

DISCURSOS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO¹

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Este artigo focaliza as relações entre Estado e políticas de currículo na pesquisa educacional, de forma a questionar a concepção de que o Estado centralmente produz as políticas de currículo. Em contraposição a essa idéia, é defendido o papel das comunidades epistêmicas na circulação de discursos que produzem as políticas de currículo. Nesse processo, são particularmente destacados o discurso da cultura comum e o discurso da performatividade.

Palavras-chave: cultura comum; política de currículo; discurso; comunidades epistêmicas; performatividade; Estado.

Abstract

This paper examines the relationships between the State and curriculum policy in educational research, by questioning the idea that the State centralizes the production of curriculum policy. In contraposition to this idea, it is argued the role of the epistemic communities in circulating the discourses which produce curriculum policies. In this process, the common culture and the performativity discourses are particularly discussed as producers of curriculum policy.

Key-words: common culture, curriculum policy, discourse, epistemic communities, performativity, State.

Introdução

Em 2005, completaram-se dez anos de publicação da primeira versão dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental (PCN) no Brasil, inserindo nosso país no projeto de currículo nacional e no contexto da globalização de políticas educacionais. Esse transcurso de dez anos já nos permite avaliar alguns dos efeitos dessas propostas, bem como as perspectivas teórico-metodológicas que construímos sobre esse tema. Hoje, é possível perceber que, inicialmente, muitas das análises dos parâmetros curriculares tiveram como base as críticas aos modelos curriculares inglês e espanhol, casos exemplares de políticas de currículo nacional, e ao neoliberalismo, sem que obrigatoriamente fossem associadas a pesquisas sobre as formas locais de constituição e interpretação das políticas de currículo². Se por um lado essas análises foram produtivas para construir um pensamento crítico em relação a essas propostas curriculares e uma mobilização no sentido de desvelar sua aparente neutralidade, por outro contribuíram para conferir aos estudos de políticas de currículo uma centralidade nas ações do Estado e nos marcos econômicos globais. Coerentemente com essa perspectiva, pesquisas desenvolvidas no campo do currículo nesse mesmo período, especialmente em teses e dissertações sobre política, se mantiveram vinculadas à compreensão das esferas não-governamentais como reativas aos direcionamentos estabelecidos pelo poder central do Estado (Paiva *et al*, 2006). Nesses trabalhos, permanecem como centrais a crítica às ações do Estado e/ou a análise dos limites e possibilidades de aplicação das propostas oficiais na prática.

Destaco que estou fazendo referência aqui ao sentido estrito de Estado gramsciano: o aparelho coercitivo capaz de impor à sociedade um tipo de produção e de economia em dado momento histórico, formador da sociedade política (Coutinho, 1992). Reconheço, com (Oliveira, 2005), que muitos trabalhos de investigação em políticas de currículo assumem o conceito ampliado de Estado de Gramsci, mas insisto que nem sempre investigam a ação da sociedade civil na política ou as tensões entre sociedade civil e sociedade política. Com isso, assumem a concepção unitária de Estado gramsciano, articulando sociedade política e sociedade civil, mas parecem não valorizar as discussões do mesmo autor sobre a relativa independência material dessas esferas sociais.

A despeito dessa limitação de seu escopo, tais pesquisas trazem contribuições importantes para o entendimento das políticas de currículo em virtude de, com frequência, assumirem a escola como espaço de trabalho empírico. Ainda que em trabalhos isolados prevaleça o discurso de que existe uma homogeneidade imposta pela globalização da economia, capaz de limitar os sentidos das políticas, os resultados desses trabalhos, tratados em conjunto, expressam diferentes dinâmicas de resistência e reinterpretação das orientações do Estado ou mesmo de produção para além da assimilação dos marcos centralizados.

É justamente no sentido de compreender essas múltiplas dinâmicas, capazes de reconfigurar o escopo das ações do Estado, que considero importante seguirmos nas pesquisas em políticas de currículo. Defendo, em outras palavras, a ampliação das discussões teóricas sobre políticas de currículo, tendo em vista interpretar em outras bases

da atuação do Estado e das práticas curriculares. Considero importante superar tanto modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas, reservando às escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente, quanto análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado.

Do ponto de vista teórico, defendo que tal ampliação pode ser construída por intermédio da incorporação das análises contemporâneas sobre a cultura à interpretação das relações entre Estado e políticas de currículo. Nesse quadro, inclui-se também a contribuição do conceito de comunidades epistêmicas que permite, a meu ver, aprofundar a compreensão das relações saber-poder nas políticas de currículo no mundo globalizado. Parto do pressuposto de que tais comunidades fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade.

As relações entre Estado e políticas

Afirmar a predominância de uma concepção de política que prioriza as decisões governamentais e proposições dos partidos para as políticas de governo no campo da educação não implica desconsiderar que sejam investigadas políticas institucionais não-governamentais e não-partidárias. Implica, porém, salientar que o modelo de interpretação dominante é aquele que vê a política institucional do Estado, em seu sentido restrito, como capaz de direcionar a estrutura econômica da sociedade e, portanto, suas relações sociais. Ou seja, opera-se de forma privilegiada com a noção de política como *o que concerne ao Estado e ao governo* em detrimento de sua conceituação como relativa às *decisões da vida coletiva num grupo de homens organizados* (Lalande, 1993). Essa noção geral é transposta para as políticas de currículo, muitas vezes sem considerar as especificidades dessas políticas na produção de conhecimento e de cultura, fazendo com que o debate nesse campo se constitua como uma extensão das análises de outras dimensões das políticas públicas do Estado. Tal interlocução tanto se desenvolve a partir de posições políticas favoráveis aos governos instituídos e ao Estado capitalista quanto por posições políticas que se contrapõem a eles e visam a constituir ações contra-hegemônicas.

Se em outras épocas tais análises já mereciam questionamentos em virtude da restrição de seu escopo, no momento atual tais críticas são mais agudas. Frente às mudanças sócio-culturais e político-econômicas contemporâneas, que, como afirma Bauman (1999: 288), fazem a modernidade chegar a um *acordo com a sua própria impossibilidade*, a política ao mesmo tempo em que se capilariza socialmente e perde suas restrições de espaço e tempo, parece perder seu poder. Vivemos um tempo no qual o capital flui livremente e o mercado – instância mais mencionada do que compreendida – parece se tornar o espaço de decisão tanto pública quanto privada. As mudanças nas agências de atividade política do Estado – os governos – não são mais compreendidas como fundamentais para a modificação de políticas que interferem em nossa vida cotidiana. Não porque tenhamos uma decisão

pública na sociedade civil, mas porque o espaço público não é mais visto como o espaço da decisão política. O poder é visto como “em outro lugar”, para além de nosso alcance. Bauman (2000) analisa esse processo em que os agentes tradicionais de poder consideram fundamental seu afastamento da *ágora* como um desvio histórico do Estado moderno. Parece haver uma separação e uma defasagem crescente entre poder e política, no sentido da ação política normativa e reguladora do Estado. Como as formas mais reconhecidas de fazer política se associaram na modernidade à interlocução com o Estado – por confronto ou adesão –, as possibilidades de ação política são vistas como inócuas. Como diagnostica Bauman, o sentimento geral é de que não é possível mudar o mundo e quem souber o que fazer não sabe como ou quem se dispõe a fazer.

O esvaziamento do espaço da política também pode ser identificado em análises que afirmam a determinação econômica direta sobre as relações sociais, como, por exemplo, no caso dos estudos que defendem a inexorabilidade da globalização e de suas conseqüências, “benéficas ou não”, para a vida coletiva. Como discutem Laclau e Mouffe (2001), a globalização, nessas análises, é destacada das relações políticas e deixa de ser compreendida como uma das formas de organização social possível e como uma hegemonia passível de ser desafiada, por ser expressão de certas relações de poder. A afirmativa de que existe uma saturação das dinâmicas da estrutura econômica sobre o cotidiano é tal que a sensação de perplexidade tende a imobilizar a compreensão dos movimentos da política e as possibilidades de escape ao *status quo*.

Frente a esse quadro, a interpretação das relações entre política e poder exigem, ainda mais profundamente, considerar as relações para além do Estado como sociedade política e para além dos marcos estritamente ideológicos definidos pela economia, na busca do entendimento de como os processos de decisão são construídos em múltiplas instituições e dinâmicas sociais. Esse quadro, igualmente, faz com que a redução da política às ações do Estado e/ou à interlocução privilegiada com o Estado, como se este fosse uma instância definidora dos sentidos finais das práticas sociais, seja esvaziada de significação, na medida em que a própria ação política do Estado é esvaziada.

Por sua vez, os grupos de pesquisa que têm foco central na escola ou nos movimentos sociais tendem a incorporar as discussões teóricas mais contemporâneas sobre a cultura e a crítica aos marcos universalistas da modernidade. Dessa forma, contribuem significativamente para o questionamento da suposta homogeneidade e subordinação do cotidiano a um poder central. Esses estudos salientam as lutas que se desenvolvem em ações contingentes e avançam na superação de interpretações cientificistas do mundo. Frequentemente, contudo, se afastam da interlocução com a sociedade política, seja no nível nacional ou pelos processos globais que definem restrições de ordem político-econômica aos Estados-nação. Tais grupos assumem, por vezes, a defesa de que as ações supostas como alternativas ao oficial possam ser desenvolvidas à margem dos marcos globais ou ao menos menosprezando a profunda interpenetração global-local. Assim, nem sempre contribuem para a maior compreensão dos diferentes efeitos que as ações centralizadas e os marcos político-econômicos geram nas ações cotidianas locais, ou mesmo dos efeitos que dimensões cotidianas locais têm na constituição das ações das

agências políticas do Estado.

Dirigindo o foco para as políticas de currículo e buscando estabelecer maior sintonia com as interpretações contemporâneas da cultura (García Canclini, 1998, 2003; Hall, 2003), entendo que tanto a exclusividade conferida às ações do Estado quanto o isolamento das instituições escolares das relações que denomino dimensões macro político-econômicas podem ser restritivas nessas pesquisas. Na medida em que toda política de currículo é uma política cultural, tanto sua análise a partir da derivação dos processos econômicos e de classe, nos quais o Estado está inegavelmente engendrado, quanto seu deslocamento fetichizado dessas relações exclui dimensões importantes das lutas sociais para dar sentido a algumas dinâmicas da cultura e, particularmente, do conhecimento.

Com base na análise de Stuart Hall (2003) sobre os limites da concepção de ideologia em Marx, considero produtivo afirmar a determinação em primeira instância da cultura pela economia. A economia fornece um repertório de categorias culturais, delineando contornos do pensamento, mas não define nem fixa os conteúdos particulares do pensamento de uma classe ou grupo social. O Estado, no sentido ampliado analisado por Gramsci, ao engendrar determinada estrutura econômica, associada ao modo de produção capitalista, não determina os sentidos das políticas nem é capaz de saturar todo tecido social com sua lógica, mas limita *a matéria-prima do pensamento* (Hall, 2003) e estabelece possíveis sistemas de representação. Para o entendimento das políticas de currículo como políticas culturais, tais sistemas de representação – o mercado, a produção, o consumo, a cultura comum, o currículo nacional – precisam ser considerados, de forma a entender seus efeitos discursivos, simultaneamente simbólicos e materiais.

A essa análise podemos associar o questionamento que Laclau e Mouffe (2001) fazem da visão essencialista do papel da economia, e por consequência, das classes sociais nas análises marxistas. Esses autores não abandonam as discussões teóricas marxistas, mas buscam repensá-las à luz das relações sociais e dos processos históricos do século XX. Defendem, então, que o espaço econômico é constituído politicamente, de forma hegemônica, e a constituição dos sujeitos políticos não é consequência direta de suas posições nas relações de produção, pois não são essas posições que garantem o antagonismo desses sujeitos em relação ao capitalismo. Esse antagonismo pode ser produzido por outras posições, como as de gênero ou raça, dependendo, portanto, de dinâmicas contingentes. O desafio na constituição de uma nova hegemonia é construir processos de articulação em que a identidade hegemônica não seja constituída *a priori*, de fora do processo, e no qual uma dada particularidade possa assumir certo nível de universalidade provisório e reversível.

Nesse sentido, Laclau e Mouffe afirmam existir uma disputa entre discursos que constituem o Estado, mas nessa luta o discursivo não é visto apenas como superestrutural ou referente ao campo das idéias. Trata-se de uma disputa pelas condições materiais engendradas nesse discurso constituinte do antagonismo social. Um antagonismo que nunca é superado, por ser inerente à atividade política democrática.

Assim, é pela incorporação dessas discussões ao campo da política que penso ser possível reconfigurar a idéia de dominação do Estado sobre definições curriculares e

relativizar a capacidade da economia saturar todos os contextos sociais com suas orientações. Sem excluir o Estado, suas agências políticas e sua dimensão econômica no jogo constituinte das políticas de currículo, defendo ser produtiva a análise de outras dimensões, textuais e discursivas, na constituição dessas políticas.

Políticas como discursos e como textos

Para considerar tais dimensões, tenho procurado trabalhar com a teorização de Stephen Ball a respeito das políticas educacionais. Para esse autor esse autor (Ball, 1994), a própria política deve ser entendida, simultaneamente, como discursos e como textos. Como já discuti em outro texto (Lopes, 2005a), Ball entende os textos como representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas. Dentre as influências legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretções na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura.

Ancorando-se na concepção de prática discursiva de Foucault, Ball (1994) também analisa as diferentes definições políticas como discursos: práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas. Ainda que um evento factual seja formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e por ele são produzidos, o sentido de um evento é contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações. Dessa forma se estabelece uma articulação com a conceituação de discurso de Laclau e Mouffe (2001).³ Para esses autores, na medida em que o discurso, como já afirmei anteriormente, não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e lingüísticas. Assim, ao pensar as políticas como discursos, Ball está salientando que os conhecimentos subjugados não são completamente excluídos da arena política, mas certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças. Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa.

Tal concepção se confronta com a idéia de política de currículo como um pacote “lançado de cima para baixo” nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote. Igualmente se confronta com a distinção entre política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a

resistência, a ação e a reação. A desconstrução desses binarismos não implica a produção de um terceiro termo que expresse a síntese ou solucione a crise estabelecida pelos termos antecedentes. Tem-se outra forma de compreender a política que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares.

Os textos legais e normativos passam então a ser vistos como definições de determinados grupos que têm relação tanto com o contexto de influência – marcos ideológicos e definições internacionais – quanto com o contexto da prática nas escolas (Ball & Bowe, 1992). Por exemplo, para entender a permanência de determinados projetos em diferentes países não basta investigar as definições legislativas das instâncias governamentais, mas é preciso interpretar como as produções e reinterpretações da prática e do contexto global são articuladas nos projetos governamentais.

Outro grande mérito dessa teorização de Ball é permitir pensar que o mundo globalizado não é homogêneo ou produtor apenas da homogeneidade nas políticas de currículo. Pela acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas, são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão. É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, entre global e local. Torna-se, assim, importante pensar porque o mundo é tão parecido, mas ao mesmo tempo é tão diferente. Investigar essa tensão entre homogeneidade e heterogeneidade é se envolver com a luta entre identidade e diferença, entre universal e particular (Appadurai, 2001), precisando ter em vista, como discute García Canclini (2003), que nem tudo que não se deixa aprisionar na pretensa homogeneidade é resistência, nem tudo que busca a sintonia com o global é submissão ao instituído.

Nesse sentido, parece-me mais produtivo investigar nas políticas de currículo como se desenvolve simultaneamente um processo global e local, alguns diriam glocal, que impõe determinadas concepções comuns, mas também abre espaço para a reinterpretação, a modificação, a leitura diversa dos padrões previamente estabelecidos, em virtude da própria negociação inerente ao processo de imposição. Para tanto, talvez valha a pena pensar em quais são os *instrumentos de homogeneização*, para usar uma expressão de Appadurai (2001), nas políticas de currículo. Dessa forma, torna-se menos importante tentar entender o que há de homogêneo nas políticas de currículo nos diferentes países no mundo ou nas diferentes ações políticas em um dado país, mas quais são os instrumentos utilizados para tentar produzir tal homogeneidade, a quais finalidades essa homogeneidade pretendida é associada, quais diferenças simultaneamente produz e a quais finalidades tais diferenças se associam.

Ainda considerando tal modelo teórico de interpretação das políticas de currículo,

defendo que as reinterpretações se dão no momento em que nos apropriamos de concepções e de propostas curriculares de outros países, no momento em que escolas se apropriam das concepções estabelecidas pelos documentos oficiais e ainda no momento em que definições curriculares oficiais são produzidas, incorporando sentidos e significados tanto das práticas quanto do contexto internacional de influência. As reinterpretações múltiplas produzem o que venho denominando discursos híbridos (García Canclini, 1998; Hall, 2003). O hibridismo envolve a mistura de concepções, como, por exemplo, a mistura que os parâmetros curriculares – tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio – fazem entre construtivismo e perspectivas instrumentais de currículo, mas não se limita a essas mesclas. Tais misturas entre perspectivas que em outras épocas seriam consideradas absolutamente incompatíveis efetivamente acontecem, mas o hibridismo é caracterizado, sobretudo, pela negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção de todos esses textos e discursos da reforma (Lopes, 2005b). Nessa negociação entram em jogo, particularmente, concepções de currículo e acordos a serem feitos entre os diferentes segmentos sociais, dentre eles as comunidades disciplinares (Lopes, 2004). O híbrido não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambigüidades, zonas de escape dos sentidos. Na constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento, como discute a perspectiva crítica de currículo. Mas esse jogo é marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas.

As lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente políticas e culturais. Para entendê-las, parece-me importante compreender os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desses discursos.

Discursos que constituem as políticas de currículo

Nessa perspectiva de análise, alguns dos diferentes discursos circulantes tornam-se hegemônicos quando passam a constituir uma dinâmica de conhecimento capaz de reestruturar o entendimento das relações sociais, tornando certas particularidades como universais (Antoniades, 2003b; Laclau & Mouffe, 2001). Como todo e qualquer discurso, não são fenômenos apenas lingüísticos, mas se articulam com as práticas e as identidades dos sujeitos, bem como estão sujeitos a mudanças e constituem um repertório que pré-configura possibilidades para as relações sociais. Dessa forma, esses discursos, estão imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais.

No caso específico das políticas de currículo, defendo que os discursos hegemônicos são disseminados por comunidades epistêmicas com capacidade de influência nos Estados-nação, muitas vezes perpassando distintas sociedades políticas. As comunidades

epistêmicas são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder. O que distingue as comunidades epistêmicas de outros agentes sociais atuantes nas políticas é o fato de serem constituídas por uma rede de profissionais com competência reconhecida em um domínio de conhecimento particular, ao mesmo tempo que reivindicam uma autoridade política relevante em função desse conhecimento que dominam (Antoniades, 2003a).⁴

Pela ação de comunidades epistêmicas nas políticas de currículo, sejam elas específicas do campo educacional, das áreas de ensino de disciplinas específicas ou do campo da economia e da administração, é possível investigar alguns dos instrumentos de homogeneização (Appadurai, 2001) por elas desenvolvidos. Esses instrumentos nos ajudam a entender o porquê das semelhanças entre políticas de currículo entre diferentes países ou entre diferentes governos em um mesmo país⁵ sem reduzir tais semelhanças à simples adoção de “um modelo neoliberal”. As comunidades epistêmicas produzem tais instrumentos de homogeneização, na medida em que fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas soluções. Mas como as comunidades epistêmicas assumem dinâmicas globais e locais, também é possível investigar suas ações visando a entender diferenças e configurações próprias nas políticas de currículo.

Um aspecto que investigo é o de como, particularmente nas políticas de currículo, as comunidades epistêmicas articulam-se com as comunidades disciplinares. Na medida em que a organização disciplinar do currículo prevalece na educação básica, muitas vezes os especialistas atuantes nas políticas de currículo são membros de comunidades disciplinares, seja da pedagogia ou das comunidades de ensino de disciplinas específicas ou ainda das comunidades das ciências de referência⁶. Essa especificidade pode tornar tais comunidades disciplinares, sob certas condições históricas, como capazes de atuar em comunidades epistêmicas. Ou pelo menos, alguns dos membros das comunidades disciplinares acabam por fazer parte de uma comunidade epistêmica, com interações locais que se globalizam.

Tentando entender alguns dos marcos das semelhanças entre políticas currículo no mundo contemporâneo, a partir de dimensões locais no Brasil, identifico que as comunidades epistêmicas vêm articulando e difundindo discursos que, de diferentes formas, perpassam os múltiplos contextos que constituem essas políticas. Dentre os discursos hegemônicos com particular destaque nas políticas de currículo situo: o discurso em defesa de uma cultura comum e o discurso em defesa de uma cultura da performatividade. Passo então a analisar cada um desses discursos, tentando considerar algumas de suas marcas, pensadas especialmente com base na pesquisa que desenvolvo sobre as políticas de currículo no ensino médio.

O discurso em defesa da cultura comum

O discurso em defesa da cultura comum é anterior às atuais propostas de currículo nacional e perpassa lutas históricas pela constituição do currículo, tanto no pensamento curricular, quanto nas escolas e na sociedade civil de maneira mais ampla. Em textos recentes (Lopes, 2004, 2006), discuto como a defesa da cultura comum, e conseqüentemente do currículo comum, articula finalidades distintas – cidadania, emancipação, transformação da estrutura econômica, eficiência social, mercado, ilustração – e tanto é engendrado por lutas sociais hegemônicas quanto as que buscam constituir novas hegemonias. Por exemplo, na história do currículo, tanto esteve associado a posições conservadoras, como a de Bantock (apud Forquin, 1993), que questionava perspectivas igualitárias da escolarização universal, ao mesmo tempo em que defendia a existência de uma estrutura lógica da cultura, como esteve associado a posições críticas, referentes à luta contra os privilégios e as barreiras sociais de classe, como em Williams (1984). Para Williams, e muitos dos que defendem o currículo comum, a intenção sempre foi a de não deixar a educação pública à mercê dos jogos do mercado, mas garantir suas finalidades de criar e expressar os valores de uma educação democrática⁷.

É importante destacar que o discurso em defesa de uma cultura comum, e por conseqüência de um currículo comum, não exclui obrigatoriamente a afirmação do caráter plural da cultura ou o multiculturalismo. Frequentemente, existe o entendimento de que a produção simbólica é diversa e multifacetada, mas também que é necessário selecionar os saberes entendidos como os mais legítimos e garantidores tanto da reprodução dessa cultura quanto das finalidades educacionais e sociais almejadas. Com essa premissa, é estabelecida a redução do currículo ao processo social de seleção de saberes de uma cultura mais ampla, sem que necessariamente sejam consideradas as políticas que produzem, em múltiplos contextos, um conhecimento e uma cultura escolares. Quando isso acontece, a própria dimensão do currículo como produção cultural é esmaecida, pois prevalece a idéia de que, uma vez que determinadas produções simbólicas são selecionadas para fazer parte de um currículo, sua dimensão cultural é reificada, pela seleção e legitimação de alguns de seus conteúdos. Nesse sentido, a concepção de currículo como repertório de símbolos e significados se sobrepõe à concepção de produção cultural. Tal limitação tende a acontecer nas tendências curriculares que defendem propostas de currículo comum, nas finalidades as mais distintas.

Esse processo de tornar determinada seleção da cultura como um currículo comum inscreve as políticas de currículo nas lutas sociais entre o universal e o particular. Para usar uma expressão de Hall (2003), todos nós partilhamos o pertencimento cultural e temos o universal como parte de nossa identidade. Mas esse universal é sempre uma particularidade que foi universalizada e, para tal, foi hibridizada a tantos particulares culturais. A opressão às diferenças se desenvolve, na medida em que se entende esse universal como um conteúdo definido *a priori*, fixo e incapaz de negociar seus sentidos e significados. Em contraposição a essa idéia, Laclau (1996) defende a idéia do universal como um “significante sempre em recuo”: sempre existirão lutas sociais por novas hegemonias

buscando redefinir o que se entende por universal, essas lutas serão sempre entre particulares que buscam inscrever seus registros como universais. Como já discutido no que se refere à concepção de política, esse antagonismo nunca é superado, fazendo parte da própria ação política democrática.

Nessa perspectiva, tentar fixar sentidos e significados da cultura como universais, *a priori*, em nome de uma razão que busca legitimá-los como os melhores para um dado currículo, faz parte de uma luta por hegemonia na qual certa particularidade busca ascender à categoria de universal. Entender esse universal como provisório e mutável, fruto de uma negociação política, passa a ser um dos pontos centrais para a lutas por novas hegemonias.

Caso as políticas de currículo sejam analisadas nessa perspectiva de disputa entre particulares por sua inscrição como universal, é possível entender o projeto de currículo comum como mais complexo do que a mera definição prévia de listagens de conteúdos⁸. Variados discursos atuam como instrumentos de homogeneização nas políticas, - listagens de competências, práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, práticas de avaliação de livros didáticos e a própria concepção de livro didático como um guia do trabalho docente – construindo, de diferentes formas, um discurso favorável à centralização curricular.

Tais discursos permanecem não apenas como uma proposta do Estado, em seu sentido restrito, mas como um discurso hegemônico constituído e difundido por diferentes segmentos sociais. As comunidades disciplinares, por exemplo, são vozes ativas na disseminação desse discurso, cumprindo a função de uma comunidade epistêmica na produção das políticas de currículo nacional. Representantes das comunidades disciplinares defendem os parâmetros curriculares para o nível médio de ensino, na medida em que vêm nesses documentos respaldo para suas concepções (Lopes, 2005a, 2006) e, dessa forma também introduzem nesses documentos sentidos particulares de suas disciplinas, os quais são hibridizados aos sentidos globais e, assim, também se globalizam.

Saliento, contudo, como as próprias disciplinas escolares se constituem em tecnologias que se articulam com o discurso da cultura comum. Sobretudo aquelas disciplinas que fazem parte de uma tradição curricular e organizam os interesses profissionais de suas comunidades com os saberes que fazem circular (Esland, 1971), contribuem para a estabilidade do currículo (Goodson & Marsh, 1996) por intermédio da defesa da cultura comum. Assim, quando a escolha das disciplinas não é problematizada, é reforçada a naturalização dos saberes a serem ensinados na escola.

Esse processo mostra-se, a meu ver, mais problemático quando é estabelecida uma aproximação entre as disciplinas escolares e as disciplinas científicas, de maneira que as tradições acadêmicas (Goodson, 1983) ganham destaque na discussão das finalidades da escolarização. Na reforma da educação básica no Brasil, é possível identificar a prevalência de tradições acadêmicas na abordagem das disciplinas escolares. Ainda que tenham sido propostos temas transversais para o ensino fundamental, justificados pela relevância que seus conteúdos têm para a vida cotidiana dos alunos, sua inclusão no currículo é subordinada à lógica das disciplinas escolares referenciadas nos saberes entendidos como legítimos, em virtude de sua articulação com tradições acadêmicas (Macedo, 1999). No

ensino médio, tais tradições também são evidentes, na medida em que a proposta de uma organização curricular por áreas, estruturada com base nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização e competências, não diminuiu a força do currículo disciplinar e mantém a definição dos conteúdos a partir das disciplinas tradicionalmente presentes no currículo. Evidência desse processo pode ser identificada nas disciplinas escolhidas para integrarem cada uma das áreas e na ausência de justificativas, nos documentos curriculares, dessa escolha, denotando o entendimento de que se trata de um fato considerado auto-evidente. O próprio processo de construção do documento a partir do trabalho desenvolvido especialmente por especialistas das áreas de ensino de disciplinas específicas evidencia a compreensão de currículo como centrado nas disciplinas já tradicionalmente presentes no currículo.

Se por um lado as tradições acadêmicas foram minimizadas pelo fato de não se recorrer a especialistas do conhecimento científico como em outras reformas curriculares se desenvolveu⁹, por outro lado a interlocução dos especialistas no ensino das disciplinas escolares com o campo educacional, e particularmente com o campo do currículo, nem sempre é suficientemente significativa para impedir que a lógica de organização do conhecimento científico seja a marca dos documentos curriculares.

É possível ser feita a contraposição de que a estruturação do currículo por intermédio dos conceitos de competências e de contextualização tenderia a minimizar o caráter acadêmico, propiciando o foco na inter-relação de saberes capazes de formar determinada competência e apontando para a necessidade de articular os diferentes conceitos com o contexto dos alunos. Tendo, contudo, a considerar que isso não acontece. As competências – como princípio de organização curricular – vinculam-se fortemente a uma perspectiva instrumental (Lopes, 2001), voltada para a avaliação de desempenhos, que limita os conteúdos aos saberes que se expressam em habilidades passíveis de serem medidas e, conseqüentemente, reduzem a possibilidade de articulação com saberes outros que se colocam fora desse “saber-fazer”, notadamente os saberes cotidianos. O conceito de contextualização, por sua vez, não potencializa a articulação com saberes cotidianos, para além daqueles que tradicionalmente já fazem parte do repertório cultural das escolas, na medida em que hibridiza concepções sintonizadas com as dinâmicas dos saberes populares e cotidianos com as concepções que vêem o contexto como espaço de expressão da competência. Nestas, contextualizar limita-se à possibilidade de se inserir um desempenho, previamente estabelecido pelas competências, em um contexto determinado.

Há possibilidades de escape a essa lógica, na medida em que a leitura do conceito de contextualização não é restrita a essa perspectiva e também é capaz de introduzir no debate curricular a valorização dos saberes dos alunos e a busca por maior sintonia entre conceitos abstratos e aplicações práticas. Saliento apenas que essas múltiplas leituras já existiam como possíveis sentidos das políticas de currículo anteriormente à publicação dos documentos curriculares. O conceito de competências, associado à contextualização, tende assim a minimizar, ao invés de fortalecer, a força de um discurso que já se fazia presente no meio educacional.

Registro, contudo, que a fragilidade do potencial de articular saberes não se desenvolve

apenas por meio dos documentos curriculares que recebem a assinatura oficial, mas também pelas concepções de contextualização presentes nos livros didáticos de nível médio (Abreu, 2006; Abreu & Dias, 2006; Abreu & Gomes, 2004; Mello, 2004, 2005; Dias, 2004; Gomes, 2006; Silva & Lopes, 2004) e em exames vestibulares e avaliações centralizadas (Dias & López, 2006; López & Lopes, 2006). A presença da abordagem contextualizada nos livros didáticos na forma de boxes diagramados distintamente do livro como um todo e o privilégio conferido aos exemplos de aplicações práticas de conceitos transformam a contextualização em um simples elemento motivador ou em mera ilustração. A contextualização tende a não alterar a lógica do conhecimento escolar, sendo subalterna aos princípios acadêmicos que orientam a seleção e organização dos conteúdos. No caso dos exames, os aspectos contextuais tendem a ser inseridos como ilustração do conceito a ser avaliado ou para indicar o contexto no qual o conceito é aplicado, sem que seu conhecimento seja necessário para a solução das questões – os conceitos acadêmicos permanecem garantindo a resposta certa.

Mas em sintonia com a discussão anteriormente elaborada sobre as políticas que produzem o currículo, é importante salientar que só é possível fazer referência às políticas de currículo nacional, e à realização homogênea de orientações centralizadas delas decorrente, no campo da intencionalidade política. Não porque o currículo seja uma produção da sala de aula e se estabeleça uma contradição entre uma essência do que vem a ser curricular e o que vem a ser nacional. Essa homogeneidade não se concretiza, porque, como política cultural, o currículo é fruto de um embate por sentidos e significados que ultrapassa não apenas o espaço físico da sala de aula, mas também o território imaginado do que se supõe que deve ser uma aula. Recontextualizações por hibridismos geram produções de múltiplos sentidos e significados que desestabilizam a idéia de uma homogeneidade cultural, um padrão único a ser incorporado.

Nesse sentido, o currículo nacional é uma política que visa a colonizar corações e mentes, mas que só exerce sua colonização por hibridismos (García Canclini, 1998; Hall, 2003). O nacional não se constitui como homogeneidade curricular, mas assume uma dimensão imaginada. Nessa acepção, o adjetivo *imaginada* não remete à compreensão de falsidade ou equívoco. A imaginação é uma prática social com sentido coletivo, capaz de ser combustível para a ação (Appadurai, 2001). Como prática social, produz sentidos para o que é imaginado e, dessa forma, o constrói. É por haver quem imagine o currículo de determinada maneira e conceba a existência de uma nacionalidade para esse currículo, com determinadas bases para o conhecimento escolar, é que se articulam ações locais e globais em torno do que é imaginado. Analogamente ao que García Canclini (2003) discute para a globalização, o currículo nacional torna-se um horizonte imaginado por sujeitos coletivos e individuais que articulam seus interesses e suas redes de poder em torno desse projeto. Isso, contudo, não impede que questionemos o projeto da cultura comum por ser uma política cultural, desenvolvida por intermédio do currículo, visando a restringir o repertório de mensagens culturais disponíveis.

O discurso que constitui a cultura da performatividade

A performatividade se instaura como uma cultura, na medida em que é uma tecnologia e um modo de regulação dos sujeitos que empregam *juízos, comparações*; dessa forma *termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança* (Ball, 2003: 216). Como discute Ball (2004: 142), pautado em Lyotard, o discurso do poder nas sociedades pós-industriais se articula por meio da responsabilização (*accountability*) e da competição. Nesse processo, as identidades sociais são forjadas na lógica das performances (desempenhos) a serem expressas, conferindo ao conhecimento a relação restrita com o que pode adquirir visibilidade nos desempenhos a serem medidos. O valor de troca do conhecimento se sobrepõe ao seu valor de uso, pois é constituído um mercado no qual os desempenhos devem ser visíveis para serem trocados por benefícios sociais.

Tal lógica tende a minimizar a dimensão cultural do currículo em nome de sua atuação como formador das identidades performáticas. Melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade.

O questionamento a essa cultura não se mostra nada simples, na medida em que ela não se coloca como uma produção centralizada do Estado, ainda que esteja encontrando apoio em inúmeras ações governamentais. Ou seja, não se reduz a um ponto fixo de poder ao qual podemos em uníssono nos contrapor. Por vezes, as próprias propostas emancipatórias construídas em torno da defesa da cultura comum encontram-se hoje hibridizadas aos princípios da performatividade, fazendo com que finalidades distintas se expressem naqueles que defendem e participam da elaboração de propostas curriculares e avaliações centralizadas e/ou da avaliação e distribuição dos livros didáticos, por exemplo. Como a adesão à cultura da performatividade traz aos professores vantagens econômicas e *status* social, muitas vezes, levados por condições de trabalho cada vez mais aviltadas ou por mecanismos mais difusos de adesão, eles tendem a reforçar essa cultura nas escolas.

Não se trata de afirmar uma autonomia da educação em relação à esfera político-econômica que engendra restrições aos processos de trabalho. Como discuti anteriormente, na medida em que entendo que a economia não é capaz de saturar toda a cultura, não cabe interpretar esses processos como determinações externas as quais a escola se submete ou resiste. Torna-se imprescindível entender como professores nas escolas - e também nas universidades - estão implicados na construção dessa cultura da performatividade.

Mesmo porque, os princípios da competição e da responsabilização associados à cultura da performatividade também se articulam com a luta por recursos e salários e, conseqüentemente, por condições de trabalho. Assim, tanto podem ser utilizados em ações que visam a interesses privados, que excluem muitos para garantir a inclusão de poucos, como podem se articular com a transparência e cobrança pública das formas de utilização de recursos. Os limites entre um e outro por vezes são claramente definidos, por vezes mostram-se tênues e imprecisos.

Por sua vez, a associação do currículo com o alcance de metas de desempenho – as

performances – é parte significativa do pensamento curricular tradicional, particularmente nas teorias que têm suas bases nos princípios da eficiência social, mas também em suas derivações mais atuais. A organização curricular com base nos objetivos comportamentais, a estruturação curricular com base nas competências e o planejamento do currículo com base na divisão de tarefas fazem parte da mesma lógica que engendra mecanismos de controle do trabalho docente e discente, de forma a garantir a eficiência e a eficácia do sistema de ensino. A diferença das teorias tradicionais de outras épocas e a cultura da performatividade hoje instituída reside no fato de que, com as primeiras, visava-se à eficiência do sistema de ensino tendo por base a funcionalidade do sistema social em uma base coletiva de controle. Em tempos de valorização da performatividade, no entanto, o foco é o indivíduo e sua possibilidade de se auto-regular por meio do autoconhecimento. Em outras palavras, na atualidade, é a auto-regulação das performances do indivíduo que é entendida como base de manutenção do funcionamento do sistema.

A concepção prescritiva de currículo e a submissão do currículo aos princípios da economia permanecem nessa lógica de organização curricular, que tem por base as metas de desempenho, seja atual ou em tempos passados. A instauração de uma cultura da performatividade sustenta e é sustentada por tendências prescritivas que consideram importante formar para o atendimento às demandas econômicas. Uma vez que as propostas curriculares apresentadas às escolas, por intermédio dos guias e parâmetros curriculares e dos livros didáticos, são entendidas como fundamentais de serem seguidas, seja visando a finalidades emancipatórias, seja visando aos interesses de mercado, seja ainda a partir da hibridização dessas tendências, a idéia de que é preciso avaliar o cumprimento do que é preconizado ganha força. A avaliação assume o princípio da responsabilização (*accountability*) dos professores pelo projeto que se quer ver implementado.

Nas atuais reformas curriculares é possível identificar a prevalência de concepções de currículo que assumem esse enfoque acentuadamente prescritivo. A própria perspectiva de produzir uma reforma educacional, tendo os parâmetros definidos nacionalmente como proposta orientadora das ações, é tributária dessa tradição. É interessante como muitas das orientações apresentadas ao conjunto das escolas encontram sintonia com princípios da teoria crítica, tais como, valorização dos saberes dos alunos, preocupação com temáticas sociais relevantes, preocupação em combater a exclusão por intermédio da defesa de uma pluralidade cultural. No entanto, esses princípios são incorporados em uma matriz que pressupõe caber a um poder centralizado – governos, ministério, secretarias e especialistas – a definição do que é entendido como a proposta “mais adequada”.

Nessa perspectiva, os documentos curriculares são concebidos como guias da ação curricular da escola, orientadores do trabalho docente, freqüentemente menosprezando o debate do “por que fazer” em virtude da valorização do “como fazer”. O “por que fazer” parece ficar restrito à constatação de que a sociedade se modifica com a globalização da economia, a reestruturação produtiva e os desafios lançados para a constituição identitária do cidadão, como se formassem um quadro inexorável ao qual só resta a escola e o currículo se submeterem. A escola é desconsiderada como uma instituição capaz de produzir cultura e de estabelecer uma interlocução dessa cultura com as mudanças sócio-

econômicas e políticas mais amplas. Uma das expressões significativas dessa perspectiva pode ser encontrada nos PCN em ação e nos PCN +, onde parâmetros mais gerais ganham sua concretização em atividades a serem desenvolvidas pelo professor na educação básica em suas aulas.

A tendência prescritiva, no entanto, não é restrita a ações governamentais. Também é possível encontrar traços dessa tendência no discurso educacional sobre os livros didáticos e, ainda mais fortemente, no discurso dos próprios livros didáticos produzidos. Como discuti em outro texto (Lopes, 2005a), em diferentes trabalhos produzidos sobre livros didáticos no Brasil, o livro é visto como orientador pedagógico do trabalho do professor, expressão de uma matriz curricular a ser apresentada a todas as escolas, capaz de garantir uma cultura comum entendida como desejável à população em geral. As modificações de sua abordagem realizadas nas escolas, ainda que consideradas, não são previstas como capazes de subverter a lógica curricular proposta pelo texto.

O livro deixa de ser uma produção cultural dentre outras e a defesa de sua distribuição às escolas é primordialmente considerada como a forma mais efetiva de apresentar uma proposta curricular aos professores e alunos. Tem-se, com isso, a tendência de buscar a leitura unívoca do livro didático e a elaboração do livro didático ideal, algo que, por exemplo, não é esperado nem desejado dos livros não-didáticos. Parece que se espera, especialmente por intermédio do livro didático, sanar os problemas que a escola e os professores enfrentam em seu cotidiano. Tal concepção acaba por reforçar políticas de avaliação do livro didático, pelo entendimento de que seriam garantidoras da qualidade da proposta curricular a ser apresentada aos professores.

No pensamento curricular, por sua vez, é possível perceber certo viés prescritivo ainda presente, pelo menos do que se pode depreender da produção em teses e dissertações sobre currículo da educação básica, muitas delas desenvolvidas em escolas (Macedo *et al*, 2005). Nesse caso, as finalidades pretendidas não são aquelas estabelecidas pelas teorias instrumentais de currículo – eficiência social e formação para o mercado –, estando sintonizadas com o projeto de transformação das relações sociais excludentes ou, nos trabalhos de vertente marxista, com a perspectiva de superação do modo de produção capitalista. A mudança nas finalidades pretendidas, no entanto, não minimiza a perspectiva prescritiva, por vezes até atua como sua justificativa. Propostas são, então, apresentadas, vinculadas às perspectivas emancipatórias, muitas vezes sem que se proceda uma análise da cultura escolar e de suas dinâmicas de interpretação e produção de sentidos para o currículo.

Conclusões

Procurei argumentar ao longo deste texto como a investigação e a análise de políticas de currículo podem se tornar mais produtivas a partir da reconfiguração das relações do Estado com as políticas, questionando a interpretação verticalizada das ações do Estado sobre a prática, bem como sua capacidade de saturar a cultura com sua lógica. Tal

questionamento implica a identificação das comunidades epistêmicas que, a partir de relações saber-poder, fazem circular discursos com diagnósticos e soluções para as políticas de currículo e atuam tanto no nível do Estado quanto na sociedade civil.

No que concerne às políticas de currículo, identifico como hegemônicos, no atual momento histórico, o discurso em defesa da cultura comum e o discurso constituinte da cultura da performatividade. O discurso que valoriza a cultura comum é potencializado pelo discurso que valoriza as tradições acadêmicas das disciplinas escolares, pois, de forma geral, é em nome da legitimidade conferida aos saberes das disciplinas científicas que são sustentadas as posições que valorizam um conjunto de saberes entendido como necessário a toda e qualquer pessoa. A cultura da performatividade, por sua vez, é fortemente alicerçada pela concepção prescritiva de currículo, na medida em que essa cultura engendra a concepção de que existe um conjunto de performances adequadas a serem formadas no indivíduo. Admitindo-se tal conjunto de performances como desejável ou necessário, admite-se igualmente que existe um determinado modelo de currículo capaz de formá-lo, sendo importante a difusão de orientações para sua constituição na prática das escolas. O que, por sua vez, reforça a concepção de uma cultura comum voltada para a formação de desempenhos adequados ao mercado ou ao contexto social mais amplo, confirmando o entrelaçamento desses discursos.

Destaco, entretanto, que o fato de, no momento atual das políticas de currículo, ser freqüente a articulação do discurso em defesa de uma cultura comum com o discurso que constitui uma cultura da performatividade, não impede que comunidades com interesses e finalidades distintos, e por vezes contraditórios, defendam cada um desses discursos. Tais associações acabam por produzir a intensificação dos híbridos culturais identificados nas atuais políticas de currículo.

Saliento, ainda, que os discursos aqui analisados não são os únicos que se mantêm como hegemônicos, mas são aqueles que, no meu modo de ver e nos limites da pesquisa que desenvolvo, se destacam e demonstram capacidade de dificultar um aprofundamento de perspectivas críticas de currículo. Faz parte da defesa dessas perspectivas críticas, portanto, o questionamento a esses discursos, em virtude de sua capacidade de articular ações e concepções que tornam as propostas curriculares prescritivas, as formas de avaliação centralmente calcadas na regulação dos indivíduos, além de cercearem políticas que valorizem a diferença e a justiça social.

As ações para a construção de novas hegemonias exigem, a meu ver, que analisemos como as comunidades epistêmicas atuam na manutenção desses discursos, produzindo-os, sustentando argumentos favoráveis a eles e fazendo com que eles circulem em diferentes contextos. Se o Estado deixa de ser o centro da ação política e se o poder perde seu centro, as ações contra-hegemônicas engendradas a partir da ênfase em uma interlocução com o Estado perdem sua força. Considero, assim, que as ações visando à formação de novas hegemonias devem ser pensadas também a partir de diferentes centros de poder que perpassam nosso próprio cotidiano, na pesquisa, nas escolas, na socialização e produção de concepções curriculares e, portanto, de cultura. Uma das dificuldades, entre tantas, passa a ser de entender como cada ação pode ser capaz de engendrar processos de dominação,

como discursos e práticas podem gerar projetos excludentes, não apenas porque assimilam os discursos aqui analisados, mas porque os produzem em nível local e global.

Notas

¹ Este texto associa e amplia as discussões de dois outros textos: 1) *Políticas de currículo: lutas para definir o conhecimento escolar*, apresentado na mesa-redonda *Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar* do III Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, em fevereiro de 2006, na Universidade do Minho, em Braga, Portugal e 2) *Discursos que produzem políticas de currículo no Brasil*, apresentado no simpósio *Políticas de Currículo no Brasil e na Argentina e Repercussões na Prática Pedagógica*, no XIII Endipe, em abril de 2006, na UFPE, em Recife, Brasil. Esses trabalhos são associados ao projeto *A produção de políticas de currículo em contextos disciplinares*, financiado pelo CNPq, pelo Programa Prociência UERJ/FAPERJ e pelo programa PAEP/Faperj. Este projeto faz parte do conjunto de pesquisas do grupo **Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura** www.curriculo-uerj.pro.br (e-mail: contatos@curriculo-uerj.pro.br).

² Ver, como exemplos, Moreira (1996), Silva e Gentili (1995).

³ Nos limites deste artigo, não analiso a crítica de Laclau e Mouffe à concepção de prática não-discursiva de Foucault. Aos interessados, sugiro ver Laclau e Mouffe (2001: 104-114).

⁴ Para maiores desenvolvimentos sobre a atuação das comunidades epistêmicas, ver artigo de Dias e López neste mesmo periódico.

⁵ Ver, por exemplo, semelhanças entre as proposições curriculares no governo Fernando Henrique Cardoso e no governo Lula.

⁶ Os trabalhos de Silvina Feeney (Amantea *et al*, 2006; Feeney, 2006) destacam alguns aspectos fundamentais dessa atuação, no caso das políticas de currículo na Argentina.

⁷ Para maiores desenvolvimentos dessa visão de Williams, ver Lopes (2006).

⁸ No caso da proposta curricular para o ensino médio no Brasil, é muitas vezes louvado o fato de que não são apresentadas listagens de conteúdos – ainda que em alguns documentos disciplinares seja possível identificá-la sem dificuldades, como no caso da Biologia, por exemplo, – com a argumentação de que assim é evitada a proposta de um currículo comum.

⁹ Ver o próprio exemplo da Argentina, descrito por Feeney (2006) e Amantea *et al* (2006).

Referências

- ABREU, Rozana G. de e DIAS, Rosanne E (2005). Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. *XXVI Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, CD-Rom.
- ABREU, Rozana G. de e GOMES, Maria Margarida (2004). Investigando a contextualização e as tecnologias em livros didáticos de Biologia e Química para o ensino médio. *Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares / I Colóquio luso-brasileiro*. v. 1, CD-Rom.
- ABREU, Rozana G. de (2006). Concepções curriculares do grupo disciplinar de química e produção de políticas para o ensino médio. *III Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares*. Braga, Portugal, Universidade do Minho.
- AMANTEA, Alejandra; CAPPELLETTI, Graciela; COLS, Estela; FEENEY, Silvina. Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinares, da Didática Geral e das Didáticas Especiais (2006). In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.
- ANTONIADES, Andreas (2003a). Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics.

- Global society*, vol. 17, n. 1, p. 21-38.
- ANTONIADES, Andreas (2003b). Who Gets What Hegemonic Discourse, When and How?. *Annual Conference of European Political Science Network*. Paris, June, 20 p.
- APPADURAI, Arjun (2001). Dislocación y diferencia en la economía cultural global. In: *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 41-61
- BALL, Stephen J (1994). *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.
- BALL, Stephen J (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. V. 18, n. 2, p. 215-228.
- BALL, Stephen J (2004). Performativities and Fabrications in the Educational Economy: towards the performative society In: BALL, Stephen J. (ed.) *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. Londres: Routledge Falmer, p. 143-155.
- BALL, Stephen J., BOWE, Richard (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115.
- BAUMAN, Zygmunt (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Zygmunt (2000). *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- COUTINHO, Carlos Nelson (1992). *Gramsci – um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus.
- DIAS, Rosanne e LÓPEZ, Sílvia Braña (2006). Conhecimento e interesse na produção de políticas curriculares. *III Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares*. Braga, Portugal, Universidade do Minho.
- DIAS, Rosanne Evangelista (2004). Discurso das competências nos manuais do professor – um estudo sobre os livros didáticos do ensino médio. *Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares / I Colóquio luso-brasileiro*. v. 1, CD-Rom.
- ESLAND, Geoffrey M. (1971). Teaching and learning as the organization of knowledge. In: YOUNG, Michael. *Knowledge and control*. London, MacMillan.
- FEENEY, Silvina (2006). La política curricular en Argentina: ¿todo vale? *XII ENDIPE*. Recife.
- FORQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor (1998). *Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor (2003). *A Globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras.
- GOMES, Maria Margarida (2006). Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de ciências. *III Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares*. Braga, Portugal, Universidade do Minho.
- GOODSON, Ivor and MARSH, C. J. (1996) *Studying School Subjects – a guide*. London: Falmer Press, p. 131-147.
- GOODSON, Ivor (1983). *School Subjects and Curriculum Change: Case Studies in Curriculum History*. London: Croom Helm.
- HALL, Stuart (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- LACLAU, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel.
- LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal (2001). *Hegemony and socialist strategy*. Londres, Verso.
- LALANDE, André (1993). *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. São Paulo, Martins Fontes.
- LOPES, Alice Casimiro (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, p. 1-20.
- LOPES, Alice Casimiro (2004). Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.) *Currículo de Ciências*

- em debate*. Campinas, Papirus.
- LOPES, Alice Casimiro (2005a). O livro didático nas políticas de currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide e MOURA, Arlete. *Políticas e práticas curriculares – impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa, Idéia.
- LOPES, Alice Casimiro (2005b). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, vol. 5, n. 2, jul/dez, p. 50-64. Acessível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>
- LOPES, Alice Casimiro (2006). Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.
- LÓPEZ, Silvia Braña e LOPES, Alice Casimiro (2006). A performatividade na política de currículo: o caso do ENEM. *XII ENDIPE*. Recife, CD-Rom.
- MACEDO, E.; LOPES, A.C.; PAIVA, E.V.; OLIVEIRA, I.B.; FRANGELLA, R.C. & DIAS, R.E (2005). O estado da arte do campo do currículo. In: *Anais da Reunião Anual da ANPEd*. Rio de Janeiro: DP&A, CD-Rom.
- MACEDO, Elizabeth (1999). Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus.
- MELLO, Josefina Diaz de (2004). O livro didático como currículo escrito. *Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares / I Colóquio luso-brasileiro*. v. 1, CD-Rom.
- MELLO, Josefina Diaz de (2005). O livro didático nas políticas curriculares para o ensino médio. *XXVI Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, CD-Rom.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (1996). Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan/jun, 1996. p. 9-22
- OLIVEIRA, Ozerina Victor (2005). Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular: o que dizem as teses e dissertações. *XXVIII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, CD-Rom. Texto acessível via internet no endereço <http://www.anped.org.br/28/gt12.htm>
- PAIVA, Edil V. de, FRANGELLA, Rita de Cássia, DIAS, Rosanne E (2006). Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.
- SILVA, Denys B. R. da e LOPES, Alice C. (2004). Livros didáticos de física na produção de políticas curriculares. *Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares / I Colóquio luso-brasileiro*. v. 1, CD-Rom.
- SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (orgs.) (1995). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, p. 9-30.
- WILLIAMS, Raymond (1984). *The long revolution*. London: Harmondsworth / Penguin Books.

Correspondência

Alice Casemiro Lopes, Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: arclopes@lv.microlink.com.br
Sítio: www.curriculo-uerj.pro.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
