Currículo: fluxos culturais e processos de significação

Curriculum: Cultural Flows and Meaning Processes

ROSANNE EVANGELISTA DIAS

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

rosanne_dias@uol.com.br

Palavras-chave

currículo;
políticas; cultura;
comum; diferença;
organismos inter-
nacionais;
abordagem
discursiva.

Keywords

curriculum;
policies; common
culture; difference;
international
organizations;
discursive ap-
proaches.

Fluxos culturais vêm deslocando conhecimentos e culturas ao longo de muitos anos/décadas/séculos em diferentes e múltiplos espaços em nosso planeta. No campo do currículo, vimos pensando e problematizando como essas experiências, cada vez mais marcadas pela compressão espaço-tempo, vêm impactando políticas de currículo para a educação e a formação de sujeitos, provocando tensões e produzindo questões que merecem a compreensão de pesquisadores e educadores. Nesse complexo quadro, em meio a relações global-local, organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tencionam definir metas que busquem uma suposta cultura comum. Diante das pluralidades que apontam para necessidade do reconhecimento da diferença nos currículos das escolas contemporâneas encontramos-nos diante de desafios no campo educacional. Pretendo neste artigo apresentar a fecundidade das abordagens discursivas apoiadas na perspectiva pós-estrutural de Lopes e Macedo (2011) e Laclau e Mouffe (2015), na compreensão desses desafios cada vez mais complexos em que o currículo precisa ser pensando como um campo de disputas em luta pela significação.

Cultural flows have been displacing knowledge and cultures over many years/decades/centuries in different and multiple spaces on our planet. We have been thinking and problematizing on how these experiences, increasingly marked by space-time compression, have impacted curriculum policies for education and the subject formation, provoking tensions and producing issues that deserve the attention of researchers and educators. Within this complex framework, in the middle of global-local relations, international organizations, such as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), intend to set goals that seek a supposed common culture. Faced with the pluralities that point to the necessity to recognize difference in the curricula of contemporary schools, we are facing new challenges in the educational field. We intend to present in this paper the advantages presented by the discursive approaches – supported by Lopes's and Macedo's (2011), and Laclau's and Mouffe's (2015) post-structural perspective – in the process of understanding the increasingly complex challenges entailed by the fact that curriculum needs to be perceived as a field marked by disputes for different meanings.

Introdução

Nas últimas décadas, o campo do currículo¹ vem incorporando à sua agenda de discussão e pesquisa a temática da cultura. Entendemos currículo como uma prática discursiva; prática de poder; prática de significação, de atribuição de sentidos. Pensar o currículo envolve ultrapassar o terreno de sua legislação, o que tem sido definido em seu nome pelo Estado, pois suas definições, ao longo dos anos, envolvem todos os sujeitos que produzem o discurso curricular nos vários contextos em que ele circula, seja na escola ou para a escola, como resultado das lutas de vários sujeitos e grupos sociais. O currículo não apenas é um produto da cultura, mas é um produtor de cultura e, desse modo, defendo o currículo como política cultural pública. A ideia do currículo como uma política cultural pública pode ser verificada desde os anos de 1980 em estudos de pesquisadores e difundido por uma série de recomendações internacionais formuladas, especialmente, por agências multilaterais de diferentes naturezas ao tomar o centro das reformas educacionais no Brasil e em diversos países do mundo.

Nesse complexo processo de legitimação das políticas, diferentes discursos sobre o currículo para a educação concorrem, reforçando ainda mais o caráter híbrido dessas políticas. Advogo que a incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares é resultado de um complexo processo de negociação de sentidos em torno das políticas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais. Essa produção marcada pela complexidade produz textos ambivalentes, marcados pela presença de discursos com variados sentidos, proposições com diferentes sentidos, resultando em documentos curriculares híbridos, garantindo, desse modo, uma possível legitimidade do texto diante de uma comunidade reconhecida. Tal ambivalência acaba por expressar a disputa que ocorre no campo acadêmico e das entidades associativas envolvidas nas discussões do currículo das escolas básicas e de cursos de formação em diferentes níveis em torno de suas possíveis significações.

Documentos curriculares mobilizam recursos humanos, materiais e simbólicos (Lopes, 2001), em meio aos processos de produção de discursos que venham a ser legitimados e legitimadores de determinadas orientações curriculares. Diferentes discursos são incorporados como resultado da luta pela significação do currículo em complexos processos de articulação e negociação. Nessas arenas políticas são disputados os variados sentidos para o currículo das escolas básicas e de formações profissionais, a partir de ações cujo poder caracteriza-se como oblíquo (Canclíni, 1998), para além dos verticalismos “de cima para baixo” ou “de baixo para cima”.

Concorrem também para a produção das políticas de currículo as agências multilaterais de fomento e os intercâmbios de ideias de diferentes países, marcados em fluxos globais-locais muito presentes nas sociedades contemporâneas. Esses processos de articulação e negociação se realizam discursivamente entre sujeitos pelo conhecimento que detêm sobre determinada temática relacionada à política pública. Articulam-se a partir do argumento em torno das ideias que defendem sobre a política e na política. Essas agências têm se destacado em ações que contribuem para garantir certa identidade nos discursos entre países com experiências culturais, políticas, sociais e econômicas distintas. Muitas de suas ações resultam em acordos entre

¹ Currículo é uma sub-área da educação, disciplina presente em cursos voltados à formação de professores em Pedagogia e Licenciaturas, além de uma área de pesquisa na educação. Envolve entre suas definições e questões de pesquisa a organização curricular de cursos/escolas, o planejamento escolar, as relações conhecimento e poder, conhecimento escolar, estudos do cotidiano e o currículo como texto que busca compreender as relações de significação como prática discursiva. Para mais informações, ver Lopes & Macedo (2011).

governos e também no fluxo de concepções entre as redes que se organizam em torno de determinado tema, como é o caso da educação, entre outros. Essas redes políticas também podem ser verificadas promovendo a circulação intensa dos discursos produzidos por meio da publicação de livros, realização de consultorias intergovernamentais e intergrupos acadêmicos de diferentes países, participação em congressos, ações de educação à distância e intercâmbios via internet, constituindo-se também como exemplos de influência que marcam a produção de políticas. Também podemos identificar ações políticas na atuação de comissões, consultorias, conselhos etc. e nos diversos espaços de trabalho, em grande parte nas universidades e grupos e centros de pesquisa. Em tempos globais, tais fluxos intensificam essas trocas, permitindo interconexões entre diferentes experiências em diferentes escalas: local, nacional, regional e global.

Na atuação de sujeitos e grupos redes, em que ocupam diferentes posições nos diferentes contextos de produção de políticas, vão se produzindo os discursos curriculares. Esses discursos são disputados nesses contextos e visam a constituir propostas hegemônicas em meio ao processo complexo de articulação discursiva que envolve tensões e conflitos (Laclau, 1996; 2005). Na luta pelo reconhecimento das significações para o currículo como uma política pública, há processos de incorporação e de construção dos consensos possíveis sobre as políticas (Mouffe, 2005). Porém, esses consensos são sempre provisórios e contingentes, constituídos a partir dos processos de articulação discursiva entre sujeitos e grupos sociais, a partir das demandas que vêm a influenciar a definição dos textos políticos curriculares. Essa incorporação se desenvolve em fluxos que envolvem a produção, circulação e disseminação de textos e discursos das políticas curriculares, como analisado por Ball (1994).

Neste artigo, discurso é significado, com base na teoria do discurso (Laclau; Mouffe, 2015) como prática social, não se dissociando a linguagem da ação e das próprias regras que a constituem. Pretendo, nos limites deste texto, desenvolver o debate do relevo da dimensão da cultura para o campo do currículo, entendendo-a como um importante desafio para a educação contemporânea. Desse modo, organizo o artigo em duas seções nas quais defendo a ideia do currículo como uma política cultural pública e na segunda seção, analiso os fluxos de discursos em disputa pela significação do que vem a ser currículo, incluindo nesse debate o papel de organismos internacionais, destacadamente, a UNESCO na disputa pela significação do que vem a ser currículo em diferentes escalas do mundo.

O currículo como uma política cultural pública

Pensar o currículo como uma política cultural pública deve envolver perspectivas que possibilitam análises relacionais com aspectos das políticas sociais do país. Defendo essa perspectiva por entender que a produção de conhecimentos, e mais amplamente de cultura, e a sua organização em propostas curriculares não podem ser aspectos secundários nas análises sobre as políticas públicas, ao contrário, devem ser explorados, de forma intensa, nas investigações se compreendemos a importância do currículo como uma política cultural. Reconheço a cultura como um foco de fundamental importância nos discursos das políticas curriculares que circulam na atualidade, entendendo a sua complexidade tão bem expressa por Canclíni.

Toda política cultural é uma política sobre os imaginários que nos fazem crer semelhantes. Ao mesmo tempo, é uma política sobre o que não podemos imaginar dos outros, para ver se é possível compatibilizar as diferenças: como conviver com quem não fala

corretamente a minha língua, permite que as mulheres não usem véu (ou que o usem), não aceita os valores da religião hegemônica ou da racionalidade científica, recusa as hierarquias ou pretende subsumi-las na horizontalidade democrática. (Canclíni, 2003: 99)

Entendo ainda que, pensar o currículo como uma política cultural pública, implica buscar uma aproximação das análises do campo da educação com o das ciências sociais, para entender o currículo como uma arena de negociação de sentidos, marcado pela dinâmica de complexidade sempre contingente e provisória (Laclau, 1996). No Brasil, a área da política pública é marcada por uma produção recente e muitos desses estudos têm revelado a sua ainda pequena consolidação na pesquisa acadêmica. Considero que isso permite maior consistência nas análises e também a problematização de questões que vêm sendo debatidas em torno da temática, alargando e aprofundando um pouco mais a compreensão dos aspectos teórico-metodológicos no campo da educação.

Em várias pesquisas, as reformas do currículo têm sido relacionadas aos processos de globalização (Dias, 2009), mas o próprio conceito de globalização é utilizado de diferentes formas, assumindo uma posição de conceito contestado (Ball, 1998), devido à polissemia de sentidos que o conceito enfoca. Parte das análises sobre as reformas se inserem no quadro de crise estrutural do sistema capitalista, marcadas por processos de globalização que acarretam consequências para campos: econômico, político, tecnológico, cultural e social (Jameson, 2001). Concorro com Jameson sobre a necessidade de análises com o propósito de entender o mundo contemporâneo e os efeitos da globalização como a tensão que marca as tendências global e local.

No contexto da globalização, reformas surgem de forma intensa e políticas curriculares são produzidas, voltadas especialmente para a Educação Básica e a formação de professores. Os discursos pelas reformas difundem, de um modo geral, a defesa de políticas que dêem conta das exigências apontadas pelo cenário de globalização e de um mundo em permanente mutação (Dias, 2009), atribuindo à educação o papel de responsável por assegurar as condições para que crianças e jovens se adaptem às configurações contextuais que se apresentam. Esse discurso, por certo, como já avaliado por Burbules e Torres (2004) acarreta consequências para o ensino e a aprendizagem que precisam ser compreendidas pelos que se dedicam às análises das políticas públicas educacionais.

Considerando ainda o quadro mais amplo de análises sobre o contexto em que as reformas das políticas de currículo se inserem, aponto para o relevo dado ao papel dos organismos internacionais na produção das reformas. Diversos estudos exploram a ação desses organismos nos mais variados setores (economia, educação, trabalho, previdência etc.) e a abrangência (regional, global). Em muitos países, o papel dos organismos internacionais tem sido de grande importância para a formulação e difusão das reformas. Entre os organismos internacionais mais presentes, podemos citar o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Melo e Costa (1995) alertam, entretanto, para a atuação, ainda pouco conhecida, das agências especializadas das Nações Unidas: UNESCO, OIT, UNICEF, algumas inclusive com atuação regional: OREALC, CEPAL, PREAL e BID na produção das políticas públicas voltadas para a América Latina, o que podemos confirmar no caso da educação.

As agências internacionais têm sido destacadas em grande parte da literatura que trata das reformas na América Latina e nos países em desenvolvimento (Lingard, 2004; Lopes, 2004; Morrow; Torres, 2004). Como já mencionado, grande parte das análises tomam como central a discussão sobre as influências dos organismos internacionais no âmbito das reformas. Destaca-

se ainda o predomínio, em grande parte das análises, do foco teórico na economia ou na economia política, incapacitando, de certo modo, esses estudos, segundo Melo e Costa (1995), “a responder ao conjunto de questões teóricas e empíricas que interessam à análise da política” (156), que não encontram somente nas análises econômicas as argumentações que auxiliem a compreensão dos processos de reforma.

Processos de globalização contribuem para a difusão das políticas favorecendo, de certo modo, convergências em inovações políticas nos mais diversos países em todo o mundo. Esses processos de convergência são muitas vezes favorecidos, via promoção de seminários como estratégia para a produção de consensos. Melo (2004) identificou que os processos de reforma desenvolvidos nos anos de 1980 e 1990 aproximaram experiências e facilitaram a integração de atores sociais e políticos, traduzindo características similares como resultado, motivadas, especialmente, pelas ações de organizações internacionais, dado seu caráter de difusão de políticas. Esse movimento de reformas trouxe para o debate sobre as políticas uma série de experiências bastante distintas por um lado, embora com marcas de singularidade entre processos tão diferentes, especialmente nos anos 1990, quando esses processos se acentuaram em diversos países (Melo, 2004).

Considero importante destacar que a perspectiva, que acentua o papel das agências internacionais na definição das políticas educacionais de forma tão preponderante, está informada por uma análise que enfoca mais o âmbito macro que o micro e por uma visão verticalizada do poder. São análises que favorecem o modelo “de cima para baixo”, no qual a implantação de pacotes de reforma que são transferidos não são submetidos a qualquer mediação, tradução ou recontextualização (Lingard, 2004) para um Estado-nação. Devemos, ao contrário, pensar as relações de influência entre global e local, considerando não apenas as grandes corporações que atuam, propondo e difundindo concepções para as políticas educacionais em diferentes escalas, mas também os sujeitos e grupos que atuam nesses diferentes espaços com sua produção de discursos em busca de legitimação das suas propostas em processos de disputa de poder. Ignorar essas mediações pode nos levar a acreditar na existência de um processo de globalização homogêneo do qual não é possível escapar, contrariando a realidade que aponta para diferentes dinâmicas da globalização como resultado de seus variados efeitos e relações sobre diversos locais (Burbules; Torres, 2004). Esse cenário dinâmico e multifacetado nos convida a pensar a pesquisa sobre políticas curriculares como uma política cultural pública, marcada por hibridismos e por lutas sociais pela significação do currículo (Lopes, 2006).

Fluxos de discursos em disputa pela significação

O currículo, entendido como uma prática de significação no âmbito da política curricular pública, tem sua produção caracterizada como dinâmica e imprevisível, cujo processo de lutas de poder em torno dos “processos de significação sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas” (Hall, 1997: 20), nas arenas de produção cultural sempre contingentes (Macedo, 2006b). Concordo com essa concepção da produção curricular expressa por Macedo (2006b) de que precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi, o que nos leva a ver o currículo como um texto mutável.

Como afirmei anteriormente, situo o discurso como importante prática social na significação do mundo com a qual as análises de políticas curriculares muito se beneficiam, pois currículo envolve discursos que articulam diversos domínios do conhecimento humano, habilitando-nos a falar sobre um determinado assunto e a produzir conhecimento a partir de

uma linguagem (Hall, 1997). Essa luta pela significação do currículo entre diferentes grupos e sujeitos está envolta em relações e tensões e tem por finalidade legitimar posições por eles defendidas em meio a diversos sentidos em disputa. Entendo que o resultado desse processo complexo de produção de políticas é a hibridização dos textos curriculares com marcas da heterogeneidade, resultado das diferentes influências que envolvem sua produção e disseminação. Lutas essas que estão vinculadas a visões do mundo e modos de vidas singulares e assimétricas, com “cruzamentos de temporalidades e contextos, de novas sínteses, sempre provisórias, tensas, incertas” (Lopes, 2007: 37) que, de modo algum, favorece a produção de propostas que visem à homogeneização, daí então o permanente campo de disputas na direção das opções sobre as significações e de sua legitimação. A ideia de um padrão único a ser incorporado (Lopes, 2006) fica debilitada nas mediações de significações realizadas pela escola e para a escola. Essas significações constituem os discursos que circulam em torno da política curricular, como podemos ver em alguns discursos que destacam na produção das políticas curriculares contemporâneas, o conhecimento e a cultura.

O conhecimento tem se destacado como um eixo de grande importância nos discursos produzidos e difundidos por diversos sujeitos e grupos sociais. É enfatizado em documentos das reformas curriculares que o mundo globalizado e em permanente mutação apresenta um desafio para as condições de produção de conhecimento historicamente conhecidas, impondo uma “nova” concepção de conhecimento e de ensino para o que chamam de “inexoráveis mudanças nos campos científico, social e econômico” (Dias; Abreu, 2006: 298). Em grande parte, essa motivação é oriunda das recentes crises do capital em busca de alternativas para a formação e qualificação de trabalhadores ajustados aos modelos de inserção ao mundo do trabalho. É visível, portanto, sob esse aspecto, como os processos de reestruturação econômica vêm afetando as políticas públicas educacionais em todo o mundo, no discurso e na prática.

O conhecimento, peça-chave das políticas educacionais, vincula-se ao caráter instrumental que tenta responder à questão da utilidade de sua aplicação. Essa cultura pode ser vista nos discursos educacionais dirigidos ao desempenho de habilidades e competências, “na busca de eficácia organizada em um sistema de recompensas e sanções baseado na competição” (Ball, 2004: 1107). Nessa perspectiva curricular, o valor da educação está vinculado menos ao conhecimento do que aquilo que, potencialmente, esse conhecimento pode conquistar na sociedade. Enfatiza-se ainda a utilização de métodos de mensuração e controle e os discursos de responsabilidade que colaboram para a instauração de métodos de vigilância e controle sobre o conhecimento e seus usos na sociedade, especialmente nas instituições educacionais. Assim, importa menos (apesar do discurso em contrário) o conteúdo ou a informação, em constante mudança no mundo, do que a aplicabilidade do conhecimento.

Também o discurso sobre a cultura, ou da interculturalidade, tem estado presente como eixo das reformas curriculares. A emergência da cultura como discussão nas políticas curriculares tem sido motivada por posicionamentos diversos. Podemos citar entre eles, a proposição apresentada no Relatório Delors (2001) como resultado de uma construção global com a participação de sujeitos e grupos sociais e políticos “dos mais variados países e experiências culturais, políticas, sociais e econômicas bastante distintas” (Dias; López, 2006: 59). Ao abordar as tensões que atingem o mundo atual, o Relatório destaca os conflitos culturais presentes sugerindo, como um dos pilares da educação, o aprender a viver juntos. Nele, o documento da UNESCO defende a exigência de uma solidariedade em escala mundial como uma forma de aplacar tensões que vêm gerando novas formas de desigualdade e exclusão, como apontado por Ball (1998). Como analisado por Rizvi (2004), muitas dessas

tensões são resultado dos variados movimentos de pessoas de um Estado para o outro motivados por diferentes finalidades, dinamizando muito os fluxos culturais que não são abstraídos de seus contextos econômicos, políticos e sociais.

No âmbito da formação de agendas e de negociação, em torno das políticas curriculares, tem estado presente a articulação de tentativas de representação desse variado mosaico produzido nos diversos fluxos de tempo e espaço. Um exemplo é o discurso do Relatório Delors na defesa da inclusão que, ao pretender ser um ideal universal, pode vir a mascarar diferenças e desigualdades, com uma pretensão, ainda que nunca alcançada, de homogeneizar.

O aprender a viver juntos do Relatório Delors (2001), para citar um discurso com influência bastante abrangente nas políticas curriculares, pode reduzir-se à prática da tolerância, se só tiver como objetivo a convivência próxima de muitos modos de vida, como desenvolvido no Relatório. Concordo com Canclíni (2003) que, educar para a convivência, envolve alteridade, abrir-se para compreender os diferentes modos de vida, rompendo com as formas binárias de pensar as diferenças, sem contudo dissolvê-las.

Outro aspecto importante no debate sobre as relações entre currículo e cultura é trazido por Macedo (2006a). Ao situar o currículo “como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (2006a: 105), a autora lembra-nos que o currículo deve ser pensado como prática política e espaço de lutas e tensões, ou uma arena de produção cultural. Macedo ainda defende o currículo como um lugar híbrido do valor cultural (2006a: 183), espaço “em que as culturas negociam com-a-diferença”, favorecendo, a partir de suas práticas, a interação entre as variadas culturas, seja como objeto do ensino ou como produção da escola.

Compartilho da posição de Lopes (2004) de que devemos compreender a política curricular como produção da cultura ao entender que envolve “embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (Lopes, 2004: 193), nos múltiplos espaços em que participam no contexto social. Desse modo, as políticas de currículo devem ser analisadas para além das questões que envolvem os processos de produção, seleção, distribuição e reprodução do conhecimento. Ainda devemos estar atentos ao caráter de heterogeneidade resultado dos fluxos culturais que vivemos no mundo contemporâneo o que também nos deve manter abertos para as inúmeras possibilidades de interpretarmos por uma única perspectiva.

Devemos nos indagar sobre as propostas e práticas curriculares que vêm sendo disseminadas como inquestionáveis e inexoráveis, tomando posição em relação às finalidades da educação escolar. Se o conhecimento é cada vez mais fundamental para a sociedade, que escolhas estão sendo dirigidas na definição dessas políticas? Que conhecimentos são entendidos como necessários para assegurar aos diversos grupos sociais o desenvolvimento, a manutenção e a difusão cultural considerada no seu âmbito social e, portanto, extrapolando a territorialidade da instituição escolar, e como devem ser organizados, em uma perspectiva de cultura comum ou plural?

O tema das políticas curriculares somente passa a ser destacado como uma discussão de um campo próprio nos anos de 1990. Até essa década, contudo, tem sido secundarizada a sua presença na literatura acadêmica, em relação à discussão das políticas educacionais. Outro aspecto que implicou significativo aumento de pesquisas voltadas às análises do currículo como política cultural pública, no Brasil e no mundo, foi decorrente de uma série de reformas que, como já vimos, produziu e fez circular novas relações e sentidos nos discursos sobre o conhecimento, a cultura, a formação para o trabalho, a avaliação, entre outros. Em face desse

aumento na produção das investigações sobre política curricular, o campo assumiu um novo espaço em relação às políticas educacionais.

É importante destacar que esses processos de inter-relação de comunidades externas e internas (global e local) não eliminam a assimetria que os caracterizam, especialmente quando se realizam nos países do Terceiro Mundo, mesmo que envolvam as agências multilaterais e os acordos bilaterais (Melo; Costa, 1995). Na educação, podemos verificar o quanto a UNESCO desempenha esse papel apresentado por Melo e Costa, incorporando ideias produzidas por sujeitos e comunidades com grande amplitude e também legitimando ideias e propostas que tenha a UNESCO como referência. Essa questão é destacada por Dias e López (2006) ao reconhecerem o papel da UNESCO na sua função catalisadora, influenciando não só na formação de agendas, como na produção de políticas públicas educacionais, a exemplo do analisado por Lingard (2004) a respeito da OCDE.

Em recente trabalho, analiso com López (Dias; López, 2006), o papel da UNESCO na produção de políticas públicas para a formação de professores e a avaliação nos processos de aprendizagem, reconhecendo no organismo a ação de comunidades epistêmicas e do seu papel de grande agente do contexto de influência em fluxos na relação global e local. Nesse trabalho, foi ressaltado o protagonismo da UNESCO na participação de agendas políticas para a educação e na produção de textos e discursos que difundem ideias sobre diversos aspectos das políticas educacionais, em diferentes escalas, destacando-se mais o seu caráter global. Indicamos a legitimação, por vários setores da sociedade, do trabalho desempenhado pela UNESCO, a partir da ação dos especialistas que atuam como colaboradores em seus variados programas.

Outro aspecto que confere ao Relatório Delors destaque em relação aos textos de organismos internacionais é o fato de ele ter sido um desdobramento da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos². Ressalto ainda alguns aspectos que realçam no documento, no que tange às propostas para a formação de professores como a ideia de aprendizagens mais flexíveis associadas à capacidade de adaptação, necessária, segundo o Relatório Delors (2001), a um cenário de transformações permanentes. Defende para isso, modelos curriculares baseados nas competências e uma educação permanente, sintetizada no “aprender a aprender”. Analisar os discursos que são produzidos e disseminados nos contextos de sua produção é tão importante quanto compreender como o discurso é construído e por quais processos as políticas são legitimadas.

Considerações finais

Os discursos têm por finalidade influenciar as políticas de currículo, circulando entre os diferentes contextos, com múltiplos sentidos e significados em disputa (Lopes, 2006), estando também sujeitos a múltiplas interpretações. Há pluralidade de autores e sentidos, além da pluralidade de leituras, decorrente dos diversos sentidos e interpretações possíveis para um texto ou discurso, influenciado pelas contingências. Muitas dessas interpretações resultam em ações políticas como acordos, estabelecimento de agendas etc. (Ball, 1994). Possuem a

² Essa Conferência, na qual o Brasil participou, congregou um conjunto de organismos internacionais e países em prol da discussão e apresentação de propostas de políticas para a universalização da educação básica, dirigida aos países mais pobres e populosos do mundo. Tendo levado três anos e meio de duração para a sua produção e por ter envolvido a participação de países com diferentes experiências no âmbito cultural, social, político e econômico, o Relatório Delors pode ser considerado um exemplo de documento que buscou a convergência de ideias em torno de políticas.

possibilidade de tornar-se “a política”, a partir da produção de sentido como prática social e política, mas essa materialização se constitui nesse complexo terreno de lutas, derivando em propostas, programas, ações coletivas, entre outras (Burity, 2007).

Devo considerar ainda as possibilidades, nesses processos de articulação, de que os sentidos sejam transferidos nos vários contextos de produção da política e que nesse processo ocorram deslizamentos interpretativos e processos de contestação, capazes de dar uma nova dinâmica à produção do discurso da política. As interpenetrações de sentidos nos variados contextos não nos permite, muitas vezes, identificar a “origem” do discurso que acabou por ser legitimado e transformado em texto de definição das políticas de currículo da formação de professores (Dias, 2009). Isso revela relações de poder oblíquas que permitem tal atravessamento de influências, de modo não-linear. Assim, os híbridos culturais são produzidos ao incorporar novas finalidades ao projeto global estabelecendo condições para sua reinterpretação.

O caráter heterogêneo e de tensão das políticas se destaca ao reconhecermos nesses processos a existência de marcas de incorporação de outras políticas de espaços e tempos diversos, presentes nas produções políticas e ainda a presença de grupos e sujeitos disputando os rumos que os currículos escolares e de formação podem vir a tomar na luta pelos processos de significação da política, como pode ser visto a seguir. Para a ação política há que se ter, ao menos, consenso em torno das regras da política para que, a despeito da diferença entre as demandas em disputa ou entre identidades plurais, haja uma relação baseada na democracia e em posições de adversários, não mais de inimigos (Mouffe, 2005). Nessa perspectiva, não desaparece a oposição, mas muda sua forma de enfrentá-la no âmbito da produção política.

Concordo com Mouffe (1996), que na democracia lidamos, a todo momento, com a necessidade de conciliar demandas antagônicas em um terreno de interesses conflitantes e que, portanto, devem ser reconhecidos, nesse processo, a divisão e o conflito como inevitáveis (Mouffe, 1996).

O currículo, ao ser focalizado no âmbito de uma política cultural pública deve ser pensado para além da sua dimensão de Estado, envolvendo todos os sujeitos que produzem o discurso curricular nos vários contextos em que ele circula, seja na escola ou para a escola, como resultado das lutas de vários sujeitos e grupos sociais. O currículo no âmbito de uma política cultural pública é, pois, resultado da construção de sentidos sobre o que vem a ser escola, avaliação, ensino, conhecimento, aprendizagem, docência, entre outros significantes, e incorpora uma série de questões que envolvem ideias, interesses, poder de influenciar e definir sobre os significantes que essa política venha a assumir no país.

BIBLIOGRAFIA:

BALL, Stephen (1994). *Education Reform: a Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.

BALL, Stephen (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In Luiz Heron da SILVA (org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121-137). Petrópolis: Vozes.

BALL, Stephen (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, Set./Dez., 1105-1126. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 25 de Abril 2019.

BURBULES, Nicholas & TORRES, Carlos Alberto (2004). Globalização e Educação: uma introdução. In Nicholas BURBULES & Carlos Alberto TORRES, *Globalização e educação* (pp. 11-26). Porto Alegre: Artes Médicas.

- BURITY, Joanildo (2007). *Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método*. Texto-base da palestra apresentada no Proped/UERJ em 21 de maio de 2007.
- CANCLINI, Néstor García (1998). *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (2ª ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- CANCLINI, Néstor García (2003). *A globalização imaginada*. São Paulo: Editora Iluminuras.
- DELORS, Jacques (Org.) (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez & Brasília, DF: MEC, UNESCO.
- DIAS, Rosanne Evangelista (2009). *Ciclos de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)* (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ.
- DIAS, Rosanne E. & ABREU, Rozana G. de (2006). Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, nº 32, Maio/Ago., 297-307.
- DIAS, Rosanne E. & LÓPEZ, Silvia B. (2006). Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, nº 2, Jul./Dez., 53-66. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 10 de abril 2019, às 10h.
- HALL, Stuart (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade* Porto Alegre, v. 22, nº 2, Jul./Dez., 15-46.
- JAMESON, Fredric (2001). *Globalização e estratégia política. A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Tradução de Maria Elisa CEVASCO & Marcos César de PAULA SOARES. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- LACLAU, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel.
- LACLAU, Ernesto (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal (2015). *Hegemonia e estratégia socialista*. São Paulo: Entremeios.
- LINGARD, Bob (2004). É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In Nicholas BURBULES & Carlos Alberto TORRES, *Globalização e educação* (pp. 59-76). Porto Alegre: Artes Médicas.
- LOPES, Alice Casimiro (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, 1-20.
- LOPES, Alice Casimiro (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados, vol. 9, nº 26, Maio/Ago., 109-118.
- LOPES, Alice Casimiro (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, nº 2, Jul./Dez., 33-52. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 23 de março 2019, às 9h10min.
- LOPES, Alice & MACEDO, Elizabeth (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora.
- LOPES, João Teixeira (2007). *Da democratização à democracia cultural: uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*. Porto: Profedições.
- MACEDO, Elizabeth (2006a). Currículo, política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, nº 2, Jul./Dez., 98-113. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 10 de abril 2019, às 10h15min.
- MACEDO, Elizabeth (2006b). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 32, Maio/Ago., 285-296.

MELO, Marcus A. (2004). Escolha institucional e a difusão dos paradigmas de políticas: o Brasil e a segunda onda de reformas previdenciárias. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 47, nº 1, 169-206.

MELO, Marcus A. B. C. de & COSTA, Nilson do R. (1995). A difusão das reformas neoliberais: análise estratégica, atores e agendas internacionais. In Elisa REIS et al. (orgs.), *Pluralismo, espaço social e pesquisa* (pp. 153-175). São Paulo: ANPOCS/Editora HUCITEC.

MORROW, Raymond & TORRES, Carlos A. (2004). Estado, globalização e políticas educacionais. In Nicholas BURBULES & Carlos Alberto TORRES, *Globalização e educação* (pp. 27-44). Porto Alegre: Artes Médicas.

MOUFFE, Chantal (1996). *O regresso do político*. Trajectos, 32. Tradução de Ana Cecília SIMÕES. Lisboa: Gradiva.

MOUFFE, Chantal (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, 25, Nov., 11-23.

RIZVI, Faisal (2004). A educação internacional e a produção da imaginação global. In Nicholas BURBULES & Carlos Alberto TORRES, *Globalização e educação* (pp. 139-151). Porto Alegre: Artes Médicas.