

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS NO CURRÍCULO: ENSINO DE HISTÓRIA NO CRMS DO ENSINO MÉDIO

Rejane Trindade Rodrigues¹
Maria Aparecida Lima dos Santos²

Eixo 2 – Educação e Políticas Educacionais

Resumo: Este trabalho amplia as discussões desenvolvidas no âmbito do projeto de doutoramento, com foco na análise do **Curriculum de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS)**, especialmente na área de Ciências Humanas do Ensino Médio. A pesquisa fundamenta-se na concepção de currículo como enunciação, compreendendo-o como prática discursiva atravessada por disputas simbólicas e políticas. Em diálogo com a teoria pós-fundacional, mobilizamos os aportes de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, articulando-os à Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para pensar o currículo como campo contingente de significação o objetivo deste trabalho é desenvolver reflexão sobre as tentativas de fixação de sentidos que são disputados dentro do CRMS, a partir do entendimento que o currículo está em constante processo de rasura, sendo lugar de produção de sentidos, identidades e diferenças. Neste trabalho apresentamos alguns dos principais conceitos do arcabouço teórico que pretendemos mobilizar para construir uma reflexão sobre os processos de identificação presentes na narrativa do CRMS, etapa inicial da pesquisa de doutoramento que pretendemos desenvolver.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Médio; Disputas; Processos de identificação e diferenças; Ensino de História.

Introdução

O currículo, de acordo com Corazza (2001), é uma prática social constitutiva, isso significa dizer que o currículo, assim como a linguagem, cria realidades, relações e identidades. Não é, portanto, de acordo com a autora, um espelho da realidade, mas um sistema de significados disputado cotidianamente. Como afirmam Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), o currículo é parte de um processo contínuo de produção de sentidos, marcado por negociações, exclusões e estabilizações contingentes. A partir dessa perspectiva, este trabalho aborda discursivamente o **Curriculum de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS)**, com especial atenção à área de Ciências Humanas no Ensino Médio, buscando compreender as estratégias de produção de sentidos, identidades e diferenças em busca de hegemonia.

Nossa proposta inscreve-se em uma abordagem pós-fundacional (Gabriel, 2013), entendendo que os documentos curriculares nunca apresentam significados plenos ou definitivos, mas resultam de disputas no campo simbólico. Nesse sentido, articulamos os aportes da teoria do currículo como enunciação, conforme formulada por Lopes e Macedo, com a Teoria Social do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), que comprehende os discursos como práticas que tentam fixar sentidos em contextos de contingência radical. Além disso, a perspectiva foucaultiana sobre os discursos como práticas reguladoras e produtoras de sujeitos subsidia a leitura do currículo como dispositivo de poder-saber, que atua não apenas no que se ensina, mas no que se pode ser.

A partir desse referencial, e como parte da hipótese em construção em nível de doutorado, pensamos ser possível observar como o CRMS mobiliza marcadores simbólicos, como a valorização da cultura local, o patrimônio regional e a ideia de pertencimento, objetivando produzir uma identidade regional desejada e regular os sentidos possíveis de diferença. Pretende-se, com isso, analisar quais discursos são privilegiados, quais formas de ser

¹Professora de História da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, integrante do Grupo de Pesquisa, Currículo, Cultura e História. (GEPEH/UFMS).

²Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

e pertencer são autorizadas, e como a diversidade é tematizada como parte do projeto de formação do sujeito sul-mato-grossense. Trata-se, dessa forma, de uma análise que interroga o currículo como campo de disputas e como prática de significação, que tem como intenção contribuir para o debate sobre as políticas curriculares contemporâneas e seus efeitos na constituição das subjetividades escolares, especialmente em contextos marcados por diversidade étnica, cultural e histórica, como o do estado de Mato Grosso do Sul.

Ressalte-se que a investigação proposta vincula-se aos projetos de pesquisa intitulados “A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP”, com financiamento CNPq, e “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Ambos os projetos recebem apoio também da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A teoria pós-fundacional e o currículo

A noção de hegemonia, tal como formulada por Laclau e Mouffe (2015), é central para compreendermos o currículo como um campo de disputa e articulação política. Ao invés de assumir a existência de identidades sociais previamente dadas, os autores argumentam que toda identidade é o efeito de uma articulação discursiva que busca estabilizar significados em um campo marcado pela contingência radical. A hegemonia, nesse sentido, consiste na tentativa de fixar sentidos em torno de significantes vazios, como "qualidade", "formação cidadã", "currículo comum", ou identidade regional, que operam como pontos de sutura capazes de unificar demandas heterogêneas. Essa compreensão permite analisar como o CRMS institui certos sentidos sobre identidade, cultura e pertencimento, ao mesmo tempo em que marginaliza ou silencia outras possibilidades discursivas, apresentando como universal aquilo que é, em essência, particular e situado.

A incorporação da teoria do discurso de Laclau e Mouffe ao campo da Educação, e mais especificamente aos estudos de currículo, implica uma inflexão profunda na forma de compreender as finalidades educativas e o próprio lugar do currículo nas disputas sociais. Essa aproximação se dá a partir da centralidade conferida ao político e da crítica aos fundamentos fixos do social. Ao recusar a existência de essências universais ou verdades ontológicas que sustentariam o projeto educacional moderno, a perspectiva pós-fundacional problematiza os pressupostos modernos que orientaram a constituição da escola e do currículo como instrumentos neutros de formação de sujeitos e transmissão de saberes. O currículo, nessa chave, passa a ser compreendido como campo de disputa discursiva, em que diferentes projetos de sociedade lutam pela hegemonia dos sentidos atribuídos ao conhecimento, à cultura e às identidades escolares.

Uma das questões centrais nos debates curriculares contemporâneos, especialmente sob a perspectiva pós-fundacional e/ou decoloniais, refere-se à possibilidade de que a escola e o currículo reconheçam e acolham as diferenças de grupos historicamente subalternizados, ao mesmo tempo em que problematizam os efeitos homogeneizantes de um currículo acadêmico marcado pelo universalismo eurocentrado Mignolo (2010). Como afirma Bell Hooks (2013), ensinar é sempre um ato político, e a sala de aula pode ser um espaço de transgressão, onde se abrem brechas para a escuta, a insurgência e a legitimação de saberes outros. Nesse sentido, o currículo é compreendido como território de disputa, em que diferentes vozes lutam por visibilidade, reconhecimento e redistribuição simbólica.

De acordo com as autoras Lopes e Macedo (2011), as identidades não são algo fixo ou natural, mas construídas no interior da cultura, definida por elas como um campo de

significação e de caráter coletivo. Porém, apesar das identidades serem construídas dentro do campo coletivo da cultura, cada sujeito a vivencia de modo singular. Assim, a identidade torna-se uma “celebração móvel” – “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 13). Assim, a identidade

É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (Hall, 2006, p. 13).

Essa compreensão das identidades como construções culturais e singulares permite reconhecer que elas não emergem de essências imutáveis, mas são continuamente produzidas e disputadas no interior de práticas sociais e narrativas coletivas. É justamente nesse processo que as identidades se tornam espaços de luta e reivindicação. As experiências históricas de exclusão vividas por determinados grupos sociais, aliadas à negação de seus saberes e modos de existência nos espaços institucionais, impulsionam o surgimento das chamadas políticas de identidade. Essas políticas não apenas reivindicam visibilidade, mas também tensionam os currículos escolares, questionando os critérios que definem o que pode ser ensinado e quem pode ser representado. Assim, o currículo torna-se um dos campos centrais onde se travam disputas simbólicas pela legitimização da diferença.

A partir das contribuições de Homi K. Bhabha (1998), compreendemos que a identidade não é uma essência fixa, mas uma construção situada, atravessada pelo deslocamento e pela tradução cultural. O currículo, nesse contexto, não pode mais ser pensado como um repositório de verdades universais, mas como espaço de negociações interculturais e de produção de significados híbridos, nos quais os sujeitos podem afirmar suas existências a partir das margens. Essa perspectiva desloca o foco de um currículo centrado na transmissão de conteúdos para um currículo que se constitui na relação com a diferença, com o dissenso e com as possibilidades de transformação.

Nesse sentido é possível a construção de um currículo comprometido com a justiça social e com a redistribuição igualitária do conhecimento não é aquele que busca representar todos os sujeitos de forma essencializada ou totalizante, mas sim aquele que cria condições para que diferentes modos de vida, saberes e experiências possam disputar sentidos, tensionar normas e inscrever-se nos espaços educativos como potências políticas.

Essa concepção, segundo Lopes, Mendonça e Burity (2009), abre caminhos para compreendermos o currículo não como um lugar de síntese harmônica entre o universal e o particular, mas como campo de articulação hegemônica, em que certos discursos se apresentam como universais ao custo da exclusão de outros.

Nesse sentido, as autoras na introdução à edição brasileira de **Hegemonia e estratégia socialista**, destacam que:

As noções de articulação, de discurso, contingência e, sobretudo, as lógicas da equivalência e da diferença possibilitam interpretar a relação entre universal e particular para além de uma simples relação de oposição ou de uma contradição dialética. O currículo comum, suposto como universal e capaz de servir a todos, pode ser então compreendido como um particular que se

hegemoniza, cabendo investigar as demandas que se articulam para garantir tal hegemonização (Lopes, Mendonça e Burity, 2009, p. 25).

Essa leitura nos permite deslocar a noção de “currículo comum”, presente em documentos como a BNCC e o CRMS, de uma suposta neutralidade técnica para um lugar de disputas e contingência e que se apresenta como “comum” resulta de processos históricos e políticos de exclusão, equivalência e estabilização de sentidos hegemonicais.

Dessa forma, possibilita-se não apenas a ampliação do horizonte da crítica às políticas educacionais fundadas em rationalidades instrumentais, como também reivindicar a política como dimensão constitutiva da educação. Em vez de operar pela lógica da sedimentação definitiva dos sentidos do educacional, como se houvesse uma essência a ser descoberta e consolidada, a Teoria do Discurso propõe a manutenção do espaço da disputa como condição constitutiva do social. Essa abertura à indeterminação não representa fragilidade epistemológica, mas, ao contrário, afirma a possibilidade de emergência de novos sentidos, capazes de desestabilizar hierarquias e instaurar articulações mais inclusivas e plurais no campo do currículo. Ao recusar o fechamento total das significações, tal perspectiva sustenta a política como dimensão ontológica da educação, reconhecendo que todo projeto curricular é atravessado por antagonismos e que, portanto, deve ser continuamente problematizado à luz das relações de poder que o constituem e o sustentam.

Consideramos fundamental abordar os processos de identificação instituídos pelo CRMS, uma vez que já identificamos, nas leituras iniciais realizadas, elementos para problematizar o espaço que as políticas de identidade vêm assumindo nas disputas por sua formulação e implementação. As políticas de identidade são lutas sociais e culturais que buscam reconhecimento e visibilidade para sujeitos historicamente marginalizados (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, migrantes etc.). Quando trazidas para o campo do currículo, essas políticas tensionam a universalidade de uma “cultura geral” propondo a inclusão de saberes, narrativas e experiências de grupos subalternizados; defendem o direito à diferença, ao pertencimento e à representação. A monocultura dos saberes, geralmente presente nos currículos, traz a ideia de que existe um “conhecimento universal” que todos devem saber. Boaventura de Sousa Santos nomeia essa estratégia de **epistemicídio**, ou seja, a morte simbólica de saberes e culturas não ocidentais no currículo (Santos, 2009).

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS), que pretendemos analisar na primeira etapa do estudo, representa o mais recente marco nas políticas curriculares do estado, elaborado no contexto da implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Este documento substituiu o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (RCMS), vigente de 2007 a 2022, e consolida um movimento de aprofundamento das diretrizes gerencialistas e tecnicistas que vêm orientando as reformas educacionais no país. Como destaca Santos (2021), o RCMS surgiu em um contexto de crítica às competências e habilidades como instrumentos de adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, e incorporava resquícios de experiências participativas da década anterior, como a Constituinte Escolar. No entanto, com o avanço da lógica de responsabilização e produtividade, o CRMS esvazia essas possibilidades ao alinhar-se completamente aos preceitos da BNCC e à rationalidade técnica que prioriza a eficácia, a mensuração e o controle.

A elaboração do CRMS deve ser compreendida à luz das reformas curriculares mais amplas implementadas no Brasil nas últimas décadas. Desde a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96), passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), até a consolidação da BNCC (2017), observa-se uma crescente centralização dos discursos sobre o que ensinar e como ensinar, mediada por princípios de eficácia, padronização e mensuração. Essas políticas curriculares, longe de neutras, expressam projetos de sociedade que disputam a formação de

sujeitos escolares e a legitimidade de determinados saberes. O CRMS, ao alinhar-se à BNCC, insere-se nesse cenário, reconfigurando o campo das Ciências Humanas sob o imperativo da racionalidade técnica e do controle dos resultados educacionais.

O CRMS novo currículo adota uma estrutura centrada em objetos de conhecimento e ações didáticas, que, embora aparentem oferecer autonomia docente, operam como mecanismos de padronização e orientação prescritiva do trabalho pedagógico. Esse formato reforça uma concepção de currículo como instrumento de gestão, orientado por metas de desempenho, e não como prática cultural, política e formativa. A organização das habilidades, associadas a códigos e verbos de ação, reduz o conhecimento histórico a uma lista de procedimentos, deslocando a atenção da reflexão crítica para a realização técnica. Nesse processo, o currículo se converte em ferramenta de hegemonia, atuando na tentativa de fixar sentidos sobre identidade, cultura e pertencimento de forma aparentemente neutra, mas, de fato, excludente.

No caso do CRMS, essa articulação se dá pela conciliação superficial entre discursos tradicionais e contemporâneos, produzindo um currículo híbrido, que aparenta valorizar a diversidade, mas a reconfigura em moldes funcionalistas e mercadológicos. Como aponta Macedo (2016), essa lógica transforma o currículo em um instrumento para o “conhecimento para fazer algo”, despolitizando-o e submetendo a educação escolar à lógica da performatividade. Ao substituir a complexidade do pensamento histórico pela lógica da eficiência, o CRMS reforça desigualdades e reproduz relações de poder, tornando-se um espaço privilegiado para a análise crítica dos processos de hegemonização discursiva.

O enfoque de nossa análise recairá sobre o volume voltado ao Ensino Médio, mais especificamente sobre o que o documento define como **componente curricular** de História, e objetiva produzir um mapeamento dos principais projetos e sujeitos envolvidos nas disputas travadas ao longo dos processos de elaboração e implementação dessa política curricular, compreendendo que há disputas em torno do que é conhecimento e docência subjacente aos processos de identificação. Nosso intuito será o de sistematizar elementos que apoiem a investigação, posterior, dos sentidos que docentes desse componente mobilizam ao produzirem suas práticas nas escolas e salas de aula e de que maneira as diferentes demandas articulam-se na produção de modos de ser professor e professora de História.

Uma vez que a docência, nesse contexto, é progressivamente reduzida à execução de prescrições curriculares previamente definidas, mediadas por códigos, habilidades e descritores. O sujeito docente é interpelado como técnico, gestor ou executor de ações didáticas, esvaziando o espaço da decisão pedagógica e da reflexão crítica. Como apontam Lopes e Macedo (2011), a política curricular atua como um dispositivo de subjetivação, ao instituir modos legítimos de ser professor(a) e de ensinar. No caso do CRMS, essa legitimação ocorre por meio da naturalização de um modelo tecnocrático de docência, em que a capacidade de adaptação, a eficácia e a aderência aos parâmetros oficiais substituem a autonomia e a capacidade crítica como critérios de avaliação da prática docente.

Santos (2021) analisa como os significantes “atitude historiadora” (BNCC) e “competências” (BNC-FP) se hibridizam, e promovem um esvaziamento do conhecimento histórico em favor de uma lógica neotecnocista na formação docente. De acordo com a autora:

[...] observamos que, estando o ensino de História destituído de sua relação constitutiva com o conhecimento histórico pela sua transformação em técnica dada à a primazia *como fazer* na estruturação do currículo, incorre-se na constituição de cursos de licenciatura limitados ao treinamento de professores para ensinar História, o que destitui o ensino de sua dimensão formativa e política, e a formação inicial do domínio dos fundamentos da Ciência História e de seus modos de produzir conhecimento (Santos, 2021, p. 1).

De acordo com a autora, políticas educacionais recentes priorizam a profissionalização docente, vinculando qualidade da educação ao controle técnico e reforçam a ideia de um “novo” modelo de professor. Assim:

Esses fundamentos possibilitam evoluir de uma olhar que concebe a chamada Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP) como um “ente” que “impõe” um “currículo”, pronto, prescrito, para outro que a compreender como produção discursiva que procura fixar significados e sentidos de projetos que buscam hegemonia (Santos, 2021. p. 2).

A partir das considerações da autora é possível compreender que a BNC-FP é um instrumento de governamento que molda representações sobre a docência, garantindo que a educação sirva a interesses hegemônicos, não aos desafios democráticos da sociedade brasileira. Segundo Santos (2021) a aproximação de dois significantes (“atitude historiadora” e “competências”), que aparecem como elementos centrais do componente de História na BNCC, apontam o caráter tecnicista presentes nesses documentos.

Considerações Finais

Em nossas discussões sobre a produção de uma análise do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) a partir da perspectiva pós-fundacional, compreendemos-o como uma prática discursiva atravessada por disputas simbólicas, por narrativas concorrentes e por embates políticos. Ao mobilizarmos os aportes teóricos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, buscamos evidenciar que os significados curriculares não são dados ou estáveis, mas construídos por meio de articulações hegemônicas que tentam fixar sentidos sobre identidade, cultura e pertencimento.

Na elaboração de nossa hipótese de pesquisa, considerar o currículo como campo de disputa e como lugar de produção de sujeitos permite visibilizar as exclusões que sustentam sua aparência de neutralidade e universalidade. Ao assumirmos o caráter político, contingente e discursivo das políticas curriculares, reafirmamos a importância de manter o espaço da disputa aberto como condição para a emergência de significações outras, inclusivas, plurais e sensíveis às diferenças. Reconhecer o currículo como prática de poder-saber é, portanto, fundamental para pensar criticamente os documentos oficiais que, como o CRMS, buscam instituir modos de ser docente e discentes a partir de determinadas representações sociais. Tais documentos não apenas orientam o trabalho pedagógico, mas também operam como dispositivos de subjetivação, ao definir quem são os sujeitos escolares legítimos e quais identidades, histórias e conhecimentos merecem reconhecimento no espaço escolar. Assim, investigar os processos de identificação acionados pelo CRMS torna-se uma via potente para desestabilizar discursos hegemônicos e propor a ampliação dos horizontes de sentido no campo curricular.

Referências

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Morais de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa *em* ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO; Ana Maria. **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 143-164.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo**: entre a tradição e a invenção. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; Mendonça, Daniel; BURITY, Joanildo A. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015 (p. 7-32)

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. Currículo, identidade e diferença: o que há de novo na produção curricular? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Narrativas de identidade no currículo**: desafios da diferença na contemporaneidade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O ensino de História no Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS): o futuro do passado. In: FERREIRA, Angela R.; ALMEIDA NETO, Antonio, S. de; MELLO, Paulo E. D.; FERREIRA, Carlos A. de L.; ADAN, Caio F. F. (org.). **BNCC de História nos estados**: o futuro do presente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 242-258.