

# CURRÍCULO E CULTURA: ALGUMAS INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS

Glória Regina Graçano Soares<sup>1</sup>

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural” (HALL, 1997, p.20).

Como nos alerta Stuart Hall na citação que serve de epígrafe a este artigo, a cultura assume, em nossos dias, um papel central nos processos políticos de manutenção e/ou subversão das relações de poder hegemônicas. Entenda-se a dimensão cultural como processos de significação responsáveis pelos sentidos atribuídos às diferentes práticas sociais e que são objetos de disputa no campo da discursividade. O estudo em tela se sustenta na medida em que toma como verossímil esse tipo de argumentação, que passa a servir de fio condutor para as interlocuções teóricas estabelecidas com e no campo do currículo, explicitadas neste artigo.

Com efeito, embora o diálogo entre escola e cultura seja antigo (GABRIEL, 2008a), o desenvolvimento no Brasil das teorizações curriculares críticas e pós-críticas<sup>2</sup> trouxe um novo fôlego a esse diálogo, pelo fato tanto de problematizar os sentidos de cultura, até então hegemônicos no campo educacional, como de investir em outros significados que passam a entrar na disputa.

No que se refere ao campo do currículo, o atual pensamento curricular tem como característica uma diversidade de questões que estão marcadas por um grande hibridismo<sup>3</sup> (LOPES, 2005; MACEDO, 2003), no âmbito do qual se produzem e entrelaçam uma

---

<sup>1</sup> Professora Assistente da UniverCidade e UCAM. Mestre em Educação UFRJ. Contato: gloriagracao@yahoo.com.br

<sup>2</sup> A partir da segunda metade dos anos 90, as teorias críticas e pós-críticas se mesclam no campo do currículo, ampliando a possibilidade de pensar e (re) significar conhecimento, cultura e poder (GABRIEL, 2008b). Devido ao processo de hibridização dessas teorizações, ocorre uma mescla entre conceitos, enfoques e interlocuções teóricas diferenciadas.

<sup>3</sup> De acordo com García Canclini (2008), hibridação (ou hibridismo) são processos socioculturais “nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p.XIX). O hibridismo acontece, então, a partir da ideia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas.

pluralidade de sentidos de currículo e de cultura recontextualizados a partir de discursos de diferentes matrizes teóricas e campos de conhecimento.<sup>1</sup>

Longe de pretender, nos limites deste estudo, resgatar a trajetória de construção de múltiplos sentidos desses dois termos separadamente, interessa-me neste artigo perceber como a interface entre currículo e cultura tem sido significada no campo do currículo, a partir das contribuições das teorias críticas e pós-críticas. O interesse desse recorte para o desenvolvimento de minha argumentação se sustenta na medida em que essa interface está presente em dois planos de minha análise. No primeiro plano, com o intuito de buscar uma interlocução teórica que qualifique o meu olhar e permita apropriar-me do meu objeto de investigação, isto é: textos curriculares produzidos no contexto de reformulação de um curso de Pedagogia específico. No segundo plano, na medida em que a compreensão dos diferentes significados atribuídos, no campo do currículo, a articulação currículo e cultura ajuda-me a identificar as estratégias discursivas em disputa no âmbito dos textos curriculares analisados.

Desse modo, estruturei este artigo em três seções. Na primeira, analiso as diferentes formas de significar a interface currículo e cultura no campo do currículo, procurando identificar alguns discursos de currículo que se hibridizam com alguns discursos de cultura. Na segunda seção, exploro a fertilidade das contribuições dos estudos curriculares que têm como foco as políticas de currículo como políticas culturais para pensar o meu objeto de investigação. Já na terceira e última seção, como desdobramento do sentido da interface currículo-cultura privilegiada nesta pesquisa, para a apreensão do meu objeto, busco um diálogo com os estudos da linguagem, em particular com a teorização social do discurso proposto por Norman Fairclough (2001).

## **Currículo e cultura**

A construção do conceito de cultura (CUCHE, 2002), bem como os debates teóricos em torno da fixação de seu sentido, tem sido objeto de reflexão das Ciências Sociais desde o século XIX, desempenhando o papel, em alguns campos disciplinares como o da Antropologia, de eixo central das problematizações formuladas pelos seus representantes.

---

<sup>1</sup> Tendo como fonte as bases de dados do CNPq, Lopes & Macedo (2005), ao identificarem 117 entradas para currículo, afirmam que “essa pluralidade de temáticas exige que a definição do campo de currículo supere questões de natureza epistemológica”.

De acordo com Cuche (2002), a primeira definição etnológica da palavra cultura<sup>1</sup> foi dada pelo antropólogo Edward Burnett Tylor (1832-1917):

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (TYLOR, 1871 apud CUCHE, 2002, p.35)

A partir de seu aparecimento, a ideia moderna de cultura vem levantando diversos debates entre teóricos do campo das Ciências Sociais. Como evidenciam tais estudos, foi a partir do século XVIII que alguns estudiosos alemães começaram a chamar *Kultur* sua contribuição para a sociedade, ou seja, sua própria maneira de estar no mundo e produzir um conjunto de coisas que achavam superiores e que os diferenciava do restante do mundo. A partir daí, o termo cultura passou a ser escrita em letra maiúscula, pois era visto como sinônimo de status elevado, e no singular, já que era elevada e única, passando a ser vista como modelo e meta a ser atingido por outras sociedades.

Progressivamente, “cultura” se libera de seus complementos e acaba por ser empregada só para designar a “formação”, a “educação” do espírito. Depois, em um movimento inverso ao observado anteriormente, passa-se de “cultura” como ação (ação de instruir) a “cultura” como estado (estado de espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo “que tem cultura”). Este uso é consagrado, no fim do século, pelo dicionário da Academia (edição de 1798) que estigmatiza “um espírito natural e sem cultura”, sublinhando com esta expressão a oposição conceitual entre “natureza” e “cultura”. (CUCHE, 2002, p.20)

Devido a esse entendimento do conceito, começaram a usar a classificação de “alta cultura” e “baixa cultura” para diferenciar os homens cultivados, que já possuíam esse tipo de status, daqueles que ainda não haviam chegado a esse nível, os menos cultivados. Para diferenciar um grupo que, supostamente, teria “mais cultura”, usava-se tal conceito de cultura como elemento de diferenciação, e, por conseguinte, para a dominação e exploração dos menos cultos.

Na França, no século XIX e início do século XX, os pesquisadores usavam mais correntemente o termo “civilização”, no lugar do termo “cultura”, apesar de conhecerem os trabalhos científicos desenvolvidos pelos alemães.

O termo “cultura” para os pesquisadores franceses continuava geralmente ligado a sua acepção tradicional no campo intelectual nacional: ele se referia unicamente ao campo do espírito e só era compreendido em um

---

<sup>1</sup> Apesar da formação do sentido moderno da palavra cultura ter tido sua origem no século XVIII, esta é uma palavra muito mais antiga, vinda do latim, que somente significava “o cuidado dispensado ao campo ou ao gado” (CUCHE, 2002, p.19).

sentido elitista restrito e em um sentido individualista (a cultura de uma pessoa “cultura”). (CUCHE, 2002, p.49-50)

Somente a partir dos anos 1920, o conceito de Cultura começou a ser problematizado no âmbito das Ciências Sociais, que começaram a colocar em questão a epistemologia monocultural.<sup>1</sup> Em particular, no campo da Antropologia, o desenvolvimento de perspectivas teóricas permite que a ideia universalista de cultura no singular comece a ser fortemente questionada, como aquela desenvolvida por Lévi-Strauss nos anos 1950.

Nós chamamos de cultura todo conjunto etnográfico que apresenta, em relação a outros, diferenças significativas, do ponto de vista da pesquisa. Se procurarmos determinar diferenças significativas entre a América do Norte e a Europa, nós as trataremos como culturas diferentes, mas supondo que o interesse se volte para as diferenças significativas entre – digamos – Paris e Marselha, estes dois conjuntos urbanos poderão ser provisoriamente vistos como duas unidades culturais. [...] Uma mesma coleção de indivíduos, desde que ela seja objetivamente dada no tempo e no espaço, depende simultaneamente de vários sistemas de cultura: universal, continental, nacional, provincial, local, etc. e familiar, profissional, confessional, político, etc. (LÉVI-STRAUSS, 1958 apud CUCHE, 2002, p. 141-142)

Do mesmo modo e anterior à Lévi-Strauss, Franz Boas (1858 - 1942), formado em Antropologia Física, em toda a sua obra dedicou-se a mostrar que a diferença entre os humanos não é racial, mas cultural. Não havia diferença para ele na natureza entre primitivos e civilizados, mas diferenças adquiridas, isto é, de cultura. Boas chamou atenção para o “relativismo cultural” como uma saída para escapar de qualquer forma de etnocentrismo no estudo de uma cultura (CUCHE, 2002). Para ele, cada cultura é única e representa uma totalidade singular.

Daí sua [de Franz Boas] preocupação de não somente descrever os fatos culturais, mas de compreendê-los juntando-os a um conjunto ao qual eles estavam ligados. Um costume particular só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto cultural. Trata-se assim de compreender como se formou a síntese original que representa cada cultura e que faz a sua coerência. (CUCHE, 2002 p.45)

Pouco a pouco, o significante “cultura” foi sendo utilizado no plural – culturas – distanciando-se assim das perspectivas universalistas.

Mais recentemente, as contribuições dos Estudos Culturais se mostraram bastante fecundas, tanto no sentido de reafirmar o significante, *culturas (no plural)*, como de questionar as posturas essencialistas, muitas vezes ainda presentes nas perspectivas relativistas, que tendem a coisificar cultura. Aliás, como afirma Gabriel:

---

Esse termo sugere que os estudos sobre a produção de conhecimento operem com uma a ideia de cultura com “C” maiúsculo, isto é, cultura pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade (VEIGA-NETO, 2003)

Outros discursos usam o conceito de cultura no plural, evidenciando a presença de perspectivas relativistas, muitas vezes o associando à ideia de conhecimento, quando se trata da defesa dos princípios de um multiculturalismo crítico, aberto, sem que, no entanto, sejam questionados os essencialismos culturais que muitas vezes acompanham essas formulações discursivas sobre identidades e diferenças. (GABRIEL, 2008b, pp.222-223)

Assim, a cultura passou a ser compreendida como um conjunto dinâmico onde não existem culturas “puras” ou “mestiças”. Todas são “mistas”, em graus distintos. É nessa perspectiva que se situa os trabalhos de García Canclini que, desde o final do século XX, tem aberto pistas de reflexão interessantes, ao analisar a idéia de “culturas híbridas”, para pensar a modernidade latino-americana. Esse autor argumenta que as sociedades latino-americanas produziram uma modernidade *sui generis*, através da hibridação de diversos processos culturais, sugerindo a integração e a fusão de culturas. Para ele, os termos mestiçagem, sincretismo e crioulização também continuam a ser usados na bibliografia antropológica para algumas formas de hibridação que se mostram mais ou menos clássicas.

Mas, como designar as fusões entre culturas de bairros e midiáticas, entre estilos de consumo de gerações diferentes, entre músicas locais e transnacionais, que ocorrem nas fronteiras e nas grandes cidades (não somente ali)? A palavra hibridação aparece mais dúctil para nomear não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos das tecnologias avançadas e processos sociais modernos ou pós- modernos (CANCLINI, 2008, p. XXIX).

Ainda de acordo com o autor, os processos globalizadores atuais acentuam a interculturalidade moderna, diminuindo fronteiras e propiciando “mais formas de hibridação produtiva, comunicacional e nos estilos de consumo do que no passado” (Ibid, XXXI). Os trabalhos de Canclini são contemporâneos a outros estudiosos, representantes dos Estudos Culturais (BHABHA, 1994; HALL, 1997), que também vêm focalizando seus estudos tendo como base a centralidade da cultura no processo de constituição/significação do mundo, evidenciando simultaneamente a importância do papel da linguagem nesse processo.

Neste estudo, interessa-me perceber, entre as diferentes possibilidades de significar cultura brevemente acima explicitadas, aquelas que vêm sendo incorporadas pelo campo educacional, contribuindo, por sua vez, para significar o próprio termo currículo. Importa, todavia, sublinhar que essas diferentes formas de significar a interface currículo-cultura coexistem e se encontram em disputa permanente pela hegemonia desse campo.

Desse modo, em vez de apresentar alguns desses sentidos em uma lógica cronológica em função de sua incorporação pelo campo do currículo, optei por organizar esta seção em torno de eixos de discussão que mobilizam, embora com ênfases diferenciadas, um ou mais desses

sentidos, produzindo discursos sobre a interface currículo e cultura. Para tal, dividi este tópico em três subseções: *currículo/ cultura como conhecimento universal*; *a crítica ao universalismo - cultura como um conjunto de características de um determinado grupo*; e por fim, *combate ao essencialismos - cultura como processo de significação*.

### **Currículo /Cultura como conhecimento universal**

(...) a cultura considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um “senso de profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente (Grifo do autor - FORQUIN, 2000, p.11).

Até época recente, a escola em sua função de transmissora de cultura ou de “elementos de cultura” (FORQUIN, 2000) privilegiou exclusivamente o entendimento de cultura baseado na perspectiva universalista, como descrita por Jean-Claude Forquin na citação acima. Nesta perspectiva, a educação é vista como o caminho que levaria, naturalmente, à elevação cultural de um grupo. A educação escolarizada, por sua vez, passou então a ser o meio de tornar a modernidade mais homogênea, previsível e segura. A escola, vista como responsável por garantir e transmitir a herança cultural entre as diferentes gerações, teria assim a missão de “limpar o mundo” (VEIGA-NETO, 2007), pelo viés do ensino do conhecimento, visto como verdadeiro patrimônio cultural da humanidade.

Na trajetória do campo educacional, esse discurso universalista e elitista de cultura se articulou aos discursos tradicionais de currículo, que, no Brasil, tenderam a ocupar uma posição hegemônica até os anos 1980. Com efeito, nessa concepção, o conhecimento a ser ensinado nas escolas não era objeto de problematização do ponto de vista político-epistemológico, o que permitia que a ideia naturalizada de conhecimento como sinônimo de cultura universal permanecesse sem ser questionada.

Paralelamente e tendo como base a teoria de Tyler (1978), currículo passa a ser então significado como um conjunto de objetivos e habilidades a serem organizados pela escola ao longo da trajetória do aluno (TYLER, 1978; BOBBIT, 1918). O trabalho dos especialistas em

currículo consistia em fazer um levantamento das habilidades e planejar e elaborar instrumentos para que essas habilidades fossem desenvolvidas.<sup>1</sup>

Essa forma de entendimento de cultura ainda está bastante presente quando se discute educação e educação escolarizada. Ela sustenta diferentes práticas pedagógicas, como por exemplo o processo de naturalização dos conteúdos a serem ensinados e a própria lógica meritocrática, que está na base dos processos de avaliação nas escolas.

### **A crítica ao universalismo - cultura como um conjunto de características de um determinado grupo**

No fim de sua vida, Boas insistia em outro aspecto do relativismo cultural. Um aspecto que poderia talvez, ser um princípio ético que afirma a dignidade de cada cultura e exalta o respeito e a tolerância em relação às culturas diferentes. Na medida em que cada cultura exprime um modo único de ser homem, ela tem o direito à estima e à proteção, se estiver ameaçada. (CUCHE, 2002, p.46)

A crítica ao discurso universalista de cultura emerge e se desenvolve no campo da Antropologia,<sup>2</sup> e posteriormente vai sendo incorporada, de forma gradativa, pelo campo educacional brasileiro, em particular com a introdução das teorias curriculares críticas. Seja pelo viés, em um primeiro momento, do diálogo com as perspectivas marxistas, seja em seguida pela incorporação dos Estudos Culturais, novos discursos sobre currículo e cultura aparecem com força a partir do final dos anos 1980, permitindo a produção de novos significados desses termos.

Com efeito, ao iniciar a década de 1990, estudos no campo do currículo buscavam, em grande parte, a compreensão do currículo como espaço de poder. Na primeira metade da década, a ideia “de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica” (LOPES & MACEDO, 2005, p.15). Nesse enfoque predominantemente sociológico, a questão cultural, embora percebida de forma superposta às questões sociais, já emergia com força, contribuindo para desnaturalizar a ideia de conhecimento universal, deixando o caminho livre para se questionar igualmente o

---

<sup>1</sup> As quatro questões norteadoras da reflexão curricular propostas por Tyler explicitam bem essa ideia de currículo. Segundo o autor, para que esse currículo obtivesse sucesso, o mesmo deveria responder a quatro questões fundamentais: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1978, Introdução)

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento dessa questão, indico a leitura de “*A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*”, de Denys Cuche, 2002.

currículo / conhecimento escolar. O uso de expressões como “cultura operária”, “cultura popular”, “cultura de massas”, “cultura das elites” e até mesmo “cultura escolar” nas discussões e produções acadêmicas da área indicavam que, no campo do currículo, começavam a circular discursos sobre cultura que já recontextualizavam os debates antropológicos acerca do relativismo cultural.

Como destaca Apple (2006a), a educação anda lado a lado com a política da cultura, já que, na visão dele, o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um determinado local ou país, mas uma parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Pouco a pouco, os enfoques antropológicos se desenvolvem no campo do currículo, permitindo vislumbrar a questão da diferença na escola e no currículo para além da questão de classe social. Não é à toa que a temática da identidade passa a assumir um papel de destaque nos debates deste campo.

“Hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada”. As contradições envolvidas nesse reconhecimento e nessa valorização certamente impõem desafios para a organização da escola e do currículo (CANDAU apud MOREIRA, 2002, p.17).

Nesse mesmo período, o multiculturalismo em suas diferentes versões passa a ser objeto de estudo no campo educacional. A preocupação com a construção de um currículo multicultural e/ou uma didática inter/multicultural começa a ser manifestada por estudiosos da área.

A incorporação da crítica às perspectivas universalistas de cultura pelo campo do currículo traz à tona a tensão entre universalismo e relativismo, que ainda não encontrou respostas satisfatórias. Sobre essa tensão, a leitura dos artigos Jean Claude Forquin (2000), Vera Candau (2000) e Tomás Tadeu da Silva (2000)<sup>1</sup> contribuiram para estimular novas reflexões e para melhor fundamentar as discussões, podendo ajudar a perceber as implicações e possibilidades de desdobramentos desse debate no âmbito da cultura escolar.

Em seu artigo, Forquin (2000) analisa alguns argumentos favoráveis e desfavoráveis tanto às perspectivas universalistas como relativistas presentes nos currículos escolares. Esse autor

---

<sup>1</sup>Publicados na Revista Educação & Sociedade em dezembro de 2000, após terem sido apresentados no Seminário Internacional comemorativo dos 25 anos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, realizado de 16 a 19 de junho de 1997, no Salão Pedro Calmon do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ.

reafirma a necessidade de buscarmos um espaço nas disciplinas escolares para aquilo que possa ser considerado válido a ser ensinado a todos os indivíduos, na medida em que corresponda ao melhor da produção humana. Ou seja, defende senão o universalismo, uma dimensão universal, pois somente essa dimensão, na visão de Forquin, seria capaz de transcender as limitações do tempo e do espaço, importantes quando nos situamos na esfera do ensino-aprendizagem.

Para Silva (2000), a posição de Forquin traduziria uma visão epistemológica tradicional, que tem como consequência imediata a reafirmação de um dualismo curricular, pelo qual o currículo ficaria dividido em duas áreas: a da ciência e a da cultura. Na primeira se localizaria o ensino das ciências, presumidamente feito de forma objetiva, inquestionável, neutra, imparcial. Na segunda, o ensino da cultura, se prestaria atenção à pluralidade dos modos de vida e das tradições culturais. Ou seja, de um lado desse currículo cartesiano a natureza e o objeto, os fatos, a objetividade; do outro, a cultura e o sujeito, a variabilidade social, a subjetividade. “Num lado da divisória, presumidamente nobre, superior, o universalismo das ciências; no outro, presumidamente secundário, inferior, o relativismo das culturas” (SILVA, 2000, p.72).

Candau (2000) tende a se posicionar ao lado de Silva (2000), já que também defende o relativismo cultural. Ela ressalta a importância de uma perspectiva multicultural na escola atual, criticando a descontextualização advogada por Forquin (2000). Para essa autora, a própria ideia de universal precisa ser entendida como uma construção social, logo contextualizada no tempo e no espaço.

Esses debates reforçam a visão das disputas de poder, que ainda têm sido foco de preocupações e problemáticas da teorização educacional. Quando reconhecemos que o currículo é atravessado por essas relações de poder, não quer dizer que essas relações são facilmente identificáveis.

Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? (MOREIRA & SILVA, 2006, p.29-30)

Documentos criados a partir de políticas e reformas curriculares indicam possíveis diferentes modelos para se abordar os conteúdos e, através dessas novas abordagens, vislumbrar a possibilidade de mudança de conteúdos ensinados. Porém, esse debate ainda “permanece no

âmbito das disciplinas, parecendo pressupor um consenso em relação às disciplinas entendidas como válidas e legítimas de serem ensinadas” (LOPES, 2008, p. 19).

Na segunda metade da década de 1990, as teorizações curriculares pós-críticas ganham força, e assumem a cultura como questão central na reflexão curricular, oferecendo assim subsídios para se repensar, sob outros quadros de significação, a interface currículo e cultura como desenvolverei a seguir.

### **Combate aos essencialismos - cultura como processo de significação**

O resultado do *mix* cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas – como ocorre crescentemente nas sociedades multiculturais, culturalmente diversificadas, criadas pelas grandes migrações decorrentes de guerras, da miséria e das dificuldades econômicas do final do séc. XX (HALL, 1997, p.19).

Como apontado anteriormente, a partir da segunda metade dos anos 1990, a incorporação no campo do currículo das críticas pós-modernas e pós-estruturalistas abriu pistas para questionar algumas visões essencialistas de cultura.

Com efeito, tendo como base o que Hall chamou de “virada cultural” (1997), a partir de então

(...) tendências homogeneizantes e particularistas de mundo se confrontam, fazendo implodir, no cenário político mundial, os conflitos identitários cuja compreensão e explicação mobilizam discursos sobre tensões entre perspectivas universalistas e relativistas, bem como essencialistas e construcionistas (GABRIEL, 2008b, p. 218).

Em linhas gerais, a crítica mais radical ao conceito de cultura vinda dessas correntes diz respeito à tendência, por parte de algumas concepções teóricas, em coisificar a ideia de cultura, dando a entender a existência de uma essência que a defina, seja ela do ponto de vista biológico (por exemplo, a ideia de “raça”), como do ponto de vista cultural (por exemplo, a ideia de raízes culturais, bastante em voga). O entendimento dessa crítica à noção de cultura pressupõe um entendimento de linguagem por meio do qual esta passa a ser percebida para além de suas funções de representação da realidade, e é vista como construtora “de significação do mundo, constituindo-se e construindo o mundo em significados” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Macedo (2006a), dialogando com essa crítica, denuncia que em muitos estudos os projetos multiculturais, mesmo híbridos de sentidos, tendem a ser pensados como resposta ao caráter

multicultural da sociedade e trazem a preocupação de “fixar a diferença transformando-a em diversidade” (p.333), sem dar conta de atender aos anseios que pretendem responder.

Assim, emerge, nesse campo, outras possibilidades de significar a interface currículo-cultura, tais como: currículo como “prática de significação”, como “espaço de fronteira produtor de identidades e diferenças”, como “espaço de enunciação”, como “processo cultural”. Essas são formas utilizadas por alguns estudiosos do campo do currículo (LOPES, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2008; MACEDO, 2003, 2006, 2008; MOREIRA, 2001, 2006, 2008; SILVA, 1995, 2000; GABRIEL, 2005a, 2005b, 2007, 2008a) para nomear, dar sentido a esse termo, que já indicam a presença, neste campo, do diálogo com essas perspectivas teóricas e que, de uma maneira geral, orientam a discussão para o campo da discursividade. Isto é, para um campo onde a luta pela hegemonia ocorre pela disputa dos sentidos, ou melhor, pela fixação dos sentidos atribuídos a diferentes práticas sociais.

Com efeito, currículo, nessa perspectiva, não é mais visto como produto, mas como um processo no qual são produzidos e recontextualizados sentidos diferenciados de escola, de conhecimento, de aluno, de professor, de ensino-aprendizagem, de sujeitos, e também de cultura, entre outros, que precisam ser permanentemente negociados. Desse modo, para Macedo (2006a) não existem distinções entre os currículos formal e vivido, já que ambos são processos cotidianos de produção cultural onde as diferenças são negociadas. Apoiada em Ball (apud MACEDO, 2006a) a autora defende que “os estudos de currículo precisam compreender as restrições e as possibilidades de ações como paradoxos, que podem ser vistos tanto no formal como no vivido” (p.289).

É nesse processo cotidiano de produção cultural que são produzidas diferenças e identidades, fazendo com que o cultural – leia-se, o processo de significação – seja um terreno de disputas e negociações constantes.

Viver nesse espaço-tempo de fronteira nos obriga, como professores e alunos, a lidar com a diferença, buscando negociá-la. O currículo passa a ser, assim, um lugar-tempo em que os sistemas de referência culturais são confrontados com a sua insuficiência com o “outro”, com a diferença. Um lugar-tempo em que as culturas presentes precisam co-existir, em que as diferenças precisam ser traduzidas. Uma tradução sempre impossível, que transforma todas as culturas particulares ao obrigá-las a negociar no horizonte mais amplo das experiências homogeneizantes. (MACEDO, 2003, p. 26-27)

E essa tarefa de negociação não é nada simples, já que muitas vezes, principalmente nós, professores, temos que negociar o “inegociável”, e é aí que encontramos “a esperança de construção de uma política da diferença” (ibidem, p.27).

É com esse entendimento da interface currículo e cultura que o conceito de hibridismo proposto por García Canclini (2008) assume toda a sua fertilidade. Para esse autor, o processo de hibridização acontece com a quebra e a mistura de coleções organizadas por diversos sistemas culturais, o que lhe autoriza definir hibridismo ou hibridação como sendo “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p.XIX). Lopes (2008), apoiada em García Canclini (Ibid.) destaca, assim, que a hibridização

refere-se aos fenômenos difusos da cultura em virtude de o mundo se tornar cada vez mais complexo e fragmentado. Pelos processos de hibridização, os discursos perdem suas marcas originais: são rompidas coleções organizadas pelos sistemas culturais e novas coleções são formadas, os processos simbólicos são desterritorializados e os gêneros impuros se expandem. (LOPES, 2008, p.31)

Trazendo essa reflexão para significar o próprio termo currículo, Elizabeth Macedo assim o faz:

É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descolecionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder. (MACEDO, 2006a, pp.289-290)

Nessa perspectiva, o hibridismo manifesta-se, principalmente, na produção discursiva e/ou textual, onde são disputados e negociados os sentidos. Dessa forma, a própria noção de currículo é considerada de certa forma um híbrido, já que envolve uma tradução e uma produção cultural que se destina ao ensino em um ambiente particular. Assim, essa hibridização pressupõe não somente uma mistura de discursos, mas a sua própria tradução e recontextualização (LOPES, 2008).

Nessa perspectiva de análise, os currículos escolares e também universitários – estes últimos objeto de investigação desta pesquisa – ao serem pensados como espaços-tempos de fronteira, aparecem como híbridos culturais, onde são mesclados os “discursos da ciência, da nação, do mercado, os saberes comuns, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições” (MACEDO, 2006a, p.289).

### **Políticas de currículo como políticas culturais**

Nesta seção trago para diálogo outro eixo de problematização, presente no campo do currículo, em torno do qual se agregam as minhas argumentações desenvolvidas neste estudo. Trata-se dos estudos que procuram alternativas para pensar a questão de poder de forma

menos engessada e verticalizada. Em estreita relação com os estudos que significam currículo como espaço de enunciação, alguns pesquisadores (BALL, 2001; LOPES, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2008) vêm centrando o seu olhar sobre a questão das políticas de currículo. Assim, para além dos estudos que permitem pensar as diferentes possibilidades de entendimento da interface currículo-cultura, as contribuições desses autores do campo me ajudaram, igualmente, a apropriar-me do meu objeto de investigação, como procurarei deixar claro mais adiante, ainda neste capítulo.

Apoiada em Stephen Ball, Lopes (2006b) destaca que existe uma concepção de política que se “confronta como uma ideia de política de currículo como um pacote lançado de cima para baixo nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote” (p.38). Segundo a mesma autora, esse tipo de concepção reforça o pensamento dicotômico no qual estão polarizadas política e prática; ação e reação, ou melhor dizendo, dominação e resistência.

Na contramão dessa concepção de política e poder, existe uma outra maneira de “compreender a política que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos” (LOPES, 2006b, p.39). Ainda de acordo com Lopes (2006b), na política curricular não é possível separar as políticas e práticas curriculares, nem desconsiderar suas inter-relações. Dessa forma, “a política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (Ibid, p.39)

Para os representantes do campo do currículo que trabalham com essa perspectiva teórica, os “textos legais e normativos passam então a ser vistos como definições de determinados grupos que têm relação tanto com o contexto de influência – marcos ideológicos e definições internacionais – quanto com o contexto da prática nas escolas” (Ball & Bowe apud LOPES, 2006b, p.39). Dessa forma, exemplifica a autora, para se alcançar o entendimento da permanência de determinados projetos em diferentes países, não basta investigar as definições legislativas das instâncias governamentais, “mas é preciso interpretar como as produções e reinterpretações da prática e do contexto global são articuladas nos projetos governamentais” (Ibid, p.39).

Na visão de Borborema (2008), que tem como referencial teórico a *policy cycle approach* ou "abordagem do ciclo de políticas", formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball, existem outras possibilidades de entendimento a respeito da implantação de políticas educacionais:

Essa abordagem propõe que o foco da análise de políticas recaia sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação que os profissionais das escolas fazem para relacionar os textos da política à prática. O ciclo de políticas preconiza que as interpretações das políticas construídas na instância local sejam consideradas, para que seja possível compreender de que forma elas também são incorporadas ao processo global, redesenhando a idéia original com novas significações. (BORBOREMA, 2008, p.56)

Para essa autora, a abordagem do ciclo de políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos,<sup>1</sup> interligando as instâncias global e local, isto é, relacionando o que acontece no macro contexto com o micro contexto e vice-versa, estudando as influências mútuas e as mudanças que um implementa sobre o outro. Essa abordagem não trabalha com as dicotomias macro e micro, global e local, mas sim com esses diferentes contextos de produção interligados, potencializando, inclusive, as possibilidades de intervenção e mudança no contexto global a partir do contexto local (Ibid, 2008).

Esses autores entendem, assim, políticas como sendo textos e discursos que devem ser compreendidos dentro de relações materiais que os constituem, e que nos fazem pensar e agir de forma diferente.

Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa. (LOPES, 2006b, p.38)

Desse modo, torna-se possível compreender a afirmação de Lopes (2004), quando destaca que

ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (ibidem, p.111)

Para essa perspectiva teórica, as políticas curriculares estão sempre produzindo sentidos e significados distintos nas instituições de ensino, no que se refere às decisões curriculares. Assim, novas hegemonias serão construídas pela negociação constante entre o universal e o particular, sem fim, em um processo que torna a emancipação um projeto de democracia radical. Um exemplo disso é o discurso em defesa de uma cultura comum, e,

---

<sup>1</sup> O *ciclo de políticas* é caracterizado como um ciclo contínuo, que se ampara em três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão relacionados, embora cada contexto possua suas características e especificidades, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações (BORBOREMA, 2008).

consequentemente, de um currículo comum. Essa discussão acaba por colocar as políticas de currículo dentro de lutas e disputas, onde o universal e o particular são defendidos das mais diversas formas. Caso se entenda esse universal como algo fixo, onde os sentidos e significados sejam impossíveis de serem negociados, poderemos estar oprimindo as diferenças.

Apoiada nas conclusões de Ball, Lopes (2004) vislumbra, assim, as políticas curriculares como processos de negociação complexos. Para esses autores, os textos que se produzem não podem ser fechados e nem têm sentidos fixos e claros. As políticas estão sempre em processo do vir a ser, “sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações” (BALL, apud LOPES, 2004 p.113).

Julgo, então, que o diálogo com as políticas curriculares reforça a trama que permite recontextualizar o currículo como um espaço de discursos híbridos, onde existem sentidos de cultura, saber, poder, identidade e, também, de mudança e emancipação, que são negociados e disputados, podendo representar um espaço de possibilidades de luta e de subversão. Trazer as questões que se entrecruzam nessa articulação permite, assim, pensar na pertinência da centralidade da cultura – entendida como processo de significação – nas discussões que permeiam o currículo, para compreender a dimensão política desse espaço de disputa de sentidos.

### **Dialogando com os estudos da linguagem**

Essa “entrada”, isto é, esta busca de interlocução com o universo da linguagem, se faz necessária quando constatamos que tanto no que diz respeito às escolhas dos quadros teóricos no âmbito da pesquisa da área como nas reflexões sobre os componentes e dimensões das práticas e ações pedagógicas, a questão da linguagem - entendida como um “*óculos (sic)* para ver e uma *língua* para dizer as coisas e as palavras da Educação, da Pedagogia, do Currículo”, (Corazza, 2000, p.89) e, porque não, da Didática, se faz presente seja de forma latente ou explícita. (GABRIEL, 2005b, p.2-3)

Nesta seção, argumento sobre a pertinência da escolha da utilização das contribuições dos estudos de Fairclough – Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACDTO) – como ferramenta teórico-metodológica para a apropriação do meu objeto de investigação nesta pesquisa.

Se considerarmos as contribuições da virada cultural e linguística, anteriormente apontadas para a significação do termo cultura, bem como a ideia de hibridismo no campo do currículo tal como defendida por GABRIEL (2005a, 2005b, 2007, 2008), LOPES (2004, 2005, 2006a, 2006b, 2008), MACEDO (2003, 2005, 2006, 2008), MOREIRA (2001, 2006, 2008), a pertinência da opção por esse tipo de diálogo pode ser mais bem evidenciada.

A escolha de Fairclough<sup>1</sup> (2001) para a análise dos documentos e depoimentos pode ser compreendida pela concepção de discurso utilizada por esse autor. Para ele, discurso é percebido como sendo uma “forma de prática social, e não como atividade puramente individual” (p.90). Assim, “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

Do mesmo modo, para Fairclough (2001), discursos são formas de ação, onde as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, e são de natureza tridimensional, desenvolvendo assim a prática social, a prática discursiva e o texto. Para ele, para processar um texto (produzir e interpretar), faz-se necessário trabalhar as relações entre essas três dimensões concomitantemente.

Para esse autor, qualquer evento discursivo é considerado simultaneamente como: um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão textual implica que a análise do discurso se preocupe com a análise linguística de textos (qualquer produto escrito ou falado). A segunda dimensão exige que a análise discursiva enfoque igualmente as modalidades de interação de discurso, especificando a natureza dos processos de produção, distribuição e interpretação textual. E, por fim, a terceira dimensão desperta questões de interesse da análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos referidos anteriormente. (FAIRCLOUGH apud GABRIEL, 2005b, p. 10)

Essa visão tridimensional do discurso permite dialogar com e no campo da discursividade, sem perder de vista que “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social num sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação (...)” (Ibid, p.91). Desse mesmo modo, como no caso deste trabalho de pesquisa,

É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção social do discurso. No primeiro caso, o discurso é mero reflexo de uma realidade

---

<sup>1</sup> Trabalhei basicamente com a obra *Discurso e Mudança Social* (2001), porque nela Fairclough se preocupa em explicar para pesquisadores de outros campos das Ciências Sociais a potencialidade teórico-metodológica da abordagem da Análise de Discurso.

social mais profunda; no último, o discurso é representado idealizadamente como fonte do social. O último talvez seja o erro mais imediatamente perigoso, dada a ênfase nas propriedades constitutivas do discurso em debates contemporâneos. (FAIRCLOUGH, 2001, p.92)

Ressalto, também, entre as contribuições da teoria social do discurso defendida por esse autor, a importância dada pelo mesmo à hibridização dos discursos, que por sua vez estão sujeitos às múltiplas interpretações.

Discursos diferentes dão destaque a diferentes sentidos, não pela promoção de um sentido com a exclusão dos outros, mas pelo estabelecimento de configurações particulares de significados, hierarquias particulares de relações de saliência entre os sentidos (...). (FAIRCLOUGH, 2001, p. 233)

Assim, destaco duas categorias de análise,<sup>1</sup> propostas pela ACDTO, com as quais procurei trabalhar na análise do meu material empírico: interdiscursividade e vocabulário. A interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva é entendida como “configuração de convenções discursivas que entram na produção do texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p.136). Textos esses que variam conforme a heterogeneidade, as formas de análise e as relações estabelecidas.

A intertextualidade é a fonte de muita ambivalência dos textos. Se a superfície de um texto pode ser multiplamente determinada pelos vários outros textos que entram em sua composição, então os elementos dessa superfície textual não podem ser claramente colocados em relação à rede intertextual do texto, e seu sentido pode ser ambivalente; diferentes sentidos podem coexistir, e pode não ser possível determinar ‘o’ sentido. (FAIRCLOUGH, 2001, p.137)

Desse modo, trabalho com o conceito de interdiscursividade, procurando explorar os discursos explícitos e implícitos na amostra discursiva analisada. Interessa-me assinalar e perceber a potencialidade dos textos em se transformarem em novos textos, recontextualizados num determinado tempo e espaço, oferecendo a possibilidade de reorganizar gêneros e (re)significar discursos.

Particularmente, e tendo como material empírico os textos oficiais curriculares, bem como os diferentes discursos produzidos e negociados nos contextos onde esses textos foram recontextualizados e hibridizados, procurei entender como se entrecruzam os diferentes discursos sobre cultura / questões culturais e sobre formação docente que circulam nos contextos onde esses textos foram produzidos.

Essas contribuições da Análise de Discurso de Fairclough (2001), em particular à categoria de intertextualidade, estão associadas à ideia de híbrido cultural, mencionada anteriormente, e

---

<sup>1</sup> As categorias de análise de Fairclough (2001) são: vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual, força dos enunciados, coerência e intertextualidade.

que me permitiu explorar e problematizar os discursos híbridos sobre cultura produzidos nos contextos de reformulação curricular do curso de formação de professores das séries iniciais.

Articulada à questão da interdiscursividade, a análise do vocabulário também é de grande importância na ACDTO, pois para Fairclough (2001) “os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (Ibid., p.230). Pude perceber, por exemplo, como isso acontece, nas entrevistas com alguns membros da Comissão de Reformulação do Currículo de Pedagogia, quando, ao entrevistá-los, recebi como respostas diferentes sentidos e significados dados a palavra cultura, muitas vezes na fala de um mesmo entrevistado.

Além disso, a mudança e a contestação de significados resultam em mudanças na força e na clareza dos limites entre significados no interior do significado potencial da palavra, e, de fato, a contestação pode girar em torno desses limites. Ela pode girar também em torno da natureza da relação entre significados no interior do significado potencial da palavra, em torno do tipo de relação, se de complementaridade ou se, ao contrário, hierárquica, e, nesse caso, em torno de relações específicas de dominação e subordinação entre significados. (Ibid, p.231)

As breves reflexões aqui desenvolvidas apontam, na proposta da Análise de Discurso (ACDTO), férteis potencialidades para orientar teórica e metodologicamente as reflexões sobre o currículo de formação de docentes e o diálogo com as questões culturais.

## Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

\_\_\_\_\_. Repensando ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

BALL, Stephen J. *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Currículo sem Fronteiras, v. 1, nº 2, p. 99-116. Dez., 2001.

BHABHA, Homi. *The Location of Culture*. London : Routledge, 1994. BOBBIT, F. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

BORBOREMA, Carolina Duarte Lopes de. Ciclos como Política Curricular. *Revista Contemporânea de Educação*, nº 5, 2008. Disponível em:

[http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero5/artigos/Caroline\\_Duarte\\_Lopes\\_de\\_Borborema.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero5/artigos/Caroline_Duarte_Lopes_de_Borborema.pdf). Acesso em: 22/02/2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera (Org.) *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. 2ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora UNB, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.

GABRIEL, Carmen Teresa. A Identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: *Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Saberes, Sujeitos e Linguagem: Notas Sobre o Processo de Construção de uma Didática Crítica Intercultural*. 28ª Reunião da ANPEd, 2005b.

\_\_\_\_\_. Didática Crítica Multi/Intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *Escola e Cultura: uma articulação inevitável e conflituosa*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a Escola*. 6 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008b.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas*. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.22, n.2, jul/dez, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, nº 26. Rio de Janeiro Maio/Agosto, 2004.

\_\_\_\_\_. Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

\_\_\_\_\_. Relações macro/micro na pesquisa em Currículo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v.36, p.619 – 635, 2006a.

\_\_\_\_\_. Discursos nas Políticas de Currículo. *Currículo Sem Fronteiras*. v.6, n.2, pp.33-52, jul/dez, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. O Pensamento Curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em foco [UFJF]*, Juiz de Fora: v. 8, n. 1-2, p. 13 - 30, mar./fev., 2003.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n.32. Maio/Agosto, 2006a.

\_\_\_\_\_. Por uma Política da Diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, nº 128, pp. 327-356. Maio/Agosto, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Currículo: Política, Cultura e Poder*. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006c. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: ago./2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Recente Produção Científica sobre Currículo e Multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, Desafios e Tensões. *Revista Brasileira de Educação*, set-dez, n.18, 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002

MOREIRA, A.F.B. & Macedo, E.F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: A.F.B.Moreira e A. Canen (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Capítulo 1: Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e a identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000

\_\_\_\_\_. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

TYLER, Ralph W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. 5 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro. n.23, mai/ago, 2003.

\_\_\_\_\_. *Foucault & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.