



CURRÍCULO, PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA DO DISCURSO: ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Osmar Oliveira de Moura ¹

Vanessa Lessio Diniz ²

RESUMO

O currículo constitui um campo atravessado por disputas políticas e socioespaciais em torno de processos de hegemonização. Este texto tem como objetivo discutir o currículo sob um viés pós-crítico e pós-estruturalista, fundamentando-se na Teoria do Discurso. A pesquisa é de natureza exploratória e qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e documental. Nos apoiamos nos referenciais teórico-metodológicos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que permitem compreender o currículo como uma construção sócio-discursiva, sempre em constante processo de produção de identidades e diferenças nos territórios, sempre inacabadas. O discurso é entendido não apenas como fala ou texto, mas como prática espacial de significação. Estabelecemos relações com o cenário da política curricular no Brasil, que busca definir sentidos comuns de currículo e de Geografia em todo o território nacional por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, entendemos que a BNCC se configura como um currículo ou documento curricular oficial prescritivo, pois estabelece questões sobre o que e como ensinar e está entrelaçado às recentes reformas do Ensino Médio, que deixam de apresentar a Geografia como uma disciplina específica e obrigatória, inserindo-a como um conhecimento integrado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Portanto, essas mudanças impactam o processo de identificação docente e sua identidade profissional, gerando incertezas na prática docente.

Palavras-chave: Teorias de currículo, BNCC, Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The curriculum constitutes a field permeated by political and socio-spatial disputes around processes of hegemonization. This article aims to discuss the curriculum from a post-critical and post-structuralist perspective, grounded in Discourse Theory. The research is exploratory and qualitative in nature, based on bibliographic and documentary review. It draws on the theoretical-methodological frameworks of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, which allow us to understand the curriculum as a socio-discursive construction, constantly engaged in the production of identities and differences within territories—always unfinished. Discourse is understood not only as speech or text, but also as a spatial practice of meaning-making. We establish connections with the curricular policy context in Brazil, which seeks to define common understandings of curriculum and Geography nationwide through the National Common Curricular Base (BNCC). In this sense, the BNCC is conceived as a prescriptive official curricular document, since it defines what and how to teach, and is intertwined with recent High School reforms that eliminate Geography as a specific, mandatory subject, integrating it instead into the broader field of Applied Human and Social Sciences. Consequently, these changes affect the process of teacher identification and professional identity, generating uncertainties in teaching practice.

¹ Mestrando em Geografia, Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT, osmaroliveirademoura@gmail.com;

² Doutora em Geografia, Universidade Federal do Norte do Tocantins, vanessalessiodiniz@gmail.com.



Keywords: Curriculum Theories, BNCC, Brazilian High School Reform.

INTRODUÇÃO

O contexto atual, vivenciado em todos os lugares, é afetado pelo fenômeno da globalização, que é sentido de diferentes maneiras ao redor do mundo. Mobilizamos, então, Milton Santos (2012) para pensar a globalização como fábula, ao apresentar o discurso contraditório de unificação dos povos, uma vez que tal fenômeno é o ápice da internacionalização do mundo capitalista, que se sustenta de forma perversa em meio a evoluções das ciências e técnicas, aprofundando as desigualdades e mazelas sociais.

Não podemos negar que a globalização é responsável pelas relações entre diferentes espaços-tempo, influenciando diretamente a (re)produção do espaço e a sua relação com a forma como as sociedades leem o mundo. É nesse cenário de mundo globalizado que o currículo se torna alvo central de mudanças e reformas educacionais. A tentativa de homogeneidade curricular é difundida por grandes agências que influenciam a produção de políticas e documentos curriculares no mundo, incluindo o Brasil, que segue tendências internacionais, influenciado por experiências de reformas educacionais ocorridas principalmente em países do Norte Global.

Lopes (2004, p. 111) reflete que tal centralidade do currículo decorre de determinantes internacionais, que “no mundo globalizado haveria poucas possibilidades de se escapar de um discurso homogêneo das diferentes agências de fomento e de uma convergência nas ações políticas impostas aos países periféricos”. Ainda, segundo a autora, mesmo em meio a essas influências, um governo de Estado com uma política diferente da comandada pelo neoliberalismo é capaz de pensar políticas educacionais pautadas nas dinâmicas e demandas das escolas brasileiras.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo discutir o currículo sob um viés pós-crítico e pós-estruturalista, fundamentando-se na Teoria do Discurso. Vemos o currículo como uma construção sócio-discursiva apoiados na teoria política desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) e por pesquisadores do campo do currículo como Lopes e Macedo (2011), Straforini e Lemos (2018), que vêm sustentando nossos trabalhos. As articulações entre currículo, pós-estruturalismo e Teoria do Discurso são fundamentais para problematizar o currículo como um processo sempre inacabado, dinâmico e situado no espaço-tempo das relações sociopolíticas, impossibilitando qualquer pretensão de homogeneidade.

METODOLOGIA

De acordo com Gil (2002, p. 17), a pesquisa consiste em um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Nesta perspectiva, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, bibliográfica e de caráter qualitativo. A pesquisa exploratória, segundo o autor, “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2002, p. 41).

Ainda conforme Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. As análises aqui apresentadas fundamentam-se em uma revisão bibliográfica ancorada no aporte teórico-metodológico pós-estruturalista, especialmente na Teoria do Discurso, buscando contribuir para o campo do currículo e da Geografia Escolar. Além disso, foram examinados documentos oficiais, como a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (Brasil, 2018).

Nesse percurso, adotamos categorias analíticas centrais da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), apresentadas no Quadro 1, que orientaram a leitura dos documentos oficiais e a revisão bibliográfica.

Quadro 1 – Principais categorias teórico-metodológicas mobilizadas para análise

Categoria	Referenciais	Breve definição
Discurso	Laclau; Mouffe (2015); Lopes; Macedo (2011)	Não se limita à fala ou ao texto, mas constitui o próprio social. É prática de significação sempre provisória, marcada por disputas e contingência.
Hegemonia	Laclau; Mouffe (2015); Straforini; Lemos (2018)	Tentativa precária de estabilização de sentidos em meio a disputas, na qual determinadas demandas particulares assumem caráter universal.
Articulação	Laclau; Mouffe (2015); Mendonça; Rodrigues (2014b)	Relações que conectam elementos discursivos distintos, formando cadeias de equivalência e diferença na produção de sentidos.



Identidade e Diferença	Laclau (2011); Diniz; Moura (2020)	O currículo produz identidades docentes e discentes, sempre inacabadas, marcadas por processos de diferenciação.
Contingência	Laclau (2011); Mendonça; Rodrigues (2014b)	Todo discurso é instável e aberto a reinterpretações; nenhum sentido é definitivo ou plenamente fixo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Quanto ao enfoque metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, que, conforme Teixeira (2005, p. 139), compreende o social “como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem”. Tal escolha mostra-se relevante para refletir sobre a pluralidade dos processos de identificação, cosmovisões de mundo, crenças e valores, construídos subjetivamente pelos sujeitos no contexto escolar.

HISTÓRICO DAS TEORIAS DE CURRÍCULO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR

O currículo é um conceito polissêmico, isto é, comporta diferentes significados construídos ao longo da história. A primeira menção ao termo currículo ou *curriculum*, em latim, data de 1633, nos registros da Universidade de Glasgow, na Escócia, com o sentido de grade curricular, ou seja, de um curso a ser seguido pelos estudantes (Lopes; Macedo, 2011). Como campo de estudos, o currículo se constitui nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, e chega ao Brasil nesse mesmo período, fortemente influenciado pela tendência estadunidense.

O debate em torno do currículo articula-se em torno de diferentes teorias, tradicionalmente agrupadas em três grandes vertentes: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Essas correntes não se sucedem de forma linear ou homogênea, mas coexistem em disputas discursivas que atravessam tanto a produção acadêmica quanto as políticas educacionais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual é possível identificar traços de cada uma delas.

Teorias Tradicionais



As teorias tradicionais emergem no início do século XX em reação ao currículo clássico, até então dominante na educação secundária. Fundamentam-se em dois movimentos principais: o eficientismo social, de John Franklin Bobbit, e o progressivismo, de John Dewey e Ralph W. Tyler (Silva, 2011).

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 23), mesmo

Rivalizando com o eficientismo no controle da elaboração de currículos “oficiais”, o progressivismo conta com mecanismos de controle menos coercitivos. Mas, também para os progressivistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana e industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática.

Essas teorias compreendem o currículo como um modelo oficial, voltado à obtenção de resultados previamente esperados. Lembrando que tais ideários estavam fortemente vinculados ao contexto histórico da época, marcado pela intensificação da industrialização, pela rápida urbanização e pelos movimentos migratórios, que geraram elevada demanda de mão de obra e favoreceram a massificação da escolarização (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2011).

Esse cenário, vivido especialmente nos Estados Unidos, caracterizou-se por uma alta demanda de trabalhadores qualificados para o setor produtivo, influenciando diretamente a concepção do currículo tradicional, que buscava formar estudantes aptos a atender às demandas da sociedade industrial. Assim, a noção defendida é que “independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos apreendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis” (Lopes; Macedo, 2011, p. 21).

Teorias Críticas

Na década de 1970, surge nos Estados Unidos uma reação ao currículo tradicional, dando origem às teorias críticas. Essa abordagem buscava problematizar a concepção do currículo como instrumento técnico e neutro, denunciando seu papel na reprodução das desigualdades sociais e na manutenção de sociedades conservadoras. Silva (2011, p. 16) observa que, “ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes [modelos tradicionais], acabam por se concentrar em questões técnicas”. Logo, acabavam por reproduzir os saberes dominantes.

O movimento crítico, conhecido como reconceptualização do currículo, propunha um olhar que integrasse análise social e política à educação, reconhecendo que o currículo é



permeado por relações de poder e interesses ideológicos. Como lembra Pacheco (2001, p. 50-51), trata-se de “[...] outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e fazemos, na medida em que a neutralidade ‘existe’ somente nas explicações técnicas”. Apesar de suas contribuições, essas teorias apresentaram limites: não forneceram respostas consistentes sobre o como elaborar currículos nem abordaram de forma aprofundada os processos culturais e identitários presentes na prática escolar (Lopes; Macedo, 2011).

Teorias Pós-críticas

A partir das limitações da abordagem crítica, desenvolvem-se as teorias pós-críticas, fortemente influenciadas pelo pós-estruturalismo e pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Essa perspectiva concebe o currículo como um campo de significação discursiva, múltiplo e em constante disputa, em que os conteúdos e métodos escolares não são neutros, mas atravessados por interesses sociais, culturais e políticos.

Silva (2011, p. 14-15) argumenta que a questão central não é apenas “o quê ensinar”, mas “por que este conhecimento e não outro”, revelando a importância de questionar continuamente os critérios de seleção dos saberes escolares. Daí a crítica a uma noção essencialista de currículo, isto é, à existência de algo “natural”, “próprio” ou essencial a ser colocado nos currículos e ensinado aos estudantes.

A perspectiva pós-estruturalista da Teoria do Discurso é uma das possibilidades dentro dessas teorias, permitindo diferentes olhares para o currículo. Assim, possibilita compreendê-lo como uma construção sócio-discursiva sempre aberta ao movimento político e social. Laclau (2011, p. 199) complementa, afirmando que a noção de discurso “[...] não está exclusiva ou primariamente relacionada à fala ou à escrita, mas a qualquer prática de significação”.

Nesse sentido, o currículo deixa de ser visto como algo linear, neutro ou acabado, passando a ser compreendido como movimento permeado por disputas e negociações, refletindo contextos locais, regionais e sociais variados.

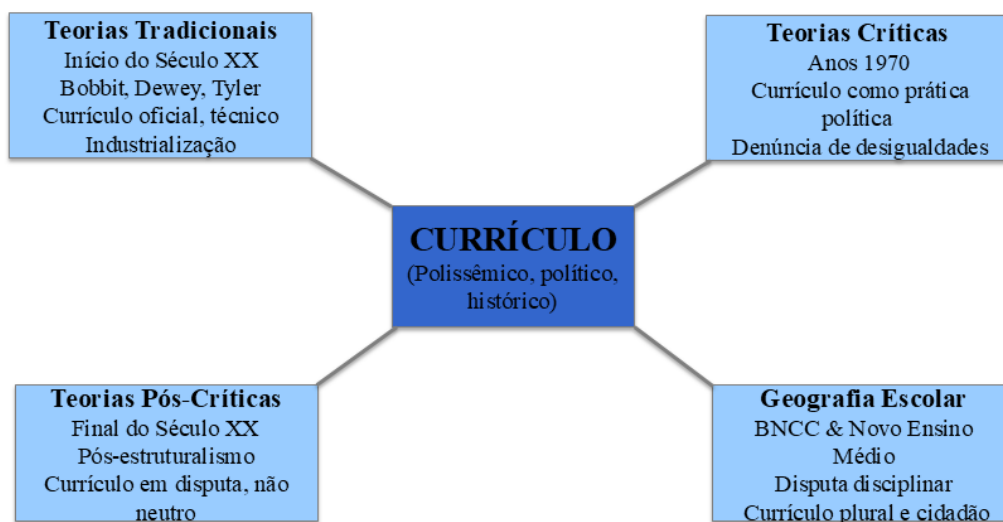
Teorias de currículo e a Geografia escolar

A leitura de documentos normativos, como a BNCC, evidencia esse entrecruzamento: embora prescritiva, ela não consegue fixar os sentidos do currículo, que permanecem plurais e sujeitos a interpretações na prática escolar.



A Geografia Escolar, nesse contexto, constitui um exemplo claro dessa dinâmica, funcionando como uma prática discursiva capaz de produzir visões de mundo a partir da seleção de conteúdos e metodologias (Straforini, 2018). Com o intuito de tecer uma síntese sobre as teorias de currículo, apresentamos um mapa mental (Figura 1), que reúne alguns dos desdobramentos desses discursos para a Geografia Escolar.

Figura 1 - Teorias de currículo e implicações para a Geografia Escolar



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Propomos, assim, a produção de currículos de Geografia no contexto da prática escolar, alinhada à perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, na qual o currículo é concebido como prática discursiva, contingente e sempre em disputa. Nessa direção, argumentamos que a seleção de conhecimentos plurais, articulados aos aspectos locais e regionais, pode fortalecer um ensino de Geografia capaz de produzir olhares críticos sobre o mundo e práticas pedagógicas multiculturais, cidadãs e transformadoras.



Contudo, reconhecemos que, na realidade atual, a política curricular brasileira, especialmente a BNCC e as reformas do Ensino Médio, tende a reduzir a Geografia a um componente integrado, diluindo sua especificidade disciplinar em nome de competências gerais. Esse movimento contrasta com momentos anteriores, quando a Geografia aparecia como disciplina obrigatória, vinculada a uma tradição crítica que buscava desenvolver a leitura do espaço e das desigualdades socioespaciais. Hoje, portanto, observa-se uma tensão entre o currículo prescritivo nacional, que busca fixar sentidos, e as práticas escolares, que os reconfiguram em contextos locais. Defendemos, assim, um currículo de Geografia plural e situado, compreendendo que todo currículo é provisório, contingente e atravessado por disputas, o que impossibilita qualquer pretensão de homogeneidade ou estabilidade.

Pensar as teorias de currículo sob um olhar amplo de concepções teórico-metodológicas é fundamental para evitar visões ingênuas. O currículo não é linear, neutro ou acabado, e nunca será. É sempre movimento, permeado por disputas travadas no campo político, influenciando tanto a produção do espaço quanto a visão de mundo dos estudantes.

Nessa tentativa de definir os conhecimentos essenciais, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca estabilizar sentidos de currículo e da Geografia. Do mesmo modo, as recentes reestruturações do Ensino Médio apontam a Geografia como um componente curricular integrado à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Surge, então, um questionamento relevante: como e por que defender a Geografia como disciplina específica e obrigatória no Ensino Médio?

Não pretendemos, neste momento, responder integralmente a essa questão. Entretanto, vislumbramos algumas pistas iniciais: uma delas é a defesa do currículo de Geografia como capaz (ainda que não isoladamente) de possibilitar discursos plurais de mundo para os estudantes.

O CURRÍCULO COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Esta seção se fundamenta em reflexões de autores e autoras do campo educacional e curricular que dialogam com a perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, especialmente a partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). Partindo da Teoria do Discurso como suporte teórico e metodológico, compreendemos o currículo como discurso sempre aberto ao processo de significação, nunca estático e nunca fechado. Logo, o que é currículo? Tal questão pode ser lida como indefinida ou como um processo de estabilização precário em qualquer



instância política. Essa teoria política tem origem no livro *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, publicado em 1985, obra que fundamenta a leitura do social como um campo em permanente disputa.

O pós-estruturalismo, nesse contexto, desloca o olhar dos essencialismos e questiona a centralidade rígida atribuída às estruturas sociais, enfatizando sua contingência e caráter relacional. Não se trata de negar sua existência, mas de reconhecer que nenhuma estrutura é fixa, incluindo o currículo escolar. As estruturas devem ser compreendidas em suas tentativas de estabilização, nas disputas por sentidos e em sua contingência ao longo do tempo e do espaço geográfico. Como ressaltam Mendonça e Rodrigues (2014a), o pós-estruturalismo não rejeita a estrutura em si, mas questiona o modo essencialista como ela é tradicionalmente tratada. Em outra obra, os autores (Mendonça; Rodrigues, 2014b) reforçam que o social deve ser analisado a partir de sua precariedade, incompletude e das contradições inerentes à vida em sociedade, configurando-se como uma arena sempre aberta ao processo de significação discursiva.

É nesse horizonte que Lopes e Macedo (2011) propõem a superação de dicotomias clássicas entre proposta curricular e processo de implementação, assim como entre estrutura e agência, a partir das abordagens discursivas. Assim, compreendemos que a política curricular do Ensino Médio, materializada na Lei Federal nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e na BNCC (Brasil, 2018), ao se constituir como normativa nacional, é indissociável dos contextos locais, pois professores e demais agentes escolares não são meros aplicadores da política.

O contexto local constitui-se como uma escala adicional de disputa e recontextualização da política, na qual se manifestam as diversidades e desigualdades socioespaciais. Assim, uma escola em Araguaína, no norte do Tocantins, sem acesso a formações continuadas ou mesmo a recursos básicos como internet de qualidade, vivencia a implementação de maneira distinta daquelas escolas localizada em cidades centrais e historicamente privilegiada.

A política curricular é, assim, vivida e ressignificada no cotidiano escolar, o que limita qualquer visão verticalizada que reduza a política e os sujeitos a papéis fixos. Do mesmo modo, as estruturas (leis, documentos oficiais, normativas, regras) não podem ser compreendidas de maneira dissociada da agência (escola, professores, estudantes), uma vez que a tensão entre ambas é permanente em um campo atravessado por disputas, resistências e negociações, ou seja, permeado pelas inevitáveis possibilidades das relações sociais.

Esse olhar pós-crítico e pós-estruturalista tem crescido entre teóricos que analisam as políticas curriculares, pois permite compreender a esfera social para além das desigualdades de classe, incluindo também as desigualdades de gênero e outras questões de identidade cultural (Diniz; Moura, 2020). Para Lopes e Macedo (2011), essa abordagem possibilita analisar o



currículo como arena de disputas de significação nos diferentes contextos escolares, em que o texto político está sempre aberto às recontextualizações. O Estado, nesse sentido, não é visto como instância centralizadora da política, mas como mais uma esfera de disputa discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o Brasil segue tendências internacionais, fortemente influenciado por reformas educacionais ocorridas em países do Norte Global. Nos últimos anos, esse movimento se expressou na publicação da Lei nº 13.415/2017, que modificou o Ensino Médio, da BNCC/2018 e, mais recentemente, na revogação parcial da referida lei por meio da Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). Tais mudanças, contudo, têm ocorrido de forma abrupta, em meio a processos de implementação ainda em andamento. Nesse cenário, a expressão “Novo Ensino Médio” já não parece refletir a realidade de um projeto de educação coeso e inovador.

Defendemos que os documentos curriculares oficiais, ainda que normativos e prescritivos em relação ao que e como ensinar, não conseguem fixar os sentidos dos currículos praticados. Esses se constituem nos cotidianos escolares, atravessados por contextos locais e regionais plurais, e também desiguais, que reconfiguram permanentemente a política oficial.

Nessa direção, compreendemos o currículo como construção sócio-discursiva, apoiada em um viés pós-crítico e pós-estruturalista fundamentado na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Tal perspectiva nos posiciona criticamente diante de qualquer política que busque hegemonizar sentidos curriculares como “essenciais” em diferentes espaços escolares. Assim, defendemos a construção de um currículo de Geografia aberto às negociações e às especificidades locais e regionais, orientado por uma ciência dinâmica e plural. Trata-se de um currículo capaz de oferecer múltiplas visões de mundo aos estudantes e, ao mesmo tempo, de acolher outras leituras de mundo produzidas na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2025.



BRASIL. **Lei nº 14.945, de 4 de junho de 2024.** Dispõe sobre a organização do Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 jun. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2025.

DINIZ, V. L.; MOURA, O. O. de. Interlocuções sobre currículo e a implementação da BNCC de Geografia: buscando pedagogias decoloniais para o contexto amazônico. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, p. 1668-1690, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50271>. Acesso em: 10 set. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista:** por uma política democrática radical. Tradução: Joanildo Burity; Josias de Paula Jr.; Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014a.

MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014b. p. 27-45.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/152621>. Acesso em: 10 set. 2025.



ENANPEGE

XVI Encontro Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Geografia

STRAFORINI, R.; LEMOS, L. M. Como querer laclaunear: a Teoria do Discurso como fundamento do APEGEO-Unicamp – “o que há de bom...”. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, v. 4, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rsulacp/article/view/13472>. Acesso em: 10 set. 2025.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2005.