



II Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus Interlocutores
25 a 27 de setembro de 2017
Pelotas/RS – Brasil

Grupo de Trabalho 5 – Teoria do Discurso, métodos e técnicas de pesquisa

O estudo de emancipação no campo curricular: possibilidades teórico-metodológicas

Eucaris J. R. Ferreira
Doutoranda em Educação
Universidade Federal de Pelotas/UFPEL
E-mail: eucarisjoelma@hotmail.com



O estudo de emancipação no campo curricular: possibilidades teórico-metodológicas

Eucaris J. R. Ferreira

RESUMO:

Neste artigo apresento dados parciais de um estudo de tese, que trata a noção de emancipação no campo das políticas curriculares como objeto de estudo. Circunstancialmente, problematizo em que condições teóricas-metodológicas, a relação entre política curricular e campo da discursividade seria potente para analisar o referido objeto? Mediante ao objetivo de se compreender a exposta relação como uma possibilidade ou não, para se tratar os dados coletados, este estudo se desenvolveu a partir de uma análise documental de aspecto teórico-discursiva que abordou noções das Teorias do Discurso e de Currículo, como: discurso (LACLAU e MOUFFE, 1985); e política curricular (LOPES, 2004), (OLIVEIRA; DESTRO, 2005), (SILVA, 2010), (GARCIA, 2010), (HYPOLITO; VIEIRA e LEITE, 2012). Dados preliminares sinalizam o potencial analítico da relação entre política curricular e campo da discursividade para estudos no/do campo curricular brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: política curricular; discurso; emancipação.

Introdução

A noção de emancipação é um tanto recorrente em pesquisas no campo educacional. Durante um levantamento de dados sobre a produção acadêmica pertencentes ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual, se usou a palavra-chave *emancipação* encontrei dissertações e teses nas seguintes áreas de conhecimento: Educação, Filosofia,



História, Serviço Social, Administração, Direito, Psicologia Social, Sociologia, Ciências Ambientais, Planejamento Urbano e Regional, Ciência Política, Comunicação, Dança, Educação de Adultos, Engenharia/Tecnologia/Gestão, Geografia, Psicologia, Sociais e Humanidades e Sociologia do Desenvolvimento. Na área da Educação foram encontradas (30) pesquisas¹ que trataram, citaram e/ou fizeram de alguma forma referência à palavra *emancipação*.

Essa recorrência e as discussões dos trabalhos selecionados demonstram que há no campo educacional, uma certa crença na emancipação e que esta se sustenta pelos discursos educacionais emancipatórios. Sendo o campo educacional constituídos também pelas políticas curriculares, problematizo se é possível compreender a política curricular como campo da discursividade? Justifico a referida problemática, pela delimitação da noção de emancipação como objeto de estudo, que se configura entre os discursos curriculares da política curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso.

Os dados apresentados compõe uma análise documental de aspecto teórico-discursiva que abordou noções como, *discurso* da Teoria do Discurso (LACLAU e MOUFFE, 1985) e *política curricular* da Teoria de Currículo (LOPES, 2004), (OLIVEIRA; DESTRO, 2005), (SILVA, 2010), (GARCIA, 2010), (HYPOLITO; VIEIRA e LEITE, 2012). Dados preliminares sinalizam o potencial analítico da relação entre política curricular e campo da discursividade para estudos no/do campo curricular brasileiro.

Política curricular como campo da discursividade

Para trabalhar com a noção de política curricular como campo de discursividade, se fez necessário discutir sobre as aproximações e diferenças entre a noção de discurso que Ball (1994) e Laclau e Mouffe (1985; 2000) assumem. Ao considerar a política como discurso que se constitui em diferentes contextos, Ball (1994) demonstra preocupação com a produção de verdades que a política institui. O

¹ Busca realizada em 2013, dados disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/>>.



teórico, então, busca em Foucault a compreensão sobre discurso. Os estudos foucaultianos nos permitem compreender discurso, não mais como um conjunto de signos e significantes que se limitam a conteúdos ou a representações, mas:

[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2013, p. 60).

Penso que podemos entender esse “mais”, que permeia as políticas, como as relações de poder que instituem o que pode ser dito, trabalhado, defendido nos contextos em que as políticas curriculares se configuram. Nesse sentido, compreendo que a preocupação de Ball (1994) é muito relevante, uma vez que as políticas são constituídas de relações de poder que, ao selecionarem determinado significante, podem ou não torná-lo hegemônico.

Segundo Foucault (2013), o discurso se constitui nas formações discursivas: estas se configuram em espaços onde é possível descrever, entre um determinado número de enunciados, similar sistema de dispersão, que pode ser definido por regularidades entre objetos, enunciados, conceitos, escolhas temáticas. Ao tratar sobre a emergência de um objeto de discurso, o teórico se refere a que sua existência está sob condições complexas de relações, ressalta que essas relações são determinadas:

[...] entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto; [...] Elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, [...] (FOUCAULT, 2013, p. 55).

As relações citadas acima, também são entendidas como um campo de práticas não discursivas onde o discurso pode ser estudado. Nesse ponto, a noção de discurso laclauiana diferencia-se da noção de discurso apresentada por Foucault. Laclau e Mouffe (1985, p. 144-145) defendem que não fazem distinção entre práticas discursivas e práticas não discursivas, pois que “todo objeto se constitui como objeto



de discurso na medida em que nenhum objeto se dá a margem de toda superfície discursiva de emergência”.

[...] a medicina clínica [...]. Deve, sim, ser considerada como o relacionamento, no discurso médico, de um certo número de elementos distintos, dos quais uns se referiam ao *status* dos médicos, outros ao lugar institucional e técnico de onde falavam, outros à sua posição como sujeitos que percebem, observam, descrevem, ensinam etc. Pode-se dizer que esse relacionamento de elementos diferentes é efetuado pelo discurso clínico; é ele, enquanto prática, que instaura entre eles todos um sistema de relações que não é “realmente” dado nem constituído *a priori*; e se tem uma unidade, se as modalidades de enunciação que utiliza, ou às quais dá lugar, não são simplesmente justapostas por uma série de contingências históricas, é porque emprega, de forma constante, esse feixe de relações (FOUCAULT, 2013, p. 64-65).

Ao analisarem o exemplo acima, Laclau e Mouffe (1985) ressaltam que as instituições, técnicas, organização produtiva, entre outros, não emergem de uma necessidade exterior do sistema que as estrutura, sendo somente possível concebê-las como articulações discursivas. Defendem que o próprio argumento foucaultiano sobre o caráter articulante do discurso clínico sinaliza, ainda que parcialmente, que a identidade dos elementos articulados deve ser modificada por essa articulação. Reafirmam a constituição de todo objeto como objeto de discurso, não sendo possível negar a existência dos objetos, mas sim, a afirmação de que eles se constituem à margem de toda condição discursiva, pois, mesmo que um terremoto aconteça independente de sua vontade, é certo que a construção de sua especificidade como objeto (como fenômeno natural ou expressão da ira divina) depende da estruturação de um campo discursivo.

Para estes teóricos, as coisas, os objetos só têm ser dentro de uma determinada configuração discursiva², como, por exemplo, a estrutura atômica. Seria incoerente perguntarmos se fora de toda teoria científica, a estrutura atômica é o “verdadeiro ser” da matéria; como resposta teremos o entendimento de que a teoria atômica é o modo que temos de classificar certos objetos, por isso está aberta a várias formas de conceituações que futuramente podem surgir. Laclau e Mouffe (2000) defendem o campo discursivo como um horizonte teórico.

² “‘Jogos de linguagem’, como Wittgenstein chamava” (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 119).



É a partir desse contexto teórico-discursivo que defendo ser possível pensar, discutir, analisar as políticas curriculares no campo de discursividade, lugar no qual variados objetos disputam por legitimação.

Essa possibilidade analítica, que envolve a produção e disputa por significação no campo curricular também é apresentada por estudiosos brasileiros que defendem a política curricular como: macrodiscurso (SILVA, 2010, p. 29); um processo histórico que produzem tensões (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 148); política cultural (LOPES, 2004, p. 111); um dispositivo de governamentalidade (GARCIA, 2010, p. 233). Segundo Hypolito, Vieira e Leite (2012) a política curricular também pode ser entendida como um movimento de significação. Mesmo assumindo diferentes perspectivas teórica-discursivas, esses estudiosos sinalizam que pela política curricular circulam relações de poder.

São essas relações de poder que promovem deslocamentos discursivos e dinamizam as produções de significantes nas políticas curriculares e educacionais. Para Laclau (2013), a produção de significantes é muito importante para as políticas, pois eles estão relacionados às diferentes demandas, uma necessidade, uma falta, algo que não temos e iremos solicitar, exigir. As demandas podem ser caracterizadas como democráticas - representam a lógica da diferença, pois não se encontram articuladas; e como populares - representam a lógica da equivalência, porque estabelecem uma articulação capaz de produzir significante vazio. Os significantes são classificados como significantes vazio e flutuante, eles “devem ser concebidos como dimensões parciais e analiticamente distinguíveis [...]” (LACLAU, 2013, p. 200).

Um significante flutuante busca apreender, conceitualmente, a lógica que envolve os deslocamentos de determinado limite. Este significante se torna mais visível em momentos de crises orgânicas, quando há uma remodelação do sistema discursivo e há indefinição de relacionamento entre os dois hemisférios na representação das relações de equivalência. Os significantes flutuantes mantêm o sentido suspenso, porque o sentido flutua nos dois lados divididos pelos limites antagônicos. Por não estarem articulados à cadeia equivalencial, esses significantes podem enfraquecê-la.



Um significante vazio está relacionado à construção de uma identidade popular porque a existência de um limite antagônico estável é dada como certa. É um significante sem significado e, para melhor compreender a presente afirmação, o teórico ignora respostas que envolvem: significante vazio como significante equívoco, suposição de que um mesmo significante se encontra vinculado a diferentes significados; significante vazio como significante ambíguo, impedimento de uma fixação plena a partir da sobredeterminação ou/e subdeterminação de significados.

A possibilidade de surgimento de um significante vazio é a existência de uma impossibilidade estrutural de significação. Tal impossibilidade deve significar a interrupção da estrutura do signo. Está no sistema e seus limites a possibilidade de significação. Laclau (1996) busca em Saussure o entendimento de que a língua é um sistema de diferenças, e em Hegel a compreensão de que pensar os limites de algo é pensar o que está para além deles. Nesse contexto, os limites da significação são importantes para a compreensão da emergência dos significantes vazios, esses limites não são absolutos ou neutros, são limites excludentes, limites antagônicos.

O limite antagônico possibilita: a) a introdução de uma ambivalência importante no interior do sistema de diferenças. Enquanto pertencem ao mesmo lado interno da fronteira antagônica, cada elemento desse sistema só tem uma identidade, e essas diferenças ou identidades são equivalentes entre si. Nessa relação de equivalência com outras diferenças, a identidade de cada elemento se constitui como diferença e como anulação expressa em si mesma; b) a condição de existência de um sistema, a partir da exclusão radical. Esta fundará o sistema como tal, uma vez que a sistematicidade do sistema consiste em resultado direto do limite antagônico. O que está para além da fronteira da exclusão deve ser reduzido à pura negatividade. Com a possibilidade de eliminação ou redução da dimensão de exclusão o aspecto diferencial desse “para além” se institui, causando descolamento entre os limites do sistema. Assim, os significantes dos excluídos cancelam suas diferenças, formando uma cadeia de equivalências; c) que, ao significar nos limites da significação por meio da subversão do processo de significação, a sistematicidade do sistema requer a produção de significantes vazios, o que se tenta significar não é a diferença, mas a exclusão radical que é a condição de todas as diferenças.



Para o pensamento laclauniano a diferença é subvertida pela equivalência, pois a construção da identidade acontece na tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência, e o que se vê no lugar da totalidade é essa tensão. Caracterizada como uma totalidade fracassada e de inalcançável plenitude, esta constitui um objeto que é, ao mesmo tempo, impossível e necessário. O caráter impossível diz respeito à tensão entre equivalência e diferença, que é insuperável, e o caráter necessário corresponde à ideia de que, se não houver algum tipo de fechamento, ainda que precário, não haverá significação e nem identidade. Nesse caso, a representação se configura como sendo mais ampla que a apreensão conceitual, permanecendo, assim, a necessidade de que esse objeto impossível tenha acesso ao campo de representação, e se configura a possibilidade de que uma diferença, sem deixar sua particularidade, assuma a representação de uma totalidade fracassada.

[...] Desse modo, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela continua sendo e o significado mais universal do que ela é portadora. A operação de assumir, por meio de uma particularidade, um significado universal incomensurável é aquilo que denominei *hegemonia*. É uma vez que essa totalidade ou universalidade incorporada é, conforme vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica torna-se algo da ordem de um significante *vazio*, sendo que sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável. Com isso, deveria ficar claro que a categoria da totalidade não pode ser erradicada, mas que, enquanto totalidade fracassada, é um horizonte, e não um fundamento [...]. (LACLAU, 2013, p. 119-120, grifos do autor).

Nesse contexto teórico-discursivo, a emancipação é entendida como um objeto incomensurável, um significante vazio; assim, as políticas curriculares, que defendem um projeto educacional emancipatório, encarnam em si uma completude inalcançável que é, ao mesmo tempo, impossível e necessária.

Emancipação e discursos curriculares

O funcionamento da política curricular como um campo da discursividade foi analisado a partir da relação entre os discursos curriculares, existentes durante o movimento de reestruturação na política curricular mato-grossense, no período de 2003 a 2013. Foram 3 (três) os principais discursos curriculares que constituíram a



política curricular no referido período, sendo: Escola Ciclada (2000), Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (2012), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

O surgimento da Escola Ciclada (2000) se deu após o processo de ampliação do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA). A SEDUC/MT, juntamente com representantes das Assessorias Pedagógicas, realizou, durante o ano de 1999, discussões e estudos de referenciais teóricos e metodológicos sobre o currículo por ciclos e suas especificidades, o que resultou na construção da primeira versão da proposta Escola Ciclada de Mato Grosso. Em 2000 esse documento foi enviado às escolas como material orientativo, servindo para questionamentos e diagnósticos

A Escola Ciclada de Mato Grosso (2000) propõe a reorganização metodológica do trabalho didático-pedagógico dos conteúdos de ensino através de projetos de trabalho, projetos integrados e temas geradores. Esses projetos visavam a promoção de uma possível integração entre os conteúdos e conhecimentos do aluno, os questionamentos sobre o cotidiano escolar, contemplando também, alguns fundamentos filosóficos, dentre os quais, a ideia de *emancipação*. Inicialmente, o termo *emancipação* circulou pelo aspecto filosófico que a proposta contempla, e, citado por 5 (cinco) vezes ao longo da proposta, a ideia de *emancipação* enfatizou a necessidade de se alcançar uma formação emancipatória desenvolvida pela investigação filosófica no currículo.

Reivindicar a educação escolar como recurso para emancipação e para a civilidade requer entender o processo formativo como valorização, articulação e manutenção de formas dialógicas de inter-relação e interpretação da realidade. Colaborar para uma formação emancipatória ou reflexiva implica na elaboração de ações pedagógicas que favoreçam uma apropriação política da cultura e no uso público e livre da opinião pessoal, e coloquem em suspenso as concepções cristalizadas de mundo e de si mesmo (SEDUC/MT, 2000, p. 97).

Embora nesse contexto, a Filosofia não tenha um espaço destacado na organização curricular, como outras disciplinas, ela se apresenta como um fundamento emancipatório junto à interdisciplinaridade, assumindo o aspecto crítico e libertário da referida proposta.



Pelo fato de terem se passado 8 (oito) anos até que a Escola Ciclada de Mato Grosso (2000) fosse reformulada, os textos políticos, tanto em âmbito nacional como local, mantiveram um sentido de emancipação quase que único nos textos oficiais da política curricular mato-grossense.

Em 2008, com a proposta Orientações Curriculares para a Educação Básica³ (2012), outros sentidos de emancipação configuraram a referida política curricular. Nesse ano, as discussões e registros das Orientações Curriculares (2012) perpassaram pelas Escolas, Assessorias Pedagógicas e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT). Em 2011 era possível encontrar seus fascículos disponíveis no site da SEDUC/MT, entretanto, foi no final de 2012 e início de 2013 que as instituições escolares receberam exemplares impressos para distribuição aos docentes. O documento se encontra organizado em 5 (cinco) fascículos, em que o termo *emancipação* é citado 17 (dezesete) vezes⁴.

Quadro 1 - Orientações Curriculares/MT

Orientações curriculares para a educação básica - MT/2012	
Fascículos	Referências (emancipação)
Orientações curriculares: concepções para a educação básica (2012)	8
Orientações curriculares das diversidades educacionais (2012)	7
Ciências humanas (2012)	1
Ciências da natureza e matemática (2012)	1
Área de linguagens (2012)	0

Fonte: Ferreira, E. J. R. 2016.

O livro Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica (2012), está organizado em 6 (seis) capítulos. O primeiro contextualiza a educação em Mato Grosso; o segundo aborda as concepções epistemológicas e metodológicas dos processos pedagógicos; o terceiro apresenta a Educação Básica e suas etapas (Ensino Fundamental organizado por ciclos de formação humana, o Ensino Médio e

³ Há diferenças quanto ao ano de publicação das Orientações Curriculares para a Educação Básica. A versão em PDF data de 2011, a versão impressa, 2012.

⁴ Por ser um recorte da tese, este trabalho traz considerações sobre os sentidos de emancipação presente em 2 (dois) fascículos.



sua função social); o quinto capítulo relata a configuração do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP); e o sexto contempla outras modalidades de ensino, como Educação no Campo, Educação Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a Educação Escolar Quilombola. No referido fascículo, os sentidos de *emancipação* transitam pelas ideias de emancipação humana; emancipação social; emancipação e transformação da sociedade.

Com suas especificidades culturais, o documento Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (2012) dispõe, respectivamente, das seguintes propostas curriculares: Educação em Direitos Humanos, Educação para Relações de Gênero e Diversidade Sexual, Orientações Curriculares de Educação Ambiental, Orientações Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais, Orientações Curriculares para a Educação do Campo, Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola, Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, Orientações Curriculares para a Educação Escolar Indígena.

Por meio das propostas curriculares, o referido fascículo institucionaliza na política curricular mato-grossense, a diversidade dos grupos sociais pertencentes à essa região, considerando as lutas que também perpassam pelo direito à educação pública e gratuita. Ao longo deste documento, *emancipação* se relaciona à emancipação das pessoas; emancipação da mulher; emancipação individual e coletiva; emancipação e cidadania; conhecimento-emancipação.

Imbricado aos discursos curriculares locais se encontram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), DCN⁵, Discurso Curricular Nacional, elaborado em consonância com outras políticas educacionais, como os Planos Nacionais de Educação (2011-2020) e o *Compromisso Todos pela Educação*, um plano de metas que foi institucionalizado em 2007, pelo Decreto nº 6.094.

As DCNs foram organizadas entre representantes do Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, entidades representativas dos trabalhadores em educação, pesquisadores e integrantes de sistemas de ensino. O documento apresenta dezoito tópicos que abordam os seguintes temas e modalidades de ensino:

⁵ Abreviação para designar o Documento Oficial.



Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, DCNs 2013, p. 5).

Esses temas estabelecem conformidade com a LDB (1996), principalmente no que diz respeito à articulação da base nacional comum, o documento defende que

[...] por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais [...] (BRASIL, DCNs, 2013, p. 31).

Além da preocupação em estabelecer a base nacional comum da Educação Básica, o documento defende a junção da formação básica comum e a parte diversificada que envolve o estudo de língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, com foco no Brasil, história e cultura afro-brasileira e indígena, arte em suas mais diferentes formas de expressão, o que envolve também a música, educação física e ensino religioso.

Com o objetivo de promover uma educação de qualidade, mais justa e emancipadora, a partir da organização curricular, no documento, os sentidos de *emancipação* vinculam-se à emancipação humana, emancipação dos indivíduos, educação que busca a emancipação, pós-emancipação, lutas por emancipação.



Considerações

Nos cinco primeiros anos do período analisado, as disputas em torno da significação de *emancipação* não se fizeram tão explícitas no discurso Escola Ciclada (2000). A inserção das Orientações Curriculares para Educação Básica-MT (2012) tornou mais evidente a disputa em torno da significação de emancipação na política curricular mato-grossense.

Mesmo que a ideia de emancipação e educação emancipatória defendida pela formação filosófica tenha se configurado, nos primeiros cinco anos, no único sentido de emancipação do discurso curricular Escola Ciclada de Mato Grosso (2000), não é possível afirmar que este se constituiu hegemônico na referida política, pois a existência de um único sentido não é condição para hegemonização de um significante. A condição para hegemonia de um significante está relacionada às disputas estabelecidas entre os sentidos que cada particularidade traz para o jogo discursivo. Assim, somente em 2008, a partir do discurso curricular disposto pelas Orientações Curriculares para a Educação Básica (2012), outros sentidos de emancipação se tornaram mais vigentes na política curricular.

Diante desta análise, também considero potente trabalhar a noção de política curricular como campo de discursividade, uma vez que os projetos educacionais se configuram em discursos curriculares que disputam sentidos e hegemonia no campo da política curricular.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes**. In: Open University. Education reform, a critical and post – structural approach. Great Britain: Open University, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**.



Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Políticas Educacionais Contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos**. Revista Brasileira de Educação, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. **Currículo, gestão e trabalho docente**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 8 n. 2, agosto 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

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

_____. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires, AG: Ariel, 1996.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy**. Toward a Radical Democratic Politics. London, UK: Verso, 1985.

_____. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo, Intermeios, 2015.

_____; _____. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires, AG: Nueva Visión, 2000. 106 p.

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

LOPES, A. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008.

_____. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, [on line], n. 26, p. 109-118, Mai./Ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: Novos tempos e espaço para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**. (2011) Cuiabá-MT: SEDUC, 2012. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br>.



_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Básica: Área de Ciências da Natureza e Matemática.** Cuiabá: SEDUC/MT; Gráfica Print, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Básica: Área de Ciências Humanas.** Cuiabá: SEDUC/MT; Gráfica Print, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Básica: Área de Linguagens.** Cuiabá: SEDUC/MT; Gráfica Print, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Básica: Diversidades Educacionais.** Cuiabá: SEDUC/MT; Gráfica Print, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Básica do Estado de Mato Grosso: Concepções para Educação Básica.** Cuiabá: SEDUC/MT; Gráfica Print, 2012.

OLIVEIRA, Ozerina V. de; DESTRO, Denise S. **Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a12n28.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.