

**Discurso e Representação na Política de Currículo: o
caso do ensino médio (2003-2010)**

Descrição Detalhada do Projeto

Alice Ribeiro Casimiro Lopes - UERJ

2010

Documento de Descrição Detalhada

1. RESUMO DAS METAS ATINGIDAS NO PROJETO EM CURSO (10 LINHAS)
2. RESUMO DO PROJETO APRESENTADO
3. BREVE INTRODUÇÃO
4. POLÍTICA DE CURRÍCULO: A OPÇÃO PELA TEORIA DO DISCURSO
5. QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ANALISANDO O DISCURSO DA POLÍTICA DE CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO (2003-2010)
6. JUSTIFICATIVA DOS DOCUMENTOS CURRICULARES SELECIONADOS PARA ANÁLISE
7. RELEVÂNCIA
8. RELAÇÕES COM OUTRAS PESQUISAS
9. EQUIPE
10. PLANO DE TRABALHO
11. CRONOGRAMA
12. REFERÊNCIAS

1 – Resumo das Metas Atingidas em 2,5 anos – março de 2008 a julho de 2010 (10 linhas)

Pela coordenadora: 8 artigos (6 qualis A); 9 capítulos (2 nos EUA e 3 em Portugal); 2 capítulos em edições simultâneas no Brasil e em Portugal, 2 apresentações de livros organizados; 1 livro completo em editora de circulação nacional; 6 trabalhos completos em anais; 6 capítulos no prelo (1 na Ed Cortez, 2 no México, 1 em Portugal e 1 nos EUA). A produção da equipe de pesquisa foi de: 6 artigos, 10 capítulos e 38 trabalhos completos em anais; 3 dissertações, 5 teses de doutorado (2 em co-orientação). Para além da Química, Física e Biologia, focos do projeto, o modelo teórico desenvolvido foi estendido às políticas: de formação de professores, nas escolas, no ensino de Sociologia e de História e nas políticas de currículo em diferentes municípios.

2 – Resumo do Projeto

Este projeto visa a investigar o discurso da política de currículo para o ensino médio durante o período 2003-2010, na vigência do governo Luís Inácio Lula da Silva. Com base na teoria de Ernesto Laclau, em alguns momentos apoiado por Chantal Mouffe, procuramos explorar a compreensão da **política de currículo como luta discursiva pela constituição de representações**. Se entendemos a negociação nas políticas de currículo como articulação discursiva, estamos afirmando que alguns grupos sociais particulares são capazes de se articular entre si, provisória e contingencialmente, na defesa de suas diferentes demandas curriculares. Dessa maneira, constituem dadas representações para o currículo. Tornam-se, então, questões gerais de pesquisa neste projeto: como entender as atuais lutas por representação nas

políticas de currículo para o ensino médio? Como investigar os sentidos que circulam na constituição dessas representações? Que discursos favorecem determinados sentidos nas políticas? Serão particularmente investigados os significantes *inovação / mudança curricular, qualidade da educação, melhores práticas*, bem como as diferentes adjetivações para o currículo: *flexível, dinâmico, diversificado, criativo, compatível com as exigências da sociedade contemporânea*. Procuraremos entender as disputas no processo de fixação de sentidos desses significantes, bem como as flutuações de sentido que favorecem um dado discurso por intermédio da análise das metáforas e metonímias. Para essa análise, serão focalizados os documentos curriculares difundidos pelo MEC no período citado, com ênfase nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, na proposta de *Ensino Médio Inovador* e no *Programa Currículo em Movimento*. Com base em Stephen Ball, esses documentos são entendidos como produção de múltiplos contextos sociais atuantes na política e como tentativas de representação das políticas. Desenvolveremos nossa argumentação tendo em vista que, na teoria do discurso, toda representação implica uma relação de constituição mútua entre representante e representado, na qual é impossível haver uma pura transparência. No processo democrático, não podemos escapar à representação, mas podemos inserir sua análise em uma contingência radical. No caso em questão, trabalharemos com a hipótese de que as representações da política são construídas pela articulação de elementos discursivos de tradições, na acepção de Chantal Mouffe, curriculares relativas: ao conhecimento e às disciplinas escolares, à diversidade cultural, à centralidade

dos conteúdos marcados pelo viés crítico-social, mas também relativas às demandas vinculadas ao discurso científico-tecnológico e às competências.

3 – Breve introdução

Em nossa trajetória de pesquisa, temos investigado a política de currículo, procurando entender os processos de tradução nela desenvolvidos. Inicialmente, em uma análise ainda com marcas estruturalistas, focalizamos o conceito de recontextualização de Bernstein, mas buscamos matizá-lo pela incorporação da categoria hibridismo e pela abordagem do ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball¹. Nessas análises, destacamos a atuação de comunidades disciplinares (Goodson, 1983; Goodson & Marsh, 1996) e epistêmicas (Antoniades, 2003) como espaços de desenvolvimento da recontextualização por hibridismo. Na medida em que incorporamos, a partir dos últimos projetos², os aportes teóricos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, avançamos na investigação desses processos de tradução por intermédio da análise das negociações que visam a hegemonizar determinados sentidos em uma política curricular. Essas negociações são vistas como lutas pela fixação de determinados sentidos nas políticas. Os sujeitos políticos não são definidos *a priori* por uma posição partidária, de classe, de gênero, ou mesmo relativa ao saber, à disciplina ou à etnia. Sua constituição depende das decisões tomadas no processo político, portanto, depende das demandas que são articuladas no processo de constituição do discurso hegemônico (Laclau, 2005). Investigar as

¹ Estamos nos referindo aos projetos: “A organização do conhecimento escolar no Novo ensino médio” (2000-2002); “A integração curricular em textos de ciências para o ensino médio” (2002-2005), “Políticas de currículo em contextos disciplinares” (2005-2008), todos apoiados com bolsa de produtividade e auxílio pesquisa do CNPq.

² Estamos nos referindo ao projeto “Propostas curriculares e escolas no Brasil e em Portugal” (2005-2010), apoiado pela Capes, no âmbito do Edital Capes/Grices e do Edital Capes/FCT, e ao projeto “Articulação nas Políticas de Currículo: o caso das Ciências no Ensino Médio” (2008-2011), apoiado com bolsa de produtividade pelo CNPq e com auxílio pesquisa pela Faperj.

políticas implica, assim, investigar as demandas que são postas em jogo na disputa política. Mas para isso, entendemos essas demandas como elementos diferenciais que são hibridizados ao mesmo tempo em que se tornam momentos de um discurso hegemônico. Ou seja, ao mesmo tempo em que são articulados na constituição de um dado discurso, que, de forma contingente e provisória, fixa determinados sentidos e significados em uma representação da política. Essa articulação é possível, na medida em que as demandas diferenciais se tornam equivalentes em relação a um dado exterior constitutivo antagonico. Compreender esse processo político exige, então, investigar as demandas curriculares contextuais e analisar as noções de discurso, articulação, antagonismo e representação.

Para expressar essa trajetória e as opções de pesquisa realizadas, organizamos o presente projeto de forma a apresentar, na primeira seção, o desenvolvimento das questões de pesquisa que nos levaram a optar pelo foco na teoria do discurso³ e a relação dessa pesquisa com trabalhos correlatos. Na segunda seção, apresentamos as questões teórico-metodológicas da investigação em pauta, com ênfase na análise das metáforas e metonímias na constituição das representações na política de currículo. Procuramos evidenciar como desenvolveremos metodologicamente a análise das fixações

³ As expressões *análise do discurso* e *teoria do discurso* tendem a ser utilizadas em referência a programas de pesquisa distintos e, por concordância com essa distinção, optamos pela segunda expressão quando nos referimos às teorias de Ernesto Laclau. 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, a desconstrução de Derrida e - nós salientamos - a teoria psicanalítica de Lacan. A análise do discurso, por sua vez, se desenvolveu especialmente a partir das posições do estruturalismo e da crítica marxista, englobando autores tão distintos quanto Pêcheux, Foucault e Fairclough. De comum entre esses autores, podemos destacar a manutenção de algum referente externo ao discurso, como, por exemplo, a distinção dentre práticas discursivas e não-discursivas. Encontramos, no entanto, autores como Torfing (2004) que utilizam a expressão análise do discurso para se referirem à teorização de Laclau. Para maiores desenvolvimentos, ver Howarth (2005).

de sentidos dos significantes com base na teoria do discurso e as hipóteses desenvolvidas, com foco nas demandas (elementos curriculares diferenciais) da política de currículo para o ensino médio. Na seção seguinte, justificamos a seleção de documentos curriculares a serem analisados e situamos como os documentos são compreendidos nesta pesquisa. 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, nosso plano de execução, nosso cronograma e as referências deste projeto.

4 – Política de currículo: a opção pela teoria do discurso

Ao apresentar as lacunas na análise do poder das abordagens da política como discurso, Bacchi (2000) defende a necessidade de se teorizar mais sobre o *espaço de contestação* na política, conferindo novos matizes à tendência de valorização dos constrangimentos impostos pelo discurso ao pensamento e à subjetivação. Concordamos com a autora quando ela vê nas análises de Ball (1993) de política como discurso e política como texto uma ferramenta fértil para construção desse espaço. A política como discurso é um terreno de inscrição de sentidos previamente estruturados ou, foucaultianamente falando, um terreno que limita o que somos, o que falamos e quais significados são a nós atribuídos. Tais estruturas discursivas situam possibilidades de significação, mas não de forma definitiva e absoluta. Por intermédio da concepção de política como texto, por sua vez, Ball (Ball, 2000; Ball, Bowe & Gold, 1992) ressalta a possibilidade de os sujeitos, concebidos como leitores, escaparem às fronteiras impostas pelo discurso, sem, contudo, assumir um

voluntarismo, pois salienta que essas possibilidades de escape são finitas – não se lê qualquer coisa em qualquer texto (Ball, Bowe & Gold, 1992).

Por intermédio da abordagem do ciclo de políticas, Ball (1994) ainda acentua a teorização relativa às reinterpretações desenvolvidas nas políticas educacionais⁴, conferindo a estas um caráter complexo e multifacetado e construindo uma crítica consistente às abordagens centradas no Estado. Mas nessa análise permanece uma prioridade na construção discursiva. Esta é conferida ao contexto de influência, entendido como centro de onde emanam os limites discursivos das políticas, *onde a política pública é normalmente iniciada* (Ball, Bowe & Gold, 1992: 19). Com isso, sua investigação mantém um foco acentuado no discurso global – as políticas genéricas (Ball, 2008) – e não constrói uma teoria capaz de explicar simultaneamente por que Estados diferentes produzem discursos educacionais distintos e por que grupos políticos distintos mantêm os mesmos discursos políticos. Ball carece, a nosso ver, de uma teorização sobre a hegemonia, e sobre a negociação que produz tal hegemonização, de forma a explicar tanto a mudança quanto a estabilidade política, desenvolvidos de forma simultânea, uma como condição de possibilidade da outra.

O espaço de contestação e mudança das políticas educacionais tende assim a ser situado na prática das escolas, sob a dependência de suas capacidades, contingências, compromissos e histórias (Ball & Bowe, 1992), quando não se restringe à denúncia do discurso global. Defendemos que esse espaço é potencializado por intermédio da constituição do discurso como uma estrutura

⁴ Trabalhamos tais reinterpretações por intermédio do desenvolvimento da ideia apenas enunciada por Ball (1998) de recontextualização por hibridismo. Como exemplo de trabalhos em que exploramos essas questões, ver Lopes (2005) e Lopes (2006).

descentrada. Julgamos que a teoria do discurso de Laclau e Mouffe se mostra potente para tal, ao mesmo tempo em que é capaz de incluir as relações dessa estrutura descentrada com a ação de mudança dos diferentes sujeitos da política.

Sendo a estrutura descentrada, toda negociação de sentidos que produz determinada política é decorrente de uma articulação hegemônica que tenta estabelecer um centro provisório e contingente nessa estrutura. Nenhuma estrutura contém o princípio capaz de explicar seu próprio fechamento. Como discute Torfing (1999), a desconstrução do conceito de estrutura e de sua conotação topográfica e arquitetônica está relacionada ao seu questionamento como *espaço auto contido unificado por um centro fixo* (Torfing, 1999: 85). Torfing ainda analisa que esse centro fixo, também associado às ideias de origem, base e fundamento, quando interpretado como uma presença plena, é visto como estruturante, ainda que ele mesmo escape à lógica do processo de estruturação⁵. A ideia de um fechamento pleno da estrutura pressupõe a finitude da significação, o que vem a ser um projeto impossível – sempre há novos jogos de linguagem gerando novos sentidos e novas reestruturações. Por isso, a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. Nessa perspectiva, discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. A formação discursiva é o conjunto de discursos

⁵ Ver em Strathern (2002) como essa discussão já se inicia pelo questionamento de Berkeley e posteriormente de Gödel à expectativa de que os sistemas matemáticos possam explicar a si próprios. Derrida aprofunda essa temática pela noção de indecidibilidade (Nascimento, 2004).

articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas. Entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos de um debate político, quais agendas e ações priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas⁶.

Diferentemente de Foucault, autor em quem Ball e Bacchi se apóiam, Laclau não pressupõe nenhum referencial externo ao discurso, portanto não trabalha com a possibilidade de práticas não-discursivas: toda prática é um discurso, assim como todo discurso é uma prática. Entender a sobredeterminação⁷ dos fenômenos sociais, incluindo tecnologias, economia e Estado, exige entender sua significação, a qual se dá em um discurso que estabelece regras de produção de sentido. Discurso não é apenas linguagem, envolve ações e instituições, sendo o funcionamento do social compreendido como uma linguagem⁸. Dessa forma a teoria do discurso visa a não separar a linguagem (retórica), o indivíduo (sua psique) e o político (a sociedade e o social).

A estruturação discursiva não faz cessar o movimento das diferenças, das possibilidades de novos sentidos imprevistos. O caráter necessariamente discursivo de qualquer objeto é associado por Laclau & Mouffe (2001) à impossibilidade de um dado discurso realizar a sutura final. O discurso tenta

⁶ Para maiores desenvolvimentos, ver Burity (1997), Howarth (2000), Howarth (2005), Howarth, Norval & Stakavrakis (2005) e Laclau & Mouffe (2001).

⁷ A sobredeterminação, genericamente falando, refere-se à existência de múltiplas determinações em um evento, de maneira a não ser possível definir uma causa única para a ocorrência desse evento. Lapping (2005) analisa que Laclau e Mouffe utilizam o conceito de sobredeterminação de forma a associar sua dimensão psíquica, desenvolvida por Freud, e sua dimensão sócio-histórica, desenvolvida por Althusser. Nesse sentido, a sobredeterminação não apenas expressa múltiplas determinações identitárias, mas sinaliza a impossibilidade de fechamento da identificação e da significação. Isso não impede, contudo, que seja possível pensar em fixações parciais. Estas são definidas por Laclau e Mouffe como decorrentes das articulações discursivas. Na medida em que tais articulações dependem do exterior contra o qual nos antagonizamos, as identificações e fechamentos da significação dependem sempre da relação com o Outro com o qual nos antagonizamos.

⁸ Retomaremos essa discussão nas questões teórico-metodológicas deste projeto.

produzir fechamentos da significação e o campo da discursividade sempre abre para o *surplus* de sentido. Qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação.

Esses fechamentos da significação dependem da definição de um exterior a partir do qual se estabeleça uma fronteira, os limites da significação. Esse exterior é para Laclau (1996) um elemento diferencial excluído da articulação por ser visto como antagonista dos elementos que se inserem no processo articulatório. 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, ainda que nunca iguais. 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 inter-relacionadas. 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 condição de possibilidade e de impossibilidade da articulação.

A pura negatividade do antagonismo mostra-se para Torfing (1999) como o questionamento mais profundo ao essencialismo. Afinal, pela teoria do discurso, só há representação indireta do antagonismo. Não há nenhuma essência positiva comum entre as identidades que se articulam nessa cadeia e aquelas que são excluídas dessa mesma cadeia. No essencialismo clássico, o

exterior constitutivo da identidade essencial A é a negação a outra identidade essencial B. No estruturalismo em sentido amplo, incluindo a dialética marxista, o exterior constitutivo da identidade A é uma negação da própria identidade A e, com isso, permanece algo da essência de A no termo não-A, ainda que uma essência constituída relacionalmente na e pela estrutura⁹. Na perspectiva do antagonismo social, com o exterior constitutivo sendo um anti-A, as identidades constituídas são pura negatividade: não há nada de A em anti-A, exceto sua ausência. A positividade só pode ser compreendida como uma ilusão ideológica¹⁰ que confere às identidades a sensação de que conseguiram conter a incerteza e a dispersão. Essa positividade é alcançada pela articulação hegemônica contra um antagonismo também provisório e contingente, portanto em constante mudança. Essa constante mudança contribui também para o descentramento da estrutura.

Nessa articulação, os sujeitos se constituem por processos de identificação marcados pela contingência, na medida em que tomam decisões sem nenhuma base racional *a priori* que defina a direção supostamente correta ou mais adequada para o processo político. Este sujeito, constituído na ação política, é capaz de transcender à estrutura, ao mesmo tempo em que só pode agir porque esta mesma estrutura se constitui por meio da indecidibilidade (Laclau, 1993). Ao invés de considerarmos que o sujeito pleno – desalienado,

⁹ Entre os diferentes estruturalismos podemos ter distinções entre estruturas estruturadas e estruturas estruturantes.

¹⁰ Para Laclau (2006a), constitui-se uma ideologia toda vez que um conteúdo particular se apresenta como mais do que a si mesmo. Mas como todo processo hegemônico implica o processo de um particular assumir a representação equivalencial do todo, subvertendo sua própria particularidade, a dimensão ideológica, na teoria do discurso, é necessária, não assumindo nenhuma conotação pejorativa (Laclau, 2006b), ao contrário da tradição do termo. A possível crítica à ideologia pode ser pensada apenas na idéia de uma dada representação, ao ser apresentada como representação plena, negar sua relação com o particular e estabelecer a si própria como o universal.

emancipado, ilustrado ou consciente – é pré-condição para a ação política, vemos que o sujeito cindido é a condição para a ação. Isso porque o movimento visando a uma dada ação consiste na busca por preencher essa falta da estrutura que constitui o sujeito. A ação de mudança (*agency*) é o horizonte da estrutura, o excesso de sentido que não pode ser simbolizado a não ser como lugar vazio. Nesse ponto, pode ser estabelecido um paralelo com o Real lacaniano¹¹, aquilo que resiste à simbolização e, portanto, resiste à incorporação na cadeia articulatória.

A ação de mudança também pode ser conectada à possibilidade de criar a novidade não prevista na estrutura e constituir o sujeito por essa decisão que instaura tal novidade. Esta só se torna um evento quando toda simbolização pré-estabelecida pela estrutura é rejeitada e se aposta no vazio da significação, no não-previsto, no incerto, no indecível. Ou como Badiou (1994) discute, quando um suplemento¹² é capaz de interromper a repetição e criar uma verdade (novidade) que se distingue do saber já existente.

¹¹ O real lacaniano não é a realidade. Acessamos a realidade por intermédio do discurso, no sentido de que operamos no mundo com as significações da realidade mediadas pela linguagem. Por meio da perspectiva discursiva, tanto o enfoque realista, que situa o conhecimento com o decorrente do acesso imediato à realidade, como o enfoque idealista, que vê o conhecimento como produto apenas da interpretação subjetiva, são questionados. Não há acesso imediato ao empírico e toda mediação pela linguagem - todo processo de interpretação e de construção de idéias - é um processo de representação que pressupõe as práticas nas quais essa mediação, interpretação ou construção estão situadas. Nesse sentido, o real lacaniano é o que não pode ser representado, pertence à ordem do não-sentido e do *non-sense*. Por isso ele só se insere na estrutura pela impossibilidade de ser simbolizado, como um furo, uma falta, uma falha. Para maiores desenvolvimentos, ver Coutinho & Ferreira (2005), Ferreira (2002), Darriba (2005) e Lacan (1994).

¹² O suplemento é um significante simultaneamente adicionado a outros significantes e em substituição a algum significante, acréscimo de sentido e modificação dos sentidos. Assim como todo significante tem caráter de representação – representa a presença ausente do significado –, toda representação tem caráter de suplemento, na medida em que se refere ao que está ausente ao mesmo tempo em que introduz novos sentidos. Trabalhar com os suplementos significa pressupor que não são presenças plenas, pois a plenitude tornaria os suplementos desnecessários. Se precisamos suplementar, se trabalhamos com representações, é porque estamos sempre buscando preencher uma lacuna na significação. Para Derrida (2001), a escrita é o suplemento do pensamento, pois deve representá-lo. O

É pelo fato de os fundamentos dessa estrutura serem lugares vazios que a política se transforma em uma constante tentativa de preencher esse vazio, de conferir fixação a esses fundamentos, mesmo que de forma precária. Consideramos, assim, ser pela teoria do discurso que se abre a possibilidade de entendermos as relações entre estrutura e ação de forma não-dicotômica e não-essencialista, diferentemente do que realizam as mais usuais teorias sociológicas.

O campo do Currículo, no Brasil e no exterior, desde as teorias da correspondência, da Nova Sociologia da Educação e de sua reconceptualização a um viés crítico, tem fortes marcas das análises sociológicas. Por intermédio dessas teorias, a polarização entre estrutura e ação se faz presente, alternando entre a prevalência na explicação dos fenômenos sociais: os estudos ora se centram na investigação de aspectos macro-estruturais, ora se dedicam ao estudo das possibilidades de as ações dos sujeitos na escola escaparem desses limites e desenvolverem alternativas curriculares. Mesmo nos trabalhos de Paulo Freire e na pedagogia crítico-social dos conteúdos, ou ainda nos trabalhos de curriculistas mais atuais, as discussões sociológicas se fazem presentes. É a partir de uma dada concepção de sociedade – entendida como um todo estruturado – que são constituídas as relações entre currículo e sociedade, bem como é projetada a mudança social. Nesse sentido, a mudança curricular é concebida como um projeto de mudança social, (des)estruturador ou não, sendo os atores sociais

pensamento necessita da escrita para ser pleno. Mas ao mesmo tempo em que substitui o pensamento, a escrita é capaz de introduzir outros sentidos, pois os significantes permanecem sendo capazes de flutuar, bem como se inserir em outras formações discursivas. A noção derridiana de *différance* visa a expressar o caráter suplementar da escrita - acrescentar algo e substituir a fala simultaneamente -, pois ao escrevermos *différance*, por intermédio da letra *a*, acrescentamos algo que não se percebe pela fala (mesma pronúncia). Para maiores desenvolvimentos, ver Nascimento (2004) e Strathern (2002).

identificados a partir da posição que ocupam na estrutura social. Por isso, uma das maiores distinções estabelecidas entre as teorias curriculares consideradas tradicionais (liberais, progressivistas, instrumentais) e as teorias críticas se situa nas diferentes concepções de sociedade e de mudança social.

Com a incorporação das discussões pós-estruturalistas e pós-modernas no campo do currículo, acentua-se o hibridismo entre discussões sociológicas e filosóficas (Lopes & Macedo, 2002). É, então, desenvolvido um questionamento às concepções de estrutura e de mudança social, por intermédio do fim das utopias e dos projetos emancipatórios, bem como da *morte* do sujeito.

Bernstein, um dos autores de maior destaque na discussão estrutural sociológica, analisa que a incorporação dos estudos culturais e da análise do discurso de Foucault não apenas eliminou a centralidade da classe social na Educação, mas tornou invisível a própria análise sociológica (Bernstein, 1998). Com isso, ainda segundo o autor, corre-se o risco de desvalorizar as relações entre estruturas simbólicas e sociais. Acrescente-se a isso o fato de que os fortes vínculos do campo do Currículo com a construção de projetos para as escolas muitas vezes fazem com que teorizações pós-estruturalistas e pós-modernas não deixem de manter um discurso prescritivo sobre a prática (Macedo *et al*, 2006). Tal tendência é ainda mais acentuada se considerarmos que tais teorizações não avançam na análise de como superar os constrangimentos discursivos e, por isso, abrem espaço para que a mudança social permaneça sendo pensada com base em modelos estruturados de sociedade.

Consideramos, assim, que a reintrodução da problematização das relações entre o social e o simbólico no campo do Currículo implica assumir outra concepção de sociedade. Desta concepção, é esperado que tanto avance em direção a uma estrutura descentrada quanto teorize sobre a mudança social a partir de diferentes posições do sujeito, não apenas aquelas situadas na classe social e sustentadas pela estrutura econômica.

Aproximamo-nos, então, daqueles que, por intermédio da apropriação da teoria do discurso no campo da Educação e do Currículo, questionam enfoques estruturais, deterministas, objetivistas e essencialistas das teorias sociais, mas que não se sentem satisfeitos com perspectivas pós-modernas (Buenfil Burgos 2004, Giroux, 1999; McLaren, 2000)¹³. Essas perspectivas muitas vezes se limitam a afirmar a diferença e a possibilidade do constante diferir, sem considerar a necessidade, particularmente na política e na comunicação, de serem estabelecidos fechamentos, ainda que efêmeros, da significação.

A apropriação da teoria do discurso no campo da educação vem sendo realizada para investigar os mais diferentes objetos. É possível mencionar trabalhos que investigam o processo de institucionalização de cursos como psicologia e sociologia, no México, considerando dada construção da identidade como um processo hegemônico (Amaya, 2003; Rodríguez, 2003); a transformação da conexão entre currículo e sociedade, a partir do fim dos

¹³ Laclau (2003) questiona o pós-modernismo quando ele se mantém na inscrição discursiva moderna, se limitando a inverter a polaridade: contra as teorias da representação, defende a impossibilidade da representação; contra os fundamentos fixos, defende a impossibilidade de qualquer fundamento; contra a universalidade dos agentes de transformação histórica, se coloca na defesa da impossibilidade de qualquer agente de intervenção. Diferentemente, Laclau se dispõe a questionar essa postura niilista pela afirmação radical da contingência do projeto moderno. Para a crítica ao pós-modernismo, ver também Laclau (2004). Para a análise de como as polaridades se mantêm, com sinais invertidos, no pensamento curricular pós-crítico, ver Lopes (2010).

projetos sociais fixos e da morte do sujeito (Alba, 1999), análise que de certa forma é matizada, em trabalho posterior (Alba, 2003), pela concepção de sujeito cindido. Outras pesquisas, por sua vez, se dedicam à investigação dos processos globais e seus consequentes discursos de modernização educativa (Buenfil Burgos, 2003) e de vinculação do currículo às tecnologias (Carbajal Romero, 2003; Orozco Fuentes, 2003). Há trabalhos, ainda, que se dedicam a analisar as posições dos estudantes universitários no Reino Unido como produto de uma relação entre os campos discursivos da disciplina, do gênero e da instituição (Lapping, 2005). Um menor número de trabalhos se dedica à investigação de uma política educacional mais ampla, como, por exemplo, na análise de por que uma dada política educativa não se torna hegemônica na África do Sul atual (Lugg, 2009).

Essas diferentes pesquisas expressam múltiplas possibilidades de investigação com base na teoria do discurso e com elas temos procurado dialogar. Nos trabalhos produzidos a partir dos resultados elaborados no âmbito do projeto em curso, procuramos teorizar sobre: a ação das comunidades disciplinares e a constituição do discurso disciplinar nas políticas (Abreu, 2010; Abreu & Lopes, 2008; Busnardo & Lopes, 2010; Lopes, 2008a; Costa & Lopes, 2009; Pereira, 2010); a tradução de sentidos das políticas no contexto da prática (Matheus, 2009; Mello, 2008; Oliveira & Lopes, 2008); a circulação de sentidos curriculares nas políticas para a formação de professores (Dias, 2009; Dias & Lopes, 2009) e na educação de jovens e adultos (Torres, Dias & Lopes, 2010); o discurso da performatividade nas políticas (Lopes & López, 2010); e a articulação entre conteúdos e competências nas atuais políticas (Lopes, 2008b & 2008c).

Dessa forma, também, compreendemos ser possível construir outra concepção de política e, em decorrência desta, outra concepção de política de currículo, que leve em conta essa contingência radical. Neste projeto, procuramos explorar a compreensão da **política de currículo como luta discursiva pela constituição de representações**. Se entendermos a negociação nas políticas de currículo como articulação discursiva, **afirmamos que alguns grupos sociais particulares são capazes de se articular entre si, provisória e contingencialmente, na defesa de suas diferentes demandas curriculares. Dessa maneira, constituem dadas representações para o currículo. Tornam-se, então, questões gerais de pesquisa neste projeto: como entender as atuais lutas por representação nas políticas de currículo para o ensino médio? Como investigar os sentidos que circulam na constituição dessas representações? Que discursos favorecem determinados sentidos nas políticas?** Pensando nessas questões e na metodologia de investigação dos discursos da política é que desenvolvemos a próxima seção.

5 – Questões teórico-metodológicas: analisando o discurso da política de currículo para o ensino médio (2003-2010)

Ball, Bowe e Gold (1992), ao apresentarem o contexto de produção de textos do ciclo contínuo de políticas, argumentam que *os textos políticos são normalmente articulados à linguagem do bem público geral. (...) Em vista disso, os textos políticos representam a política* (p. 20). Nessa perspectiva, são *intervenções textuais* (p. 22) sobre o contexto da prática, mas as respostas aos textos são sempre construídas como *interpretações das interpretações* (p. 23), realizadas em contextos institucionais diversos, em função das histórias,

experiências, valores, interesses e propósitos de quem lê. Os textos, como representações das políticas, são mais ou menos abertos a diferentes leituras, *writerly* ou *readerly*, na acepção de Barthes (Ball, Bowe & Gold, 1992), em função dos contextos nos quais se inserem. São, portanto, decorrentes da política em processo.

Ball (1994), por intermédio da noção de política como texto e das discussões foucaultianas sobre poder, reforça essa análise, assim como destaca os diferentes níveis de mudança dos sentidos das políticas no próprio contexto de produção de textos: representações são modificadas, atores-chave nas instâncias mediadoras são substituídos por outros, de forma a introduzir outros sentidos nas políticas, espaços para ação são abertos ou fechados, fazendo com que a política seja reorientada todo tempo. Mas o autor igualmente salienta os esforços realizados na direção de que uma dada política seja lida de uma determinada maneira, expressando os constrangimentos discursivos das interpretações textuais, em dadas relações de poder.

Concordamos com Ball que os textos políticos buscam ser representações das políticas, e mesmo que não exista tal intenção, são lidos muitas vezes como se fossem a representação transparente da política. Por vezes, tal substituição da política pelos documentos políticos é tão patente que a referência a uma proposta curricular é realizada por sua denominação como *política*, sendo a investigação da política curricular desenvolvida de forma a desconectar propostas e práticas (Macedo *et al*, 2006).

Ball, contudo, não desenvolve sua concepção de representação e não analisa por que dada representação é constituída, por que dada leitura é privilegiada,

como se situa a relação entre representante e representado, qual o possível vínculo entre o processo de representação e o esperado caráter democrático de uma política educacional.

Tentando suprir essa lacuna, associamos a análise da representação na teoria do discurso às abordagens sobre políticas de currículo. Ao mesmo tempo, visamos questionar certa expectativa de representação plena que perpassa os discursos das políticas de currículo. Situamos tal expectativa tanto nos críticos das políticas por estas não incorporarem sentidos das práticas quanto por quem produz ou apóia documentos políticos governamentais na pretensão de que eles possam ser a expressão plena de suas demandas.

Sendo a representação, de forma geral, o processo de se colocar algo em lugar de outro, toda linguagem envolve processos de representação, na medida em que falamos com a intenção de que nossas palavras possam representar dados objetos e concepções. Mas se consideramos que os significantes não representam significados e que os significados deslizam nos múltiplos significantes¹⁴, os textos políticos só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma dada articulação hegemônica, inseridos em um discurso que fixa determinados sentidos das leituras. Pela constituição de um discurso, o livre fluxo de significados nos significantes é detido por pontos

¹⁴ É com Lacan que temos o aprofundamento da separação entre significante e significado inicialmente desenvolvida por Saussure. Para Saussure, a constituição do signo linguístico é arbitrária, não há relação obrigatória entre um dado significante e o significado associado a ele em uma língua, tanto que podemos ter diferentes significantes, em diferentes línguas, para o mesmo significado. Mas apesar dessa arbitrariedade, a constituição do signo linguístico torna significante e significado indissociáveis, tal como o verso e a frente de uma folha de papel. Lacan desconstrói a ideia de signo linguístico, por intermédio do entendimento do significante como puro *non-sense*. Ele pode significar qualquer coisa, não representa nenhum significado específico, não tem referência obrigatória a nada. Pela análise do conto *A Carta Roubada*, de Edgar Allan Poe, Lacan argumenta como o significante pode produzir sentidos à revelia do significado ser conhecido pelo sujeito. Por sua vez, só é possível estabelecer uma significação por referência a outros significados, em uma cadeia sem fim. Como discute Darmon (1994), na metáfora descrita por Saussure, o significado pode estar além das bordas da folha de papel.

nodais¹⁵ que fecham a cadeia de significação em dado momento. Na medida em que esse fechamento é garantido pelo antagonismo em relação a uma diferença expulsa da cadeia articulatória, são constituídos dois espaços de representação completamente heterogêneos entre si: o espaço das diferenças tornadas equivalentes por se antagonizarem com o que não se encontra articulado e o espaço da diferença contra a qual essa cadeia de equivalências se antagoniza (Laclau, 2006b). Esses dois espaços são heterogêneos entre si, pois sequer podem ser considerados como espaços diferentes, na medida em que a afirmação da diferença entre duas identidades exige que eles estejam na mesma formação discursiva. O antagonismo, para se constituir como tal e não como mera oposição dialética, pertence a outra inscrição discursiva, impossível de ser significada no interior do discurso decorrente da cadeia articulatória. Essa heterogeneidade é, então, a garantia da possibilidade de deter o fluxo das diferenças e pode ser identificada como processo antagonístico, na medida em que o antagonista só é representado pela sua ausência, sendo capaz de subverter a significação estabelecida pelo discurso da cadeia articulatória¹⁶. Como discute Laclau (2006b), o antagonismo é um objeto que precisa ser representado, mas que só pode ser representado pela falta e pela distorção.

¹⁵ 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, o delírio, o livre e infinito deslizamento do significado no significante, é detido pelos pontos de estofo, que fecham a significação temporariamente. Na teoria do discurso, os pontos nodais e os significantes vazios são duas dimensões do mesmo processo de fechamento da significação. Enquanto o ponto nodal vincula-se à prática articulatória que torna um dado particular a expressão do universal, os significantes vazios remetem ao caráter vazio dessa significação universal. Para maiores detalhes, confrontar Darriba (2005) e Torfing (1999).

¹⁶ Laclau (2005) exemplifica essa heterogeneidade por meio da categoria de lumpenproletariado. Proprietários e proletários pertencem à mesma formação discursiva marxista associada ao entendimento da estrutura econômica como baseada no controle dos meios de produção. O lumpenproletariado é um antagonista dessa formação discursiva, pois sua significação é de outra ordem. Eles não assumem nenhuma funcionalidade no sistema capitalista: são os povos sem história, incapazes de determinar quem são os povos históricos.

São os significantes vazios¹⁷ – *um para cada lado da fronteira antagônica* (Laclau, 2006b, p. 108) – que garantem a significação do antagonismo.

Entendemos com Laclau (1993, 2001, 2005) que a representação não tem a possibilidade de ser plena e transparente. Ela sempre envolve a esfera representada na política, introduzindo suplementos tanto no representante quanto no representado. Essa falta no processo de representação, essa ausência de plenitude e de positividade, é que confere à política seu caráter de indecidibilidade e faculta o espaço para subjetivação.

Na medida em que toda estrutura é falida, no sentido de não ter como representar o todo social, os contextos têm limites contingentes impossíveis (Laclau, 2008), pois escapam à possibilidade de representação. Não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extra-discursivo, não existe, pois sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, uma sobredeterminação da qual não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes. Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é um processo metonímico, em que uma parte – uma fixação parcial – é tomada como sendo o todo a ser significado. Por isso

¹⁷ No projeto em andamento, já desenvolvemos o entendimento de significantes vazios para Laclau (1996): significantes vazios não são significantes que podem ser vinculados a diferentes significados, de acordo com o contexto em que operam, pois nesse caso, seriam apenas 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.

uma representação é obrigatoriamente ideológica¹⁸, na medida em que tenta expressar uma plenitude ausente.

Nas políticas de currículo, a tentativa de constituir discursos curriculares hegemônicos tende a se desenvolver por intermédio da construção de um antagonismo a uma dada representação de currículo. O currículo que se busca introduzir é marcado pela idéia da inovação, sempre um progresso em relação ao que é realizado, por se antagonizar a uma negatividade que se quer superar. A fronteira entre o que se projeta e o que se deseja superar é construída por significantes vazios, tais como *qualidade da educação*. Tantas são as demandas sociais diferentes em relação ao que venha a ser qualidade da educação, sintonizadas com níveis que vão das condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos locais de trabalho¹⁹, que a qualidade se esvazia de significado. Mas é exatamente por meio desse esvaziamento que esse significante se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em nome dessa qualidade da educação e são capazes de se contrapor a uma *escola sem qualidade*. Cabe neste projeto, compreender o processo de representação desse antagonismo uma vez que não há sujeitos na esfera social que defendam uma educação sem qualidade, mas ainda assim é construída uma representação do *inimigo* a ser enfrentado a partir do que lhe falta. Não há qualquer característica objetiva que lhe seja inerente. Por mais que sejam elencadas as características desse inimigo, elas não se associam exclusivamente a ele nem caracterizam de forma objetiva a

¹⁸ Ver nota 9.

¹⁹ Ver, por exemplo, os sentidos de qualidade elencados por (Dourado, Oliveira & Santos, 2007).

ausência de qualidade, dadas as inúmeras diferenças que essa significação permite²⁰.

Em uma perspectiva moderna, a democracia política só pode ser garantida por uma transparência nos processos de representação²¹, de maneira que o representante seja aquele que expresse plenamente as demandas dos representados. Se entendemos que não há identidades plenas, apenas diferenças em jogos de linguagem contingentes e sujeitos cindidos nunca plenamente constituídos, não há possibilidade de representação plena, pois a simples passagem do representante para um novo contexto – o pesquisador que se desloca da Universidade para o governo; o professor que se desloca da escola para a Universidade; o significante que se desloca nos diferentes textos e discursos – implica novas articulações e novas constituições identitárias. Como discute Torfing (1999), nem as próprias vontades individuais dos representantes são as mesmas quando estes mudam de contexto, caso consideremos a situação-limite de o representante representar apenas a si próprio.

Para Laclau (2003), isso não significa a impossibilidade de representação democrática, como algumas tendências pós-modernas advogarão, mas a necessidade de considerar a representação como um terreno precário, uma luta constante pela constituição de identidades. A questão que permanece se refere ao que caracteriza uma dada política como democrática, uma vez que a

²⁰ Um exemplo discutido por Laclau (2005) é o antagonismo entre o Ocidente e o Oriente. A representação que o Ocidente tem do Oriente, como exterior constitutivo de sua própria representação, é pela sua significação como barbárie e exotismo – significantes cujos significados expressam as lacunas do Oriente em relação à representação que o Ocidente tem de si próprio.

²¹ Laclau (2001) afirma que a ilusão que se insere na idéia de *total* emancipação é a suposição de ser possível eliminar a representação.

negociação, a tradução e a disputa de sentidos, em maior ou menor medida, são a expressão dos processos políticos.

A política pode ser considerada democrática, na medida em que o lugar do poder (o universal) é compreendido como vazio, cabendo a constante negociação em relação a qual particular ocupará esse vazio provisória e contingencialmente, encarnando o universal e ao mesmo tempo subvertendo sua característica particular. Por isso Laclau (2001) considera que as condições necessárias para a democracia, para a hegemonia e para a política são as mesmas: manter a lacuna entre universal e particular, de maneira que ao representante não caiba expressar uma vontade constituída em outro lugar que não aquele onde a decisão política se efetiva, mas assumir seu papel ativo na constituição dessa vontade.

Na medida em que os textos das políticas de currículo são construídos em outros lugares que não a escola, o caráter democrático dessas políticas pode ser então garantido se considerarmos a multiplicação dos espaços de poder e de tradução, com conseqüente espaço para a transcrição dos sentidos das políticas. Investigar como vêm sendo desenvolvidos esses espaços e as estratégias para estabelecer certos constrangimentos nas leituras mostram-se como questões a serem investigadas nesta pesquisa.

Em síntese, explorar a representação nas políticas de currículo implica pensá-la em duas dimensões: 1) os textos políticos como tentativas de constituir uma representação da política que, para ser democrática, exige que o texto atue ativamente na constituição de vontades políticas em múltiplos centros de poder; 2) os autores dos textos políticos atuando

como representantes de uma comunidade educacional mais ampla, impossível de ser plenamente representada.

Na pesquisa em pauta, focalizamos os textos das políticas de currículo para o ensino médio no período de 2003 a 2010, considerando que por seu intermédio podemos acessar processos de construção de discursos visando a uma representação do currículo capaz de preencher um vazio na significação. Articulações discursivas buscam fixar determinados sentidos para o currículo e constituir um imaginário²² para a política. Demandas curriculares de diferentes grupos sociais tornam-se momentos desse discurso e, nesse processo, são hibridizadas, perdem sentidos particulares.

Tencionamos acessar os sentidos dessas articulações discursivas que constituem a política em pauta por meio da análise das metáforas e metonímias, não apenas nos textos, mas na relação desses textos com as práticas sociais. Em seu projeto de associação da retórica, da psicanálise e da política, Laclau parte das operações básicas da linguagem – figuras de retórica –, entendendo ser por meio delas que a ação social opera como discurso (Laclau, 2005). Lacan vê o inconsciente como uma linguagem e converte os mecanismos de condensação e deslocamento, utilizados por Freud na interpretação dos sonhos²³, em figuras de linguagem como metáfora e

²² Laclau (Laclau, Butler & Žižek, 2004) explicita que os significantes vazios constituem o centro do imaginário social. Até que ponto essa concepção pode ser ancorada ao sentido de imaginário em Lacan, como dimensão da busca pelo sentido unívoco, ainda é uma questão que permanece em aberto. Para uma discussão inicial sobre o tema, ver Parker (2002).

²³ Tanto a condensação quanto o deslocamento são para Freud formas de expressão dos desejos do inconsciente. Nos sonhos, pela condensação, são mescladas vivências cotidianas, do passado ou do presente, com desejos censurados. Essa mescla tem sempre um conteúdo menor do que aquele que permanece latente, pois alguns elementos são omitidos ou combinados, de forma que não se expressam por completo. Pelo deslocamento, um elemento de menor importância assume a posição relevante, mascarando o elemento do desejo. Ao entender o inconsciente como uma linguagem e defender a primazia e autonomia do

metonímia, respectivamente. Por sua vez, Laclau utiliza essas mesmas figuras de retórica²⁴ de modo a entender a operação discursiva do social e do político. Dessa forma, ele organiza um projeto de compreender como níveis psíquicos da subjetividade são capazes de atuar no social e no político, desconstruindo a relação entre o *self* e a sociedade (Lapping, 2007). Como discute Laclau (2006a), existem duas formas de dois termos se relacionarem em uma estrutura discursiva: por **combinação**, a qual só pode se estabelecer se os termos são diferentes entre si e, portanto, se vincula à **lógica da diferença**; ou por **substituição**, se os termos têm entre si uma relação de contiguidade que justifique um poder substituir o outro, por serem equivalentes, remetendo-se, assim, à **lógica da equivalência**. A vinculação com a retórica e com a psicanálise lacaniana pode ser identificada no fato de que, na **metonímia**, é feita a associação de dois significantes, por contiguidade, expulsando, por **deslocamento**, um dos significados da relação. Na **metáfora**, substituímos um significante por outro, com diferentes características, revelando a supremacia do significante sobre o significado. Há **condensação** de elementos em uma dada representação. Mas como toda **substituição envolve condensação** de sentidos e como toda **combinação envolve deslocamento** de sentidos, não há metáfora sem metonímia. Assim, os fechamentos das cadeias (pontos nodais e significantes vazios) são sempre processos metafóricos: condensar muitos sentidos em um único significante. Os processos hegemônicos, por sua vez, são sempre metonímicos: designar um objeto geral por deslocar uma característica particular para um plano geral (tomar o todo pela parte). Por isso

significante sobre o significado, Lacan converte a condensação em metáfora e o deslocamento em metonímia.

²⁴ Ocasionalmente, Laclau também faz uso da catacrese e da sinédoque, mas procura associá-las à metáfora e à metonímia.

a metáfora pressupõe a metonímia, tal como a articulação discursiva de várias diferenças, tornando-as equivalentes (metaforicamente), requer que as diferenças estejam em uma relação de hegemonia (metonímica). Entender os sentidos que vão sendo hegemônicos na política implica entender as metáforas que condensam sentidos em um único significante e permitem que um particular seja metonimicamente alçado à categoria de universal (Laclau, 2005).

Na constituição do discurso, simultaneamente por processos metafóricos e metonímicos, temos a produção de outros sentidos para o mesmo significante e a produção de um novo significante para o mesmo sentido como expressão das lógicas da equivalência e da diferença. **Temos por objetivo neste projeto, procurar investigar tais processos na constituição de um discurso para a política de currículo para o ensino médio, investigando o deslizamento de sentidos no significante currículo e nos significantes a eles associados. Por intermédio dessa análise, procuraremos estar entendendo a articulação de demandas curriculares na política: como determinadas demandas são condensadas com outras? Como essa condensação expressa práticas articulatórias na tentativa de constituir dada representação da política de currículo? Que demanda é deslocada de uma posição particular para expressar outros sentidos? Quais fechamentos da significação garantem esse deslocamento? Quais metáforas e metonímias se constituem nesse processo?**

Para essa análise, há que se focalizar não os grupos sociais já constituídos, mas as demandas curriculares mobilizadas e capazes de construir diferentes

grupos. Concordando com Laclau (2005), a unidade mínima de análise de um fenômeno social é a demanda constituída e não o grupo social que supostamente atua na política. O foco nas demandas nos permite entender que as identidades dos sujeitos que atuam nas políticas são constituídas pela forma como suas demandas são incorporadas na prática articulatória. Não há identidades políticas fixas, anteriores ao processo de articulação e de tomada de decisão dos sujeitos, pois, como discute Mouffe (2001), a prática política em uma sociedade democrática constitui as identidades políticas em um terreno precário e sempre vulnerável. São, portanto, questionadas identidades políticas estabelecidas *a priori*, sejam elas decorrentes de posições dos sujeitos em relação à classe, gênero, raça, saber, corrente de pensamento ou disciplinas.

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. Dessa forma, podemos trabalhar de maneira a não essencializar os sujeitos atuantes nas políticas e simultaneamente compreender as articulações que se fazem em torno de demandas constituídas na própria luta política.

Em se tratando das políticas de currículo, podemos pensar em demandas curriculares que têm a marca de certas tradições. Nesta investigação, operamos com o 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. O fato de termos uma tradição curricular em defesa do discurso disciplinar, por exemplo, não faz com que a defesa desse discurso se desenvolva na política da mesma forma como se desenvolveu ao longo da história do currículo, pois a própria luta política modifica essa tradição.

Nesse sentido, as tradições curriculares – formas de conceber, por exemplo, a seleção e a organização curricular – situam contornos para as comunidades de especialistas e não-especialistas que se organizam em torno de determinadas demandas educacionais. O modo como diferentes sujeitos preenchem, por exemplo, os significantes vazios *qualidade da educação*, *compatibilidade com as exigências da sociedade contemporânea*, depende de suas tradições curriculares construídas historicamente em comunidades específicas. Mas as identidades desses sujeitos são constituídas apenas no processo de articulação: as demandas a elas associadas se hibridizam e têm seus sentidos reconfigurados em função da articulação e do antagonismo.

Assim, trabalharemos neste projeto com a unidade de análise demanda curricular, entendendo que há traços das tradições curriculares nessas demandas, mas que esses traços se modificam na prática articulatória. **Ao nos referirmos, como hipótese, às demandas relativas ao conhecimento e às disciplinas escolares, à diversidade cultural, à centralidade dos conteúdos marcados pelo viés crítico-social, e ao discurso científico-**

tecnológico, entendemos que elas se constituem como elementos curriculares diferenciais que têm vinculações com tradições curriculares.

Na medida em que essas demandas são incorporadas ao discurso hegemônico – ou que visa se constituir como hegemônico –, transformando-se em momentos de uma cadeia articulatória, são hibridizadas e perdem sua referência às tradições curriculares para se situarem como equivalentes. **Cabe então investigar: quais os deslizamentos de sentidos do significante currículo e dos significantes a ele associados; como demandas constituídas em territórios disciplinares se constituem em momentos dessa cadeia articulatória; quais hibridizações e consequentes alterações de sentido se desenvolvem no processo de transformação de elementos curriculares diferenciais em momentos do discurso hegemônico; qual dos elementos curriculares diferenciais apresenta-se como um particular capaz de se universalizar; qual antagonismo garante a equivalência entre os momentos dessa cadeia articulatória.**

6 - Justificativa dos documentos curriculares selecionados para análise

Como já discutimos com Ball no projeto em andamento²⁵ e nas produções decorrentes dessa pesquisa, os documentos curriculares, como textos políticos, são produções contextuais. Nessas produções se inserem sentidos de outros contextos nos quais a política se desenvolve, notadamente o contexto de influência e o das práticas. Portanto, o fato de selecionarmos para a pesquisa documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) não faz com que consideremos tais textos como uma produção exclusiva dessa instância ou que apenas mobilize sentidos associados a

²⁵ Ver nota 2.

instâncias governamentais. São textos políticos que buscam ser a representação da política e como tal são significados por um discurso decorrente da articulação de múltiplas demandas curriculares.

No período de 2003 a 2010, muitas foram as ações do MEC dirigidas à formulação de diretrizes e orientações curriculares para o ensino de nível médio. Mas três programas ganharam destaque, por expressarem a tentativa de formulação de um projeto curricular distinto daquele estabelecido no governo anterior. São eles: as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, a proposta de *Ensino Médio Inovador* e o *Programa Currículo em Movimento*. Tendo em vista a concepção de discurso com a qual trabalhamos, não tencionamos, neste projeto, limitar a análise apenas aos textos escritos. Compreendemos que esses textos estão imbricados a programas de ação e a práticas institucionais que também permitem entender as articulações discursivas que visam à construção de uma dada representação de currículo. A análise dos textos vinculados a esses programas, entretanto, tem por objetivo evidenciar os sentidos que são mobilizados.

Preliminarmente, podemos identificar nos documentos a serem analisados como o significante *currículo* é conectado aos significantes *inovação / mudança curricular, qualidade da educação, melhores práticas*, bem como às diferentes adjetivações: *flexível, dinâmico, diversificado, criativo, compatível com as exigências da sociedade contemporânea*. Igualmente, levantamos a hipótese de que o discurso desenvolvido para o currículo do ensino médio não tenciona uma ruptura com o discurso estabelecido no período do governo anterior. O movimento parece se dirigir centralmente para introduzir metaforicamente

outros sentidos nos mesmos significantes – *competências, interdisciplinaridade, disciplina, contextualização, conhecimento* –, ao mesmo tempo em que metonimicamente os associa aos significantes *cultura, ciência e trabalho*, visando a dar conta do mesmo projeto: superar um currículo que é representado como enciclopédico, distante dos interesses dos alunos e incapaz de dar conta do mundo em mudança. Dessa forma, parecem expressar a articulação entre demandas relativas ao conhecimento e às disciplinas escolares, à diversidade cultural, à centralidade dos conteúdos marcados pelo viés crítico-social, mas também relativas às demandas vinculadas do discurso científico-tecnológico.

Os documentos selecionados, preliminarmente, para essa análise são:

- Edital *Prêmio Grupo Ciências* (2003)
- Projeto *A ciência é de todos – idéias básicas para sua concepção* (2003)
- Textos do *Seminário Ensino médio* realizado em 2003, publicados em livro organizado por Frigotto & Ciavatta, em 2004.
- Primeira versão das *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio* (2004)
- Versão definitiva das *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio* (2006)
- Documento *A qualidade da educação: conceitos e definições* (Dourado, Oliveira & Santos, 2007)
- Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil (2008)

- Documento orientador do *Programa Ensino médio inovador* (2009)
- Documento do *Ensino médio inovador* (2009)
- Versão preliminar do parecer CNE/CEB sobre a proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio (2009)
- Documento de *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Básica* (2009)
- Anais do *Seminário internacional do ensino médio* (2010)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB 07/10 e Resolução CNE/CEB 04/10)

No decorrer da pesquisa, outros documentos podem se mostrar significativos para a análise em pauta, principalmente aqueles que referentes aos processos de elaboração de textos políticos.

7 – 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 curriculares, este projeto procura entender os discursos circulantes no meio educacional que constituem as

políticas de currículo. Em terceiro lugar, esta pesquisa pode vir a ser relevante por tentar redimensionar o entendimento da representação e da democracia nas políticas de currículo. Em quarto 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 se articulam com as atividades de ensino, pesquisa e extensão da coordenadora.

8 – Relações com outras pesquisas

Este projeto se relaciona com os demais projetos desenvolvidos na linha de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*, no Proped/UERJ (www.proped.pro.br). Esta linha caracteriza-se por articular pesquisas no campo do currículo, com destaque para as discussões sobre políticas e práticas curriculares. Inclui questões sobre o conhecimento, a cultura, os sujeitos da escola, as tecnologias e a sociedade. Integra estudos críticos e pós-estruturais, com ênfase em abordagens discursivas. Pela sua importância para o campo, a educação básica e a formação de professores têm sido objetos de estudo privilegiados.

Particularmente no grupo de pesquisa de mesmo nome (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 na 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) *A diferença cultural no contexto da prática: traduções possíveis da Multieducação*, coordenado por Miriam Soares Leite e desenvolvido com base nos estudos culturais de Bhabha e Hall e na teoria do discurso de Laclau e Mouffe; 4) *Currículo, identidade e diferença: articulações em torno de novas DCN para o Ensino Fundamental*, coordenado por Elizabeth Macedo e desenvolvido com base nas perspectivas pós-coloniais de Homi Bhabha, na discussão sobre diferença em Derrida e na teoria do discurso de Laclau; 5) *A pesquisa em Educação: significados, contradições e intenções do objeto a ser conhecido*, coordenado por Siomara Borba Leite, que investiga o significado atribuído pela literatura destinada à formação do pesquisador ao processo investigativo e a cada um de seus constituintes. Associam-se, ainda, os projetos de mestrados e doutorandos que são desenvolvidos sob orientação desta coordenadora. Estes projetos abordam: 1) a produção das políticas de currículo em uma escola a partir da tradução das orientações do projeto *Acelera Brasil*; 2) a produção das políticas de currículo em um curso universitário de Psicologia, considerando a atuação da comunidade epistêmica em Psicologia como contexto de influência da política; 3) a produção de políticas de currículo pela comunidade disciplinar de Ensino de Biologia no Brasil; 4) a produção de políticas de currículo pela comunidade disciplinar de Ensino de História no Brasil; 5) a constituição da disciplina de Meio Ambiente na reforma curricular chilena pós-Pinochet; 6) a tradução de discursos brasileiros sobre currículo e tecnologias nas políticas de currículo no Paraguai;

7) a produção de políticas de currículo pela comunidade disciplinar de Educação de Jovens e Adultos.

Por intermédio das interconexões e resultados desses projetos, buscamos aprofundar o conhecimento teórico-metodológico sobre teoria do discurso e entender processos discursivos em diferentes políticas de currículo, contribuindo para ressignificar a compreensão da política no campo.

9 – Equipe

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

- 1 Aline Martinelli (assistente de pesquisa) – graduada no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- 2 Ana de Oliveira (doutoranda) – professora de História do Colégio Pedro II, Mestre em Educação pelo ProPEd/UERJ e doutoranda em Educação do ProPEd/UERJ.
- 3 Camila Costa Gigante (graduanda) - estudante no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista de IC/CNPq balcão.
- 4 Clarissa Craveiro (assistente de pesquisa) – professora no curso de Pedagogia na rede privada de ensino superior do Rio de Janeiro.
- 5 Daiana Fernanda Mendonça (graduanda) - graduanda no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista de IC/CNPq.

- 6 Danielle Matheus (doutoranda) - Mestre em Educação pelo ProPEd/UERJ, doutoranda em Educação do ProPEd/UERJ e professora das séries iniciais do Colégio Pedro II.
- 7 Diego José Ramos (graduando) - graduando no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista de IC/UERJ.
- 8 Flávia de Mattos Giovannini Busnardo (mestranda) – licenciada em Biologia pela UFRJ e mestranda em Educação do ProPEd/UERJ.
- 9 Hugo Heleno Camilo Costa (assistente de pesquisa) – licenciando em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista de AT CNPq.
- 10 José Pereira da Silva (doutorando) – professor da UEPB e doutorando em Educação do ProPEd/UERJ.
- 11 Josefina Carmen Diaz de Mello (pesquisadora) – professora de Inglês da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela UFRJ e Doutora em Educação pelo ProPEd/UERJ.
- 12 Maria Eugênia Cubas Echauri (mestranda) - mestranda em Educação do ProPEd/UERJ e bolsista PEC-PG CNPq.
- 13 Nathália Terra Barbosa Sathler Lenz César (mestranda) - licenciada em Química pela UFRJ, mestranda em Educação do ProPEd/UERJ e bolsista CNPq.
- 14 Rosanne Evangelista Dias (pesquisadora) – professora do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de

Janeiro, Mestre em Educação por essa mesma universidade e Doutora em Educação pelo ProPEd/UERJ.

15 Rozana Gomes de Abreu (pesquisadora) - professora de Química do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação por essa mesma universidade e Doutora em Educação pelo ProPEd/UERJ.

16 Soledad Andrea Castillo Trittini - mestranda em Educação do ProPEd/UERJ e bolsista PEC-PG CNPq.

17 Wagner Nóbrega Torres (mestrando) - mestrando em Educação do ProPEd/UERJ e professor de História da rede estadual do Rio de Janeiro.

18 Doutorando a definir – doutorando a ser selecionado para o Proped/UERJ para março de 2011.

19 Doutorando a definir – doutorando a ser selecionado para o Proped/UERJ para março de 2011.

20 Mestrando a definir – mestrando a ser selecionado para o Proped/UERJ para março de 2011.

10 – 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 da home-page do grupo de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* (www.curriculo-uerj.pro.br), da UERJ.
- Organização dos arquivos dos materiais do grupo de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* (www.curriculo-uerj.pro.br), 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

11 – Cronograma

Duração total da pesquisa = 48 meses (março de 2011 a fevereiro de 2015)

Etapa de estudos teóricos: 36 meses (março de 2011 a fevereiro de 2014)

- 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: 6 meses (março de 2011 a agosto de 2011)

- Identificação e seleção dos diferentes textos curriculares da política de currículo para o ensino médio no Brasil de 2003 a 2010.
- Construção do modelo de análise de cada texto e divisão do trabalho no grupo de pesquisa.

**Etapa da análise dos textos por meio da teoria do discurso: 24 meses
(setembro de 2011 a agosto de 2013)**

- Análise dos processos metafóricos e metonímicos da política.
- Identificação dos significantes vazios da política.
- Identificação dos pontos nodais que constituem equivalências entre as demandas curriculares.
- Interpretação dos diferentes discursos equivalentes.

Etapa de produção de textos: 24 meses (setembro de 2013 a fevereiro de 2015)

- Redação do relatório.

12 – Referências

ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar de ensino de Química na produção de políticas de currículo. In: Maria Inês Rosa; Adriana Vitorino. (Org.). **Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências**. 1 ed. Campinas: Átomo, 2008, v. 1, p. 41-62.

ABREU, Rozana Gomes de (2010). **A comunidade disciplinar de ensino de química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil**. Rio de Janeiro, UERJ, Tese de doutorado, 206 p.

ALBA, Alicia de. (1999) Curriculum and society: rethinking the link, **International Review of Education**. 45 (5/6), 479-490.

- ALBA, Alicia de. (2003) **El fantasma de la teoría** – articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. México, Plaza y Valdés, 2003.
- AMAYA, Silvia Fuentes (2003). In: ALBA, Alicia de. (2003) **El fantasma de la teoría** – articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. México, Plaza y Valdés, 2003. p. 61-72.
- ANTONIADES, A. (2003). Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. **Global society**, vol. 17, n. 1, p. 21-38.
- BACCHI, Carol (2000). Policy as discourse: what does it mean? Where does it get us? **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 21, n. 1, 2000, p. 45-57.
- BADIOU, Alain (1994). Verdade e sujeito. **Estudos avançados**, 8 (21) p. 177-184. www.scielo.br
- BALL, Stephen J. (1992). The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R., BALL, S., GOLD, A. (org.) **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres / Nova York: Routledge. p.6-23.
- BALL, Stephen J (1994). **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University.
- BALL, Stephen J (1998). Big Policies / small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**. V. 34, n. 2, jun , p. 119-130.
- 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.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J. & Gold, Anne (1992). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres - Nova Iorque: Routledge.
- BURGOS BUENFIL, Rosa Nidia. (2004). Horizonte posmoderno y configuración social. In: ALBA, Alicia de (org.). **Posmodernidad y educación**. Mexico, UNAM, 2004. p. 11-67.
- 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 (2007). Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método. In: Silke Weber e Thomas Leithauser. (Org.). **Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social**. Recife: UFPE, p. 72-83.

- BUSNARDO, Flávia Giovannini; LOPES, Alice Casimiro (2010). Os discursos da comunidade disciplinar de Ensino de Biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência e Educação (UNESP)**. v. 16, p. 87-102.
- CARBAJAL ROMERO, José. La educación y los discursos de la Internet. In: ALBA, Alicia de. (2003) **El fantasma de la teoría** – articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. México, Plaza y Valdés, 2003. p. 171-180.
- COSTA, Hugo Heleno C.; LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo para o ensino de geografia: uma leitura a partir dos PCN para o Ensino Médio. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, p. 208-227, 2009.
- COUTINHO, Marco A. e FERREIRA, Nadiá P. (2005) **Lacan, o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 85 p.
- DARMON, Marc (1994). Barra, metáfora e metonímia – a barra do algoritmo tal como Lacan a utiliza. **Revista Veredas**. ano 2, n. 4, dez, p. 1-6. Acessado no dia 21 de maio de 2010. 14:02 h em <http://veredas.traco-freudiano.org/veredas-4/index-veredas-4.html>
- DARRIBA, Vinícius (2005). A falta conceituada por Lacan: da Coisa ao objeto a. **Ágora**. vol.8, no.1, Jan/Jun. www.scielo.br
- DERRIDA, Jacques (2001). **Posições**. Belo Horizonte, Autêntica, 127 p.
- DIAS, Rosanne Evangelista (2009). **Ciclos de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Rio de Janeiro, UERJ, Tese de doutorado, 176 p.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro (2009). Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 79-99. www.curriculosemfronteiras.org
- DOURADO, Luís Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. (2007). A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, MEC/INEP, 68 p.
- FERREIRA, Nadiá. (2002). Jacques Lacan: apropriação e subversão da lingüística. **Ágora**. v. 5, n. 1, jan/jun, p. 113-132. www.scielo.br
- GIROUX, Henry (1999). **Cruzando as fronteiras do discurso educacional** – novas políticas em educação. Porto Alegre, Artes Médica.
- GOODSON, Ivor (1983). **School Subjects and Curriculum Change: Case Studies in Curriculum History**. London: Croom Helm.
- GOODSON, Ivor & MARSH, C. J. (1996) **Studying School Subjects – a guide**. London: Falmer Press, p. 131-147.
- 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.
- LACAN, Jacques (1994). O simbólico, o imaginário e o real. **Revista Veredas**, ano 2, n. 4, dez, p. 1-19. Acessado no dia 21 de maio de 2010. 14:04 h em <http://veredas.traco-freudiano.org/veredas-4/index-veredas-4.html>
- LACLAU, Ernesto (1993). Power and representation. In: Poster, M. **Politics, Theory and Contemporary Culture**. New York, Columbia University Press, p. 277-297.
- LACLAU, Ernesto (1996). **Emancipation(s)**. London: Verso.
- LACLAU, Ernesto (2001). Democracy and the question of power, **Constellations**, v. 8, n. 1, p. 3-14. Acessado no portal de periódicos Capes em 25 de maio de 2009.
- LACLAU, Ernesto (2004). Política e los límites de la modernidad. In: Buenfil, Rosa Nidia. **Debates políticos contemporâneos**. Mexico, Plaza y Valdés, p. 55-73.
- LACLAU, Ernesto (2005). **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, Ernesto (2006a). Muerte y resurrección de la teoría de la ideología. In: **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 9-55.
- LACLAU, Ernesto (2006b). Ideology and post-marxism. **Journal of Political Ideologies**, 11(2), 103-114, june. Acessado no portal de periódicos Capes em 24 de maio de 2010.
- LACLAU, Ernesto (2008). Atisbando el futuro. In: Critchley, S. y Marchart, O. (org.). **Laclau – aproximaciones críticas a su obra**. México, Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 347-404.
- LACLAU, Ernesto, BUTLER, Judith; ZIZEK, Slavoj. (2004) **Contingencia, hegemonía, universalidad** – diálogos contemporaneous en la izquierda. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal (2001). **Hegemony and socialist strategy**. Londres, Verso
- LAPPING, Claudia (2005). Antagonism and overdetermination: the production of student positions in contrasting undergraduate disciplines and institutions in the United Kingdom, **British Journal of Sociology of Education**, v. 26, n. 5, nov, p. 657-671.

- LAPPING, Claudia (2007). Interpreting “resistance” sociologically: a reflection on the recontextualization of psychoanalytic concepts into sociological analysis. **Sociology**, 2007, v. 41, n. 4, 627-644. Acessado no portal de periódicos Capes em 24 de maio de 2010.
- LOPES, Alice Casimiro (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, vol. 5, n. 2, jul/dez, p. 50-64. Acessível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>
- LOPES, Alice Casimiro (2006). Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 33-52. www.curriculosemfronteiras.org
- LOPES, Alice Casimiro (2008a). Por que somos tão disciplinares? **ETD. Educação Temática Digital**, v. 1, p. 201-212,. www.fae.unicamp.br/etd/
- LOPES, Alice Casimiro (2008b). Articulación en las Políticas de currículo. **Perfiles Educativos (México)**, v. XXX, p. 63-178. www.scielo.br
- LOPES, Alice Casimiro (2008c). A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio. In: Lopes, A. C.; Lopes, A.; Leite, C. Macedo, E. ; Tura, M. L. R.. (Org.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. 1 ed. Rio de Janeiro: DPAlí / Faperj, v. 1, p. 189-213.
- LOPES, Alice Casimiro (2010). Currículo, política, cultura. In: Lucíola Santos; Angela Dalben; Julio Diniz; Leiva Leal. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 23-37.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (2002) O pensamento curricular no Brasil. In: Lopes, A. Casimiro; Macedo, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez.
- LÓPEZ, Silvia Braña e LOPES, Alice Casimiro (2010). A performatividade na política de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista**. No prelo.
- 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.
- MATHEUS, Danielle (2009). **Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática**. Rio de Janeiro, UERJ, Dissertação de Mestrado, 166 p.
- McLAREN, Peter (2000). **Multiculturalismo Revolucionário – pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- MELLO, Josefina Carmen Dias (2008). **Políticas de currículo em escolas de formação de professores**. Rio de Janeiro, UERJ, Tese de Doutorado, 202 p.

- 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.
- NASCIMENTO, Evando (2004). **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. O contexto da prática nas políticas de currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo. (Org.). **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal**. 1 ed. Porto, Portugal: Profedições, 2008, v. 1, p. 31-54.
- OROZCO FUENTES, Bertha. Currículum y nuevas tecnologías: “retos, rasgos y contornos” en las universidades públicas. In: ALBA, Alicia de. (2003) **El fantasma de la teoría** – articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. México, Plaza y Valdés, 2003.
- PARKER, Ian. (2002) Teoria social lacaniana e prática clínica, **Psicologia & Sociedade**, 14 (2): 48-73, jul-dez. www.scielo.br
- PEREIRA, José. A formação em Psicologia no Brasil: uma investigação acerca dos discursos em torno das habilitações (2010). **V Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares**, 20 p, no prelo.
- RODRÍGUEZ, Hortensia Hickman. (2003) In: ALBA, Alicia de. (2003) **El fantasma de la teoría** – articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. México, Plaza y Valdés, 2003. p. 37-42.
- STRATHERN, PAUL. (2002) **Derrida em 90 minutos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 87 p.
- TORFING, Jacob (2004). Un repaso al análisis de discurso. In: Buenfil Burgos, Rosa N. (org.). **Debates políticos contemporáneos – en los márgenes de la modernidad**. Mexico, Plaza y Valdés, p. 31-53.
- TORFING, Jacob (1999). **New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek**. Oxford, Blackwell, 342 p.
- TORRES, Wagner N.; DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. (2010) O que dizem os estudos de EJA sobre políticas de currículo? SALES, Sandra e SOUZA, José dos Santos (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - EDUR /NAU Editora, 2010, no prelo.