

**Articulação nas Políticas de Currículo: o caso das
Ciências no Ensino Médio**

Descrição Detalhada do Projeto

Alice Ribeiro Casimiro Lopes - UERJ

2007

Documento de Descrição Detalhada

1. Resumo das metas atingidas no projeto em curso (10 linhas)
2. Resumo do projeto apresentado
3. Breve introdução
4. Políticas de currículo: discutindo focos de investigação
5. Questões Teórico-metodológicas
6. Justificativa do foco nas demandas educacionais das comunidades disciplinares de Química, Física e Biologia
7. Justificativa do foco nos documentos curriculares
8. Relevância
9. Relações com outras pesquisas
10. Equipe
11. Plano de trabalho
12. Cronograma
13. Referências

1 – Resumo das Metas Atingidas em 3 anos – agosto de 2004 a julho de 2007 (10 linhas)

Foram atingidas as seguintes metas de produção: pela coordenadora - 12 artigos publicados/no prelo (5 de nível internacional, sendo 2 estadunidenses); 7 capítulos (2 estrangeiros no prelo) e 2 livros completos em editoras de circulação nacional (1 apenas com resultados de outra pesquisa); e 8 trabalhos completos em anais; pela equipe – 6 artigos, 2 capítulos de livro e 31 trabalhos completos em anais; duas dissertações, uma tese de doutorado, dois exames de qualificação de integrantes do grupo. O modelo teórico desenvolvido foi assim estendido às políticas de formação de professores, ao campo disciplinar de História, aos sistemas de avaliação centralizados e por vestibular. Maiores detalhes sobre as conclusões são apresentados ao longo do novo projeto.

2 – Resumo do Projeto

Este projeto visa a investigar os processos de articulação entre diferentes demandas educacionais, com o intuito de buscar entender a constituição de hegemonias nas políticas de currículo e, com isso, ampliar a interpretação da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Serão focalizadas as políticas de currículo para a área de Ciências no ensino médio do RJ. Nessas políticas, serão analisados documentos curriculares circulantes no nível médio de ensino no estado do Rio de Janeiro desde a implantação da LDB em 1996 – diretrizes, parâmetros e orientações curriculares nacionais, documentos sobre avaliação dos livros didáticos, documentos relativos ao Exame Nacional do Ensino Médio,

propostas curriculares estaduais, propostas curriculares para a área de Ciências e editais específicos do MEC e da SEE-RJ para a área de Ciências. Na medida em que concordamos com Stephen Ball que as políticas são simultaneamente discursos e textos, o foco nos documentos curriculares não implica desconsiderar os sentidos das práticas nas escolas. Entendemos tais sentidos como hibridizados (García Canclini e Stuart Hall) aos demais sentidos em disputa nos variados contextos de produção das políticas e, portanto, como também expressos nas propostas curriculares. Assim, os documentos investigados são considerados como expressão pedagógica de práticas sociais nas quais linguagem e ação são indissociáveis. Procuraremos analisar, nesses documentos, os processos de articulação (Ernesto Laclau) entre demandas das perspectivas instrumentais, das construtivistas e daquelas que valorizam a centralidade do trabalho nas políticas de currículo, considerando tal processo como evidenciado particularmente nas políticas para o ensino de ciências no nível médio. Procuraremos argumentar que, na atualidade, tal articulação visa a hegemonizar um projeto de cultura comum que se antagoniza com o que é entendido como o currículo tradicional. Esse currículo tradicional é, assim, entendido como não sintonizado com o que se projeta como *o mundo em mudança*. Dessa forma essas políticas adquirem sintonia com demandas de políticas de currículo mais amplas, contribuindo para sua legitimação. Nesse processo de articulação, as demandas educacionais têm seus sentidos *originais* parcialmente fixados em novas interpretações, necessariamente híbridas, em virtude dos processos de negociação intrínsecos à prática articulatória.

3 – Breve introdução

Em nossa trajetória de pesquisa, temos investigado as políticas de currículo, buscando entender a atuação de comunidades disciplinares e comunidades epistêmicas no ciclo contínuo de produção de políticas. Dessa forma, temos inter-relacionado conclusões de pesquisas em currículo, e em educação de forma mais ampla, com conclusões teóricas do campo das ciências sociais, em especial as discussões relativas à cultura e às políticas. Buscamos avançar nesse campo, mantendo esse diálogo que julgamos profícuo, e buscando repensar alguns aspectos da abordagem do ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball, referência constante em nossas análises.

Para expressar essa trajetória organizamos o presente projeto de forma a apresentar, na primeira seção, como desenvolvemos o diálogo com as discussões contemporâneas das ciências sociais sobre políticas, enfatizando as contribuições que trazem para a abordagem do ciclo de políticas. Em duas sub-seções, focalizamos primeiramente o confronto entre a abordagem do ciclo de políticas e as teorias centradas no Estado e, em segundo lugar, explicitamos o deslocamento realizado em direção à incorporação de teoria do discurso de Ernesto Laclau, visando a superar limites identificados, ao longo dessa trajetória de pesquisa, na abordagem do ciclo de políticas. Na segunda seção, apresentamos as questões teórico-metodológicas deste projeto, analisando, especialmente, as concepções de articulação, significante vazio, ponto nodal e hegemonia utilizadas na investigação em pauta. Nas duas seções seguintes, justificamos primeiramente o foco nas demandas educacionais das comunidades disciplinares de Química, Física e Biologia e o foco nos

documentos curriculares. Como últimas seções, apresentamos argumentos em favor da relevância do projeto em pauta, as relações que esta pesquisa estabelece com outras pesquisas sobre currículo, a equipe de pesquisa que desenvolverá o trabalho, o plano de execução do trabalho, o cronograma e as referências.

4 – Políticas de currículo: discutindo focos de investigação

Com o advento de perspectivas teóricas marcadas pela centralidade da cultura e pelo questionamento das determinações econômicas sobre o campo político; com a rápida formação de conexões globais, bem como o esbatimento das fronteiras dos Estados-nação, produzindo novas arenas e identidades políticas, a investigação de políticas vem assumindo outras perspectivas teóricas capazes de contribuir para o aprofundamento da problemática do campo. Podemos situar como algumas das mais instigantes discussões nessa pauta, que transcende ao debate educacional, os estudos sobre as comunidades epistêmicas atuantes no mundo global e a incorporação de aportes do pós-marxismo.

Como já discutimos em diferentes trabalhos (Dias e López, 2006; Lopes, 2006a e 2006b), as comunidades epistêmicas são compostas por 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 (Antoniades, 2003). A investigação sobre essas comunidades (Carvalho, 1999; Faria, 2003; Melo, 2004; Melo & Costa, 1995)

tem sido muito produtiva no campo de políticas públicas, tentando dar conta das redes que se organizam, para além do Estado-nação, produzindo diagnósticos e fornecendo soluções para os problemas diagnosticados. Por intermédio de suas ações, as comunidades epistêmicas produzem instrumentos de homogeneização (Appadurai, 2001) das políticas e contribuem para a fixação dos fluxos disjuntivos¹ gerados pela globalização, conferindo a esta a aparência de estabelecer relações de poder homogeneizantes.

Em outra vertente, é possível identificar trabalhos no campo das políticas públicas que têm valorizado a incorporação de aportes do pós-marxismo, visando a conceber os processos políticos como parte de uma vivência social que é sempre simbolicamente mediada. Justifica-se, assim, a incorporação das discussões do campo da cultura na pesquisa sobre políticas. Nesse campo, são focalizados os deslocamentos dos discursos das arenas políticas convencionais para outras arenas e as tentativas de organização da sociedade civil fora da esfera do Estado em seu sentido estrito (Pinto, 2006); os processos de articulação que hegemonizam discursos de inclusão social (Burity, 2006); a articulação de diferentes movimentos sociais em torno de um mesmo projeto político (Mendonça, 2006); e a investigação de como são construídos discursivamente processos hegemônicos nas mais diferentes partes do mundo (Howarth *et al*, 2000).

¹ Appadurai (2000) opta por introduzir o entendimento da globalização como um fenômeno que não é novo. Como produtora de fluxos disjuntivos, tais fluxos, há muito existentes, são hoje acelerados pelas novas tecnologias. Os fluxos caracterizam os movimentos constantes de idéias, ideologias, pessoas, imagens, tecnologias, que só são provisoriamente vistos como estruturas ou organizações estáveis pela incapacidade de nossos dispositivos para identificar e lidar com o movimento. Esses fluxos, segundo o autor indiano, não são convergentes, não têm a mesma direção, velocidade, origem e mantêm entre si apenas relações disjuntivas. Dessa forma é que a globalização produz problemas que se manifestam localmente, mas que não possuem contextos locais. A própria concepção de local é apenas um projeto a ser construído.

Esses trabalhos têm, em comum com as discussões sobre as comunidades epistêmicas, a busca em constituir modelos teórico-metodológicos capazes de investigar discursos circulantes no processo de construção de políticas, valorizando as relações saber-poder para além da esfera do Estado². Com isso, não apenas são modificadas as bases teóricas de compreensão das políticas, mas novos objetos de investigação são construídos, dando visibilidade a processos mais complexos de produção do próprio jogo político.

Particularmente no campo do currículo, temos procurado trabalhar no sentido de incorporar tal complexidade do jogo político por intermédio da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Ball, com a colaboração de Bowe e Gold (1992), defende que esse ciclo engloba três contextos políticos primários, cada um deles com diversas arenas de ação, públicas e privadas. O contexto de influência é aquele onde as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. O segundo contexto refere-se ao território de elaboração dos documentos das definições políticas. Os contextos das práticas, por sua vez, referem-se aos territórios onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas, compondo o terceiro contexto. Em trabalho posterior (Ball, 1994), o sociólogo da educação procura dar visibilidade aos efeitos e ao alcance da política no enfrentamento das injustiças e desigualdades, bem como na ampliação de oportunidades sociais, por intermédio da formulação de dois outros contextos: o de resultados e o da estratégia política. Estes dois contextos também são

² No âmbito deste projeto, quando não é feita ressalva em contrário, utilizamos *Estado* em sua concepção restrita, ou seja, o sentido gramsciano estrito de Estado como 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).

centrais na produção de políticas, ainda que seu destaque na investigação possa ser mais ou menos enfatizado, em virtude do embate político que todo pesquisador trava com as políticas instituídas.

Essa abordagem de Ball constitui-se como um modelo heurístico. A definição dos agentes sociais envolvidos em cada contexto depende, portanto, da política investigada – por exemplo, o contexto de elaboração de documentos das definições políticas em uma política nacional pode ser incorporado ao contexto de influência em uma política estadual. Mas, no caso de políticas de currículo nacional, como as investigadas por Ball, o contexto de influência tende a se referir às redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais e dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; o contexto de elaboração de documentos das definições políticas refere-se ao poder central, formulador das orientações das políticas, e os contextos das práticas, às escolas. O mais importante é considerar que a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação (Ball e Bowe, 1992).

Com base nessa abordagem, temos buscado investigar um aspecto pouco abordado por Ball: a atuação de comunidades disciplinares em ensino de disciplinas específicas e de seus discursos pedagógicos na produção das políticas de currículo. No projeto de pesquisa ainda em curso³, investigamos os discursos sobre seleção e organização do conhecimento escolar de comunidades disciplinares de ensino de Química, Física e Biologia,

³ Refiro-me ao projeto “Políticas de currículo em contextos disciplinares”, apoiado pelo CNPq com bolsa de produtividade em pesquisa e com auxílio pesquisa (Edital Universal).

defendendo que tais discursos contribuem para a produção das políticas de currículo no ensino médio. Incluímos nessas comunidades disciplinares os pesquisadores brasileiros em ensino dessas disciplinas escolares na área de Ciências no ensino médio e os professores dessas mesmas disciplinas nas escolas. São prioritariamente investigadas as produções desses pesquisadores e professores divulgadas em congressos e periódicos nacionais da área de Ensino de Ciências, desde 1995. Nesse sentido, tais comunidades atuam tanto no contexto de elaboração de documentos em nível nacional quanto nos contextos das práticas, recontextualizando por processos híbridos os sentidos emanados do contexto de influência global. Como algumas das conclusões dessa investigação desenvolvidas até o momento, temos que:

- o discurso da cultura comum e da cultura da performatividade são discursos disseminados no ciclo de políticas. Como discutimos em Lopes (2006b) o discurso que valoriza a cultura comum é potencializado pelo discurso que valoriza as tradições acadêmicas das disciplinas escolares. 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 (Ball, 2004), por sua vez, é fortemente alicerçada pela concepção prescritiva de currículo, na medida em que essa cultura engendra a defesa 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. Destacamos, entretanto, que, no momento atual das políticas de currículo, é freqüente a articulação do discurso em defesa de uma cultura comum com o discurso que constitui uma cultura da performatividade. Isso não impede, contudo, que comunidades disciplinares 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.

- na produção e difusão desses discursos nas políticas de currículo, representantes das comunidades disciplinares tornam-se capazes de atuar em comunidades epistêmicas. 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 referência⁴. Com isso, produzem interações locais que se globalizam, negociando sentidos das disciplinas nas políticas globais⁵;

- as comunidades disciplinares, particularmente de ensino de Química, Física e Biologia, não apenas se apropriam das propostas curriculares oficiais, notadamente as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNem), mas produzem discursos curriculares que introduzem novos

⁴ 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.

⁵ Ver, por exemplo, como, a despeito de uma centralidade das competências do discurso global, os processos mundializados de avaliação, como o Programa Internacional de Acompanhamento de Aquisições dos Alunos (PISA), são centrados na avaliação disciplinar.

sentidos nos discursos oficiais, recontextualizando-os pela produção de discursos híbridos (Lopes, 2005b). Diferentes sentidos são conferidos às competências, à organização curricular, aos conteúdos e à contextualização nas comunidades disciplinares específicas, hibridizando sentidos do projeto mais global da política com sentidos das respectivas comunidades disciplinares: sobre Física, ver Silva (2005, 2006a, 2006b); Silva e Lopes (2004; 2007); sobre Química, ver Abreu (2006); Abreu e Lopes (2007); Lopes (2005b); sobre Biologia, ver Busnardo e Lopes (2007a, 2007b e 2007c).

- estendendo as perspectivas teórico-metodológicas deste projeto a outros projetos correlatos do grupo de pesquisa, concluímos que outros sentidos, não necessariamente reproduzindo propostas oficiais, circulam: no contexto da prática das escolas e no contexto disciplinar de História (Oliveira, 2005, 2006a, 2006b, 2007a e 2007b), no contexto da prática da formação de professores (Mello, 2006a, 2006b, 2007), em políticas estaduais específicas (Dias, P., 2007) e nos contextos de influência e de elaboração de documentos para as políticas de currículo da formação de professores (Dias, 2006, 2007). Dessa forma, são produzidos híbridos culturais que incorporam novas finalidades ao projeto global, bem como garantem sua reinterpretação.

Correlacionando essas conclusões, é possível reunir um conjunto de evidências e de argumentos que expressam a produtividade da abordagem do ciclo de políticas na proposta de superar a dicotomia entre perspectivas macro e micro de análise⁶. Defendemos, assim, a existência de uma constante negociação de sentidos na produção de políticas de currículo, uma negociação

⁶ Desenvolvemos maiores detalhes sobre a problemática das relações macro e micro nas pesquisas em currículo em Lopes (2006c).

que se desenvolve em relações de poder oblíquas (García Canclini, 1998). Argumentamos, também, de forma mais ampla, em contraposição a uma centralidade do Estado na produção de políticas de currículo e ao privilégio conferido a interpretações verticalizadas (modelo *top-down*) das propostas curriculares sobre as práticas. Questionamos o modelo de interpretação que vê a política institucional do Estado como capaz de determinar as relações sociais e os processos culturais, ao sustentar a estrutura econômica da sociedade⁷. Dessa forma procuramos manter sintonia com as perspectivas teóricas mais atuais da pesquisa em política, apontadas anteriormente.

4.1 – O confronto entre a abordagem do ciclo de políticas e a abordagem das políticas centradas no Estado

O confronto entre a abordagem do ciclo de políticas e a das políticas centradas no Estado constitui hoje um foco central nas investigações sobre políticas de currículo. Mainardes (2007) sintetiza tal confronto apresentando críticas à abordagem do ciclo de políticas realizadas por Barry Troyna, Jenny Ozga e Roger Dale, que se dirigem especialmente à defesa de que o modelo estadocêntrico já é suficientemente complexo para dar conta de acomodar a complexidade e a diferença. Ozga (2000), particularmente, defende que as políticas educacionais podem ser feitas apenas pelo Estado, pela economia e pela sociedade civil, sendo a predominância de um desses grupos da estrutura social freqüentemente alterada em função de condições locais e globais. Ball (1994) se contrapõe a seus críticos, reconhecendo a importância da análise do Estado, por ele considerada incluída no ciclo de políticas, mas questionando que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à

⁷ Como exemplos de trabalhos referenciados nesse modelo, ver Dale (1999; 2000).

perspectiva do controle estatal. O mesmo argumento é desenvolvido por Power (2006), quando afirma que as teorias centradas no Estado pouco ajudam a compreender o que acontece nas escolas a partir de propostas curriculares. Isso porque, tais teorias, a despeito de suas contribuições fundamentais, não fornecem elementos teórico-metodológicos que dêem conta dos detalhes e das especificidades locais, submetendo-os à lógica do macro-contexto.

Aos argumentos de Ball e Power, acrescentamos elementos críticos às teorias centradas no Estado, particularmente no que concerne às políticas de currículo. Tais teorias, sintonizadas com a discussão crítica de currículo, são de extrema importância na constituição do campo e na compreensão das políticas, bem como são imprescindíveis ao questionamento de perspectivas instrumentais de currículo. Elas, no entanto, não nos parecem suficientes para análise das políticas de currículo, porque tendem a interpretar os diferentes textos e discursos circulantes, desconsiderando as dinâmicas mais complexas de interlocução com o discurso pedagógico, as demandas⁸ educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional. A despeito de haver a afirmação de que as políticas envolvem processos de negociação e luta entre grupos rivais (Ozga, 2000), tais processos parecem ser identificados apenas na implementação de projetos políticos, não na própria produção desse projeto no âmbito do Estado. Reafirmam, com isso, uma separação entre proposta e implementação que a abordagem do ciclo de políticas consegue superar.

Parece não ser considerado, pelas teorias centradas no Estado, que a tentativa

⁸ Discutiremos o entendimento de demanda social na seção 6, “Justificativa do foco nas demandas educacionais das comunidades disciplinares de Química, Física e Biologia”.

de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, exaustivamente analisado⁹, mas tal projeto só consegue se institucionalizar pela negociação com outras demandas, não necessariamente sintonizadas com interesses econômicos desse mesmo projeto. Isso faz com que princípios comuns estejam presentes em propostas de diferentes países e em documentos de agências de fomento multilaterais, por vezes por intermédio da circulação dos mesmos significantes, mas com sentidos diferentes daqueles conferidos em um determinado Estado-nação. Tais diferenças são decorrentes das diversas demandas incorporadas na produção dos textos, dos acordos necessários para construção desses textos e dos processos de legitimação de determinadas demandas instituídos em contextos locais. Dessa forma, o conhecimento de projetos econômicos globais que traçam diretrizes para as políticas por intermédio da ação dos Estados fornece apenas um dos terrenos discursivos no qual os demais discursos da sociedade irão negociar¹⁰.

Concordando com Ball, defendemos que nas políticas educacionais centradas no Estado, mesmo quando é afirmada a complexidade das relações entre sociedade política e sociedade civil, opera-se metodologicamente de forma privilegiada com a noção de política como o que concerne às práticas convencionais da política institucionalizada nos governos¹¹. Nesses casos, a complexidade é interpretada como espaço da confusão, descobertas ao acaso

⁹ Ver, por exemplo, Dale (2000), Dale e Robertson (2002) e Taylor e Henry (2000).

¹⁰ Como já argumentamos no projeto ainda vigente e nos trabalhos Lopes (2002, 2005b, 2006b), a globalização é um processo cambiante e heterogêneo em que há produção de culturas híbridas, sendo possível, inclusive, pensar na possibilidade de processos globais associados a dinâmicas democráticas ou, como prefere Appadurai (2000), uma *globalização vinda de baixo* (*grassroots globalization*). Para situar essa questão, ver também nota 1.

¹¹ Ver, por exemplo, dissertações e teses em política de currículo no Brasil com base em teorias centradas no Estado (Macedo *et al*, 2006).

e negociação e, com isso, perde-se a possibilidade de questionar a dicotomia estrutura/ação (Ball, 1994).

Entendemos que a proposta de Ball é, portanto, uma aproximação ao pensamento pós-marxista de Mouffe (2006) em relação à centralidade na *política*. Para a pesquisadora, restringir a investigação política ao foco na *política* tende a mascarar as dimensões do *político* caracterizado como o espaço público no qual vigoram os antagonismos e conflitos que constituem as sociedades humanas¹². Tal foco na política baseia-se em uma das tradições das ciências sociais na qual essas ciências assumem a tendência de buscar soluções racionais apriorísticas para as decisões políticas. A constituição dessa racionalidade é calcada na análise objetiva e essencialista das ações políticas, retirando-lhes o caráter de imprevisibilidade, paixão, ambigüidade e incerteza. Ao assumir a necessidade de investigar a interação da política com o político, Mouffe (1996, 2006) valoriza o sentido de democracia de Claude Lefort como a *dissolução dos sinalizadores de certeza* e o coloca, como também o faz Laclau (1996), em um terreno indecível. O processo político torna-se assim o conjunto das decisões adotadas nesse terreno: decidimos e nos constituímos como sujeitos da decisão política quando não há um *a priori* que sustente nossa decisão como uma obrigatoriedade racional.

Transpor a noção redutora de política para as políticas de currículo parece-nos ainda mais limitador, na medida em que implica desconsiderar as especificidades dessas políticas na produção de conhecimento e de cultura. Se entendemos o currículo como uma produção cultural e tal produção como lutas pela significação do mundo (Hall, 2003), priorizar na política o conjunto de

¹² No original, *politics* (a política) e *the political* (o político).

decisões governamentais e/ou os marcos econômicos que as instituem acaba por conferir ao Estado uma prioridade nos processos de significação, desconsiderando os embates nos demais contextos sociais. Se em outras épocas tais análises já mereciam questionamentos em virtude da restrição de seu escopo ao determinismo econômico, no momento atual, tais críticas são mais agudas, em face de a própria ação política do Estado ser esvaziada nos processos de globalização, como discutido por Afonso (2001), Appadurai (2000, 2001) e Jameson (2002).

A incorporação do foco no *político*, na acepção de Mouffe (2006), no entanto, não significa um afastamento da interlocução com a sociedade política, no sentido gramsciano, seja no nível nacional ou pelos processos globais que definem restrições de ordem político-econômica aos Estados-nação. Pela abordagem no ciclo de políticas, buscamos entender os diferentes efeitos que as ações centralizadas e os marcos político-econômicos geram nas ações cotidianas locais, e os efeitos que dimensões cotidianas locais têm na constituição das ações das agências políticas do Estado. Mas entendemos que tais efeitos não são determinados externamente ao jogo político.

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), entendemos que tanto a exclusividade conferida às ações do Estado quanto o isolamento das instituições escolares das dimensões macro político-econômicas podem ser restritivas das pesquisas sobre políticas de currículo. Na medida em que toda política de currículo é uma política

cultural¹³, 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.

Não obstante nossa opção pela abordagem do ciclo de políticas, consideramos que há limites nessa abordagem que nos levam a buscar uma ampliação de sua base teórica. Um deles já foi apontado por Lingard (*apud* Mainardes, 2007), ao destacar a necessidade de serem produzidas formas de o ciclo de políticas incorporar efeitos das políticas sobre questões da diferença, tais como gênero e raça. Consideramos que, para tal, essa abordagem carece de uma teorização sobre como são articuladas demandas de sujeitos coletivos distintos, marcados por diferenças sejam de gênero, sexualidade, raça e classe social, sejam de posicionamento frente a concepções pedagógicas, demandas profissionais, corporativas ou mesmo disciplinares.

Como outro limite a ser superado, destacamos o fato de que tal teorização não é capaz de fornecer explicações mais consistentes sobre o porquê de as políticas de currículo se manterem semelhantes, a despeito de mudanças significativas nos grupos políticos que controlam o Estado em diferentes países. No caso específico do Brasil nos últimos quatro anos, como já destacamos nas conclusões do projeto em curso, as políticas de currículo

¹³ Temos trabalhado no *Grupo de Pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* com o entendimento da política de currículo como política cultural. Como políticas culturais, na acepção de García Canclini (2001), as políticas de currículo visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social almejada. Nesse sentido, o currículo deixa de ser considerado como uma seleção de conteúdos de uma cultura mais ampla, mas como um processo de produção cultural no qual a luta pela significação da diferença ganha relevo.

permanecem centradas em discursos como os da cultura comum e da cultura da performatividade. Tal centralidade é instituída, a despeito da ascensão de Luís Inácio Lula da Silva ao poder executivo, alicerçado em um amplo arco de alianças crítico aos projetos neoliberais, sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (PT). Frente a esse quadro, mostram-se como questões importantes para o grupo de pesquisa entender porque propostas curriculares nacionais, processos de avaliação centralizados nos resultados e avaliação de livros didáticos permanecem sendo defendidos e desenvolvidos no país, a despeito de todas as críticas a eles desenvolvidas nos últimos dez anos (Lopes, 2004a). No quadro teórico por nós trabalhado, não nos parece suficiente afirmar que o mesmo projeto educacional se manteve em virtude da manutenção do mesmo projeto econômico, uma vez que, dessa forma, reestabeleceríamos a determinação econômica sobre a cultura, via determinação do Estado sobre a educação.

Iniciamos a análise dessa questão (Lopes, 2004a; 2006a; 2006b), com base na abordagem do ciclo de políticas, introduzindo no quadro teórico da pesquisa a atuação das comunidades epistêmicas. Concluímos pela permanência das mesmas comunidades, e de seus principais discursos, na produção das políticas de currículo nos últimos doze anos no Brasil e, dessa forma, buscamos explicar a continuidade de discursos nessas políticas. Consideramos, no entanto, que tais explicações são apenas parciais senão forem considerados os processos que constituem a possibilidade de hegemonização dessas propostas.

Tal como discute Ortiz (2006), a partir da análise da obra de Gramsci, a hegemonia não pode prescindir das representações simbólicas que constituem indivíduos e sociedade. É por intermédio dessas representações que são construídas referências para as ações humanas, inclusive para os antagonismos com outras ações e formas de representar. Julgamos, assim, haver necessidade de incorporar, à abordagem do ciclo de políticas, perspectivas teóricas que permitam associar hegemonia e cultura, assumindo em ambas uma dimensão de heterogeneidade e de conflito. Ao mesmo tempo, nos parece necessário que essa mesma teorização não circunscreva a política e o poder ao território do Estado e da determinação econômica, sendo capaz de articular a *política* e o *político*, como discutidos anteriormente com Mouffe. Tal questão mostra-se ainda mais pertinente se for considerado que a possibilidade de constituição de novas hegemonias, dirigidas no sentido da constituição de sujeitos políticos coletivos sintonizados com projetos emancipatórios¹⁴, exige uma teoria que nos faça compreender como o próprio processo de hegemonização se desenvolve.

É então na segunda vertente de reconfiguração das investigações em políticas públicas, já apontada, que encontramos elementos capazes de contribuir para

¹⁴ A defesa de um projeto de emancipação é uma das características do projeto Iluminista mais cara à educação e ao campo do currículo. Quando destacamos o hibridismo entre perspectivas estruturalistas e pós-estruturalistas no campo do currículo (Lopes, 2005b), identificamos associação entre centralidade da cultura e do discurso em defesa de um projeto emancipatório, tema que, talvez pela força do pensamento moderno em nossa formação, também consideramos importante manter. Laclau (1996), por sua vez, fala na importância de ir além da emancipação, na medida em que o projeto emancipatório pressupõe a fixidez das identidades a serem emancipadas. Assim, ao mesmo tempo em que salienta a importância desse projeto, ressignifica-o a partir das relações entre particular e universal: todo e qualquer projeto emancipatório suposto como universal é apenas uma particular que se hegemonizou como tal em determinadas lutas contingenciais e provisórias.

a ampliação da abordagem do ciclo de políticas: as teorizações do pós-marxismo, centradas na teoria do discurso¹⁵ de Ernesto Laclau.

4.2 – A teoria do discurso

Laclau e Mouffe (2001), apesar de criticarem a visão essencialista do papel da economia e, por conseqüência, das classes sociais, nas análises marxistas, não abandonam tais discussões teóricas, particularmente aquelas desenvolvidas por Gramsci, mas buscam repensá-las à luz das relações sociais e dos processos históricos dos séculos XX e XXI. Valorizam especialmente o avanço de Gramsci em relação a Lênin, ao conceber que a formação da hegemonia não depende exclusivamente de uma aliança de classes, mas da constituição de lideranças que promovam uma coincidência de interesses de numerosos setores sociais unidos por valores e idéias capazes de constituir um bloco histórico. É com Gramsci que a mediação dos intelectuais orgânicos e as dinâmicas do campo da cultura, em uma dimensão produtiva, ganham centralidade, sendo proposta pela primeira vez a categoria articulação como construção política de elementos não semelhantes (Gramsci, 1968, 1978). Com isso, Laclau e Mouffe também defendem que a concepção de ideologia é profundamente modificada por Gramsci, passando a ser entendida como o cimento orgânico articulador do bloco histórico, incorporado em instituições e aparatos, não apenas em idéias. Para Gramsci, os sujeitos políticos não são classes sociais, mas complexas vontades coletivas que

¹⁵ A teoria do discurso não deve ser confundida com análise do discurso, ainda que dela por vezes se aproxime. Como discute Burity (2007), ainda que a teoria do discurso focalize também a linguagem, sua proposta visa a uma teoria da política, associada ao diálogo com o marxismo de Gramsci e a desconstrução de Derrida. Para maiores desenvolvimentos, ver Howarth (2005).

superam a separação base-superestrutura e inserem o cultural no político e no econômico.

Partindo dessa interpretação de Gramsci, Laclau e Mouffe associam-no ao pensamento de Lacan e de Derrida e assim questionam o que consideram serem os principais limites do marxismo: o essencialismo, o objetivismo e o determinismo. Afinal, para Gramsci, no processo de constituição da hegemonia, a classe operária ainda é vista como a direcionadora do processo de articulação e a economia a determinação em última instância dos processos históricos. Ou seja, permanece o essencialismo de conceber o centro da identidade do sujeito hegemônico como constituído por um ponto externo ao espaço em que se dá a articulação, a base econômica. Laclau e Mouffe (2001) buscam assim o questionamento a essas premissas pela incorporação da contingência aos processos de articulação constituintes da hegemonia.

Para tal, defendem que o espaço econômico é constituído politicamente, de forma hegemônica, e a formação dos sujeitos políticos não é consequência direta de suas posições nas relações de produção, por não serem essas as únicas 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. Afirmam, igualmente, existir uma disputa entre discursos que constituem o Estado, mas argumentam que 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 social¹⁶. Um antagonismo que nunca é superado, por ser inerente à atividade política democrática.

No caso das políticas de currículo, apresenta-se, portanto, como problemática a constituição da hegemonia em torno de certos saberes e práticas curriculares. Por exemplo, quais vêm sendo os processos de articulação que garantem a atual hegemonia de discursos associados ao projeto de currículo nacional centrado em propostas curriculares, avaliação centralizada nos resultados e avaliação dos livros didáticos? Quais demandas educacionais são articuladas nesses processos? Na afirmação de determinadas políticas de currículo como hegemônicas, como se desenvolve a exclusão de identidades curriculares diferenciais nos múltiplos contextos do cenário político? Nesse sentido, como dimensão teórica mais ampla deste projeto, capaz de subsidiar os demais projetos em curso no grupo de pesquisa¹⁷, temos por objetivo tentar dar conta dessas questões ao associar as análises sobre hegemonia de Laclau à abordagem do ciclo de políticas de Ball.

Para desenvolver de forma mais específica este objetivo teórico mais amplo, este projeto visa a investigar as políticas de currículo para a área de Ciências no nível médio de ensino no Rio de Janeiro. Nessas políticas, serão analisados documentos curriculares circulantes no nível médio de ensino no Rio de Janeiro desde a implantação da LDB em 1996 – diretrizes, parâmetros curriculares e orientações curriculares nacionais, documentos sobre avaliação dos livros didáticos, documentos relativos ao Exame Nacional do Ensino Médio, propostas curriculares estaduais e propostas curriculares para a área de

¹⁶ Nos limites deste projeto não discutimos as relações entre antagonismo e agonismo. Aos interessados, sugerimos a leitura de Mendonça (2003).

¹⁷ Ver relação desses projetos na seção 9, “Relações com outras pesquisas”.

Ciências e editais específicos do MEC para a área de Ciências –, entendendo tais documentos como hibridizados (García Canclini, 1998, 2003; Hall, 2003) aos demais sentidos em disputa nos múltiplos contextos de produção das políticas. A partir desse objetivo específico, buscamos desenvolver um aprofundamento da análise sobre hegemonia de forma a tentar dar conta, em um horizonte mais amplo de pesquisa, das questões mais amplas apontadas anteriormente.

De maneira a desenvolver este projeto, apresentamos em seguida as questões teórico-metodológicas com os quais pretendemos enfrentar essa problemática anunciada.

5 – Questões teórico-metodológicas

Na teorização de Ball (1994), a própria política deve ser entendida, simultaneamente, como discurso e como texto. Como já discuti em outro lugar (Lopes, 2007a), 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 reinterpretações 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. 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. Os documentos 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).

Dessa forma se estabelece uma aproximação com a concepção de discurso de Laclau. Para o cientista político argentino, na medida em que o discurso 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. Ainda que possamos falar da existência de objetos

extralingüísticos, o que concebemos como realidade depende da significação discursiva desses objetos em dadas ações. Tal perspectiva faz com que Laclau defina discurso como *o terreno primário de constituição da objetividade* (Laclau, 2005). Dessa forma, visa a superar a perspectiva objetivista que coloca a objetividade como decorrente do foco no objeto.

Por sua vez, um discurso só se estabelece como totalidade estruturada como decorrência de uma prática articulatória, sendo tal prática estabelecida como uma relação entre elementos cuja identidade é modificada em função dessa articulação empreendida (Howarth *et al*, 2000). Assim, os elementos de um discurso não são pré-existentes, mas são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discursivo. No processo de articulação, elementos, ocupantes de posições diferenciais, são reduzidos a momentos da totalidade discursiva, indicando a precariedade da formação identitária no processo de articulação. Como toda identidade é relacional, Laclau e Mouffe (2001) analisam que a transformação de elementos em momentos do discurso nunca é completa, todo discurso é sempre passível de ser subvertido por um campo de discursividade¹⁸ mais amplo que o extrapola. Há sempre uma polissemia, uma multiplicidade de significados que pode subverter o processo de articulação.

No processo de constituição do social, contudo, provisória e contingencialmente, há fixação parcial dos sentidos possíveis no processo articulatório – na

¹⁸ Laclau e Mouffe (2001) denominam campo da discursividade ao *surplus* de sentido necessário à constituição de toda prática social. Todo discurso é um sistema que limita parcialmente o campo da discursividade, ao mesmo tempo em que todo campo da discursividade está sempre pronto a subverter um discurso, marcando a impossibilidade de seu fechamento final. Todo discurso é assim uma tentativa de conferir um centro, ainda que provisório e parcial, ao campo da discursividade. Nessa análise, nem a absoluta fixidez nem a não-fixidez absoluta são possíveis.

transformação de elementos em momentos do discurso e, portanto, na formação social e na formação de identidades. Isso faz com que alguns significantes do discurso sejam privilegiados no fechamento da cadeia de significação. A eles, Laclau denomina pontos nodais¹⁹. São os pontos nodais que permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória. Sem a existência de pontos nodais, não haveria articulação e prevaleceria apenas a lógica da diferença e seus jogos de linguagem²⁰.

Mas a atuação de um ponto nodal discursivo depende da existência de significantes vazios capazes de articular a equivalência dos significados de diferentes elementos de um discurso. Como discute Laclau (1996), significantes vazios não são significantes que podem ser vinculados a diferentes significados, de acordo com o contexto em que operam. Nesse caso, trata-se apenas de significantes com significados contextuais. Tampouco são significantes ambíguos, deficientes de significados plenos. Significantes vazios surgem pela própria impossibilidade da significação no interior de um dado discurso.

De acordo com Laclau (2005), se estamos falando na possibilidade de constituir uma totalidade significativa, é preciso definir os limites dessa

¹⁹ Ponto nodal é uma expressão criada por Laclau e Mouffe (2001) para registrar a incorporação da concepção lacaniana de pontos de estofo (*capiton points*). Para Lacan, na medida em que não existe relação fixa entre significante e significado, o livre e infinito deslizamento do significado – o delírio – é detido pelos pontos de estofo, que fecham provisoriamente a significação. Para maiores detalhes, ver Darriba (2005).

²⁰ Laclau defende o processo de articulação como constitutivo do espaço político e por isso questiona perspectivas pós-modernas, como as de Lyotard, por exemplo, por não preverem a possibilidade de articulação entre as diferenças. Crítica inversa é desenvolvida por ele em relação ao *Império* de Hardt e Negri: a unidade da multidão contra o Império é considerada como procedente de uma agregação espontânea, sem ser subsidiada por uma teoria da articulação (Laclau, 2005). Para uma discussão mais detalhada da relação entre lógica da equivalência e lógica da diferença, ver Laclau (1996).

totalidade por intermédio de sua relação com algo que é diferente dela, ou seja, uma diferença que lhe é exterior. Mas se essa totalidade significativa abarca todas as diferenças, como cabe a uma totalidade, obrigatoriamente a diferença pela qual ela se distingue deve ser proveniente dela mesma. Logicamente, a única forma de uma diferença ser externa à totalidade e a ela pertencer, simultaneamente, é se for uma diferença excluída dessa totalidade. Essa diferença proveniente da totalidade diferencial é assim um exterior contra o qual todas as outras diferenças incluídas na totalidade se antagonizam. É por esse antagonismo em comum que as diferenças se tornam equivalentes entre si. Assim, a equivalência é o que subverte a diferença e ao mesmo é o que permite a articulação: toda identidade é construída em um processo de articulação no qual a lógica da equivalência e a lógica da diferença estão sempre em tensão. Essa identidade diferencial excluída da cadeia de significação é, portanto, um exterior constitutivo dessa mesma cadeia e simultaneamente um antagonista da existência dessa cadeia. É assim a condição de possibilidade e de impossibilidade da articulação.

Mas para que a equivalência se constitua como tal, há necessidade de significantes vazios organizados em uma totalidade discursiva que possam ser preenchidos, precária e contingencialmente, pelos diferentes elementos do processo articulatório. Nos termos de Laclau (2006), para significar os limites da significação é preciso subverter o processo de significação: só operando no limite máximo da equivalência entre os elementos, quando estes seriam transformados em momentos sem nenhuma diferença entre si, é que a totalidade poderia ser significada completamente. Mas essa situação nunca é alcançada, há sempre uma falta, um lugar vazio em torno do qual é estruturado

o sistema. A totalidade, ao mesmo tempo, é impossível e necessária ao processo de significação (Laclau, 2005).

Em uma luta política concreta, para que os elementos dessa luta possam se tornar momentos de uma prática articulatória, suas identidades não podem ficar fechadas na diferença, mas são enfraquecidas – demandas diferenciais são sacrificadas – de forma a garantir a articulação. Os processos híbridos correspondem a essas alterações em que as identidades diferenciais “abrem mão” de suas particularidades em nome de um projeto comum²¹. Mas pela articulação em nome desse projeto, o hibridismo é, simultaneamente, a negação e a afirmação de uma particularidade. Nesse processo, uma dada identidade (particularidade) é esvaziada de seu significado passando a ser o significante vazio no qual deslizam significados das múltiplas identidades diferenciais. Em síntese, na produção de práticas articulatórias há necessidade de uma equivalência – nunca uma igualdade – entre elementos diferentes. Tal equivalência é garantida por um antagonismo que atua como exterior constitutivo de uma cadeia de significação, bem como por significantes vazios que são preenchidos diferentemente pelas identidades diferenciais. Simultaneamente, o antagonismo esvazia os significantes porque atravessa a lógica da diferença que lhe dá sentido.

O processo pelo qual uma identidade particular é esvaziada de significado, tornando-se um significante vazio, no qual deslizarão múltiplos sentidos

²¹ Uma das contribuições mais significativas de Laclau reside nas relações entre o particular e o universal. O universal para Laclau é um significante vazio, portanto não tem conteúdo próprio. O horizonte do universal está sempre além, nunca é resultado de uma cadeia de equivalências entre demandas distintas. Nesse sentido, o universal é incomensurável com o particular e ao mesmo tempo não existe sem ele, pois todo universal é um particular que se universalizou. Para maiores desenvolvimentos dessa questão, ver Laclau (1996).

capazes de se constituírem como ponto nodal discursivo, é por Laclau denominado hegemonia. Hegemonizar é, assim, preencher o vazio de um significante fazendo um ponto nodal na cadeia de significação. Como discute Burity (1997), a hegemonia é um tipo de relação política e uma lógica social, não um lugar na topografia social. Por isso mesmo, hegemonia é sempre instável, ambígua e plural – podem ser múltiplos os processos hegemônicos (Laclau, 1996).

Considerando a questão anteriormente apontada neste projeto para as políticas de currículo – identificar quais processos de articulação de demandas educacionais vêm garantindo a atual hegemonia de discursos associados ao projeto de currículo nacional centrado em propostas curriculares, avaliação centralizada nos resultados e avaliação dos livros didáticos – a análise sobre a hegemonia em Laclau nos parece constituir um horizonte teórico produtivo.

Particularmente no caso das políticas de currículo, defendemos que, no momento atual, dois dos discursos hegemônicos são os de valorização da cultura comum e da cultura da performatividade por intermédio das propostas centralizadas de currículo e avaliação. Mais do que a disseminação dos princípios curriculares específicos dos PCNem e de outras propostas correlatas, ainda que isso também ocorra, constatamos a disseminação da defesa de que deve existir um consenso em torno de conteúdos curriculares mínimos, a serem garantidos tanto por propostas curriculares centralizadas quanto pela distribuição de livros didáticos, entendidos como guias curriculares²². Não se trata de uma idéia nova, pois faz parte do ideário

²² Para desenvolvimento dessa idéia relativa ao entendimento dos livros didáticos como guias curriculares, ver Lopes (2007) e Mello (2004, 2005).

pedagógico da pedagogia crítico-social dos conteúdos e mesmo de propostas pedagógicas tradicionais, ainda que com projetos distintos. Na atualidade, entretanto, a busca desse consenso em relação aos conteúdos encontra-se articulada à defesa de uma avaliação centralizada desses mesmos conteúdos, como forma de garantir o que se supõe ser a maior qualidade do ensino. Também apresenta-se de forma distinta a associação entre a defesa dos conteúdos disciplinares e a defesa das competências e habilidades, como argumentamos em Lopes (2007b). Tal associação em outras épocas seria considerada impensável, por implicar a contradição entre perspectivas cognitivistas, associadas aos conteúdos, e perspectivas comportamentalistas, associadas às competências²³. Na atualidade, elas são articuladas de forma a hegemonizar uma proposta entendida como capaz de apontar novos rumos às escolas.

Interessante constatar que, por maiores que tenham sido as críticas da comunidade educacional dirigidas a essas ações²⁴, tais ações permanecem angariando apoios de grupos sociais variados²⁵. Consideramos necessário, portanto, aprofundar o entendimento desse processo.

No projeto ora apresentado, trabalhamos com a hipótese de que é desenvolvida uma equivalência entre discursos associados a demandas de perspectivas construtivistas, instrumentais e defensoras da centralidade do trabalho na educação. Dessa forma, é constituído o antagonismo em relação a

²³ Para o desenvolvimento dessa associação entre as competências e os discursos comportamentalistas, ver Macedo (2002).

²⁴ Ver, por exemplo, Moreira (1995, 1996) e Domingues (2000).

²⁵ Ver, por exemplo, trabalhos apresentados em congressos de Ensino de Ciências, livros didáticos divulgando a proposta e a própria participação de importantes e altamente competentes pesquisadores como consultores em diferentes ações da reforma, alguns deles inclusive críticos de muitas ações governamentais. Para maiores desenvolvimentos, ver Lopes (2004b).

um currículo considerado tradicional e incapaz de dar conta das mudanças do mundo globalizado e do mundo do trabalho. Investigaremos até que ponto esse discurso do mundo em mudança constitui pontos nodais capazes de garantir tal equivalência, ao mesmo tempo em que define esse antagonismo. Nesse ponto nodal discursivo pretendemos investigar quais significantes vazios são mobilizados para garantir a equivalência entre discursos tão diferentes. Inicialmente estabelecemos como hipótese de que podemos situar, dentre esses significantes vazios, expressões como qualidade de ensino, formação para o mundo em mudança e novas competências. No processo de investigação, outros significantes podem ser identificados como capazes de constituir estes pontos nodais.

Entendemos que o preenchimento desses significantes é desenvolvido a partir de uma busca de sintonia da educação com o mundo do trabalho que assume contornos distintos na atualidade, particularmente no que concerne às políticas para o ensino médio. O ensino fundamental também é permeável às relações com o trabalho e ao discurso do mundo em mudança, ainda que nele se configure como historicamente mais presente o discurso mais amplo da cidadania. Mas o ensino médio é ainda mais influenciado pela necessidade de formar um cidadão que seja também o trabalhador sintonizado com o mundo global, o trabalhador flexível, onicompetente e pró-ativo (López e Lopes, 2006). Tal discurso acaba por se articular com discursos construídos em bases teóricas muito distintas que vinculam educação e trabalho produtivo (Frigotto, 2004).

Argumentaremos, assim, como esse ponto nodal discursivo assume uma especificidade no nível médio de ensino, por este ser um nível de ensino no qual as relações com o mundo do trabalho são mais acentuadas, tornando-o mais permeável ao que se entende como necessidade de inserção no mundo globalizado. Ou seja, os significantes constituídos como ponto nodal encontram-se nas relações com o mundo globalizado e na busca de sintonia com as mudanças no mundo do trabalho, deixando fora dessa cadeia de significação inúmeros outros projetos ²⁶.

Pretendemos analisar tal processo hegemônico especificamente nas políticas de currículo para as disciplinas de Química, Física e Biologia no ensino médio, opção que passamos a justificar na próxima seção.

6 – Justificativa do foco nas demandas educacionais das comunidades disciplinares de Química, Física e Biologia

Desde 2002, quando iniciamos o projeto “A integração curricular em textos de ciências para o ensino médio”, temos trabalhado investigando questões curriculares relacionadas com a área de Ciências no nível médio de ensino. Nesse projeto, justificamos o foco na área de Ciências tanto em virtude de ter sido a partir dessa área que se constituiu a concepção de tecnologias dos PCNem, um dos princípios integradores então investigado, quanto em função

²⁶ Fora dessa cadeia de significação, por exemplo, ficam situadas identidades associadas às demandas da diferença, significativamente ausentes nas propostas centralizadas para o ensino médio. As propostas curriculares para o ensino fundamental foram mais permeáveis a demandas associadas à negritude, à sexualidade, à cidadania e ao meio ambiente, ainda que tenhamos que analisar como tais demandas estão hibridizadas a discursos universalistas.

da força de sua organização disciplinar, capaz de tornar mais produtiva a investigação das tensões entre disciplinaridade e integração na reforma.

No projeto ainda em curso — “Políticas de currículo em contextos disciplinares” — , defendemos o foco na área de Ciências em função da tradição dessas comunidades disciplinares na pesquisa em Ensino de Ciências, produtora historicamente de uma inter-relação acentuada entre comunidades disciplinares acadêmicas e escolares na produção de políticas de currículo. Essa tradição torna tais comunidades potenciais atuantes na produção de política de currículo, com reflexos, inclusive, para outras áreas de ensino.

A possibilidade de aprofundar o entendimento das políticas de currículo para a área de Ciências no ensino médio e, dessa forma, constituir modelos teórico-metodológicos a serem incorporados e discutidos em outras áreas, já seria por si uma justificativa do privilégio conferido a essa área também no projeto ora apresentado. Entendemos que só podemos constituir linhas de pesquisa profícuas no campo do currículo se sistematizamos durante um período mais longo resultados de pesquisa em torno de questões específicas. Isso, por sua vez, não invalida a contribuição teórica dessa discussão para outras áreas, como fazemos no grupo com pesquisas desenvolvidas em torno de outras disciplinas ou da formação de professores, mas sob o mesmo foco teórico-metodológico²⁷.

Há, no entanto, justificativas específicas em relação à problemática enunciada. A primeira delas reside no fato de a área de Ciências, nos tempos atuais, ser mais permeável aos discursos da performatividade, da relação com as

²⁷ Ver seção 9, “Relações com outras pesquisas”.

tecnologias e da formação para o trabalho. O deslocamento da legitimação do conhecimento na verdade e na justiça para o foco no desempenho, desenvolvido a partir do questionamento às formas científicas modernas de provar, traz para o campo científico uma nova relação com a tecnologia (Lyotard, 1986). Esta passa a ser marcada pela possibilidade de gerar mais-valia e, dessa forma, re-introduzir recursos no processo científico para seu contínuo desenvolvimento. A estreita conexão estabelecida entre as performances necessárias ao desenvolvimento econômico e as performances produzidas por intermédio da introdução do avanço tecnológico no desenvolvimento científico propicia, como discute Lyotard (1986), a penetração das normas de organização do trabalho empresarial nas dinâmicas do trabalho científico.

Tais mudanças também se introduzem no ensino e são mais evidentes no campo das ciências naturais. Para garantir o que se entende como desenvolvimento científico-tecnológico, não mais se defende a apropriação de conteúdos científicos. Estes são compreendidos como passíveis de serem acessados em bases de dados variadas, mas facilmente acessíveis pela transformação das informações em *bytes*. O foco, então, do ensino-aprendizagem é deslocado para os desempenhos necessários ao processamento e acesso a tais bases de dados. Com a aceitação da lógica de que deve existir uma relação estreita entre educação, trabalho e produção científica, a eficiência no ensino e a eficiência nos demais campos são vistas como equivalentes sendo medidas em termos de competências e habilidades para executar determinados desempenhos (López e Lopes, 2006). Não afirmamos que tal lógica não penetra o campo das ciências sociais, apenas

salientamos o quanto ela é mais evidente no campo das ciências naturais. Não só devido às maiores possibilidades e interesses de geração de mais-valia pelos produtos das ciências naturais. Mas também porque nesse campo tal visão é mais facilmente naturalizada, menos sujeita a questionamentos, na medida em que muitas vezes, a despeito de inúmeros trabalhos em direção contrária (Chassot, 2000; Siqueira-Batista et al, 2005), ainda se compreende tal campo como fora das relações sociais e fora da cultura.

Com isso, o ensino de Ciências tem-se mostrado como merecedor de maior número de ações nas políticas de currículo – editais específicos de fomento, prioridade, junto com língua materna e matemática, nas ações relativas à avaliação dos livros didáticos, ações específicas na formação continuada de professores. Resultados negativos em ciências e matemática nos exames internacionais são vistos como altamente preocupantes e apressadamente conectados à dificuldades no desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Esse quadro assume dimensões globais pela circulação de discursos locais que se globalizam, sendo um deles o próprio discurso das ciências como saberes universais. É possível mesmo construir a hipótese de que muito do que se tem pensado com referência ao currículo da área de Ciências torna-se facilmente referência para outras áreas, transferindo para as políticas de currículo a posição hierarquicamente vantajosa que o ensino das disciplinas Química, Física e Biologia tem no contexto escolar²⁸.

²⁸ Outros dois componentes curriculares que, com condicionantes diversos, são valorizados nessa hierarquia social das disciplinas são língua materna e matemática, normalmente atravessados pelo discurso de serem linguagens básicas a todos os outros saberes. Sobre as razões dessa posição na hierarquia das disciplinas escolares, ver Young (2000).

No caso específico deste projeto, merece também um aprofundamento a justificativa do foco em demandas de comunidades disciplinares específicas, como as de Ciências, bem como a justificativa de como compreendemos os contornos dessa comunidade, no âmbito da teoria do discurso. Por essa teoria, a hegemonia dota os agentes sociais de novas identidades e os constitui como vontades coletivas, capazes de defender certas demandas (Laclau, 2005). São, portanto, questionadas identidades políticas estabelecidas *a priori*, sejam elas decorrentes de posições dos sujeitos em relação à classe, gênero, raça ou mesmo disciplinas. Não há identidades políticas constituídas previamente ao processo articulatório, pois, como discute Mouffe (2001), a prática política em uma sociedade democrática constitui as identidades políticas em um terreno precário e sempre vulnerável.

Por isso, ao analisar essa prática política, Laclau opta por focalizar as demandas no processo político e não os grupos sociais, uma vez que estes poderiam evidenciar identidades estabelecidas fora da luta política. Uma demanda social é caracterizada por Laclau (2005) como solicitações e expectativas de grupos sociais que, uma vez não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos se unem em uma luta política. Uma vez definidas as demandas em jogo na política é que os grupos em torno dessas demandas são definidos.

Ao optarmos pela pesquisa de comunidades disciplinares, portanto, não vinculamos tal escolha a uma fixação de suas identidades. Superamos tal risco por intermédio do trabalho com uma concepção de comunidade disciplinar não estabelecida em função das vinculações entre sujeitos e saberes.

Diferentemente, trabalhamos em toda nossa trajetória de pesquisa a partir do doutorado, com a concepção das comunidades disciplinares como constituídas nas lutas políticas do currículo (Goodson, 1983, 1996). Igualmente no que concerne às comunidades epistêmicas, já discutidas, são as relações saber-poder que ganham destaque. Quem e como os sujeitos serão posicionados como membros dessa comunidade ou como filiados a determinadas concepções pedagógicas depende dessa luta política, e não dos saberes em si. As vontades coletivas dessas comunidades são formadas a partir de uma articulação hegemônica que tem a organização curricular como uma das tradições que constitui os sujeitos dessa luta.

Recorremos para tal ao sentido de tradição de Mouffe (1996): uma inserção histórica em determinados discursos, neles incluídas as práticas e os jogos de linguagem, que nos constituem como sujeitos. Grupos de pessoas reconhecem certas formas políticas de se organizar em comunidades em função de tradições que têm em comum. Tais tradições também condicionam seus modos de vida e suas formas de interpretar. Não se trata, no entanto, de tradicionalismos que fixam a luta política, mas tradições sujeitas a diferentes interpretações nessa mesma luta.

Nesse sentido, as tradições curriculares – suas formas de conceber, por exemplo, a seleção e a organização curricular – situam contornos para as comunidades de especialistas que se organizam em torno de determinadas demandas educacionais. Como diferentes sujeitos preenchem, por exemplo, o significativo vazio qualidade de ensino, dependem de suas tradições curriculares construídas historicamente em comunidades específicas. As

comunidades disciplinares, cuja constituição depende da organização curricular disciplinar e de toda uma série de ações sociais decorrentes das disciplinas como construções sócio-históricas, lutam politicamente por certas demandas e se articulam com outras comunidades em função da possibilidade de atender a essas mesmas demandas. No processo de articulação, tanto suas identidades como suas demandas se hibridizam e têm seus sentidos reconfigurados.

No âmbito deste projeto, a investigação desses sentidos e desses processos de articulação será desenvolvida prioritariamente pela interpretação dos documentos curriculares, sobre os quais passamos a tratar.

7 – Justificativa do foco nos documentos curriculares

Para análise proposta, como já sinalizamos, tencionamos investigar documentos curriculares circulantes no nível médio de ensino no estado do Rio de Janeiro desde a implantação da LDB em 1996 – diretrizes e parâmetros curriculares nacionais²⁹; orientações curriculares nacionais³⁰; documentos sobre avaliação dos livros didáticos³¹, documentos relativos ao Exame

²⁹ BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEMTEC, 4 v (Acessível em www.mec.gov.br). Esse documento inclui também o texto das DCNem, das páginas 81 a 184.

³⁰ BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Básica (2006). **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEB (Acessível em www.mec.gov.br).

³¹ BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Básica (2007). Fundo Nacional de Desenvolvimento. Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático – Química. Brasília, MEC/SEB, 67 p.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Básica (2007). Fundo Nacional de Desenvolvimento. Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático – Biologia. Brasília, MEC/SEB.

Nacional do Ensino Médio³², propostas curriculares estaduais e propostas curriculares para a área de Ciências³³ e editais específicos do MEC e da SEE-RJ para a área de Ciências³⁴. Na medida em que concordamos com Stephen Ball que as políticas são simultaneamente discursos e textos, o foco na dimensão textual não implica desconsiderar os sentidos das práticas nas escolas. Entendemos tais sentidos como hibridizados (García Canclini, 1998, 2003; Hall, 2003) aos demais sentidos em disputa nos variados contextos de produção das políticas e, portanto, como também expressos nas propostas curriculares. Assim, os documentos investigados são considerados como expressão pedagógica de práticas sociais, nas quais linguagem e ação são indissociáveis.

Tanto a concepção de textos de Ball quanto a da teoria do discurso têm aproximações teóricas com as diferentes teorias pós-estruturalistas e assumem

BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Básica (2007). Fundo Nacional de Desenvolvimento. Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático – Física. Brasília, MEC/SEB.

³² BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. **Documento Básico**. Brasília, 2000, 12 p. <http://www.inep.gov.br/basica/enem/publicacoes/>, acessado em 08 de novembro de 2005, às 8:55 h.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. **Informativo do ENEM**. Brasília, 2005, 32 p. <http://www.inep.gov.br/basica/enem/publicacoes/>, acessado em 08 de novembro de 2005, às 8:55 h.

³³ BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. **Documento Básico**. Brasília, 2000, 12 p. <http://www.inep.gov.br/basica/enem/publicacoes/>, acessado em 08 de novembro de 2005, às 8:55 h.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. **Informativo do ENEM**. Brasília, 2005, 32 p. <http://www.inep.gov.br/basica/enem/publicacoes/>, acessado em 08 de novembro de 2005, às 8:55 h.

BRASIL, Ministério da Educação, **Revista do ENEM**. Brasília, 2005. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/enem_revista.pdf

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio - fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, 2006, 121 p.

³⁴ Dentre os já publicados, BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Básica (2007). Edital do Prêmio Ciências para o Ensino Médio. Brasília, acessado em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/ed_prcie_07.pdf

um sentido amplo de texto como representação. Todos os *dados* são representações textuais que incorporam práticas e símbolos. Essa concepção não restrita à representação escrita já aparece presente em teorias estruturalistas como as de Bernstein, com as quais trabalhamos em projetos anteriores³⁵. Sua interpretação, todavia, se torna mais precisa pela incorporação da discussão derridiana do sentido de texto³⁶.

Nessa perspectiva, Howarth (2000, 2005) defende uma sistematização pragmática dos textos como lingüísticos e não-lingüísticos, podendo cada um deles ser entendido como reativo ou não-reativo³⁷. Dessa forma, são incluídos como textos tanto os documentos e as mais usuais representações escritas, quanto os panfletos, as biografias pessoais, os materiais veiculados nas diferentes mídias (TV, rádio, cinema, internet), as fotos, as entrevistas, a observação participante, a pesquisa-ação, as imagens, os espaços, os objetos, ou seja, todo e qualquer conjunto de signos. Tais textos são analisados pelos teóricos do discurso no que concerne a seus sentidos, sua retórica e seu papel na construção da subjetividade.

Coerentemente com uma perspectiva teórico-metodológica que questiona enfoques empírico-positivistas e racionalistas clássicos, a teoria do discurso não supõe um conjunto de técnicas fixas para definição dos textos a serem

³⁵ Para Bernstein (1996, 1998), a expressão texto significa qualquer representação pedagógica expressa pela fala, pela escrita, visualmente, espacialmente, nas posturas assumidas e mesmo na maneira de vestir. É preciso considerar nesse conceito que, para o autor, as práticas pedagógicas não se limitam à escola, mas englobam os contextos sociais pelos quais são realizadas a produção e a reprodução culturais. Incluem também, por exemplo, a relação médico-paciente.

³⁶ Para maiores desenvolvimentos sobre o entendimento de texto em Derrida, sugerimos Major (2002) e Nascimento (2004).

³⁷ Segundo Howarth (2005), a reatividade refere-se à característica dos textos de serem gerados por um processo de inter-subjetividade e implica a percepção de diferentes questões metodológicas. Isso não significa, contudo, estabelecer uma separação sujeito-objeto – em nenhum texto isso ocorre – e tampouco implica minimizar a característica de todo e qualquer texto pertencer a um sistema de significação que lhe confere sentidos e identidade.

analisados. Entende que tal definição é contingente ao processo de pesquisa e à problematização das relações sociais do estudo de caso escolhido. Esse processo implica incluir também julgamentos intuitivos do pesquisador em relação à questão investigada (Howarth, 2005).

Justificamos nossa opção pelo foco nos documentos (dados lingüísticos não-reativos, na interpretação de Howarth) na pesquisa em pauta, dentre os múltiplos textos possíveis, em virtude de entendermos que, nas políticas de currículo, tais produções, emanadas do que Ball denomina contexto de produção de textos, são representações mais evidentes dos processos de articulação desenvolvidos na busca de hegemonizar determinada orientação curricular. Como já salientamos, neles se expressam de forma híbrida sentidos das práticas, do contexto de influência e das diferentes demandas tornadas equivalentes para produzir o que passa a ser veiculado como se fosse uma diretriz curricular comum a todos.

A prioridade conferida a esses textos não implica desconsiderar a possibilidade de, ao longo do processo de pesquisa, incorporar outras dimensões textuais, na medida em que elas se mostrem expressivas dos processos de articulação desenvolvidos. Tal incorporação pode vir a ser ainda mais direta em trabalhos de pesquisa de mestrados e doutorados associados a este projeto.

8 - Relevância

Situamos a relevância deste projeto, em primeiro lugar, no fato de contribuir para o desenvolvimento das pesquisas sobre políticas de currículo, com

especial foco nos processos de articulação e de hegemonização associados a essas políticas. Em segundo lugar, este projeto visa a contribuir para o entendimento da teoria do discurso e para a ampliação do escopo teórico da abordagem do ciclo de políticas. Com o aprofundamento das discussões relativas à produção de sentidos nas políticas e aos deslizamentos na significação na articulação de demandas educacionais, este projeto visa a entender os discursos circulantes no meio educacional que constituem as políticas de currículo. Em terceiro lugar, esta pesquisa pode vir a ser relevante por buscar redimensionar o entendimento das relações entre definições curriculares oficiais e prática curricular nas escolas. Em quarto lugar, esta pesquisa busca contribuir para o questionamento de concepções de políticas centradas no Estado, ao mesmo tempo em que dialoga com suas profícuas conclusões. Em quinto lugar, esta pesquisa é relevante por ser um espaço de iniciação à pesquisa de alunos da graduação (Licenciaturas e Pedagogia), bem como de formação de pesquisadores em nível de mestrado e doutorado. Tais pesquisas articulam-se com as atividades de ensino, pesquisa e extensão da coordenadora.

9 – Relações com outras pesquisas

Este projeto se relaciona com os demais projetos desenvolvidos na linha de pesquisa *Cotidiano e Cultura Escolar*, no Proped/UERJ (www.proped.pro.br). Esta linha caracteriza-se por interrogar as formas de criação de redes de conhecimentos, práticas, poderes e valores nos diferentes espaços/tempos cotidianos. Com ênfase no espaço-tempo da escola, os estudos desenvolvidos

pela linha buscam compreender as relações desse cotidiano escolar com outros espaços/tempos educativos nos quais os sujeitos vivem e dos quais trazem seus conhecimentos e valores para as práticas culturais escolares. Algumas noções aproximam as pesquisas desenvolvidas na linha. As duas noções centrais são obviamente a de cotidiano e a de cultura escolar, mais fortemente presentes nas atividades da linha. Entrelaçadas a essas duas noções centrais, auxiliando na sua tessitura, estão as noções de subjetividade/identidade, memória/geração e conhecimentos/práticas/valores.

Particularmente no grupo de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* (www.curriculo-uerj.pro.br), coordenado por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, desenvolvemos um conjunto de projetos de pesquisa diretamente associados às investigações de políticas de currículo. Estes projetos são: 1) *O impacto das reformas curriculares na prática pedagógica*, coordenado por Maria de Lourdes Tura e desenvolvido com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e nas discussões sobre cultura escolar e etnografia; 2) *Questões atuais sobre a formação de professores: a política de formação de professores da Unesco e o projeto principal de Educação (1981-2001)*, coordenado por Edil Paiva e desenvolvido com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball; 3) *Currículo, cultura e diferença: o caso da MultiEducação com ênfase nas ciências*, coordenado por Elizabeth Macedo e desenvolvido com base nas perspectivas pós-coloniais de Homi Bhabha, na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e na teoria do discurso de Laclau; 4) *Propostas curriculares e escolas no Brasil e em Portugal*, coordenado por Alice Casimiro Lopes, no Brasil, e por Carlinda Leite,

em Portugal, no âmbito do projeto Capes-Grices, e desenvolvido com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball.

Associam-se, ainda, os projetos de mestrados e doutorandos que são desenvolvidos sob orientação desta coordenadora. Estes projetos abordam:

- 1) a reinterpretação e produção das políticas de currículo para a formação de professores no estado do Rio de Janeiro em duas escolas normais;
- 2) a reinterpretação e produção das políticas de currículo sobre ciclos de aprendizagem para a formação de professores em uma escola normal do município de Niterói, Rio de Janeiro;
- 3) a produção de políticas de currículo pela comunidade disciplinar de Ensino de Química no Brasil;
- 4) a reinterpretação de princípios curriculares globais no Projeto Veredas, da Escola Sagarana, Minas Gerais;
- 5) a atuação de comunidades epistêmicas nas políticas de formação de professores no Brasil;
- 6) os argumentos em defesa do ensino de Sociologia nas políticas de currículo para o ensino médio no Brasil;
- 7) a produção de sentidos para as políticas de currículo para o ensino médio pelo vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Por intermédio das interconexões e resultados desses projetos, buscamos aprofundar o conhecimento teórico-metodológico sobre as políticas de currículo.

10 – Equipe

Alice Ribeiro Casimiro Lopes (coordenadora) – professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

- 1 Aline Martinelli (estudante de graduação) – aluna do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista de iniciação científica PIBIC/UERJ.
- 2 Ana de Oliveira (assistente de pesquisa) – professora de História do Colégio Pedro II e Mestre em Educação pelo PROPEd/UERJ
- 3 Daniella Gonçalves (estudante de graduação) – aluna do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista de iniciação científica PIBIC/UERJ/CNPq.
- 4 Danielle Matheus (mestranda) - mestranda em Educação do PROPEd/UERJ e professora das séries iniciais do Colégio Pedro II.
- 5 Denys Brasil Rodrigues da Silva (assistente de pesquisa) – professor de Física da rede estadual do Rio de Janeiro e Mestre em Educação pelo PROPEd/UERJ.
- 6 Flávia Busnardo Giovanni (licenciada) – Bolsista de Apoio Técnico (CNPq) e licenciada em Biologia pela UFRJ.
- 7 Josefina Carmen Diaz de Mello (doutoranda) – professora de Inglês da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela UFRJ e doutoranda em Educação do PROPEd/UERJ.
- 8 Rosanne Evangelista Dias (doutoranda) – professora do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação por essa mesma universidade e doutoranda em Educação do PROPEd/UERJ.
- 9 Rozana Gomes de Abreu (doutoranda) - professora de Química do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em

Educação por essa mesma universidade e doutoranda em Educação do PROPEd/UERJ.

10 Sílvia Braña López (mestranda) - mestranda em Educação do PROPEd/UERJ.

11 Shelley de Souza (estudante de Mestrado) - mestranda em Educação do PROPEd da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora de Ciências Sociais da rede municipal do Rio de Janeiro.

12 Bolsista de IC a definir.

13 Mestrando a definir (início em 2008)

14 Mestrando a definir (início em 2009)

15 Mestrando a definir (início em 2010)

16 Doutorando a definir (início em 2009)

17 Doutorando a definir (início em 2009)

18 Doutorando a definir (início em 2010)

11 – Plano de trabalho

PLANO DE TRABALHO DA PESQUISADORA ALICE CASIMIRO LOPES (UERJ) - COORDENADORA DA PESQUISA

Estão previstas as seguintes atividades:

- Composição da equipe de trabalho
- Coordenação das reuniões da equipe
- Planejamento e coordenação das atividades dos membros da equipe
- Orientação do trabalho dos pós-graduandos e bolsistas de IC e AT do grupo

de pesquisa

- Coordenação do levantamento de textos a serem investigados
- Coordenação do preparo dos roteiros de análise de textos
- Coordenação do levantamento da bibliografia a ser estudada
- Coordenação da análise bibliográfica
- Coordenação da interpretação e análise de textos
- Coordenação da elaboração de relatório

PLANO DE TRABALHO DE PÓS-GRADUANDOS (MESTRANDOS E DOUTORANDOS)

- Supervisão e acompanhamento das atividades dos bolsistas de IC e de Ata do grupo de pesquisa
- Participação nas reuniões da equipe
- Participação no levantamento bibliográfico
- Participação na análise bibliográfica
- Elaboração de resumos referentes à bibliografia analisada
- Participação no preparo dos roteiros de análise de textos
- Participação na interpretação e análise de textos
- Participação da análise das informações obtidas e da elaboração de relatórios
- Levantamento dos textos a serem investigados
- Participação na elaboração do relatório final
- Desenvolvimento de projetos de pesquisa de Mestrado ou Doutorado correlacionados ao tema deste projeto

PLANO DE TRABALHO DA BOLSISTA DE APOIO TÉCNICO

- Participação nas reuniões da equipe
- Acompanhamento da análise bibliográfica
- Elaboração de resumos referentes à bibliografia analisada
- Participação da análise das informações obtidas e da elaboração de relatórios
- Organização dos processos de divulgação da pesquisa na home-page (a ser criada) do grupo de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*, da UERJ.
- Organização dos arquivos dos materiais do grupo de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*, da UERJ.
- Desenvolvimento de projeto inicial de pesquisa correlacionado ao tema deste projeto

PLANO DE TRABALHO DAS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

- Participação nas reuniões da equipe
- Acompanhamento da análise bibliográfica
- Elaboração de resumos referentes à bibliografia analisada
- Participação da análise das informações obtidas e da elaboração de relatórios
- Desenvolvimento de projetos iniciais de pesquisa correlacionados ao tema deste projeto

12 – Cronograma

Duração total da pesquisa = 36 meses (março de 2008 a fevereiro de 2011)

Etapa de estudos teóricos: 24 meses (março de 2008 a dezembro de 2009)

- Aprofundamento do estudo da bibliografia nacional e internacional sobre produção de políticas de currículo.
- Aprofundamento do estudo da bibliografia sobre teoria do discurso.
- Aprofundamento do estudo da bibliografia sobre abordagem do ciclo de políticas.

Etapa de levantamento de documentos: 18 meses (março de 2008 a julho de 2009)

- Identificação e seleção dos diferentes textos curriculares das comunidades disciplinares em pauta;
- Construção do modelo de análise de cada texto e divisão do trabalho no grupo de pesquisa.

Etapa de interpretação dos textos e discursos: 12 meses (agosto de 2008 a agosto de 2009)

- Identificação dos significantes vazios da política;
- Identificação dos pontos nodais que constituem equivalências entre as demandas educacionais;
- Interpretação dos diferentes discursos equivalentes.

Etapa de produção de textos: 13 meses (fevereiro de 2010 a fevereiro de 2011)

- Redação do relatório.

13 – Referências

- ABREU, Rozana G (2006). Concepções curriculares do grupo disciplinar de Química e produção de políticas para o ensino médio. In: **Anais do VII Colóquio sobre Questões Curriculares / III Colóquio Luso-Brasileiro**. Braga: UMinho. p. 1-13.
- ABREU, Rozana G. e LOPES, Alice Casimiro (2007). Políticas de currículo para o ensino médio no Rio de Janeiro: o caso da disciplina química. **Contexto & Educação**, no prelo.
- AFONSO, Almerindo Janela (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. Disponível em www.scielo.br
- AMANTEA, Alejandra; CAPPELLETTI, Graciela; COLS, Estela; FEENEY, Silvina (2006). Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da Didática Geral e das Didáticas Especiais. In: Lopes, Alice Casimiro e Macedo, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez.
- ANTONIADES, A. (2003). Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. **Global society**, vol. 17, n. 1, p. 21-38.
- APPADURAI, Arjun. (2000). Grassroots globalization and the research imagination. **Public Culture**. 12 (1), 1-19.
- APPADURAI, Arjun. (2001). Dislocación y diferencia en la economía cultural global. In: Appadurai, Arjun. **La modernidad desbordada - Dimensiones culturales de la globalización**. Buenos Aires: FCE, pp. 41-61.
- BALL, Stephen J (1994). **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University.
- 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.
- BALL, Stephen J (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez.

- BERNSTEIN, Basil (1996). **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes.
- BERNSTEIN, Basil (1998). **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata.
- BOWE, Richard.; BALL, Stephen J. & Gold, A (1992). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres - Nova Iorque: Routledge.
- BURITY, Joanildo. (1997). Desconstrução, Hegemonia e Democracia: o Pós-Marxismo de Ernesto Laclau, In: Guedes, Marcos Aurélio (org.). **Contemporaneidade e Política no Brasil**. Recife, Bagaço.
- BURITY, Joanildo (2002). Mudança cultural, mudança religiosa e mudança política: para onde caminhamos? In: BURITY, Joanildo (org.). **Cultura e identidade – perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 29-64.
- BURITY, Joanildo (2006). Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. In: AMARAL Jr., Aécio; BURITY, Joanildo (org.). **Inclusão social, identidade e diferença**. São Paulo: Annablume, p. 39-66.
- BURITY, Joanildo (2007). **Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método**. Texto-base da palestra apresentada no Proped/UERJ em 21 de maio de 2007.
- BUSNARDO, Flávia Giovannini; LOPES, Alice Casimiro (2007a). Os saberes não-acadêmicos nas propostas curriculares para o ensino de Biologia. In: **Anais do IV Seminário Internacional Redes de Conhecimento e a tecnologia**. Rio de Janeiro: Laboratório de Educação e Imagem, v. 1. p. 1-21
- BUSNARDO, Flávia Giovannini; LOPES, Alice Casimiro (2007b). Uma abordagem sobre políticas de Currículo: apropriação dos PCN pela comunidade disciplinar de ensino de biologia. **Anais do II Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. Uberlândia, no prelo.
- BUSNARDO, Flávia Giovannini; LOPES, Alice Casimiro (2007c). Currículo integrado no ensino de Biologia. Submetido.
- CARVALHEIRO, José R. (1999). Os desafios para a saúde. **Estudos Avançados**. 13 (35), pp.7-20.
- CHASSOT, Attico (2000). **Alfabetização científica: Questões e desafios para a Educação**. Ijuí: UNIJUÍ.
- COUTINHO, Carlos Nelson (1992). **Gramsci – um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus.
- DALE, Roger (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. **Journal of Education Policy**. Vol. 14, n. 1, p. 1-17.

- DALE, Roger (2000). Globalization and education: demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? **Educational Theory**, vol. 50, n. 4, p. 427-448.
- DALE, Roger; ROBERTSON, Susan (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. **Comparative Education Review**. Vol. 46, n. 11, p. 10-28, fev.
- DARRIBA, Vinícius (2005). A falta conceituada por Lacan: da Coisa ao objeto a. **Ágora**. vol.8, no.1, Jan/Jun.
- DIAS, Paulo (2007). **A produção de políticas de currículo em Minas Gerais: o Projeto Veredas na Escola Sagarana (1999-2002)**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, UFRJ.
- DIAS, Rosanne Evangelista (2006). Profissionalização docente e a cultura da performatividade In: **Anais do XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Recife - PE: UFPe, CD-Rom.
- DIAS, Rosanne Evangelista (2007). Produção de políticas curriculares para a formação de professores In: **I SIPE - Seminário de Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e no Brasil**, Porto: Universidade do Porto.
- DIAS, Rosanne & LÓPEZ, Sílvia Braña (2006). Conhecimento e interesse na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, p.53 - 66.
- DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (2000). A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr.
- FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (2003). Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol 18, nº 51, fevereiro, pp. 21-29.
- FEENEY, Silvina (2006). La política curricular en Argentina: ¿todo vale? **XII ENDIPE**. Recife.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2004). Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: Frigotto, G. & Ciavatta, M.(org.) **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília, MEC.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor (1998). **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor (2001). **Definiciones en transición**. Buenos Aires: CLACSO. Acessado na internet em 30 de abril de 2003 no endereço <http://www.clacso.edu.ar/~libros/mato/canclini.pdf>

- GARCÍA CANCLINI, Nestor (2003). **A Globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras.
- GOODSON, Ivor & 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.
- GRAMSCI, Antonio (1968). **Maquiavel e a política do Estado moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, Antonio (1978). **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- HALL, Stuart (2003). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- HOWARTH, David (2000). **Discourse**. London, Open University.
- HOWARTH, David, NORVAL, Aletta; STAVRAKAKIS, Yannis (2000). **Discourse theory and political analysis**. Manchester: Manchester University Press.
- HOWARTH, David (2005). Applying discourse theory: the method of articulation. In: HOWARTH, David; TORFING, Jacob (Ed.). **Discourse Theory in European politics**. New York: Palgrave Macmillan.
- JAMESON, Friedric (2002). **A cultura do dinheiro – ensaios sobre globalização**. Petrópolis, Vozes.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal (2001). **Hegemony and socialist strategy**. Londres, Verso
- LACLAU, Ernesto (1996). **Emancipation(s)**. London: Verso.
- LACLAU, Ernesto (2005). **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LOPES, Alice Casimiro (2002). Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: Antonio Flavio Moreira; Elizabeth Macedo. (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. 1 ed. Porto: Porto, v. 1, p. 93-118.
- LOPES, Alice Casimiro (2004a). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118.
- LOPES, Alice Casimiro (2004b). 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). Discursos curriculares na disciplina escolar Química. **Ciência & educação**, Bauru - São Paulo, v. 11, n. 2, p. 263-278.
- 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 (2006a). Quem defende os PCN para o ensino médio?. In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. 1 ed. São Paulo: Cortez, p. 126-158.
- LOPES, Alice Casimiro (2006b). Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 33-52
- LOPES, Alice Casimiro (2006c). Relações macro/micro na pesquisa em Currículo. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 36, p. 619-635.
- LOPES, Alice Casimiro (2006d). Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo. (Org.). **Cultura e política de currículo**. 1 ed. São Paulo: JM Editora Ltda, p. 139-160.
- LOPES, Alice Casimiro (2007a). **Currículo e epistemologia**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí. v. 1. 232 p.
- LOPES, Alice Casimiro (2007b). **A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o ensino médio**. Portugal, Legis, no prelo
- LÓPEZ, Silvia Braña e LOPES, Alice Casimiro (2006). A performatividade na política de currículo: o caso do ENEM. **Anais do XII ENDIPE**. Recife, CD-Rom.
- LYOTARD, Jean-François (1986). **O pós-moderno**. Rio de Janeiro, José Olympio.
- MACEDO, Elizabeth (2002). Currículo e competência. In: LOPES, Alice & MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular – história e políticas**. RJ: DP&A.
- MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro; PAIVA, Edil; OLIVEIRA, Inês Barbosa; DIAS, Rosanne Evangelista; FRANGELLA, Rita (2006). **Relatório da pesquisa “O Estado da arte do currículo da educação básica (1996-2002)”**. Brasília: INEP/PNUD.
- MAINARDES, Jefferson (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade** v. 27, nº 94, pp. 47-69, jan/abr. Disponível no www.scielo.br
- MAINARDES, Jefferson (2007). **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez.

- MAJOR, René (2002). **Lacan com Derrida**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MELO, Marcus A. B. C. de & COSTA, Nilson do R. (1995) A difusão das reformas neoliberais: análise estratégica, atores e agendas internacionais. In: REIS, Elisa. ALMEIDA, Maria Hermínia e FRY, Peter (orgs.) **Pluralismo, espaço social e pesquisa**. ANPOCS e Editora HUCITEC: São Paulo, pp.153-175.
- MELO, Marcus A. (2004) Escolha institucional e a difusão dos paradigmas de políticas: o Brasil e a segunda onda de reformas previdenciárias. **Dados** – Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, vol. 47, nº 1, pp. 169-206.
- MELLO, Josefina (2004). O livro didático como currículo escrito In: **Anais do VI Colóquio sobre Questões Curriculares/ II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, CD-Rom, Rio de Janeiro.
- MELLO, Josefina (2005). Os livros didáticos nas políticas curriculares para o ensino médio In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, p.322 – 322.
- MELLO, Josefina (2006a). A Contemporaneidade e as políticas Curriculares - impacto na cultura de uma escola de formação de professores do Rio de Janeiro. In: **Anais do VII Colóquio sobre Questões Curriculares / III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Braga, Portugal, UMinho.
- MELLO, Josefina (2006b). A formação docente nos contextos de influência, de produção de textos e da prática - os sentidos produzidos pelos documentos curriculares em uma escola de formação de professores do RJ, modalidade normal. In: **XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: Virtus Impavida - UFPE, 2006.
- MELLO, Josefina (2007). A materialidade da escola na proposta curricular para a formação de professores em nível médio: o discurso do documento introdutório. In: **Anais do IV Seminário Internacional As Redes de Conhecimento e Tecnologia: Práticas Educativas, Cotidiano e Cultura**. UERJ, Rio de Janeiro, CD-Rom.
- MENDONÇA, Daniel de. (2003) A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia Política**. 20, p. 135-145, acessível em www.scielo.br
- MENDONÇA, Daniel de. (2006) A condensação do imaginário popular oposicionista num significante vazio: as “diretas já”. In: MENDONÇA, Daniel de e RODRIGUES, Léo Peixoto. **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann** – pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais. Porto Alegre: EdiPUCRS, p. 146-169.

- MOREIRA, Antonio Flavio. (1995) Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, Luiz Heron e AZEVEDO, José Clóvis (org.). **Reestruturação curricular**. Petrópolis: Vozes, p. 94-107.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. (1996) Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan/jun, p. 9-22.
- MOUFFE, Chantal. (1996) **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva.
- MOUFFE, Chantal (2001). Identidade democrática e política pluralista. In: Mendes, Cândido; Soares, Luiz Eduardo (org.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, p. 410-430.
- MOUFFE, Chantal. (2005) Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia Política**, 25, p. 11-23, nov. Disponível em www.scielo.br
- MOUFFE, Chantal. (2006) **On the political**. London: Routledge.
- NASCIMENTO, Evando (2004). **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- OLIVEIRA, Ana. (2005) A disciplina escolar história: reinterpretações curriculares no contexto da prática. **Anais da 28ª Reunião Anual da Associação de pós-graduação e pesquisa em educação – ANPED**. Caxambu-MG.
- OLIVEIRA, Ana. (2006a) A prática docente no contexto de produção dos textos curriculares: o nacional e o local. **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XIII ENDIPE**. Recife-PE.
- OLIVEIRA, Ana. (2006b). **A disciplina escolar História no Colégio Pedro II: reinterpretações curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, Ana (2007a). Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “velhas” concepções nas políticas curriculares. **Anais da 29ª Reunião Anual da Associação de pós-graduação e pesquisa em educação – ANPED**. Caxambu-MG, no prelo.
- OLIVEIRA, Ana. (2007b) A constituição da disciplina escolar história no ciclo de políticas curriculares. **Anais do VIII Encontro de pesquisa em educação da região sudeste**. Vitória-ES.
- ORTIZ, Renato. (2006) Notas sobre Gramsci e as ciências sociais. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 21, n. 62, out, p. 95-103, Disponível em www.scielo.br
- OZGA, Jenny. (2000) **Investigação sobre políticas educacionais**. Porto: Porto.
- PINTO, Céli Regina Jardim. (2006) O discurso democrático deslocado: a propósito do paradoxo da democracia In: AMARAL Jr., Aécio; BURITY,

Joanildo (org.). **Inclusão social, identidade e diferença**. São Paulo: Annablume, p. 93-122.

POWER, Sally (2006). O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Olhar de professor**. 9(1), 11-30, Acessível em http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista91_artigo01.pdf

SILVA, Denys B. R. da & 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, Denys B. R. da (2005) Políticas de currículo: a atuação dos especialistas em ensino de física no contexto de produção. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu.

SILVA, Denys B. R. da (2006a). A incorporação de idéia de competências às propostas curriculares dos especialistas em ensino de física, **Anais do XIII ENDIPE**. Recife, UFPE.

SILVA, Denys B. R. da (2006b). **A Comunidade disciplinar de ensino de física na produção de políticas de currículo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SILVA, Denys B. R. da. & LOPES, Alice Currículo (2007). **Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de Física**. Submetido.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; SIQUEIRA-BATISTA, Rômulo; SCHRAMM, Fermin (2005). A ciência, a verdade e o real: variações sobre o anarquismo epistemológico de Paul Feyerabend. **Cadernos Brasileiros de Ensino de Física**, v. 22, n. 2, p. 240-262.

TAYLOR, Sandra & HENRY, Miriam. (2000) Globalization and educational policymaking: a case study. **Educational Theory**, vol. 50, n. 4, p. 487-503.

YOUNG, Michael. (2000) **O currículo do futuro: da “Nova Sociologia da Educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus.