

POLÍTICA DE CURRÍCULO E CICLOS DE FORMAÇÃO

Éderson Andrade

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Brasil

E-mail: ederson.ufmt@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: A escola organizada por Ciclos tem sido uma política educacional em vários estados e municípios do Brasil. Um dos focos dessas políticas é pensar tempos mais alargados, rompendo principalmente com uma das lógicas da seriação, que é a reprovação. Em Mato Grosso o ensino fundamental vem sendo organizado por Ciclos de Formação desde 2000. Essa forma de organização possui concepções de educação, de sujeito e de mundo que tentam romper totalmente com a lógica excludente da escola organizada por séries. Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2011-2013, e tem como objetivo analisar os discursos da Política de Currículo produzida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) em 2010 e sua articulação como as concepções de Ciclos de Formação. Operamos teórico-metodologicamente com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, identificando e analisando os discursos presentes no contexto da produção do texto da política. Podemos evidenciar, após análise, uma grande dificuldade na articulação das concepções políticas pedagógicas dos Ciclos de Formação e a Política de Currículo produzida pela SEDUC/MT, uma vez que muitos pontos da política contrariam as concepções de Ciclos de Formação.

Palavras-chave: Política de Currículo. Ciclos de Formação. Teoria do Discurso. Ciclo de Políticas.

Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa realizada durante o mestrado em Educação (2011-2013) acerca dos discursos, articulações e significantes na Política de Currículo para a Escola Organizada por Ciclos de Formação da rede estadual de Mato Grosso.

Em 2007, a SEDUC/MT (re) inicia o debate acerca do currículo para toda a Educação Básica, constituindo grupos para as discussões e proposições da política de currículo para a Escola Organizada por Ciclos de Formação. Essa política, publicada em 2012, foi intitulada de “Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso”. No que se refere ao ensino fundamental há uma discussão em um texto introdutório, o qual traz as concepções gerais sobre Ciclos de Formação, e um segundo bloco de textos divididos em três áreas as quais possui como foco a organização curricular para o Ensino Fundamental.

Nesse contexto um ponto importante de se destacar é justamente algumas concepções sobre a forma/organização de cada tipo de Ciclo, pois as concepções de cada uma dessas formas/tipos podem conduzir à um certo processo articulatório de produção da política de currículo. Segundo Jefferson Mainardes, estudioso em políticas de Ciclos, os Ciclos de Aprendizagem são organizados em Ciclos Plurianuais (dois anos, três anos ou até mais), o tempo de aprendizagem é alongado, compreendendo a flexibilização do atendimento aos alunos que possuem formas e tempos de aprendizagens diferentes, contudo mantém a reprovação no final de cada Ciclo, caso o aluno não alcance os objetivos esperados. A Progressão Continuada divide o Ensino Fundamental em dois ou mais Ciclos, geralmente propõe pouca ruptura com a Escola Seriada, bem como mudanças pouco substanciais no currículo escolar, a reprovação muitas vezes só é eliminada do primeiro para o segundo ano de escolaridade. Já os Ciclos de Formação propõe uma ruptura mais radical com o modelo Seriado, baseia-se nos ciclos de desenvolvimento humano, sendo os alunos sempre agrupados pelas idades, sua operacionalização é complexa e exige um grande trabalho coletivo (MAINARDES, 2009), justiça social e democracia são pontos fundamentais, ambos sentidos articulados à qualidade da educação.

Questionamos então como a política de currículo produzida pela SEDUC/MT pensou e articulou as concepções políticas pedagógicas dos Ciclos de Formação. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi analisar os discursos da Política de Currículo produzida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) em 2010 e sua articulação como as concepções de Ciclos de Formação.

Operamos teórico-metodologicamente com a articulação da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010) e o Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992 e 1994), identificando e analisando os discursos presentes no contexto da produção do texto da política curricular construída pela SEDUC/MT, ou seja, a partir da análise dos documentos curriculares produzidos para o ensino fundamental organizado por Ciclos de Formação



podemos compreender os discursos presentes e ausentes quanto as concepções políticas pedagógicas.

Concepções políticas-pedagógicas da Escola Organizada por Ciclos de Formação e a Política de Currículo proposta pela SEDUC/MT

Na configuração de políticas curriculares é importante salientar quais as concepções de educação e de políticas públicas estão em jogo, pois se estas concepções não forem coerentes podem limitar as possibilidades de qualidade da educação proposta pelos Ciclos de Formação (FREITAS, 2002). Destacamos que na política curricular para o ensino fundamental proposta pela SEDUC/MT é justamente essa limitação que estamos visualizando, pois há um distanciamento entre as concepções políticas-pedagógicas dos Ciclos de Formação e a propositura curricular. Isso não significa dizer que é necessário uma fixação dessas concepções na produção da política, porém a ausência dessa discussão, dessa articulação discursiva, pode tornar o processo de produção de forma frágil, o que pode levar a construção de políticas de currículo que operam contrariamente ao que se espera para uma escola que busca a qualidade da educação.

Para Freitas (2004), *“os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola.”* Nesse sentido espera-se que o currículo evidencie uma problematização sobre os contextos sociais e não uma mera possibilidade de atingir um perfil de saída como apresentado nos discurso nos documento como fundante da proposta. Pensar em uma política curricular para os Ciclos de Formação implica pensar em perspectivas políticas e pedagógicas mais amplas, e não uma restrição como essa, é necessário que as concepções estejam no jogo político.

Quero chamar a atenção de que estou me referindo às questões mais amplas e não apenas curricular, como por exemplo, a concepção de Ciclos, Fernandes (2012) esclarece, por exemplo, que a Escola não é Ciclada, ela deve ser pensada a partir das concepções desta forma de organização, como os tempos e idades dos alunos. É preciso que o coletivo escolar passe a



pensar todas essas concepções no momento de produção curricular, marcadas por concepções de sujeitos, de escola e de educação (BARRETO e MITRULIS, 2001), e que nesse jogo político sejam produzidas outras políticas que signifiquem e ressignifiquem os seus espaços tempos.

A Escola Organizada por Ciclos de Formação possui finalidades educativas diferentes das apresentadas nas séries, como por exemplo, o fim dos conceitos de reprovação e aprovação, e conteúdos fixos a serem transferidos aos alunos (FREITAS, 2004), portanto não cabem em políticas curriculares para os Ciclos de Formação concepções das séries, como evidenciamos na política curricular para o Ensino Fundamental da rede estadual de Mato Grosso quando esta apresenta listas de objetivos e quadros com capacidades e descritores. Como salienta o autor, a Escola Organizada por Ciclos de Formação busca romper com essa lógica, ela é herdeira de uma lógica progressista, que combate o tecnicismo,

Do ponto de vista político e ideológico, a proposta de ciclos é herdeira de uma postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que para tal, deve ser igualmente transformado em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação (FREITAS, 2004, p. 15).

No bojo dessas concepções as políticas curriculares destinadas a este espaço tempo deve promover uma transformação nas questões curriculares (MAINARDES, 2006), e não o engessamento por meio de um currículo básico, ou mínimo, como salientam alguns discursos dos produtores da política curricular.

Considero que os movimentos de produção de uma política curricular iniciados pelas instâncias governamentais são extremamente importantes, contudo não podemos deixar de salientar as suas falhas no tocante a não compreensão e debate acerca do espaço tempo que tal a política é destinada (não no sentido de consumo, mas de ressignificação), no caso a Escola Organizada por Ciclos de Formação, que se configura como um contexto também produtor de política.

Nesse sentido irei discutir alguns pontos acerca da necessidade da articulação entre a política curricular produzida pela SEDUC e as concepções políticas-pedagógicas dos Ciclos de Formação. Destaco no texto da Política curricular para esse debate: *as influências dos PCNs presentes nos documentos, um texto encomendado pela SEDUC, o processo de produção dos textos nos Seminários e nos GTs de discussões do documento de política curricular, a disciplinarização curricular, a hibridação de concepções curriculares e os quadros sistematizadores dos eixos, capacidades e descritores presentes dos documentos.*

As influências dos PCNs na produção do texto da política curricular para o ensino fundamental por Ciclos de Formação na rede estadual em Mato Grosso talvez seja uma das mais fortes. Esses documentos foram aclamados como a grande referência para a produção dos textos curriculares. Alguns aspectos são importantes de ressaltar nesse sentido: o primeiro é que os PCNs são documentos escritos 1996, ou seja, outro tempo histórico, com necessidades diferentes que o mundo atual se configura; segundo que a propositura de organização apresentada nesses documentos se refere aos Ciclos de Aprendizagem; e terceiro o currículo nos PCNs é um modelo proposto por César Coll, que busca seus pressupostos nas concepções de Ralph Tyler (LOPES; MACEDO, 2011).

Ao assumir os PCN como referência basilar na produção curricular em Mato Grosso está estabelecendo um distanciamento aos pressupostos pedagógicos e políticos dos Ciclos de Formação, promovendo pouca mudança no currículo escolar. Como salienta Mainardes (2001) há diferentes formas de Ciclos, umas promovem maiores mudanças no currículo e outras menos,

Em algumas redes de ensino, a implantação dos ciclos configura-se como uma reestruturação radical no currículo, enquanto que em outras as mudanças são menos substanciais. No primeiro grupo, enquadram-se as experiências de ciclos que formulam propostas curriculares que buscam romper com concepções tradicionais/convencionais de currículo. Nesse caso, o processo de reorientação curricular envolve a explicitação de concepções teóricas e epistemológicas mais amplas sobre educação, conhecimento, papel da escola e processo de constituição do sujeito. O modelo disciplinar

geralmente é substituído pela organização em áreas do conhecimento mais amplas ou outras alternativas. Além disso, em geral, são propostas formas de integração curricular ou metodologias de ensino específicas (por exemplo, projetos de trabalho, temas geradores, complexos temáticos, entre outras), a incorporação de questões como pluralidade/diversidade cultural, relações de gênero, diversidade sexual, meio ambiente, etc. No segundo grupo, as alterações propostas são menos radicais. De modo geral, a organização disciplinar é mantida e os conteúdos (ou objetivos, competências ou expectativas de aprendizagem) são organizados a partir desse modelo. As propostas de integração curricular ou de interdisciplinaridade algumas vezes são mencionadas nos textos oficiais, mas pouco enfatizadas no processo de formação continuada dos profissionais da educação (MAINARDES, 2011, p. 8).

Acredito que a política curricular para a Escola Organizada por Ciclos de Formação da rede estadual em Mato Grosso se “enquadra” na segunda opção, pois com a influência maciça dos PCNs vimos uma mudança menos radical no currículo. Além disso, apresentam quadros de capacidades, e embora se proponha integração curricular, na maior parte do texto é evidenciada a disciplinarização, trazendo problemas quanto ao currículo que se espera na Escola Organizada por Ciclos de Formação, ou seja, de forma integrada, por áreas, flexível, dentre outras características.

O texto encomendado pela SEDUC a um consultor externo é compreendido como outro afastamento das concepções políticas-pedagógicas dos Ciclos de Formação da rede estadual de Mato Grosso, é um texto teoricamente bem organizado e com boa sustentação, embora traga as concepções para os Ciclos de Formação, como a não retenção e a enturmação por idade, é destinado a outro espaço tempo, as escolas municipais de Porto Alegre – Rio Grande do Sul, dada a experiência do autor. E como salienta Freitas (2002) mesmo sendo duas propostas Ciclos de Formação, as intencionalidades políticas e pedagógicas são outras.

Sabemos que os processos de desterritorialização e descoleção, fenômenos que produzem híbridos culturais (CANCLINI, 2011) são impossíveis de serem regulados, pois as fronteiras simbólicas e materiais na contemporaneidade são quase invisíveis, contudo o que apresenta esse texto



não é um processo de hibridação, mas sim uma “bricolagem” desconecta de um texto dentro de outro contexto, não houve negociação dos sujeitos da produção da política.

Sabemos que um das concepções da Escola Organizada por Ciclos de Formação é o processo de democratização das suas práticas pedagógicas e políticas. Nesse sentido retratamos aqui *o processo de produção dos textos nos Seminários e nos Grupos de Trabalhos* para debate dos documentos da política, como pontos de atenção para debate do processo democrático.

Defendo aqui a democracia radical, marcada por conflitos, disputas e lutas por hegemonizações de múltiplos projetos sociais (LACLAU; MOUFFE, 2010; MOUFFE, 1993, 2011), destaco que para que haja projetos que pensem e possibilitem a diferença é preciso propiciar um espaço tempo em que possam ser travados embates em torno daquilo que defendemos em um contexto social.

A SEDUC/MT promoveu debates em que todos os professores puderam, mesmo que representativamente, questionar, sugerir, refletir o texto da política curricular, contudo é preciso salientar que a discussão foi sobre as disciplinas e as áreas e não sobre currículo para uma escola que se organiza por Ciclos de Formação. Considero também que o processo democrático foi representativo, não podemos nos esquecer de que a representação sempre é marcada pelas intenções de quem a representa, tornando o processo de certa forma falho.

Os GTs são um exemplo de uma aproximação das concepções à democracia radical, uma arena de muitos embates, de conflitos, de articulações, negociações. Um espaço tempo em que os antagonismos se tornaram agonismos, em que conflitos foram vistos como pontos de crescimentos, em que os atores sociais se mantiveram como adversários e não como inimigos (MOUFFE, 1993, 1999, 2005, 2011). Contudo, precisamos salientar que infelizmente foram poucos os partícipes desse processo, foram Assessores Técnicos Pedagógicos da SEDUC/MT, Professores Formadores dos Centros de Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso e os Professores Consultores da Universidade Federal de Mato Grosso. Esse movimento não foi promovido aos professores da rede estadual nos momentos



de discussões, entendemos que o número de professores é grande e que não se pode dispensar da jornada de trabalho em sala de aula durante muitos dias, contudo é preciso propiciar alternativas para que o processo democrático promova reais condições em que as múltiplas vozes sejam ouvidas e reconhecidas. Não rechaço aqui que os membros dos GTs trabalharam com os discursos dos sujeitos das escolas nos momentos que estes membros lidam com alguns apontamentos vindo de vários Seminários para debates dos textos curriculares, contudo acredito que a negociação com outros discursos após esse momento seria necessário, e isso não aconteceu, uma vez que os textos foram publicados logo após o trabalho dos membros dos GTs.

Nesses Seminários e nos GTs a organização curricular por Área de Conhecimento, por exemplo, foi sempre evidenciada, até mesmo na organização dos GTs e dos Seminários os seus participantes eram separados por Áreas de Formação. Promover o currículo integrado é uma “premissa” dos Ciclos de Formação. Para Mainardes (2011) geralmente essa organização tenta romper com a disciplinarização do currículo, contudo muitas vezes não são efetivadas, pois como esclarece (LOPES, 2008) tais mudanças exigem alterações profundas nas concepções sociais e educacionais.

Acredito que a *disciplinarização curricular* foi um ponto que seguiu a lógica apresentada acima, pois evidencia os saberes disciplinares tanto no corpo textual quanto na confecção dos quadros com eixos, capacidades e descritores. Nos Ciclos de Formação necessita-se de uma mudança mais complexa principalmente no que se refere ao currículo (MAINARDES, 2006), e somente uma mudança de nomenclatura e divisão de documentos específicos em áreas de conhecimentos não consegue garantir a integração dos saberes. O currículo disciplinar é uma concepção para a Escola Organizada por Séries e não por Ciclos de Formação.

Destaco também no texto a *hibridação de concepções curriculares*, trazendo as concepções das Teorias Tecnicistas, Críticas e Pós-Críticas de Currículo, nos evidenciou mais uma afastamento das concepções políticas-pedagógicas ancoradas aos Ciclos de Formação. Reforço aqui a compreensão da não celebração dos processos híbridos culturais (CANCLINI, 2010), mas



que estes nos potencializam vislumbrar processos “esquizofrênicos” nos currículos escolares. A política curricular apresenta no texto marcas das três concepções citadas acima. Saliento que o aparecimento de concepções Tecnicistas de Currículo neste texto curricular é um problema, pois não se trata de ver algo bom nessas concepções tecnicistas e pinçá-las para serem usadas na Escola Organizada por Ciclos de Formação, pois as concepções tecnicistas carregam concepções que rompem com a formação humana. Discursos como “*um pouco de tecnicismo não faz mal a ninguém*”, vida de um consultor do documento, revelam a total desconpreensão das intencionalidades pedagógicas e políticas que residem nas posturas teóricas assumidas em um texto curricular.

Essas intencionalidades enfraquecem a postura política pedagógica para a gestão das Escolas Organizadas por Ciclos de Formação. Freitas (2003) evidencia que muitas vezes são propostas Políticas de Ciclos de Formação que se revestem de máscaras progressistas, mas que na realidade são proposituras neoliberais. Uma outra marca do tecnicismo dentro da política curricular para o ensino fundamental é a presença de *quadros sistematizadores de eixos, capacidades e descritores*, que reforçam a formação de sujeitos para uma lógica fixa e tecnicista de sujeito. Por isso é importante que compreendamos que há um afastamento da lógica dos Ciclos de Formação nesse sentido, pois os quadros são mecanismos de uma lógica excludente e engessada de currículo.

Acredito que “*é fundamental que compreendamos qual é de fato o nosso inimigo*” (FREITAS, 2003), pois só assim saberemos que nas políticas curriculares que se dizem progressistas, logo em prol dos Ciclos de Formação, temos na verdade uma preconização de perspectivas mercadológicas de educação, e continuaremos tendo políticas curriculares que afastam as concepções que defendemos como aquelas que podem melhorar a formação das pessoas durante o processo de escolarização. Defendo nesse sentido que devemos colocar no jogo político as concepções de formação do sujeitos, pois caso o contrário as políticas curriculares podem andar na contramão do que esperamos para uma escola de qualidade.

Algumas considerações

Como arena de conflitos, as políticas de currículo, entrecruzam nos processos de negociações por disputas para hegemonizar os sentidos de formação dos sujeitos, os desejos, as demandas individuais de cada sujeito que está no processo de produção dos textos curriculares, que durante a luta política se tornam demandas coletivas.

Sendo as políticas de currículo uma produção coletiva, marcada por múltiplos contextos, muitas vozes são ouvidas (umas mais e outras menos), contudo não é uma instituição que deve produzi-la para ser consumida nas escolas. Pensando dessa maneira, elas se tornam políticas públicas, num espaço tempo em que as pessoas podem e devem se envolver na produção dos textos curriculares, assumindo a responsabilidade que temos na formação das pessoas.

Dessa forma, ao pensar essa produção curricular é necessário atentar em que espaço tempo acontece provisoriamente essa política. Neste artigo sinalizo a política de currículo para a Escola Organizada por Ciclos de Formação, o que nos leva a entender, mesmo que precariamente, que os pressupostos políticos pedagógicos para/nos Ciclos de Formação deveriam ser pensados no momento de produção da política. Não sinalizo aqui um fechamento em que tais pressupostos devam ser o “a priori” para a produção da política curricular, contudo que estes pressupostos podem potencializar as discussões para tal produção.

Nesse quadro analítico destaco que houve na produção da política curricular conduzida pela SEDUC/MT de 2007 a 2010/2012 houve um distanciamento das discussões das concepções políticos pedagógicos dos Ciclos de Formação para a produção do texto curricular, fato que levou a certa fragilidade, principalmente quanto a forma de organização curricular acentuadamente disciplinar.

Nesse movimento de produção do texto curricular para o ensino fundamental, com a ruptura dos estudos e debates acerca das concepções do Ciclo de Formação, houve a proliferação de alguns distanciamentos na articulação política pedagógica dos Ciclos de Formação e a construção



curricular, fato que consideramos relevante, uma vez que nossa compreensão é de que uma política curricular não é produzida para permanecer em um vácuo. Ela possui espaços tempos de debates e reflexões permanentes, tendo a necessidade de serem consideradas no processo de produção do seu texto as formas de organização política pedagógica desse espaço tempo.

É necessário nesse sentido que os sujeitos dos múltiplos contextos escolares façam/promovam um movimento articulatório para a produção de suas políticas curriculares que levem em consideração (não no fechamento único) as concepções políticas pedagógicas dos Ciclos de Formação para que se possa haver uma política cultural pública dos sujeitos que estão no jogo político em torno dos sentidos de qualidade que esta escola pode promover as seus alunos e alunas.

Referências

ABREU, R. G. **A Comunidade Disciplinar de ensino de Química na Produção de Políticas Curriculares para o ensino médio no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez., 2001.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARRETO, E. S. S; MITRULIS, E. **Ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BARRETO, E. S. S.; SOUZA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.



BOBBITT, J. F. **O currículo**. Lisboa: Didactica Editora, 2004.

BORDALHO, E. A. **O trabalho de gestores escolares no contexto de escolas estaduais organizadas por ciclos de formação**. Dissertação de Mestrado, PPGE, 2008.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRANDINI, E. S. A política de ciclos em uma escola da rede estadual do município de Juara-MT. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Cuiabá, 2011.

BURITY, J. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/ago. 2010.

CANCLINI, N. G. **Notícias recientes sobre la hibridación**. Lima: Cholonautas. Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/SOBRE%20HIBRIDACION>. Acesso em: 03 jan. 2012.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2011.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FERNANDES, J. E. **Concepções pedagógicas da Escola Organizada em Ciclos de Formação**. Palestra ministrada na abertura da Conferência das Escolas Organizadas em Ciclos de Mato Grosso – Etapa Regional, Rondonópolis, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, L. C. Ciclos de Progressão Continuada: vermelho para as políticas públicas. **Revista EccoS**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002b.

FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.



FREITAS, L. C. **Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** 2004.

GIACAGLIA, M. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In: MENDONÇA, D. e RODRIGUES, L. P. (Orgs.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GIROUX, H. **Atos impuros:** a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação. In SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar:** desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.23-35, jul./dez. 2011.

KRUG, A. **Ciclos de Formação:** uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LACLAU, E. Discurso. **Revista Topos e Tropos**. Córdoba, Argentina, n. 01, 1995.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre La revolucion de nuestro tiempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de La democracia.** 3 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n. 2, p.50-64, jul./dez. 2005.



LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, jul./dez. 2006.

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

LOPES, A. C. **Qualidade na educação pública: uma questão de currículo?** Palestra ministrada no Programa de Pós Graduação em Educação da UFMT, Cuiabá, 2011.

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

MACEDO, E. F.; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, E. F. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, mar./2003. fev/2004.

MACEDO, E. F. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.11, n.32, p. 285-296, mai/ago. 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. A organização da Escolaridade em Ciclos e as Políticas de Currículo. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-20, abr. 2011.

MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender e sentir, ser e fazer**. Cuiabá: SEDUC, 2001.

MENDONÇA, D. A condensação do imaginário popular oposicionista num significativo vazio: as diretas já. In: RODRIGUES, L. P.; MENDONÇA, D. (Org.). **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: o pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Revista das Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2007.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.1, p. 153-169, jan./jun. 2009.



MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MENEGÃO, R. C. S. G. **Alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá, PPGE, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Grávida, 1993.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questões do pluralismo. **Política e sociedade**, n. 3, out. 2003.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Sociologia e política**, n. 25, nov. 2005.

MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires: FCE, 2011.

OLIVEIRA, O. V. **Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular**: o que dizem as teses e dissertações. XXVIII Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2005.

OLIVEIRA, A. LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**: políticas, currículo e trabalho docente. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

ORSINI, P. La demanda social y los límites de lo heterogéneo. In: (org) BIGLIERI, P. PARELLÓ, G. **En el nombre del pueblo**. San Martín: Universidad Nacional de Gral, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, T. T. **Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. Currículo e Identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUTHWELL, M. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

da cultura. In: MENDONÇA, D. e RODRIGUES, L. P. (Orgs.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1981.

Referência dos documentos analisados

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.