

**CURRÍCULO, CULTURA E DIFERENÇA:
O CASO DA MULTIÉDUCAÇÃO COM ÊNFASE NAS CIÊNCIAS**

por

Elizabeth Macedo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

2008-2011

DESCRIÇÃO DAS METAS ATINGIDAS EM RELAÇÃO À PROPOSTA EM ANDAMENTO

O projeto em andamento está sendo desenvolvido de acordo com o cronograma. Os resultados, ainda parciais, podem ser acompanhados ao longo deste projeto. Em termos de produtos, a pesquisa tem sido discutida em diversos encontros nacionais e internacionais e publicada em diferentes veículos. Considerando apenas a produção da coordenadora teríamos o seguinte quantitativo nos últimos 3 anos: 7 artigos em revistas de padrão internacional, sendo 2 em periódicos norte-americanos, 1 livro e 5 capítulos de livros em editoras de circulação nacional. Foram aprovados para a publicação mais 2 artigos em periódicos de padrão internacional e 4 capítulos de livros já estão no prelo, 3 em editoras portuguesas e outro em editora norte-americana. Em termos de formação de pesquisadores, foram defendidas 2 teses de doutorado e 4 dissertações de mestrado.

RESUMO

Este projeto amplia preocupações de projetos anteriores com a forma como a diferença vem sendo tematizada nos textos curriculares, focando mais especificamente textos relacionados às ciências naturais. Assenta-se na concepção de currículo como enunciação cultural que, em diálogo com autores pós-coloniais como H. Bhabha, S. Hall e A. Appadurai, tenho procurado desenvolver como forma de recolocar a questão da agência no quadro de uma teoria curricular com ênfase no discursivo. Nesse sentido, o currículo é tratado como enunciação, como representação, diferentemente do que ocorre em estudos em que a cultura é entendida como objeto de ensino. Mantendo a preocupação de evitar tanto o essencialismo como o relativismo, este projeto busca politizar os processos de significação, razão pela qual, seguindo sugestão de S.Hall, dedica-se a entender o político como espaço de articulação hegemônica. Para tanto, apóia-se nas posturas pós-marxistas e pós-estruturais de E. Laclau e C. Mouffe. Com esse quadro teórico, a pesquisa buscará entender o processo pelo qual os textos curriculares têm preenchido, por intermédio de articulações hegemônicas, significantes vazios que os têm nucleado, dentre os quais se destaca a idéia de qualidade da educação. A hipótese, que se alicerça em estudos anteriores, é de que essas cadeias têm endereçado um sujeito universal e funcionado como uma contraposição às demandas da diferença cada dia mais presentes na sociedade brasileira. Essa hipótese será desenvolvida, na perspectiva de uma teoria situada, a partir do estudo de uma política curricular específica, a MultiEducação, em seus 10 anos de existência. O foco recairá sobre um dos espaços-tempos de enunciação da proposta, qual seja a Secretaria Municipal de Educação. Esse espaço-tempo será entendido como um local em que lutas micropolíticas são travadas por uma comunidade política constituída por diferentes grupos de interesse.

ANTECEDENTES, JUSTIFICATIVA E OBJETIVO DO ESTUDO

Nos últimos seis anos, tenho tratado da temática da diferença cultural ampliando projetos anteriores cujo foco já se encontrava no currículo e na cultura. Entre 2002 e 2005, desenvolvi, no grupo "Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura" do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que coordeno, projeto intitulado "Currículo como entre-lugar identitário: raça, gênero e sexualidade no currículo de ciências (1971-2002)". Nele, busquei entender como os currículos escolares de ensino fundamental, especialmente os de ciências, atuavam na construção da diferença. Focalizei documentos curriculares escritos, como os guias curriculares do município do Rio de Janeiro e do país e livros didáticos do período. Dando continuidade a esse estudo, desde 2005, venho me dedicando à mesma temática considerando o contexto da prática. Uma prática que, tomada numa perspectiva histórica, impõe, não a observação direta, mas o trabalho com documentos e depoimentos dos sujeitos envolvidos no fazer curricular. Nesse sentido, tenho trabalhado com os arquivos do Colégio de Aplicação da UFRJ (localizados no PROEDES/UFRJ), com os materiais referentes ao ensino de ciências dessa instituição e com entrevistas com docentes e coordenadores da disciplina.

Ao longo do desenvolvimento desses dois projetos, venho tentando formular a noção de currículo como enunciação cultural, baseando-me em autores pós-coloniais, como Bhabha (2003), Hall (2003) e Appadurai (2001), assim como em estudos sobre política que trazem da teoria literária elementos para pensar as relações entre estrutura e agência (Ball, 1994; Laclau e Mouffe, 2004; Laclau, 1998, 2000 e Mouffe, 2003). Tal formulação, que desenvolverei mais detidamente ao longo deste projeto, está explicitada em textos originalmente apresentados para discussão na ANPEd e no ENDIPE e, posteriormente, publicados (Macedo, 2006a¹ e 2006b²). Embasa também as teses de Oliveira(2006) e Frangella (2006) e dissertações de Destro (2004); Silva (2006) e Agostinho (2007) defendidas no grupo de pesquisa nos últimos anos. Trata-se de uma

¹ Neste texto, analiso discussões do campo do currículo que dão centralidade à cultura, argumentando que tem sido comum tratar o currículo como seleção de elementos da cultura, numa espécie de reedição de preocupações da teoria crítica. Defendo que a definição da cultura como repertório partilhado de sentidos é politicamente problemática e aponto a necessidade de passar a pensá-la como espaço-tempo de enunciação.

² Neste texto, analiso o uso que temos feito de conceitos como currículo formal e vivido, argumentando que essa dicotomia tem viabilizado noções hierarquizadas de poder nos estudos sobre política curricular. Defendo que pensar o currículo como espaço-tempo de enunciação cultural permite superar essa dicotomia e complexificar os estudos sobre política pelo uso de uma noção de poder mais difusa, produtiva e oblíqua.

conceituação que tem permitido ao grupo pensar o currículo como espaço-tempo em que lutas hegemônicas para fixação de sentidos são travadas por sujeitos que se constituem nesse processo.

A conceituação do currículo como enunciação cultural faz parte de uma preocupação mais ampla com a temática da diferença (cultural) que se encontra na base tanto dos projetos anteriores quanto desta proposta. No projeto atualmente em andamento, trabalhei num terreno que “articulava um entendimento antropológico da diferença com uma perspectiva relacional com forte matriz psicanalítica” (Macedo, 2005b, p. 5). Essa definição surgia de um diálogo com autores pós-coloniais, especialmente Bhabha (2003) e Hall (1997, 2003)³. Ao longo do desenvolvimento do projeto, as contribuições de Laclau e Mouffe (Laclau e Mouffe, 2004; Laclau, 1998, 2000 e Mouffe, 2003) se somaram às anteriores, levando-me também a me aproximar de Derrida (2004). Com tais autores, fui consolidando a percepção de que a diferença envolve processos de identificação ativos e contingentes que se dão em uma estrutura social deslocada. Está, portanto, profundamente relacionada à questão da agência, aspecto valorizado pelo pensamento crítico que tenho tido o cuidado de não abandonar⁴. A preocupação crítica e a crença nas possibilidades do conhecimento como contestação permanecem, assim, em meu horizonte de análise.

Operei com essas formulações buscando entender como as enunciações (ou textos⁵) curriculares têm lidado com a diferença. Em trabalhos publicados ao longo das pesquisas (Macedo, 2004b, 2004c, 2006d), procurei perceber a ação de diferentes fragmentos de discursos (coloniais) que, ainda que ambivalentes, buscam fixar a “construção ideológica da alteridade” (Bhabha, 2004, p.105), embasando “práticas discursivas e políticas da hierarquização cultural” (ibid, p.107). Meu objetivo foi se tornando compreender as estratégias discursivas através das quais se busca apagar o Outro cultural, legitimando o exercício do poder. Para tanto, tomo os textos curriculares como híbridos de fragmentos discursivos que constroem uma nova enunciação. Obviamente, falo de hibridismo não como fusão — o que implicaria a existência de formas puras a serem mescladas —, mas como interstício, como uma prática de

³ Ainda que estes sejam os principais autores com os quais dialogava, são importantes as contribuições de Said (1990), Gilroy (2001), Spivak (1994, 1996), McCarthy (2000), Willinsky (1998), Fleuri (2001, 2002), assim como de autores que lidam mais diretamente com a discussão no campo das ciências naturais, tais como Haraway (1989,1997), Harding (1998, 2000) e Wortmann e Veiga-Neto (2001).

⁴ Essa discussão foi iniciada em texto publicado em 2006 (Macedo, 2006c) e tem sido objeto de pós-doutorado em curso na University of British Columbia.

⁵ Texto aqui se refere tanto aos currículos formais quanto aos currículos vividos que são tratados como texto, portanto como espaço-tempo de enunciação cultural, conforme será discutido mais adiante.

atribuição de significados que se dá num determinado momento enunciatório. Nesse percurso, tenho defendido que há determinados fragmentos que continuam a deter, por articulações hegemônicas anteriores, maior legitimidade no panorama pedagógico, cuja utilização tem servido para justificar algumas enunciações (Macedo, 2007a, 2007b). No conjunto desses fragmentos legitimados tenho destacado especialmente alguns discursos pedagógicos — conteudismo, escolanovismo, pedagogia de Freire — e sociais — nação, iluminismo — mobilizados pelas novas enunciações curriculares com significados sempre novos e velhos. Significados que habitam o interstício entre certo “sentido original” e aquele que se constrói ininterruptamente. Na medida em que se trata de discursos com forte acento universalista, sua utilização nas enunciações curriculares tem conseqüências para a forma como é vista a diferença.

Neste projeto, pretendo avançar no que diz respeito ao entendimento do funcionamento desse processo de hibridismo discursivo, vinculando-o mais claramente às discussões de hegemonia que Laclau e Mouffe (Laclau e Mouffe, 2004; Laclau, 1998, 2000; Mouffe, 2003) trazem do pensamento gramsciano numa apropriação pós-estrutural ligada à teoria do discurso. Uma visão geral das possibilidades analíticas dessas contribuições para o estudo das políticas de currículo será apresentada na próxima seção, em que discuto também sua articulação com a idéia de currículo como enunciação cultural. Por ora, apresento, sem discutir, o argumento que tem sido central em meus trabalhos e cujo desenvolvimento depende de um maior aprofundamento da noção de articulação hegemônica tal como proposta pelos autores. Em linhas gerais, tenho percebido que os currículos articulam fragmentos discursivos em torno de significantes vazios como qualidade da educação, cidadania, competência. Trata-se de termos que, no entanto, não possuem nenhum sentido essencial nas enunciações curriculares, mas que servem para, de alguma forma, legitimar as intervenções propostas. Seus sentidos são dados em lutas articulatórias por hegemonizar posições de sujeitos e é esse processo contestado que chamarei de política de currículo. Um processo que se dá ininterruptamente em diferentes esferas de atribuição de significados, entre elas ministérios, secretarias e escolas. Meu interesse tem sido, e permanece, localizado em entender como esse processo tem articulado fragmentos discursivos em enunciações cuja tônica é o universalismo, ainda que constantemente tensionado pelas demandas da diferença.

É inegável que as demandas por reconhecimento das diferenças culturais estão hoje aflorando com muito mais força na sociedade brasileira, graças, sobretudo, aos

movimentos ligados à questão do negro⁶. As conquistas vão desde âmbitos sociais mais amplos até aspectos mais diretamente ligados à escola e ao currículo. Quanto a estes últimos, por exemplo, recentemente a História da África foi incluída nas disciplinas escolares, mas quero ressaltar algo mais difuso, qual seja, a presença da preocupação com a diferença em vários documentos curriculares. Há, nos parâmetros curriculares nacionais (PCN), um tema transversal dedicado à pluralidade cultural e, nos diferentes componentes curriculares, essa preocupação está presente. As diretrizes para avaliação dos livros didáticos têm, também elas, dedicado especial atenção à problemática da diferença e, especialmente, aos preconceitos de origem racial. No caso do Rio de Janeiro, a MultiEducação traz componentes curriculares dedicados à cultura e à identidade em que a preocupação com as demandas da diferença está presente.

Receio, no entanto, que essas demandas estejam contribuindo também para a amplificação de um discurso universalista que se insinua com força nos diferentes textos curriculares. Não quero obviamente sugerir que não haja embates, pelo contrário entendo que se trata de um espaço-tempo ambivalente, em que essas cadeias universalistas negociam, diariamente, posições com as demandas da diferença. Em texto produzido em 2007, apresentei uma primeira formulação deste argumento (Macedo, 2007a) tendo em vista os PCN. Meu interesse, neste projeto, é desenvolver melhor esse argumento, entendendo um pouco mais o privilégio de endereçamentos universalistas em relação ao conhecimento e à cultura locais (de grupos minoritários) em enunciações curriculares que explicitam uma preocupação com a diferença. Desenvolverei essa argumentação focalizando uma proposta específica, qual seja a MultiEducação em seus 10 anos de existência (1998-2007). Ainda que meu foco não seja estritamente disciplinar, na medida em que me interessa o movimento de enunciação mais geral do currículo, continuarei a privilegiar o componente curricular Ciências Naturais.

Organizo o projeto em seções em que procuro explicitar melhor cada um dos pontos acima referidos de forma breve. Assim, inicio pela proposta de conceituar o currículo como espaço-tempo de enunciação, em que se travam lutas hegemônicas em torno de significantes, com destaque para o significante *qualidade*. Nesse processo, explícito como vejo as relações entre estrutura e agência, central para a revisão que entendo precisa ser realizada do cânon que sustenta os estudos em política de currículo.

⁶ Defendo, em texto anterior (Macedo, 2007b), que, de modo a conquistar hegemonia, as reivindicações dos movimentos negros têm se associado a demandas mais genéricas pelo respeito à diferença num processo que, de um lado, amplia a aceitação das reivindicações, mas, de outro, as descaracteriza.

Em seguida, passo à discussão teórico-metodológica, retomando preocupações que têm me guiado nos projetos anteriores, assim como explicitando o que é específico deste projeto, tendo em vista que já centrei alguns estudos (Moreira e Macedo, 2000; Macedo, 2002) na MultiEducação.

UMA LEITURA CULTURAL DA POLÍTICA CURRICULAR

Currículo como enunciação cultural

A cultura está no centro da formulação de currículo como enunciação, o que torna a discussão mais complexa, na medida em que se trata de um conceito de difícil definição (Appadurai, 2001; Bhabha, 2003; Hall, 2003). Julgo que a distinção feita por Appadurai (2001) entre cultura e cultural, assim como a estabelecida por Bhabha (2003) entre cultura como objeto epistemológico e como enunciação, é ferramenta útil para operar no entendimento das relações entre currículo e cultura.

Para Appadurai (2001), há uma forma de ver a cultura, resquício de sua vinculação às discussões sobre raça, em que ela é tratada como uma espécie de objeto, de substância (física ou metafísica). Na mesma linha, Bhabha (2003) indica que a cultura tem sido normalmente tratada como objeto de contemplação epistemológica, algo externo aos sujeitos que deve ser por eles adquirido. Tal concepção de cultura como repertório fixo de significados privilegia o consenso, o compartilhamento de sentidos, e acaba por levar à desconsideração das diferenças de poder e prestígio que alguns desses repertórios detêm em relação a outros. A consequência dessa visão para as culturas minoritárias é, muitas vezes, a pouca visibilidade não apenas de suas identidades, mas de suas possibilidades de agência.

Entendo que essa concepção tem sido prevalente também no campo do currículo, onde a cultura foi tradicionalmente entendida como objeto de ensino. Quando as teorias críticas destacaram os vínculos entre currículo e poder, salientando a distribuição desigual deste último na sociedade, os repertórios culturais em disputa por lugar no currículo continuaram a ser tratados como um objeto. Mesmo com a guinada do campo em direção à cultura, ocorrida nos anos 1990 (Pinar, 2002; Lopes e Macedo, 2003), a idéia de seleção de uma cultura vista como substância do currículo continua forte, ainda que em formulações menos óbvias. Em texto anterior (Macedo, 2006b), analisei essa prevalência em estudos curriculares desenvolvidos no Brasil na última

década, argumentando que o uso dessa concepção de cultura dificulta a percepção das formas de operação dos poderes oblíquos e, conseqüentemente, da agência dos sujeitos do currículo. Defendi que, de certa forma, a herança das concepções críticas do campo — quando indagavam sobre qual o conhecimento mais válido (Pinar, 2002⁷) ou quando tratavam o currículo como uma seleção de conhecimentos que se dava em um espaço marcado pelo poder (Silva 1999; Canen e Moreira, 2001; Dussel, Tiramonti e Birgin, 1998⁸) — é mantida, a despeito da centralidade da cultura e do acento pós-estrutural.

Ainda que a cultura seja tratada como repertório, no campo do currículo, não se trata de uma apropriação tranqüila. O conceito de cultura como objeto de ensino destaca o papel da escola como instância de reprodução cultural⁹ e, por isso, tem sido contestado ao mesmo tempo em que é utilizado¹⁰. Nos estudos sobre cultura, definidos de forma mais ampla, a dimensão da cultura como repertório foi complementada por uma aceção mais antropológica, que enfatiza as práticas sociais (Hall, 2003). No campo do currículo, ao longo dos últimos 30 anos, a preocupação com algo que pudesse dar conta da dimensão performática da cultura (Bhabha, 2003) levou à criação de termos como cultura da escola, currículo vivido, em ação, interativo. Entendo, no entanto, que essa solução, como ocorreu na antropologia (Appadurai, 2001), diferenciou artificialmente reprodução e produção da cultura e consolidou um binarismo difícil de superar (Macedo, 2006b). Assim, o currículo era definido como um espaço de luta por legitimidade entre culturas pré-estabelecidas fora desse espaço, ao mesmo tempo em que abarcava toda a cultura produzida no cotidiano da escola. A relação entre as dimensões formais e vividas do currículo, assim como entre cultura escolar e cultura da escola (Forquin, 1993), não era, no entanto, óbvia e tornou-se objeto de uma série de exercícios de articulação (Goodson, 1995).

Como demonstram tais exercícios, essa dicotomia tem implicações teóricas e metodológicas para o campo do currículo. Em relação aos estudos de política de currículo, foco deste projeto, ela redundava na distinção entre documento e prática curricular e, portanto, na dissociação das instâncias de produção e de implementação do currículo. Em relação aos estudos ingleses, por exemplo, Ball (2006) tem salientado que

⁷ Essa questão foi formulada por Spencer, no início do século passado, e tem sido constantemente rerepresentada por Pinar.

⁸ A formulação original de Williams (1982) de currículo como seleção da cultura, ainda que opere com um conceito mais global de cultura (Hall, 2003), tem sido apropriada pelo campo do currículo numa perspectiva operativa que reifica a cultura.

⁹ Não tomo aqui a idéia de reprodução da cultura em sentido negativo.

¹⁰ Isso pode ser observado, por exemplo, em todos os textos citados acima (Silva 1999; Canen e Moreira, 2001; Dussel, Tiramonti e Birgin, 1998; Pinar, 2002).

são orientados para a política ou para a prática, característica também visível em pesquisas sobre currículo da educação básica no Brasil (Macedo et al., 2006; Macedo, Lopes e Paiva, 2006). Entendo que essa distinção acaba por enviesar os estudos sobre política curricular, na medida em que a tensão entre reprodução e produção é apresentada como um binário que ora pende para um lado ora para outro. Os currículos formais são vistos como meras ficções sem efeito sobre a prática ou, ao contrário, como constrangimentos dos quais não se pode escapar. Os vividos, por sua vez, tornam-se espaços milagrosos em que é possível fugir das prescrições ou são culpabilizados pelo fracasso das políticas propostas. Claro que essas classificações são formas genéricas de tratar uma realidade muito mais complexa e que conta com estudos que deslizam entre uma e outra classificação. Interessa-me, no entanto, apenas a conclusão geral de Ball (2006) de que o hiato entre produção e implementação dos textos curriculares é uma constante nos estudos sobre currículo, levando a concepções ingênuas e hierarquizadas de poder e dificultando a percepção de como o currículo opera na manutenção e superação das relações de poder nas quais está inserido.

Foi esse conjunto de preocupações que me levou a, nos dois últimos projetos, discutir o currículo como espaço-tempo (fronteiriço) de enunciação cultural, como forma de superar as dicotomias que aponto acima, o que passo a discutir a partir de concepções alternativas de cultura defendidas por Appadurai (2001) e Bhabha (2003). Julgo que essa idéia torna possível trabalhar com uma noção de poder como algo disperso e ambivalente — o que para mim é uma das mais importantes contribuições do pós-estruturalismo — redefinindo o papel da agência, preocupação que trago como herança cara da teoria crítica.

Ainda que a noção de cultura como enunciação esteja presente em diferentes autores, tenho me valido mais fortemente das contribuições de Appadurai (2001) e Bhabha (2003) para defender uma perspectiva de cultura para além da dicotomia entre produção e reprodução culturais. Em linhas gerais, Appadurai (2001), ao criticar o emprego da cultura como repertório, defende o uso do adjetivo cultural, o que, segundo ele, abre possibilidades para sua utilização “como recurso heurístico para falar da diferença” (p.28). Considera, o autor, que as leituras estruturalistas, com ênfase nos contextos e nas comparações, destacam os contrastes como integrantes da cultura e salientam as diferenças situadas, ou seja, as diferenças em relação a algo local. Seriam, portanto, uma forma de escapar da reificação da cultura, considerando-a “uma dimensão inegável do discurso humano que explora as diferenças para criar diversas concepções

de identidade de grupo”(p.29). De forma semelhante, Bhabha (2003) tem defendido que a cultura seja tomada como enunciação, contrapondo essa acepção à idéia de cultura como objeto epistemológico, que estaria na base de uma tendência totalizante. Nesse sentido, o autor aponta que a cultura como enunciação “se concentra na significação e na institucionalização, (...) tenta repetidamente reinscrever e relocalar a invenção política de prioridades e de hierarquias culturais na instituição social da atividade de significação” (p.248). Pode, portanto, dar conta da dialogia que configura os espaços-tempos cotidianos.

Na medida em que a cultura deixe de ser encarada como objeto, a idéia de currículo como seleção de elementos das culturas produzidas fora da escola deixa de fazer sentido e torna-se possível tratar o currículo como um espaço-tempo de enunciação cultural. Trata-se de uma virada que tem, a meu ver, importantes implicações para o estudo do currículo, dentre as quais destaco a possibilidade de entender os processos de produção cotidiana do currículo como negociação agonística em que os sujeitos recuperam seus lugares como sujeitos de sua história e de suas experiências¹¹. Há obviamente constrangimentos a essa ação, que não são entendidos como poderosos horizontes de contraposição contra os quais lutar (uma luta inglória), mas como parte integrante do próprio processo de enunciação que se dá por meio de lutas por hegemonia (Laclau e Mouffe, 2004).

Tratar o currículo como enunciação cultural exige um exercício de conceptualizá-lo como representação, por sua própria natureza complexa, o que Ball (1994) buscou fazer definindo-o como texto e discurso. No ato de escrever os textos, sujeitos concretos manejam, de forma deliberada, símbolos para a construção de sentidos, num processo que não é nem completo nem transparente (Kamler, 2001). Sentidos que estão situados sobre a base de sentidos já dados, mas que ao se inserirem num conjunto de significações já existentes, o fazem modificando-o. O ato de significação é, portanto, um ato de criação a partir da captação de sentidos pré-dados (Hall, 2003), articulando ele mesmo o que Bhabha (2003) denomina dimensões pedagógica e performática. Nesse ato, os textos mobilizam intencionalidades, criam lugares simbólicos em que pretendem colocar os leitores, que Ellsworth (1997) chamou

¹¹ A idéia de negociação agonística remete a uma negociação na prática concreta, um terreno de indecidibilidade em que não há regras para a tomada de decisões. Nesse sentido, a negociação envolve repressão e força, ou seja, a violenta exclusão de alternativas. A perspectiva habermasiana de que a ética discursiva assume o papel fundamento racional que guia a tomada de decisão ou a negociação, que utilizei em estudos anteriores (Macedo, 1997) é substituído pela idéia de uma decisão situada tomada.

de modos de endereçamento¹² ou que Hall (2003) denominou leitura preferencial¹³. Mais do que dar conta de todos os sentidos possíveis, as idéias de leitura preferencial e modos de endereçamento explicitam que há poder envolvido na construção dos textos. Ou seja, aqueles que controlam os aparatos de significação criam formas determinantes de leitura; o que corresponderia ao que Ball (1994) denomina dimensão discursiva do currículo, um “quadro móvel que articula e constringe as possibilidades e probabilidades de interpretação e enunciação” (Ball, 1994, p.23). No entanto, até porque os textos (curriculares) são coletivos, escritos geralmente em contextos institucionais, é difícil falar em um único endereçamento, em uma dada leitura preferencial ou em constrangimentos discursivos que atuem em um mesmo sentido. Num mundo complexo, os constrangimentos discursivos não podem saturar tudo dentro de sua órbita e são eles mesmos ambíguos em seus desejos de controle (Bhabha, 2003).

Julgo, no entanto, que a abertura do texto a outros sentidos é ainda mais radical, posto que, como salienta Derrida (2004), todo significado é diferido e, portanto, não é possível fixar o texto. Os currículos, por exemplo, mobilizam sentidos historicamente partilhados pelos sujeitos — no que Bhabha (2003) denomina dimensão pedagógica — ao mesmo tempo em que, numa dimensão performática, projetam novos sentidos. São codificações instáveis e ambíguas, que abrem múltiplas opções de leitura para além dos, também múltiplos, endereçamentos que propõem. Ao mesmo tempo em que reconheço essa abertura, quero evitar o relativismo propiciado por ela, o que implica politizar os processos de significação. Para isso, trago, também de Derrida (2004), o conceito de rasura, que permite entender como a fluidez é estancada quando a estrutura descentrada é momentaneamente fixada em torno de um centro provisório e um texto específico é construído. Ou seja, permite entender como os textos curriculares - conjuntos abertos - vão sendo sobredeterminados e, assim, provisoriamente fechados constituindo certos modos de endereçamento. No diálogo com Hall (2003), assumo que essas preocupações levam ao terreno da hegemonia, em que se tenta, sem sucesso absoluto, controlar as leituras possíveis dos textos. No limite, um poder totalmente hegemônico seria aquele que conseguisse transformar a leitura preferencial na única possível, que pudesse endereçar totalmente os sujeitos. Se essa hegemonia total é

¹² A autora destaca que os modos de endereçamento não são capazes de endereçar totalmente os sujeitos, havendo sempre a possibilidade de fugas que estão na base dos próprios textos.

¹³ O próprio autor questiona o uso que fez deste termo em entrevista publicada em Hall (2003). Conclui, no entanto, que pretendeu apenas dá conta da idéia de que as leituras possíveis se dão dentro de um universo de codificação, sem serem totalmente determinadas por ele.

impossível, entender os processos hegemônicos envolvidos nas enunciações curriculares é, a meu ver, uma das principais tarefas do campo do currículo, posto que permite reinsserir antigas preocupações com o sujeito e sua agência em um quadro discursivo. Passo a explorar brevemente as contribuições de Laclau e Mouffe (Laclau e Mouffe, 2004; Laclau, 1998, 2000; Mouffe, 2003) para a redefinição da hegemonia em bases pós-estruturais¹⁴.

Política curricular: articulações hegemônicas em torno dos significantes

Em diálogo com Laclau e Mouffe, cujo trabalho apóia-se em Derrida, entendo o discursivo como um campo de indecidibilidade, como condição simultânea de possibilidade e impossibilidade de cada discurso particular¹⁵. Nesse sentido, há sempre um excesso de sentido que escapa, ao mesmo tempo em que determinadas enunciações assumem a função de fechamento contingente do sistema. Nas palavras dos autores, atuam como ponto nodal que articula em torno de si uma cadeia de equivalências que atravessa, também numa relação de indecidibilidade, a lógica diferencial do sistema. Numa perspectiva anti-essencialista, os autores postulam que essa equivalência não pode ter nenhum sentido essencial, sendo criada pela presença de uma diferença radical, um exterior constitutivo que fecha momentaneamente o sistema. É esse exterior constitutivo que cria uma cadeia de equivalência entre os elementos diferenciais do sistema, que passam a se articular também de forma não diferencial. O exterior constitutivo, com sua lógica de antagonismo radical, força os elementos do sistema a partilhar algo comum, a diferença radical em relação a esse exterior, permitindo uma articulação de equivalência¹⁶ em torno de significantes nodais. A relação entre as lógicas da diferença e da equivalência é, portanto, um dos principais mecanismos pelos quais os sistemas discursivos são provisoriamente fechados, o que torna qualquer sistematicidade contingente e dependente de um antagonismo social.

A questão que se apresenta para os autores é, portanto, entender como determinados significantes atuam como pontos nodais, viabilizando o fechamento temporário do sistema. A resposta exige um afastamento de Saussure, para quem todos

¹⁴ Laclau e Mouffe (2004) articulam o discurso pós-estrutural ao pós-marxismo e a aspectos do pensamento de Lacan. As aproximações com Lacan são mais visíveis na obra de Laclau (1998) e expressam diálogos com autores como Žižek (2004).

¹⁵ Na medida em que as estruturas, como proposto por Saussure, são diferenciais, descentradas e infinitas, elas serão sempre deslocadas e contingentes e jamais poderão simbolizar a totalidade.

¹⁶ É preciso salientar que equivalência não significa igualdade para os autores. Cada elemento guarda sua diferença em relação aos demais.

os enunciados são equivalentes, e a defesa de que os pontos nodais são definidos e preenchidos momentaneamente por meio de intervenções hegemônicas. Intervenções produzidas por sujeitos cuja identidade também não é dada *a priori* por nenhuma estrutura. Num tal quadro, a discussão sobre hegemonia é, portanto, também uma discussão sobre a constituição do sujeito e de sua agência. Para Laclau (2000), são “as estratégias [para hegemônizar o lugar vazio] que criam identidades e não o contrário” (p.243).

Em uma situação concreta qualquer, as cadeias de equivalências são formadas pela articulação hegemônica de diferentes posições de sujeitos¹⁷, que se unem simbolicamente contra um antagonista (um outro campo). Diferentemente de uma simples coalizão, os sentidos de cada posição são transformados pelas identificações sobrepostas que partilham, tornando as identificações contingentes. Para Laclau (2000), é essa incorporação na ordem simbólica que cria o sujeito. Assim o sujeito é interno à estrutura deslocada e *locus* da decisão no espaço indecidível da estrutura deslocada, uma decisão sobre como se constituir a si próprio como subjetividade concreta. Tentando explicitar um pouco mais como as articulações hegemônicas criam os sujeitos, Žižek (2004) introduz o conceito de falta constitutiva de Lacan. Para o autor (2004), todo sujeito procura por um significante que possa expressá-lo dentro da ordem simbólica, num ato de significação que nunca será totalmente possível¹⁸. Busca, por intermédio de atos de significação, preencher uma falta constitutiva, entrando na relação antagônica com a esperança de que, aniquilando o adversário, possa estabelecer a identidade plena que lhe é negada. É o sujeito que tenta resolver a crise da estrutura deslocada por sua identificação com um dos projetos disponíveis no espaço indecidível dessa estrutura. São, portanto, os sujeitos que articulam a estrutura, ao se decidirem por uma posição de sujeito.

¹⁷ Poderíamos considerar que essa articulação envolve tanto o nível consciente quanto inconsciente. No entanto, é necessário chamar a atenção para um dos maiores limites que vejo no trabalho que venho desenvolvendo. Tenho tratado os sujeitos da enunciação especialmente como sujeitos cognitivos, destacando os muitos códigos interpretativos que eles utilizam, mas ainda dando pouco ou nenhum destaque, por exemplo, as questões do inconsciente, do prazer, que julgo desempenham papel relevante na enunciação. Ainda que reconheça tal limite, não pretenderei superá-lo neste projeto, apontando para a necessidade de fazê-lo em futuro próximo.

¹⁸ A ordem simbólica é atrapalhada pelo Real lacaniano que introduz uma perturbação que resiste à totalização e, assim, desloca a estrutura. Essa negatividade radical impedirá que o sujeito encontre um significante através do qual possa se expressar. Isso faz com que o ato de simbolização falhe e produza a falta que é precisamente o sujeito. Nesse sentido, o sujeito significativo será a falta, um efeito retroativo da impossibilidade de sua própria representação (Torbing, 1999).

Em relação à hegemonia, poder-se-ia, muito brevemente, considerar, a partir dos autores, que a força de certos discursos depende de eles se oferecerem como resposta às crises da estrutura, preenchendo provisoriamente os pontos nodais. Discursos que operam como um espaço de inscrição das demandas de diferentes grupos, compensando o deslocamento da estrutura social, são mais efetivos. Essa efetividade, no entanto, custa aos discursos hegemônicos a supressão do seu conteúdo literal em prol de sua dimensão metafórica, capaz de condensar diferentes sentidos e significações. Cada demanda num discurso hegemônico emergente é construída de modo a parecer organicamente ligada a uma cadeia de outras demandas, de modo que cada posição evoca um conjunto de outras posições. O discurso passa a se apresentar não como uma alternativa organizada dentro do sistema, mas como a alternativa política para o sistema em si. Funciona, portanto, como um mito que visa a preencher a estrutura deslocada, conseguindo fazê-lo apenas parcialmente e por um tempo, até que é confrontado com novos eventos não simbolizáveis. As relações hegemônicas “não são [,portanto,] totalidades auto-reguladas, mas articulações precárias que estão sempre ameaçadas por um exterior constitutivo” (Laclau, 2000, p.192).

A insistência de Laclau em localizar as discussões sobre hegemonia nas articulações para o preenchimento de significantes vazios, que quanto mais vazios mais efetivos, tem sido criticada por um excessivo formalismo por diferentes autores (Butler, 1997; Smith, 1998). Butler (1997) e Smith (1998), por exemplo, argumentam que a prevalência de um determinado discurso conta também com as ligações que ele é capaz de fazer com sentidos residuais anteriores, muitos dos quais associados a instituições que mantêm sua autoridade durante as crises. Portanto, não seria apenas a condensação de sentidos que garantiria a hegemonia, mas também a referência a uma época de ouro apresentada de forma difusa, mas positiva. Tendo a concordar com tal argumento que permite perceber que a capacidade performática de um discurso mantém uma relação de ambivalência com a tradição ou, nas palavras de Bhabha (2003), com o pedagógico.

Tomando os currículos como enunciações, busco entender a ação de articulações hegemônicas nessas enunciações. Trabalhei, até o momento, com textos curriculares vários — os guias curriculares nacionais e do município do Rio de Janeiro de 1971 a 2002, mas também os textos curriculares produzidos no período em uma instituição específica —, tentando perceber os significantes que atuam como pontos nodais e as articulações no sentido de preenchê-los. Esse preenchimento pretende fixar o texto e endereçar os sujeitos, mas é incapaz de fazê-lo totalmente, até porque, como

destacarei, entendo que os currículos não se organizam em torno de pontos nodais simples e estáveis, mas de um complexo conjunto de pontos múltiplos e móveis. Ainda que venha destacando a “qualidade da educação” como o ponto nodal articulador dos discursos curriculares, julgo que a cadeia de equivalências formada em torno desse conceito intercepta outras cadeias que têm como núcleo, por exemplo, idéias de cidadania e competência associadas à escolarização. Nesse sentido, tanto qualidade quanto cidadania e competência são significantes vazios, aproximados em cadeias de equivalentes por antagonismos radicais, como a ineficiência ou a ausência de cidadania ou competência. Importante ressaltar que, ainda que cadeias em torno da qualidade, da cidadania e da competência se apresentem como uma solução para a propalada crise educacional, não podem ser entendidas como uma conseqüência dessa crise. Também elas não têm nenhum significado específico — a *ineficiência* é um significante tão vazio quanto a *qualidade* e seu significado só é dado pela expansão da cadeia de equivalentes que ele mesmo propicia¹⁹.

A política curricular é vista, portanto, como as lutas hegemônicas envolvidas nas tentativas de fixação das enunciações pelo preenchimento desses (e de outros) significantes vazios. Argumento que diferentes posições de sujeito se articulam, trazendo traços de articulações passadas, de modo a formar cadeias de equivalentes que se associam a outras cadeias constituindo uma trama complexa. Tais articulações tornam-se mais influentes quando são institucionalizadas e integradas num horizonte de formação social. No caso dos currículos, sua legitimidade se amplia com a institucionalização dos textos, mas principalmente com a vinculação dos fragmentos discursivos a valores positivamente inscritos na memória dos sujeitos. Por isso, entendo que referências à qualidade, à cidadania, à competência tornam-se significantes importantes, preenchidos por fragmentos de discursos que também nos são caros, vindos, por exemplo, da pedagogia crítica ou da noção republicana de nação.

Nas pesquisas que venho desenvolvendo nos últimos anos, tenho dado destaque aos fragmentos de discursos pedagógicos mobilizados pelos sujeitos no preenchimento de significantes como qualidade, cidadania e competência. Obviamente, entendo que esses discursos se associam com outros discursos sociais, como posicionalidades que se interconectam em cadeias de equivalências e diferenças, mas os tenho destacado apenas porque julgo que têm sido pouco estudados. As políticas são

¹⁹ Trata-se de uma relação definida por Derrida (2004) como indecidível.

posicionadas no espectro político e econômico (como liberais, neoliberais, conservadoras, de esquerda), mas dificilmente em cadeias em que seus sentidos pedagógicos são realçados. Considero que os discursos pedagógicos trazem posições de sujeitos que lutam por hegemonia nas novas enunciações curriculares e julgo que a compreensão dessas lutas permite “configurar a resposta do campo a suas circunstâncias presentes e sociais” (Pinar, 2007, p.5). Defendo que, para entender como o currículo mobiliza sentidos no aqui e agora que Pinar (2007) denomina horizontalidade, é preciso considerar as ressonâncias de sentidos, algumas das quais partilhadas historicamente no campo. Claro que também essas ressonâncias foram constituídas em processos hegemônicos e não possuem um sentido único e “original”, mas sua utilização situa as novas enunciações num quadro de sentidos partilhados.

Em minhas análises dos textos curriculares tenho, portanto, buscado perceber como as articulações hegemônicas têm preenchido significantes nodais que legitimam as intervenções propostas. Esses textos, ao serem enunciados, constroem novas estruturas de autoridade, propondo endereçamentos tanto para aqueles que os enunciam quanto para seus leitores²⁰. Como toda estrutura de autoridade, essas são também ambivalentes em seu desejo de controle (Bhabha, 2003), ambivalência essa que tenho tentado destacar como o que torna possível a agência (Macedo, 2004a). Apesar dessa ambivalência, no entanto, tenho salientado, nos documentos que analiso, o fato de que as cadeias de equivalência em torno da qualidade, cidadania e competência têm apontado para um forte endereçamento — o sujeito universal — e me preocupado com as conseqüências desse endereçamento para as discussões sobre a diferença. Ainda que seja visível o impacto das demandas da diferença nos currículos, julgo importante buscar entender como as articulações hegemônicas têm buscado minimizar, por mecanismos diversos, a força de endereçamentos que abrem espaço para a diferença e para a contingência (Macedo, 2007a, 2007b).

Nos textos produzidos nos anos 1990, dentre os quais tenho trabalhado especialmente os PCN (Macedo, 2006d, 2006e) e a MultiEducação (Macedo, 2005a), essa tensão entre endereçamentos universalizantes e as demandas da diferença é bastante visível. Em relação às ciências naturais, por exemplo, é possível perceber como posições de gênero e em relação à sexualidade têm questionado a idéia de um ser humano universal, assim como as rearticulações que visam a manter este sujeito como

²⁰ Entendo que a leitura do texto curricular é também uma enunciação.

centro do conhecimento biológico. Para além dos conteúdos desse campo disciplinar específico, tais endereçamentos podem também ser vistos nas articulações hegemônicas em torno dos princípios de organização curricular em si e em torno do que se entende por ensino de ciências. No que respeita especificamente à MultiEducação, foco deste projeto, a análise dos textos referentes à sua formulação inicial — que já foram objeto de nossa atenção²¹ — permitiram perceber que o significante qualidade é associado a outros igualmente esvaziados como cidadania, diversidade cultural, participação. Nas articulações hegemônicas para o preenchimento desses significantes ganham destaques cadeias de equivalências constituídas por fragmentos de discursos pedagógicos ligados ao construtivismo de Piaget e Vygotsky, hibridizados com o trabalho de Paulo Freire e Freinet. Em relação às ciências, a utilização de uma epistemologia internalista reforça o caráter universal a ela atribuído (Macedo, 2004b, 2004c). De forma geral, poder-se-ia dizer que a MultiEducação, como processo de produção e circulação de significados, desliza entre anseios universalizantes e uma sensibilidade para as contemporâneas discussões sobre diferença, numa articulação improvável considerando nossas coleções Modernas. Trata-se, no entanto, de uma articulação que, tenho argumentado (Macedo, 2005a e 2007a), é cada dia mais comum nos documentos curriculares. Ao mesmo tempo em que discursos da diferença ganham espaço na discussão educacional e curricular, parece que cadeias de equivalências entre posições universalizantes se fortalecem. Assim, tenta-se dar conta das questões postas pelo mundo contemporâneo sem abrir mão da certeza de que há um saber universalmente válido para ser trabalhado pelas escolas. Esse jogo hegemônico constrói sentidos sobre a diferença e endereça os sujeitos do currículo em função desses sentidos (Macedo, 2007a, 2007b). É esse processo que intento compreender mais detalhadamente neste projeto.

²¹ Em projetos anteriores (Moreira e Macedo, 2000; Macedo, 2002), a MultiEducação já foi objeto de análise. Nestes projetos, no entanto, nos fixamos nos documentos iniciais, tentando entender o processo de construção da proposta por meio da análise de textos (Secretaria Municipal de Educação, 1998; Bonamino e Brandão, 1995; Locatelli, 1998), e de entrevistas com sujeitos envolvidos em sua formulação. Alguns poucos trabalhos nestes projetos analisaram outras fontes, como o portal da Multirio (Barreiros e Frangella, 2004b, 2004c).

MARCOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS DE CURRÍCULO

A opção por focalizar este estudo nos textos que constituem a MultiEducação, com ênfase nas ciências naturais, é, sem dúvida, restritiva. É inegável que as explicações que forem sendo construídas ao longo do projeto se aplicarão apenas a esse caso específico. Imagino, no entanto, que seja possível, no nível de uma teoria situada²², compreender a partir do caso específico um pouco mais da dinâmica de enunciação curricular. Para além disso, no entanto, não julgo possível falar de uma teoria que não esteja situada. Dito isso, talvez não faça sentido justificar as escolhas pela MultiEducação e pelas ciências naturais, posto que não pretendo que elas transcendam à simples condição de caso que permite a construção teórica situada. Ainda assim, faço algumas considerações sobre essas escolhas.

Primeiramente, poderia destacar o fato de que, por nosso Grupo de Pesquisa ser sediado em um Programa de Pós-graduação localizado na cidade do Rio de Janeiro, temos, no grupo de pesquisa, um acúmulo de produção sobre a MultiEducação (Barreiros, 2003; Barreiros e Frangella, 2004a, 2004b, 2004c, 2005; Morgado, 2003). Mais do que essa proximidade geográfica, no entanto, a escolha tem também raízes em características da própria proposta. Trata-se de uma das mais antigas propostas formuladas por municípios, em meados dos anos 1990, ainda em vigor em uma rede com mais de mil escolas. Ao longo desse período, a proposta foi secundada por uma enorme quantidade de materiais, incluindo programas de televisão e vídeos, portal na internet, assim como por uma série de medidas acessórias definidas pela Secretaria, tais como definição de procedimentos de avaliação (Leal, 2000), criação de projetos específicos (Barreiros, 2003). Em 2006, no momento em que comemorava 10 anos, a proposta foi revista em um processo que envolveu representantes das escolas e alguns princípios de organização curricular têm sido radicalizados recentemente, como a implantação de ciclos de 5 anos nas séries iniciais. Trata-se, portanto, de uma proposta em andamento em que as enunciações iniciais do documento formal têm sido relidas em uma série de outros textos. Por fim, há, ainda, um último aspecto que gostaria de salientar em relação à MultiEducação, qual seja tratar-se de uma das poucas propostas curriculares municipais produzidas por um governo situado à direita do espectro

²² Ao propor a idéia de que a teoria tem que ser situada, Haraway (Godeve, 1999) se utiliza de uma metáfora óptica que, julgo oportuna. A autora defende que, ao invés de reflexão de um mundo passivo, a teoria propicia a difração de relações nada inocentes entre sujeito e objeto.

político. Minha curiosidade em relação a este último aspecto se deve ao fato de que as opções pedagógicas assumidas nos documentos não parecem espelhar essa vinculação. Isso torna mais forte a hipótese com a qual vimos trabalhando no grupo de pesquisa, de que as comunidades epistêmicas (Lopes, 2006) ou os sentidos partilhados (Pinar, 2007) são agentes importantes na formulação das políticas de currículo.

Em relação à opção pelas ciências naturais, remeto aos dois projetos anteriores (Macedo, 2002 e 2005b), em que explicitarei que, entendo as disciplinas não como campos epistemológicos, mas como processos sociais direcionados por finalidades sócio-educacionais específicas (Macedo e Lopes, 2002). Corporificam um discurso sobre o conhecimento/cultura válido e sobre os seus “outros”, funcionando como um instrumento estratégico de dominação discursiva, que cumpre ser estudado. Portanto, ao optar pelo foco nas ciências naturais, estou também entendendo que é possível perceber, na perspectiva de uma teoria situada, algo sobre a dinâmica das disciplinas escolares como discurso sobre a escolarização. Por fim, saliento, como fiz nos referidos projetos, que as ciências naturais apresentam um atrativo extra para projetos em torno da questão da diferença, na medida em que se constitui em um dos campos em que a força dos princípios iluministas universais é menos questionada.

Feitas essas observações sobre as decisões iniciais em relação ao trabalho empírico e sua relação com a teoria, passo a dialogar com os estudos em políticas curriculares, na perspectiva discursiva que relatei na seção anterior, para, desse diálogo, derivar as decisões sobre os textos que constituirão o corpus do estudo, assim como sobre a forma como serão lidos.

O currículo como enunciação, articulando texto e discurso, permite perceber como os sujeitos da política atuam na sua enunciação em meio a constrangimentos deslocados. Ball (1994) tem integrado essa discussão com a idéia de ciclo de políticas, no qual a circulação de significados e sentidos entre os contextos de influência, de produção do texto, da prática e das conseqüências constitui a dinâmica curricular. Desenho semelhante foi proposto por Taylor et al. (1997) para a análise da política australiana com um quadro teórico baseado na tríade contexto-texto-conseqüências. Tenho desenvolvido meus últimos projetos em diálogo com esses autores, aspecto que pretendo manter na base da pesquisa que ora proponho. Em relação à MultiEducação, o grupo de pesquisa que coordeno veio destacando, em projetos anteriores, os contextos da produção do texto (Macedo, 2005b) — ou o próprio texto no modelo de Taylor et al. (1997) —, assim como os da prática (Barreiros, 2003; Morgado, 2003). Em todos os

trabalhos, no entanto, procuramos colocar a análise dos currículos como textos em contextos mais amplos, de modo a iniciar nossa tarefa de desconstrução dos textos pelo reconhecimento desses contextos.

Neste projeto, opto por manter o foco no contexto de produção de texto curricular, entendido como parte integrante e indissociável de um ciclo de políticas, e aponto para um espaço-tempo cotidiano que entendo tem sido pouco investigado: a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, instância em que a política curricular é gerida. Nesse espaço-tempo destacarei os textos curriculares cotidianamente construídos ao longo dos 10 anos de implementação da proposta, muito mais do que o texto original da MultiEducação (SME, 1996), que já foi considerado em pesquisas anteriores (Moreira e Macedo, 2000 e Macedo, 2002). Claro que a referência a este texto inicial estará sempre presente, mas ele não será objeto direto de análise.

A opção por estudar os textos curriculares produzidos no espaço-tempo de um órgão estatal emana de uma preocupação com o rumo dos estudos em política de currículo. Em diferentes análises realizadas pelo Grupo de Pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” (Macedo et al., 2006; Lopes, 2006; Oliveira, 2006; Paiva et al., 2006), vimos nos deparando com o fato de que a maioria das pesquisas que tem por foco a política curricular acaba trabalhando com a figura do Estado como produtor dessas políticas. Entendo que essa concepção implica muitas simplificações e é incompatível com a noção de poder como algo difuso, produtivo e oblíquo, uma das contribuições do pós-estruturalismo que, como já mencionei, tenho considerado importante ter em conta. Como forma de tensionar tal concepção, centro este estudo no nível do Estado, mas com o objetivo de perceber que, para além de questões de acumulação e legitimação, o Estado envolve também problemas técnicos e administrativos que faz dele um terreno no qual lutas micropolíticas são travadas (Ball, 1994). Portanto, entenderei que os currículos não são formulados pelo Estado, mas por sujeitos que constituem o que Taylor et al. (1997) chamam de comunidade política, envolvendo tanto burocratas do Estado como acadêmicos, consultores e diferentes grupos de interesse. Como os autores salientam, “as estruturas estatais e os funcionários que lidam com política no Estado rearticulam pressões num movimento que vai desde a inserção de um problema na agenda até a geração do texto político” (p.31). Trata-se, portanto, de um espaço cotidiano como outros tantos em que decisões são tomadas em meio a negociações, como ressalta Hall (2003), sempre agonísticas.

Imagino que centrar este projeto no nível da Secretaria Municipal de Educação, entendido como espaço-tempo cotidiano, permita perceber que o Estado, para além de uma ficção homogeneizadora com a qual se tem operado, é um espaço de enunciação “estratégico e relacional no qual atores estatais lutam sobre os textos e processos políticos” (Taylor et. al., p.31). Centro, portanto, este projeto no nível estatal, tentando vê-lo como um terreno no qual sujeitos, também individuais, lutam para atingir os fins políticos que almejam. Entendo que isso permitirá perceber de forma mais complexa o funcionamento dos lugares aparentemente centralizados onde alguns textos curriculares são produzidos.

Claro que esta opção não implica desconsiderar importantes aspectos que as análises políticas centradas no Estado têm apontado. A retórica do racionalismo econômico é um componente inegável dos novos discursos sobre qualidade da educação, mas não é a única, tendo que negociar espaço com demandas por equidade e por formação para a cidadania (Macedo, 2007b). São ambigüidades que Taylor et al. (1997) descrevem como constituindo também o sistema australiano, onde proposições de educadores progressistas convergiram com interesses de grupos que buscavam a reestruturação econômica, constituindo o que Laclau e Mouffe (2004) denominam uma cadeia de equivalências entre posições aparentemente distintas. Em relação à MultiEducação, essa cadeia tem incorporado novas formas de gerencialismo, retóricas de controle dos sistema, mas também princípios progressistas e preocupação com a equidade. Pretendo neste projeto compreender as hegemonias transitórias que se estabelecem no processo de constituição cotidiana dos textos relacionados à MultiEducação.

Vou me centrar aqui em três conjuntos de textos produzidos no nível do que Ball (1994) chamaria de contexto da produção de textos políticos. Saliento que, coerente com a idéia de currículo como enunciação explicitada anteriormente, estou entendendo texto como representação textual que incorpora práticas e símbolos. Dessa forma, todos os conjuntos de signos — documentos curriculares, materiais audio-visuais, portais de internet, imagens, textos administrativos, entrevistas — serão tratados como textos (Howarth, 2005). O primeiro conjunto, mais comumente estudado, será constituído dos textos curriculares produzidos na Secretaria, mais especificamente na MultiRio, visando a implantação da proposta curricular. O segundo, considerado secundário pelos estudos de política, é constituído do que vou chamar de textos administrativos, destinados à própria implementação das políticas. O terceiro conta com textos produzidos

especificamente para a pesquisa por meio de entrevistas que terão como foco a dinâmica cotidiana de produção dos textos curriculares acima referidos. Passo a considerar brevemente cada uma dessas fontes:

1. **Textos produzidos para a implantação da proposta:** Desde a formulação da MultiEducação, em 1996, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro tem contado com a parceria da Empresa Municipal de Multimeios, a ela ligada, no sentido da produção de materiais que assegurassem a implantação da MultiEducação. Assim, a MultiRio tem sido responsável pela elaboração de produtos didático-pedagógicos, divulgados em diversas mídias: publicações impressas e digitais, programas de TV e portal aberto na internet²³. Recentemente, o portal constitui-se na principal ferramenta de divulgação, servindo como uma espécie de biblioteca que disponibiliza todo o material da MultiEducação tanto para professores como para a comunidade²⁴. Ele torna acessível, entre outros, pesquisas, arquivos, notícias, imagens, descrição de experiências pedagógicas realizadas por docentes da rede, propostas didáticas, sugestões de leitura e centros de estudos. Em relação a este último, ganha destaque, neste estudo, o denominado Centro de Informações MultiEducação, que apresenta releituras (também elas enunciações) da proposta. Outras fontes importantes para o estudo serão os documentos impressos, especialmente o periódico “Nós na escola” — publicação mensal destinada a professores da rede que conta com a discussão de conceitos e com a apresentação de experiências e propostas pedagógicas. Será analisado também o livro “O mundo cabe na sala de aula”, publicado em 2004, com sugestões de temas para reflexão e de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. No que respeita especificamente a conteúdos, o projeto será focalizado nas experiências que envolvam as ciências naturais. Assim, por exemplo, em relação às experiências de sala de aula ou a projetos específicos de ação didática, serão analisados aqueles referentes a esse campo disciplinar.

²³ Este projeto focalizará mais detidamente os documentos impressos (disponíveis no portal) e o portal na internet, porque entendo que aí tem se concentrado o maior esforço de enunciação da proposta curricular por parte da Secretaria. Em relação aos programas televisivos e aos vídeos, apenas será considerado o fato de que existem e as temáticas priorizadas, na medida em que a análise dos implicaria questões metodológicas sobre a análise de mídias audiovisuais que fogem ao escopo deste projeto e à competência da equipe de pesquisadores. Em relação à página da internet, pretendemos nos fixar na análise do texto, entendido de forma ampla, fazendo apenas algumas considerações que envolvam o formato.

²⁴ A preocupação com a acessibilidade é explicitada pelo portal e garantida por uma série de opções que são melhor analisadas em Frangela e Barreiros (2004c).

2. **Textos administrativos:** Ao longo da implantação dos currículos, os órgãos centralizados de gestão, no caso a Secretaria Municipal de Educação, tendem a tomar uma série de decisões que têm sido pouco estudadas a despeito da sua importância na forma como os currículos são enunciados no cotidiano. Na medida em que se trata de documentos a que se tem dado pouco relevo, torna-se difícil destacá-los a priori. Serão selecionados, a partir do início da pesquisa, nos registros da Secretaria Municipal de Educação, os textos que tenham impacto sobre a enunciação cotidiana do currículo²⁵. Apenas como exemplo, e para tornar mais fácil justificar a necessidade dessa fonte, pode-se citar deliberações e documentos da Secretaria acerca: do tempo disponível para estudo ou planejamento didático; das normas de avaliação na rede, incluindo a criação dos ciclos de ensino; do número de alunos por turma e dos procedimentos de constituição dessas turmas; da inclusão de alunos com necessidades especiais; de censos educacionais com finalidades diversas²⁶. Entendo que esses e outros documentos semelhantes têm uma enorme importância nas leituras que podem ser feitas da MultiEducação e também eles expressam lutas por hegemonizar posições pedagógicas. Na medida em que são enunciações que tendem a ser encaradas como medidas práticas para a gestão da rede, essas lutas são mais dificilmente percebidas.
3. **Textos produzidos para a pesquisa:** As entrevistas serão tratadas como enunciações curriculares construídas no espaço-tempo da Secretaria especialmente para a pesquisa. Ainda que todos os demais textos sejam lidos tendo por base questões colocadas pela pesquisa, entendo que, no caso das entrevistas, há uma diferença, na medida em que a própria produção do texto é direcionada pelas questões. De modo geral, as entrevistas terão por objetivo re-construir a complexidade dos jogos ideológicos que se estabeleceram no dia-a-dia curricular a partir de uma versão, também ideologizada, das representações dos entrevistados. Trata-se de um instrumento que permite a ampliação do entendimento do fazer curricular pelas percepções particulares dos atores culturais que o produziram,

²⁵ O contato com os textos se fará por intermédio de análise dos documentos existentes na Secretaria, guiado por informações a serem buscadas em outros textos ou em entrevistas informais com aqueles que atuam na Secretaria.

²⁶ Appadurai (2001) destaca como as estratégias censitárias foram importantes na constituição da idéia de nação na Índia colonial. Ainda que nada possa ser afirmado neste momento, imagino que as formas como a Secretaria constrói uma imagem do sistema a partir de estratégias censitárias devem ter importância na enunciação de suas políticas.

facilitando a compreensão dos processos hegemônicos envolvidos nas decisões curriculares. A seleção dos entrevistados será realizada durante a pesquisa, privilegiando-se informantes-chave para o foco do trabalho. A título de exemplo, serão entrevistados, entre outros, diretores gerais de ensino, responsáveis pela MultiRio, equipes que elaboram os textos curriculares (especialmente os de ciências naturais), equipe de sujeitos que atua na diretoria de ensino na gestão da implantação do currículo. Será produzido um roteiro para cada entrevistado, procurando enfatizar sua participação no fazer curricular, tendo em vista a análise dos documentos.

Julgo que através da análise desses textos curriculares será possível compreender a formação provisória de cadeias de equivalências e diferenças em torno de noções como qualidade, cidadania e competência. Intento identificar fragmentos discursivos mobilizados em sua construção, perceber como são constituídas as articulações hegemônicas em torno de seus significados e compreender como endereçamentos universalistas têm minimizado as demandas da diferença. Nesse processo de desconstrução dos textos, tenho clara a necessidade de referir constantemente o contexto que será priorizado a outros contextos da política curricular (Ball, 1994).

VIABILIDADE E INSERÇÃO INSTITUCIONAL

Este projeto será desenvolvido, como os anteriores, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa denominada “Cotidiano e Cultura Escolar” (www.proped.pro.br). Trata-se de uma linha cujo foco é a análise do cotidiano escolar, com ênfase em aspectos da cultura e na relação desse cotidiano com outros espaços-tempos em que se inserem os sujeitos. O currículo é um dos campos de pesquisa privilegiados nessa linha que conta com dois grupos especificamente dedicados ao tema.

O projeto ora apresentado vincula-se mais diretamente a um desses grupos, intitulado “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” (www.curriculo-uerj.pro.br) e coordenado por mim e por Alice Casimiro Lopes. Atualmente são desenvolvidas no Grupo as seguintes pesquisas: (1) “*O impacto das reformas curriculares na prática*

pedagógica”, coordenado por Maria de Lourdes Tura, focalizando o currículo e a cultura numa abordagem etnográfica; (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, focalizando as políticas curriculares para formação docente; (3) “*Articulação nas políticas de currículo: o caso das Ciências no Ensino Médio*”, sob coordenação de Alice Casimiro Lopes, com foco em documentos curriculares para o ensino médio; e (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 pelos componentes do referido Grupo de pesquisa. Tais projetos são desenvolvidos por equipes constituídas, como esta, pelos professores coordenadores, pesquisadores associados e alunos de mestrado, doutorado e iniciação científica. Em relação aos pós-graduandos e graduandos, o grupo funciona como espaço de formação e suas teses e dissertações se associam aos projetos nele desenvolvidos, sendo subsidiados pelas discussões teóricas aí travadas.

O que tem unificado as discussões do grupo é a base teórica constituída na interseção entre modernidade e pós-modernidade, buscando aportes pós-estruturais, mas mantendo algumas preocupações advindas das teorias críticas. Assim, o ciclo de políticas de Ball, assim como as contribuições de Laclau e Mouffe, que estão na base deste projeto, são partilhadas por todo o grupo em discussões quinzenais. Esse procedimento de discussão teórica conjunta deu origem tanto a projeto de pesquisa unificado, apresentado ao CAPES/GRICES, quanto a publicações que envolvem docentes e discentes do grupo. Assim, temos procurado, como grupo, aprofundar o conhecimento teórico-metodológico sobre as políticas de currículo, ainda que nos debruçemos sobre diferentes objetos. Paralelamente, essa integração permite que o grupo realize atividades de extensão vinculadas às pesquisas, como por exemplo, palestras e cursos para professores das redes públicas de ensino.

Por fim, cabe destacar que o grupo conta com infra-estrutura suficiente para desenvolver a pesquisa, garantida pelo Programa de Pós-graduação e pelas verbas recebidas em editais variados pelos diferentes projetos nele realizados. Essa infra-estrutura inclui sala de pesquisa equipada com computadores e recursos audio-visuais, assim como uma biblioteca básica de textos sobre currículo e políticas de currículo e um razoável acervo de textos de periódicos.

EQUIPE E PLANO DE ATIVIDADES

As atividades de pesquisa serão realizadas de março de 2008 a fevereiro de 2011, sendo a equipe formada pela coordenadora da pesquisa, por bolsistas de Iniciação científica e por mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, assim como por pesquisadores formados no grupo.

No momento, a equipe é constituída por:

1. Elizabeth Macedo, coordenadora, professora da Faculdade de Educação da UERJ
2. Rita de Cássia Prazeres Frangella (doutora), professora do Instituto de Aplicação da UERJ e da Universidade Estácio de Sá
3. Débora Barreiros (doutoranda), professora do Instituto Bennett e da Universidade Estácio de Sá, bolsista FAPERJ
4. Aura Helena Ramos (doutoranda), professora da Faculdade de Formação de Professores da Baixada Fluminense da UERJ
5. Sonia Griffio Mattioda (mestranda), bolsista FAPERJ
6. Cassandra Marina Pontes (mestranda), bolsista CNPq
7. Bonnie Axer (bolsista de IC), bolsista CNPq
8. Janaina Lins (bolsista de IC), bolsista UERJ
9. Alcione Correia (bolsista voluntária IC)
10. Mestrandos ingressantes em 2007 (1), 2008 (1), 2009 (1) e 2010 (1)
11. Doutorandos ingressantes em 2008 (1), 2009 (1) e 2010 (1)
12. Bolsistas de Iniciação Científica a definir nos anos de 2008 a 2010.

Coordenadora	Elizabeth Fernandes de Macedo UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Composição da equipe de trabalho • Coordenação das reuniões da equipe • Coordenação da análise bibliográfica • Coordenação das atividades dos membros da equipe • Supervisão do trabalho de bolsistas de IC e dos pós-graduandos • Coordenação das atividades de campo • Coordenação do levantamento dos documentos a serem analisados • Coordenação do preparo e da realização das entrevistas • Contatos com sujeitos a serem entrevistados • Coordenação da análise dos dados • Coordenação da elaboração do relatório
Bolsistas IC	SOLICITAÇÃO CNPQ- 2 BOLSISTAS SOLICITAÇÃO PIBIC/UERJ- 2 BOLSISTAS
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas reuniões da equipe • Participação na leitura e na análise da bibliografia • Elaboração de resumos referentes à bibliografia analisada • Participação na seleção e na análise dos documentos • Participação no preparo e na realização de entrevistas • Transcrição de entrevistas • Participação na análise dos dados obtidos e na elaboração do relatório • Participação na elaboração da home-page para divulgação de resultados da pesquisa
Mestrandos e Doutorandos	ALUNOS REGULARES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UERJ
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas reuniões da equipe • Participação na leitura e na análise da bibliografia • Elaboração de resumos referentes à bibliografia analisada • Participação na seleção e na análise dos documentos • Participação no preparo e na realização de entrevistas • Participação na análise dos dados obtidos e na elaboração do relatório • Participação na elaboração da home-page para divulgação de resultados da pesquisa

Descrição das atividades

1. Estudo da bibliografia.
2. Contato com a Secretaria Municipal de Educação (já foi realizado um contato prévio para garantir a viabilidade do estudo).
3. Análise de documentos do contexto de influência, de modo a subsidiar o estudo, dentre os quais alguns textos produzidos em pesquisas anteriores.
4. Análise documental na Secretaria Municipal de Educação, acompanhada de pequena permanência e conversas informais com os funcionários e professores nela lotados.
5. Análise documental no Portal MultiRio.
6. Seleção e contato com os entrevistados.
7. Preparo das entrevistas.
8. Realização das entrevistas.
9. Transcrição e análise preliminar das entrevistas.
10. Análise final integrada dos documentos
11. Elaboração de banco de dados com resultados
12. Elaboração do relatório final

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, P. (2007). *Produção curricular e formação docente no cotidiano escolar: Práticas de enunciação e atividade política*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ball, S. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, 6(2), jul/dez., 10-32.
- Barreiros, D. & Frangella, R. de C. (2004a). Currículo como entre-lugar: Algumas contribuições dos estudos pós-coloniais. In *Anais do 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Editora da ULBRA.
- Barreiros, D. & Frangella, R. de C. (2004b). O currículo multieducação numa leitura pós-colonial: a identidade, o corpo e a sexualidade como entre-lugar no Portal Multirio. In *Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Barreiros, D. & Frangella, R. de C. (2004c). A Multirio como entre-lugar na construção do currículo de ciências na multieducação: a rede em cena. In *Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat.
- Barreiros, D. & Frangella, R. de C. (2005) As imagens da(s) diferenças(s) na revista Nós da Escola In: *Anais do III Seminário Internacional as Redes de Conhecimento e a Tecnologia*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Barreiros, D. (2003). *O sistema nacional de avaliação da educação básica: vínculo entre avaliação e currículo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ.
- Bhabha, H (2003). *O local de cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Bonamino, A. & Brandão, Z. (1995). Currículo: tensões e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, 92, 16-25.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of performative*. New York: Routledge.
- Canen, A. & Moreira, A.F.B. (2001). Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In A. Canen & A.F.B. Moreira (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus.
- Derrida, J. (2004). *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Destro, D. (2004). *A política curricular em educação física do município de Juiz de Fora-MG: hibridismo entre o contexto da produção do texto político e o contexto da prática*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ.
- Dússel, I.; Tiramonti, G. & Birgin, A. (1998). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. *Revista Estudios del Currículum*, 1(2), 132-161.

- Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions: difference, pedagogy and the power of address*. New York: Teachers College Press.
- Fleuri, R. (2001). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fleuri, R. M. (2002). A questão da diferença na educação: para além da diversidade. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd*. Rio de Janeiro: DP&A. (Disponível em www.anped.org.br).
- Forquin, J.C. (1993). *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Frangella, R.C. (2006). *Na procura de um curso: currículo- formação de professores- educação infantil identidades em (des)construção*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ.
- Gilroy, P. (2001). *O Atlântico negro*. São Paulo: Editora 34.
- Goodeve, T. (1999). *How like a leaf: an interview with Donna Haraway*. Londres: Routledge.
- Goodson, I. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage Publication.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Haraway, D. (1997). *Modest witness@second millenium. FemaleMan@ Meets Oncomouse: feminism and technoscience*. New York: Routledge.
- Haraway, D.J. (1989). *Primate visions: gender, race and nature in the world of modern science*. New York: Routeledge.
- Harding, S. (1998). *Is science multi-cultural?* Indiana: Indiana University Press.
- Harding, S. (2000). Gender, development and Pos-Enlightenment Philosophies of Science. In U. Narayan & S.Harding. *Decentering the center: philosophy for a multicultural, postcolonial and feminist world*. Indiana: Indiana University Press, 240-261.
- Howard, D. (2005). Applying discourse theory: the method of articulation. In: D. Howarth & J. Torfing (Ed.). *Discourse theory in European politics*. Nova York: Palgrave Macmillan.
- Kamler, B. (2001). *Relocating the personnal: a critical writing pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2004). *Hegemonia y estratégia socialista*. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica.
- Laclau, E. (1998). Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía. In C. Mouffe (org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leal, C. D. B. (2000). *Organização curricular por ciclos de formação*. Monografia de Graduação. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ.

- Locatelli, I. (1998). *Ouvindo as vozes dos professores durante o percurso da MultiEducação*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Lopes, A.C. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, 6(2), jul/dez., 33-52.
- Lopes, A.R. & Macedo, E. (2003). The field of curriculum in Brazil in the 1990's. In W. Pinar (org.) *International Handbook of curriculum research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Macedo et al. (2006). *Currículo da Educação Básica*. Brasília: MEC/ INEP.
- Macedo, E. & Lopes, A.C. (2002). A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In A.C Lopes & E. Macedo. *Disciplinas e integração curricular*. Rio de Janeiro : DP&A.
- Macedo, E. (2002). *Currículo como entre-lugar identitário: raça, gênero e sexualidade no currículo de ciências*. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. (Disponível em www.currículo-uerj.pro.br).
- Macedo, E. (2004a). Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco*, 8, 13-30.
- Macedo, E. (2004b). Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In A.C. Lopes & E. Macedo (orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus.
- Macedo, E. (2004c). A imagem da ciência: folheando um livro didático. *Educação & Sociedade*, 25, 103 - 129.
- Macedo, E. (2005a). Diferença cultural e conhecimentos acumulados: conversas a partir da multieducação In M.Z. Oliveira et al (org.). *Políticas e práticas curriculares: Impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Idéia, 107-138.
- Macedo, E. (2005b). *Currículo de ciências: uma abordagem cultural*. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. (Disponível em www.currículo-uerj.pro.br).
- Macedo, E. (2006a). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 285 – 296.
- Macedo, E. (2006b). Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, 6(2), jul/dez., 33-52.
- Macedo, E. (2006c). Por uma política da diferença: O que está em pauta em nossas políticas educacionais? *Cadernos de Pesquisa*, 36, 327 – 356.
- Macedo, E. (2006d). A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In A.C.Lopes & E. Macedo (orgs). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 159-186.
- Macedo, E. (2006e). Currículo e diferença nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: In A.C.Lopes; E. Macedo & M.P.Castro (orgs). *Cultura e política de currículo*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 119-138.
- Macedo, E. (2007a). *Science curriculum in Brazil: how does difference go from the center to the margins?* Trabalho apresentado na 2007 Annual Meeting of AAACS, Chicago. (Disponível em www.iaacs.org).

- Macedo, E. (2007b). Que queremos dizer com educação para a cidadania? In A.C.Lopes et al. *Políticas curriculares no Brasil e em Portugal*. Araraquara/Porto: Junqueira e Marin/ Leria.
- Macedo, E. ; Lopes, A. C. & Paiva, E. (2006). *Mapping researches on curriculum in Brazil*. *Journal Of The American Association For The Advancement Of Curriculum Studies*, 2, 1 – 30.
- McCarthy, C. (1994). Multicultural discourses and curriculum reform: a critical perspective. *Educational Theory*, 44(1), 81-98.
- Moreira, A.F. e Macedo, E. (2000). *Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil*. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. (Disponível em www.curriculo-uerj.pro.br).
- Morgado, V. N. (2003). *A multieducação e a cultura no contexto da prática*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ.
- Mouffe, C. (2003). *La paradoxa democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Oliveira, O.V. (2006). *O processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira- MT (1969-2000): diferentes atores, contextos e arenas de uma luta cultural*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ.
- Paiva, E.V. et al. (2006). Políticas curriculares no foco das investigações. In A.C.Lopes & E. Macedo (org). *Políticas curriculares em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.
- Pinar, W. (2002). “I am a man” : The queer politics of race. *Cultural Studies- Critical Methodologies*, 2(1), 113-130.
- Pinar, W. (2007). *Intellectual Advancement through Disciplinarity: Verticality and Horizontality in Curriculum Studies*. Texto apresentado na 2007 AAACS Annual Meeting. (mimeo).
- Said, E. (1990). *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (1996). *Multieducação – Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro: SME.
- Silva, R. L. (2006). *A proposta curricular do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro: um recorte do tratamento da questão da diferença a partir do final da década de 70*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ.
- Silva, T.T. (1999). *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Smith, A. M. (1998). *Laclau and Mouffe: the radical democratic imaginary*. Londres/Nova York: Routledge.
- Spivak, G. (1994). Quem reivindica a alteridade. In H. B. de Holanda (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Spivak, G. (1996). *The Spivak speaker*, Donna Landry & Gerald Maclean (eds). Nova York: Routledge.
- Taylor, S.; Rizvi, F.; Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the politics of change*. Londres/Nova York: Routledge.

Torring, J. (1999). *New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell.

Williams, R. (1982). *Sociology of culture*. New York : Schocken Books

Willinsky, J. (1998). *Learning to divide the world: education at empire's end*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Wortmann, M.L. & Veiga-Neto, A. (2001). *Estudos culturais da ciência e da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Zizek, S. (2004). *Conversations with Zizek*. Malden, MA: Blackwell.