

POLÍTICA CURRICULAR COMO PRODUÇÃO DISCURSIVA: ROMPENDO COM ANÁLISES VERTICALIZADAS

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha¹

Lindalva Maria Novaes Garske²

Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO

Neste artigo discutimos os limites da teoria crítica como abordagem de análise das políticas de currículo. A partir da Teoria do Discurso, concebemos política como produção discursiva e advogamos ser mais produtivo na investigação romper com análises verticalizadas. Argumentamos que os sentidos articulados em uma política são contingenciais e que o terreno de sua inscrição é marcado pela indecidibilidade, onde não há racionalidade, não há direção certa e nem um *a priori*. Há apenas uma imprecisão que resulta do não fechamento da significação.

Palavras-chave: Política curricular; Teoria crítica; Teoria do discurso.

CURRICULUM POLICY AS DISCURSIVE PRODUCTION: BREAKING WITH VERTICALIZED ANALYSIS

ABSTRACT

This paper discusses the limits of critical theory as an approach to curriculum policy analysis. From Discourse Theory, we conceive politics as discursive production and advocate to be more productive in the research to break with verticalized analyzes. We argue that the meanings articulated in a policy are contingents and that the terrain of their entry is marked by undecidable, where there is no rationality, accurate direction neither *a priori*. There is only one inaccuracy that results from no closure of the significance.

Keywords: Curriculum policy; Critical theory; Discourse theory.

¹ Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd-UERJ), membro do Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura e bolsista FAPERJ. E-mail: erikavrcunha@ufmt.br

² Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e do Departamento de Educação/UFMT, coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas. E-mail: lindalvanovaes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Vinculada especialmente à tradição marxista, a teoria crítica de currículo se mostrou potente ao colocar em evidência a natureza conflituosa da educação até então negligenciada pelas tendências mais burocráticas que dominaram o campo em boa parte do século XX e cujos traços ainda persistem nas proposições reformistas na educação no Ocidente deste início de século. Pode-se dizer que a intensidade com que ainda é vista a influência das perspectivas instrumentais nas reformas atuais, cuja tendência tem sido tanto acentuar o foco no controle do trabalho do professor quanto reduzir a educação ao ensino de conteúdos avaliáveis, deve-se a crença iluminista de que a formação plena do sujeito é possível, que há um conhecimento e uma forma de educá-lo (“ensiná-lo”) plenamente. Os principais traços da teoria curricular técnica – que a teoria curricular crítica não possibilitou superar – encontram-se nas bases do pensamento instrumental circunscrito na fé no conhecimento racional, que pode ser cientificamente planejado, executado e avaliado.

Ao tentar fazer frente ao eficientismo ou à lógica da mensuração, presentes no discurso educacional, a produção teórico-crítica no campo se serviu de uma série de conceitos referidos a dimensões do currículo e da escola ainda não consideradas. A defesa da perspectiva de cultura como mediação simbólica em contraposição à aceção dominante de cultura como objeto de ensino, repertório de sentidos ou conhecimentos, encontra-se na base destas discussões e representa significativa ampliação do campo teórico. O contexto, a dimensão da prática curricular (ou do currículo como prática), as experiências dos sujeitos no seio da escola, a voz dos atores perfazem elementos de uma teorização que associa conhecimento à luta política, seja no interior da escola ou da sociedade, seja na reivindicação de reconhecimento de uma epistemologia autodenominada crítica.

No entanto, ainda que os estudos culturais tenham subsidiado este movimento, em boa medida a produção teórica se reformula envolta às preocupações com o conhecimento a ser ensinado na escola. Moreira (2004) tem privilegiado em seus

trabalhos a discussão sobre cultura (multiculturalismo), mas sem abandonar o foco no conhecimento, central para a teoria curricular crítica. O autor estabelece relações diretas entre cultura e conhecimento — entendido como conteúdo(s). A teoria crítica de currículo, hibridizada, informa o campo (a discussão sobre conhecimento), mesmo nuançada com discussões sobre cultura. A defesa mais radical desta centralidade pôde ser vista na conferência proferida no Brasil em 2012 por Michael Young (2011), assim como em publicações atuais do autor. Entendemos com Macedo (2011) que este movimento possibilita que relações análogas entre cultura e conhecimento sejam feitas, pois “induz a que a cultura seja tomada como objeto epistemológico, como repertório de significados, como tradição a ser transmitida” (p. 03).

Esta redução tem implicações para a forma como pensamos os processos simbólicos de modo geral e como lidamos com a realidade. A dupla significação de cultura no campo do currículo desdobra-se na profusão de termos que se referem às ideias de reprodução e de produção de significados na escola/no currículo e, deste modo, corrobora para a fragmentação existente nos modos de se propor/realizar a educação. A elaboração/adição de novos termos/pares opostos retóricos (como na formulação do currículo vivido em contraposição ao currículo formal) não permite superar a ideia de que há lugares simbólicos específicos em que o poder é operado verticalmente. Em outros termos, compreendemos que estas expressões são demarcatórias de hierarquização no movimento das políticas, na medida em que é postulada a existência de um currículo formal (expressão de um conhecimento externo à escola, fruto dos processos de seleção e acumulação históricos) e a existência de um currículo vivido (produzido nas mediações simbólicas atinentes ao seu terreno próprio sobre este conhecimento externo à escola). Neste caso, a afirmação – e não negação – do primeiro termo da relação binária (formal, fato, pré-ativo) é feita pela apresentação do segundo termo (vivido, prática, ativo).

Na análise das políticas de currículo esta polarização também se apresenta. Trata-se de uma complexa questão que no Brasil tem sido debatida especialmente por Lopes (2011), Lopes e Macedo (2011) e que temos buscado aprofundar, especialmente quanto

às experiências de organização escolar em ciclos. Revisões de literatura, como as realizadas por Macedo (2006) e Mainardes (2006), dão conta de que a maior parte dos trabalhos acadêmicos (dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação) orienta-se pela separação proposta-prática, macro-micro, concepção-implementação. Estes estudos têm possibilitado compreender que a produção teórica mantém-se informada por referenciais de análise que tomam a realidade de modo estático e o poder como localizado em um ponto privilegiado da estrutura social. Macedo analisa que a maioria dos trabalhos investigados (teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil de 1996 a 2002) privilegia as práticas curriculares como objeto de estudo, enquanto há um interesse menor na investigação dos documentos oficiais. São poucos os trabalhos que tomam de modo mais integrado as práticas e as propostas.

A referência aos estudos macro-micro é feita por Mainardes (2006) ao entender que as políticas têm sido informadas por uma concepção de política centralizada no Estado e que as pesquisas sobre ciclos se dedicam a discutir mais a concepção de ciclos e seus efeitos. Mainardes postula que a “articulação entre abordagens macro-micro” (p. 13) no estudo das políticas, ao contrário destes enfoques, é capaz de favorecer análises dos contextos de uma política como “mutuamente determinados e com um mesmo nível de importância”. A referência a contextos específicos na produção de uma política, como no modelo analítico de Ball (1992), defendido por Mainardes, possibilitou ampliar o escopo das investigações de políticas educacionais chamando atenção para a circulação/*recontextualização* de sentidos em sua produção. Ball formulou a expressão *recontextualização por hibridismo* visando inscrever em sua abordagem a ideia de que sentidos não se mantêm puros, são modificados/enriquecidos ou não. Ball dispõe de uma abordagem complexa e que em muito aprofunda a noção estruturalista de Bernstein (1998) de *recontextualização* como *transferência* de sentidos entre contextos.

No campo do currículo, a abordagem de Ball tem permitido avançar com análises não estadocêntricas e, na mesma medida, não românticas em relação às práticas. Ball e Bowe (1992) lançam mão de uma concepção cíclica de produção da política. Definem a

política como *texto* (sob filiação de Roland Barthes) e como *discurso* (em vinculação a pressupostos pós-estruturalistas foucaultianos) e elaboram a abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas. Neste registro as políticas são produzidas em contextos não-fixos (contexto de influência, contexto da prática, contexto de produção do texto, especialmente³) nos quais sentidos deslizam, são reinterpretados. Consideramos, no entanto, ser possível avançar ainda mais na análise das políticas de currículo a partir de um aprofundamento do pós-estruturalismo com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011).

Neste sentido, trazemos aqui algumas contribuições do referencial pós-estruturalista que têm me permitido pensar a política como produção discursiva, para além da noção de discurso foucaultiana. Pondo em tensão os limites da abordagem crítica, especialmente, dada a centralidade desta vertente nos trabalhos do campo curricular, advogamos que a perspectiva discursiva laclauniana abre a investigação para uma análise não realista ou essencialista da política. A política é vista como constituída na perspectiva de uma *gramática* ou um conjunto idealmente sistemático de regras que regem 'jogos de linguagem' (LACLAU, 2000). É no interior destes jogos de linguagem que disputas discursivas são travadas pela hegemonização de sentidos (LOPES, 2008) sobre os objetos que compõem o campo da educação. Investigar uma *formação discursiva hegemônica* é levar em conta que o contexto é sempre determinante das regras (lógica⁴) com as quais serão operados todos os jogos de linguagem possíveis (LACLAU, 2011b, p. 283). O trabalho analítico deixa de ser a busca (revelação) de efeitos de uma lógica projeto-implementação (ênfase no Estado/ênfase nas práticas) ou mesmo uma interpretação de sentidos transparentes (transferidos, assimilados ou deformados) em algum ponto de uma estrutura fixa. Subentende-se lidar com contextos simbólicos não restritos a lugares, espaços, sujeitos privilegiados.

³ Ball (1994), no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, acrescentou à Abordagem do Ciclo de Políticas outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

ABORDAGEM DISCURSIVA NA ANÁLISE DE POLÍTICAS CURRICULARES

No campo de análise das políticas de currículo, a recorrência às explicações estruturais tem sido ainda a tônica de muitos trabalhos, como em Apple (2002), cujo interesse remete às reformas inglesas nas últimas décadas, e McLaren (1997), que se volta às discussões do multiculturalismo e às políticas educativas ou raciais/de gênero nos Estados Unidos. Esta recorrência permite entender que tal perspectiva se desloca, muito embora se dirigindo a contextos políticos e sociais muito diversos. Estes trabalhos se orientam na dicotomia proposta-implementação, argumentam que o Estado é o definidor por excelência das políticas. Macedo (2008, p. 35) entende, no entanto, que “concepções como nossos e deles não se aplicam às análises políticas de currículo na medida mesmo em que se trata de documentos híbridos, constituídos em arenas hegemônicas de luta que se travam no aqui e agora”. Não há um Estado supremo, locus de um poder visível, determinante das relações, condições e efeitos de uma política. Há textos (e outros vários) cujos sentidos representam articulações em torno de determinadas lutas por significar uma política. Neste prisma torna-se fundamental focar os processos de hegemonização dos discursos como constitutivos das políticas, se o que se pretende é uma análise não fragmentada ou realista.

Na orientação discursiva, portanto, o currículo é concebido como um texto coletivo, “produto de acordos políticos, de hegemonias contingentes dentro das quais se dá a sua enunciação. Na medida em que os textos são codificados de lugares instáveis e ambíguos, os modos de endereçamento são múltiplos, abrindo espaços de ação” (Macedo, 2008, p. 37). Laclau e Mouffe (2011) criticam a visão essencialista do papel da economia e das classes sociais nas análises marxistas e (re)significam discussões teóricas, particularmente aquelas desenvolvidas por Gramsci, considerando as relações sociais e processos históricos dos séculos XX e XX.

Ao assumir um enfoque pós-estruturalista nas análises das políticas de currículo, Lopes (2006), por exemplo, passa a valorizar as interpretações contemporâneas de

cultura, a partir dos estudos de Garcia Canclini (1998) e Stuart Hall (1997) em um primeiro momento, articulando-se posteriormente às discussões de autores pós-coloniais como Appadurai (2001), para quem não há culturas, mas fluxos culturais. Tal enfoque contribui significativamente “para o questionamento da suposta homogeneidade e subordinação do cotidiano a um poder central”, na medida em que “esses estudos salientam as lutas que se desenvolvem em ações contingentes e avançam na superação de interpretações científicas do mundo” (LOPES, 2006, p. 36).

Como políticas culturais, na acepção de García Canclini (2001), as políticas de currículo visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e ou para uma transformação social almejada. Políticas comparecem como tentativas de regulação social na medida em que se ligam ao caráter incompleto dos grupos sociais que as definem (LACLAU, 2000, p. 15). A busca por completude (de um social/sujeito reconciliado consigo mesmo) se dá no campo da linguagem porque o social é feito de linguagem. Sendo a linguagem apenas a representação das coisas/do mundo, seu caráter é incompleto, impõe aos objetos o desejo de complemento, mas também sua radical impossibilidade. Pensar na política como discurso, buscando ir além da compreensão foucaultiana de discurso como prática que integra o discursivo e o extradiscursivo é levar em consideração que se atua nas políticas sempre com precariedade. Lidamos com o mundo mediado pela linguagem, sem acesso direto à realidade. *Discurso* é então um terreno de inscrição de sentidos e limite de toda objetividade (LACLAU, MOUFFE, 2011). Como uma totalidade significativa ou relacional de significantes, uma estrutura descentrada, o discurso limita a significação de determinadas práticas. Como objetividade limitada, uma estrutura discursiva não pode ser fixa, fechada, permanente.

Nesse sentido, pontuamos a impossibilidade de pensar o currículo como uma seleção de conteúdos de uma cultura mais ampla, como também a política a partir de uma estrutura fixa, produzida e reproduzida hierarquicamente. Entendemos o currículo sempre significado por processos culturais em que a luta pela significação da diferença

ganha relevo (LOPES; MACEDO, 2011). A política, como estrutura/formação discursiva provisória e precária, uma *gramática* ou um conjunto idealmente sistemático de regras que regem 'jogos de linguagem' (LACLAU, 2000). Deste modo, os textos das investigações (documentos oficiais/práticas/discursos) constituem superfícies de inscrição de discursos diferentes, que tanto são herdeiros quanto põem em marcha ideias, bandeiras, perspectivas sobre a escola e a educação, de modo que nenhuma cientificidade pode conter a circulação de sentidos ou vincular palavras a referentes. Os discursos articulados em uma política apresentam um leque de soluções para a problemática social e são aceitos na medida em que estruturas/formações discursivas dispõem de sistemas de inteligibilidade (princípios de leitura) para as problemáticas (LACLAU, 2000) educativas.

TEORIA DO DISCURSO E POLÍTICAS DE CURRÍCULO

A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011), uma teoria política, tem sido potencial na análise das políticas curriculares ao proporcionar a compreensão de que o poder não tem lugar fixo. A agência é (re)significada sob a visão lacaniana de que o sujeito se constitui pela falta. Essa falta/incompletude o impele à luta política. É essa falta/incompletude que possibilita suplementar o currículo, adicionar termos no sentido de suprir (chamar à presença) o que está ausente nas práticas/discursos.

Amparada na desconstrução derridiana pela ideia de textualidade (DERRIDA, 1991) em analogia ao tecido social, a Teoria do Discurso se afasta de Derrida para pensar o sujeito como lócus de decisão. O sujeito não existe antes da decisão. Ao ingressar na ordem simbólica, tomar partido/decidir como quer se constituir, ele se subjetiva. Mas se trata de uma subjetivação, um processo de identificação e não a constituição de uma identidade plena. A identificação não é total porque na ordem simbólica na qual o sujeito

inscreve sua falta a significação fura, vaza, encontra o Real⁵. As políticas são possíveis de serem pensadas porque os sujeitos lidam com um social permanentemente fissurado, em desordem, que pede ordenação. Compreendemos assim que a luta política se realiza na articulação de demandas que modificam as identidades dos sujeitos, em meio a disputas por *hegemonização* de sentidos.

Não há uma hegemonia como postulado pela teoria crítica. Há elementos que vinculam o trabalho de Laclau e Mouffe (2011) ao pensamento gramsciano, para o qual a formação da hegemonia “não depende exclusivamente de uma aliança de classes, mas da constituição de alianças que promovam uma coincidência de interesses de numerosos setores sociais unidos por valores e ideias capazes de constituir um bloco histórico” (LOPES, 2008, p. 05). A Teoria do Discurso (re)significa a categoria *articulação*, entendida como construção política de elementos não semelhantes (diferenças/discursos diferenciais), lendo também de outro modo o significado que Gramsci confere à ideologia. *Ideologia* na Teoria do Discurso refere-se à possibilidade de um *particular* (um discurso particular) passar a representar o *universal*. Laclau e Mouffe inserem ainda o conceito de *contingência* como a marca fulcral dos processos de articulação característicos de hegemonia, questionando, com ele, o essencialismo, objetivismo e determinismo como traços característicos da perspectiva gramsciana pela vinculação da posição do sujeito político ao econômico, ao capital.

Discursos somente se constituem como totalidade estruturada em decorrência de práticas articulatórias (LOPES, 2008). O foco de interesse na investigação das políticas é dirigido aos sentidos que, no processo de constituição do social, provisória e contingencialmente (idem), são fixados apenas por uma articulação que, assim como a própria significação, compõe-se pela pluralidade e precariedade. Burity (2010, p. 17) explicita o modo em que opera o jogo político na perspectiva discursiva:

As dimensões subjetiva e simbólica da prática política são constitutivas – a política não pode ser fundada cientificamente, nem sua verdade está

⁵ Referimos-nos ao Real lacaniano. O Real lacaniano é o que não pode ser representado, simbolizado, é o não-sentido ou o *non-sense* e se insere na estrutura (pela impossibilidade) como uma falta, uma falha, fissurando-a.

em outra parte (a economia). Onde quer que uma experiência antagonística ou um deslocamento na estrutura (ordem das coisas, discurso hegemônico, *status quo* institucional, identidade grupal, etc.) produzam uma demanda articulada de tal forma que seu atendimento torna-se impossível nos limites da ordem estabelecida sem alterar esta última, sem por em xeque sua conformação hegemônica, estaremos em presença do político. Na medida em que demandas particulares, sem deixar de sê-lo, podem transformar-se em pontos nodais de articulação de vontades coletivas mais amplas, há um *trabalho da articulação* a ser realizado, que não é dado pela situação nem vem “de graça” pela boa vontade de outras demandas. Articulação, portanto, é termo chave: fala da construção de uma vontade coletiva pela transformação de uma demanda particular num objeto de investimento simbólico universal ou “representativo” da comunidade em geral; e fala das operações simbólicas que precisam ser realizadas para tal.

No jogo político constituído pelo simbólico a tensão entre o universal e o particular é constitutiva. Questionando as escatologias cristã e marxista como presas a uma impossibilidade lógica Laclau (2011) argumenta que nem somente o universal (que visto como totalidade somente resulta em formas ditatoriais de poder), nem somente o particular (que como a pura diferença inviabiliza a comunicação ou resulta em políticas de *apartheid*), mas uma lógica constituída pela *ambiguidade* é que torna possível o político. A partir de uma concepção oblíqua do *poder*, olha-se para a identidade como algo ambíguo, porque no processo de articulação em torno de determinada demanda, esta se faz marcada tanto pela *lógica da diferença* quanto pela *lógica da equivalência*.

A diferença é a marca essencial de toda identidade. No jogo político (jogos de linguagem) operam subversões que enfraquecem a identidade diferencial (um discurso particular em cada demanda) para que se possa operar a equivalência de interesses em função da luta política. A luta política é possível na medida em que estes discursos diferenciais definem/expulsam da cadeia articulatória uma diferença radical, traduzida/vista como antagônica. Este processo de articulação/exclusão, equivalência/diferença possibilita que a significação seja feita. Como o que é externo à cadeia articulatória é um elemento da própria cadeia, a totalidade do sistema discursivo é impossível e, ao mesmo tempo, necessária. Mas se há hegemonização de sentidos em

uma política é porque *significantes vazios*, como *pontos nodais*, permitem a significação do social. Os pontos nodais são *significantes* privilegiados em um discurso. Eles possibilitam “o fechamento da cadeia de significação pela equivalência entre elementos diferentes que fixam provisória e contingencialmente sentidos para a política” (LOPES, 2008, p. 07).

Lopes (idem) explica que no processo de articulação em uma cadeia discursiva há sempre negação e afirmação de uma dada identidade (particularidade), em um movimento entendido como *hibridismo*. Neste movimento, “a identidade particular é esvaziada de seu significado passando a ser o significante vazio no qual deslizam significados das múltiplas identidades diferenciais” (p. 06). O universal nada mais é que um particular que se hegemonizou pelo excesso de significação. Laclau (2011a) esclarece que “essa relação na qual um conteúdo diferencial particular passa a ser o significante da plenitude comunitária ausente é exatamente o que chamamos de *relação hegemônica*” (grifos do autor).

A partir da Teoria do Discurso, passamos a entender as políticas curriculares sempre contingencialmente, como expressão de sentidos produzidos em meio a articulações provisórias porque a política, segundo Derrida, se dá sempre no terreno do indecível⁶, onde não há racionalidade, não há direção certa e nem um *a priori*. Há apenas uma imprecisão que resulta do não fechamento da significação. Passa a não ser mais produtivo olhar as políticas de um ponto de vista vertical, pois é somente a partir de demandas que aglutinam diferentes forças e perspectivas as mais diversas que se faz possível a luta pela significação do que se entende por currículo, educação, qualidade, justiça social, cidadania, liberdade, dentre tantos outros significantes que atravessam as múltiplas cadeias discursivas em torno da luta no campo.

⁶O conceito de indecível de Derrida decorre de outro: indecibilidade. Nascimento (2004, p. 28) explica que a indecibilidade, para Derrida, se apresenta como “a dificuldade no limite da aporia (termo grego que indica a falta de passagem, o embaraço, a incerteza quanto à solução de um problema) em decidir entre caminhos que se bifurcam”. Para Burity (1994), o indecível (em português) ou “undecidable” (em inglês) “não implicam uma suspensão da capacidade de decidir, (...) mas a situação em que, por um lado, não é possível fundamentar racionalmente, radicalmente, as razões de uma decisão”. (p. 45)

Postulamos então, como Lopes (2008, p. 09), que questionar o modelo estadocêntrico fechado e determinista tem, ao menos, duas implicações bastante positivas para a cultura pedagógica. Em um primeiro momento, a autora destaca que como a política deixa de ser o espaço do outro — que detém o poder — revitaliza-se a compreensão de currículo e das práticas nas escolas como produtoras de sentidos. Em um segundo momento, ela remete à possibilidade da superação dos binarismos que marcaram profundamente o campo, chamando a atenção para a relação entre o universal e o particular, que tratamos ainda há pouco neste artigo. Como todo universal é um particular que se hegemonizou como resultado de uma cadeia de equivalências entre demandas distintas, Lopes (2008) esclarece que, ao se hegemonizar, o universal se antagoniza com diferenças que são expulsas do processo de significação e que se tornam um exterior constitutivo dessa mesma cadeia. Neste sentido, concluímos com Lopes (2008, p. 09) que “os saberes com os quais o universal se antagoniza são assim, simultaneamente, os saberes que permitem a constituição desse universal; a condição de possibilidade e de impossibilidade da articulação hegemônica”.

ALGUMAS FIXAÇÕES PROVISÓRIAS

Neste trabalho problematizamos o que temos considerado limites da teoria crítica na abordagem das políticas de currículo a partir da Teoria do Discurso. Defendemos que as políticas curriculares se dão num terreno marcado pela contingência, como expressão de sentidos produzidos em meio a articulações provisórias ou, em outras palavras, a política (no sentido ontológico) se constitui no terreno do indecidível⁷ onde não há racionalidade nem direção certa, nem um *a priori*. Há apenas uma imprecisão que resulta do não fechamento da significação.

⁷ Nascimento (2004, p. 28) explica que a indecibilidade, para Derrida, se apresenta como “a dificuldade no limite da aporia (termo grego que indica a falta de passagem, o embaraço, a incerteza quanto à solução de um problema) em decidir entre caminhos que se bifurcam”. Para Burity (1994), o indecidível ou “*undecidable*” (inglês) “não implicam uma suspensão da capacidade de decidir, (...) mas a situação em que, por um lado, não é possível fundamentar racionalmente, radicalmente, as razões de uma decisão”. (p. 45)

Concluimos que passa a não ser mais produtivo olhar as políticas de um ponto de visto vertical, pois é somente a partir de demandas que aglutinam diferentes forças e perspectivas as mais diversas que se faz possível a luta pela significação do que se entende por currículo, educação, qualidade, justiça social, cidadania, liberdade, dentre tantos outros significantes que atravessam as múltiplas cadeias discursivas em torno da luta no campo.

Pensamos que questionar o modelo estadocêntrico fechado e determinista tem, ao menos, duas implicações bastante positivas para a cultura pedagógica. Como a política deixa de ser o espaço do outro que detém o poder revitaliza-se a compreensão de currículo como um terreno discursivo no qual sentidos disputam pelo significado do que seja educar. Além disso, coloca-se a possibilidade da superação dos binarismos que marcam profundamente o campo, chamando atenção para a relação entre o universal e o particular, que tratamos ainda há pouco neste artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPADURAI, A. *La modernidad desbordada - Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: FCE, 2001.
- APPLE, M. *Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? Cadernos de Pesquisa*, n.116, p. 107-142, julho/2002.
- BALL, S.; BOWE, R.; GEWIRTZ, S.. *Market forces and parental choice*. In: TOMLINSON, S. (ed.). *Educational reform and its consequences*. London: IPPR/Rivers Oram Press, 1994.
- BALL, S.J.; BOWE, R. *Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues*. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- _____. *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- BERNSTEIN, B. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BURITY, J. *Radical religion and the constitution of new political actors in Brazil: the experience of the 1980s*. Colchester. Tese de doutorado em Ciência Política. Essex University, 1994. (mimeo).
- _____. *Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política*. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 07-29, maio/agosto, 2010.

CANCLINI, N. G.. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998. 392p.

_____. *Definiciones en transición*. Buenos Aires: CLACSO. 2001. Disponível em: <http://www.clacso.edu.ar/libros/mato/canclini.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2010.

DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras. 1991, 126p.

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, p. 15-46, jul./dez.1997.

LACLAU, E. MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011, 248 p.

_____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011a. 222p.

_____. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

_____. *Construir la universalidad*. In.: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. *Contingencia, hegemonía, universalidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011b.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

_____. *Currículo, política, cultura e poder*. *Currículo sem Fronteiras*, V. 6, n. 2, p. 98-113, julho/dez., 2006.

_____. *Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia*. Texto apresentado no XIV ENDIPE/Simpósio 44. 2008. Mimeo.

_____. *Discurso e Representação na Política de Currículo: o caso do ensino médio (2003-2010)*. Projeto de pesquisa vinculado ao CNPq. 2011. 48p.

MACEDO, E. *Curriculum as enunciation*. In: PINAR William. (Org.). *Curriculum studies in Brazil*. 1ed. New York: Palgrave MacMillan, v. 1, p. 135-153, 2011.

_____. *Que queremos dizer com educação para a cidadania?* In.: LOPES, Alice C.; LOPES, Amélia; LEITE, Carlinda; MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes (orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: DP et alii, FAPERJ, p. 89-114, 2008.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 14 de março de 2011.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B. *Articulando desenvolvimento, conhecimento escolar e cultura: um desafio para o currículo*. *Cadernos de educação*. N. 13. V. 22. p. 55-74, 2004.

NASCIMENTO, E. *Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

YOUNG, M. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar*. In: *Cadernos de Educação da FaE Pelotas*, Pelotas, v. 38, p. 395-416, jan./abr., 2011.