

MÚLTIPLAS FACES NAS POLÍTICAS CURRICULARES

LIMA, Idelsuite de Sousa – UFCG

GT-12: Currículo

O mote que escolhi para apresentar a pesquisa realizada sobre políticas curriculares e a questão local/global remete a uma perspectiva de pensar o currículo a partir de faces diversas, múltiplas, díspares, conexas e desconexas como é próprio ao campo curricular.

Começo, então, com uma metáfora apresentada por Marilena Chauí em um texto chamado “janela da alma, espelho do mundo”, no qual a autora filosoficamente tece uma gama de argumentos acerca do olhar e suas múltiplas formas de manifestação. Ao utilizar a metáfora de que os olhos são a janela da alma, Chauí (1988) destaca um movimento no qual a visão sobre as coisas exige um sair de si e colocar-se numa outra posição para vê-las sob outro olhar.

Vislumbrar uma outra posição sobre as políticas curriculares consiste em desafiar o olhar para reconhecer novos enfoques às muitas análises já arraigadas acerca das políticas educacionais, bem como, aos discursos de determinadas teorizações curriculares. Consiste, por sua vez, em focalizar outros horizontes, desvendando imagens e abrindo espaço para outras possibilidades interpretativas.

As produções sobre políticas educacionais no Brasil, em sua maioria, demarcam perspectivas que consideram uma interpretação verticalizada destas, no sentido de compreender a inserção de tais políticas apenas como algo externo, realizadas unicamente em cumprimento à agenda de organismos multilaterais. A base teórica que respalda essas produções polariza as análises sobre políticas curriculares, contribuindo para que estas sejam interpretadas como sendo uma via de mão única, numa perspectiva ‘maniqueísta’.

Todavia, o universo no qual as políticas se manifestam é composto por uma multiplicidade de influências, de decisões e de invenções político-culturais. As multifacetadas ações desenvolvidas, no decorrer de uma década, pelo sistema municipal de ensino pesquisado, colocam em movimento o emaranhado no qual transita a educação municipal e sua relação

com as decisões mais gerais das políticas educacionais brasileiras, que por sua vez, estão imbricadas em vinculações internacionais.

Este artigo envolve-se num entrelaçamento que coloca em evidência uma multiplicidade de possibilidades relacionadas com a análise das políticas curriculares, focalizando a relação local/global a partir de um estudo sobre um sistema municipal de ensino. Utiliza como metáfora para essa interpretação imagens que expressam alternativas múltiplas acerca da visão das coisas. Ao analisar a trama em que o currículo se manifesta recorre à abordagem do ciclo contínuo de políticas, com o escopo com que este referencial apresenta-se para a análise de programas e políticas educacionais, com vistas a entender processos de formulação e implementação de uma reforma, com seus efeitos e desdobramentos.

A abordagem do ciclo contínuo de políticas contribui para a construção de uma noção acerca das políticas que supera a concepção ingênua de que estas são ‘feitas’ para as pessoas. Para Ball (2006:26) “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto (...), respostas que precisam, na verdade, ser ‘criativas’. (...) As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias... Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa”.

Desse modo, essa abordagem expressa-se como importante possibilidade de entendimento da pesquisa sobre as políticas curriculares no sistema municipal de ensino. O estudo contempla um recorte temporal que privilegia um período de 10 anos, de 1997 a 2007, focalizando, assim, a primeira década da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com o pressuposto de que qualquer estudo de implementação de reformas deve considerar diferentes perspectivas, o estudo encaminha-se no sentido de analisar desdobramentos institucionais da reforma na esfera municipal, com a compreensão de que as diretrizes oficiais chegam às instituições de forma diluída e fragmentada, dada a rede de relações que mantém no seu desenvolvimento.

A política educacional brasileira tem sua história recente marcada por uma ampla reforma educacional em todos níveis, promovida pelo Estado, na década de 1990, com inúmeras

conseqüências para o processo de escolarização. Situada em uma instância de decisão, a educação municipal não só mantém articulação com essa política nacional, como também tem sua história revista em decorrência do processo de municipalização do ensino e, em virtude do conjunto de diretrizes estabelecidas para o Ensino Fundamental, culminado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Ainda que os PCNs tenham sido apenas uma pequena parte da reforma educacional brasileira, a educação municipal institui-se como elemento da reforma, como parte do desenvolvimento da mesma. Há uma demanda instituída a partir da reforma, consolidada com o advento de diretrizes educacionais, o que promove, na instância municipal, um movimento de reorganização da rede escolar, de reorientação da sistemática de ensino e de reformulação da sua pauta de trabalho. Acrescido a isso, recaí sobre si, as deliberações no que se refere ao currículo, à gestão escolar, à criação e normatização dos conselhos, entre outras.

Ações são desenvolvidas a partir desses acontecimentos, como textos políticos, com narrativas particulares para contar uma história sobre o que é tido como possível ou desejável de ser conseguido. Narrativas que ora atuam como subsidiárias da reforma, ora, como formuladoras de iniciativas próprias; por vezes, reconfigurando orientações oficiais, outras vezes, desvinculando-se de normas específicas, ensaiando estratégias (Certeau, 1998), de inventividade na construção de uma educação municipal.

A título de identificação, durante o interstício de uma década, o município de Cajazeiras, dentre outras ações, criou o Conselho Municipal de Educação de âmbito deliberativo, em 1997; institucionalizou o Sistema Municipal de Ensino, em 2001; promulgou o Plano Municipal de Educação, em 2004; elaborou a Proposta Curricular para a Educação infantil, em 2006 e iniciou a elaboração a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental. Acrescido a isso, o desenvolvimento do ensino e demais atividades na escola e as relações sócio-culturais entre os sujeitos da educação. Outras tantas ações fazem parte da pauta da educação municipal, com diretrizes e normas para o ensino, efetivação de propostas de formação continuada, organização da rede escolar e da sistemática de ensino. Tais ações

constituem-se textos formuladores de políticas de currículo, acentuando-se tanto nas orientações, quanto no acompanhamento, controle e desenvolvimento do ensino das escolas.

Esse conjunto de textos do sistema municipal de ensino compõe um calidoscópio no qual transitam discursos de origens diversas, sintonizados com demandas locais e globais simultaneamente. Políticas entendidas como conjunto de tecnologias e práticas que se desenrolam, não livres de conflitos, em cenários locais/globais. Políticas entendidas também, tanto como texto quanto como ação, como palavras, como feitos; aquilo que é intencionado e aquilo que é realizado.

A partir dessa multiplicidade, Ball (1994) considera necessário compreender como o conjunto de textos políticos exerce poder por meio da produção de discursos. Discurso, nesse caso, é visto numa perspectiva foucaultiana, na qual os discursos constituem os objetos de que falam e referem-se ao que pode ser dito, pensado e feito. Os textos políticos que circulam nas diversas instâncias vão caracterizando uma tendência híbrida ao campo curricular.

Dentre os textos formuladores de políticas de currículo no sistema municipal de ensino encontram-se textos legais, parâmetros curriculares nacionais, planos nacional e estadual de educação, propostas de formação continuada de professores e tantos outros documentos e orientações advindas do Ministério da Educação, da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria Municipal. Em nível local, apresenta-se outro conjunto de textos, citados anteriormente, cuja construção e elaboração comporta vozes de diversos setores da esfera municipal, da sociedade, das escolas, da academia e de seus autores mais diretos, vinculados à Secretaria Municipal de Educação e ao Conselho Municipal de Educação.

Textos locais/globais constituídos em mensagens que transmitem ou procuram transmitir interesses; que informam como se relacionam e abordam as questões; como intentam se modificar e que mudanças são requeridas para isso. Incluem-se como textos políticos, tanto textos normativos, como leis, decretos, pareceres, planos e propostas oficiais; quanto

quaisquer outros materiais elaborados pelos profissionais da educação, nas diversas instâncias, com vistas a constituir referenciais propositivos ou relacionados com a organização da escola e o desenvolvimento do ensino, inclusive os registros ordinários e as falas dos sujeitos em reuniões e seminários.

Analisando os documentos sob os quais há a formulação de uma educação municipal defrontei-me com um conjunto de textos, cuja marca mais eminente é a hibridização de discursos. Na composição dos mesmos mesclam-se orientações ‘oficiais’ das instâncias governamentais; ordens de serviço e deliberações para o ensino da Secretaria Municipal de Educação; documentos elaborados pelo Conselho Municipal de Educação, relatórios de cursos de formação continuada, atas e relatórios de reuniões e de seminários, bem como registros com sugestões de professores, com propostas para o ensino.

Os documentos do Conselho Municipal de Educação congregam muitas vozes, haja vista que, na composição do referido Conselho há representantes da sociedade civil, do governo municipal, das Universidades, do sindicato docente e das escolas privadas. Assim, a produção dos documentos que formulam orientações para a educação municipal é resultante do embate de idéias travado por tais representações, o que indica que não há apenas uma voz autoral, mas uma “articulação entre cultura e política na negociação incessante que produz as políticas de currículo” (LOPES, 2005:60).

A título de exemplo, a proposta curricular para a Educação Infantil elaborada pelo Conselho Municipal de Educação, em 2006, constitui-se em um texto com forte presença de muitos discursos, caracterizando-se como uma recontextualização (Bernstein, 1996), um híbrido de discursos (CANCLINI, 1998), uma vez que toda política de currículo é decorrente de uma negociação de sentidos e significados entre grupos em disputa sob determinadas relações de poder. Para Ball (2001) no mundo globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos.

Na referida proposta mesclam-se orientações curriculares nacionais, experiências locais, saberes populares e cotidianos, concepções construtivistas e sócio-interacionistas, sugestões

das escolas e dos professores, fragmentos de textos acadêmicos, sem contar as concepções dos elaboradores do texto. Essa mescla não pode ser entendida como contraditória, mas como uma composição de discursos híbridos. Para Lopes (2005) a incorporação do hibridismo implica entender as políticas currículo não apenas como política de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais.

Nessas formulações há uma mescla de discursos caracterizando um cruzamento de vozes entrelaçadas na proposição de uma política curricular. A mescla de novas propostas mantém interação com propostas pré-existentes, sendo afetadas por uma multiplicidade de fatores indicativos de novas potencialidades para o currículo, considerando-se os diferentes resultados a que podem conduzir.

Ainda que haja uma agenda global definidora de políticas, o modo como os princípios que direcionam as políticas são traduzidos variam em função de outros a que se associam. Nesse movimento, novas possibilidades podem emergir em função dos novos sentidos que são produzidos na escola. Em função da hibridização de discursos há uma recontextualização das políticas de currículo, concorrendo para que novos sentidos sejam construídos. Com efeito, “os sentidos produzidos pelos sujeitos da educação, os fluxos e contrafluxos demarcados no interior da escola, as iniciativas curriculares experienciadas e as práticas desenvolvidas têm implicações nessas políticas” (LIMA, 2006: 29).

Lopes (2005) ao analisar como as políticas de currículo passam por processos de recontextualização, em diferentes instâncias nas quais transitam, desde o nível em que são produzidas até à instância da prática, assegura que esse trânsito se faz permeado pela interpretação de diferentes agências e grupos disciplinares, inclusive de pesquisadores de diferentes áreas.

O entendimento do processo de recontextualização decorre da necessária compreensão acerca da articulação macro-micro nas políticas de currículo. Lopes (2005:55) defende que:

o conceito de recontextualização permanece sendo importante para a pesquisa sobre políticas de currículo por marcar as

reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis.

Ball (1998) incorpora à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo e considera que um processo de constituição de políticas hibridiza lógicas globais, distantes e locais, o que exige uma análise "relacional" para a abordagem da interação entre o nacional e o global na política educacional. Para este autor, as políticas precisam ser compreendidas como produto de um nexo de influências e de interdependências.

Nos textos que circulam no sistema municipal de ensino há processos recontextualizadores que influenciam a construção de suas propostas. Políticas globais são ressignificadas, idéias e experiências de outros locais são tomadas de empréstimo, princípios teóricos fundamentam proposições e, experiências locais são consideradas. Com efeito, as propostas 'oficiais' são incorporadas e reinterpretadas de forma diferente, com a característica e a cultura local.

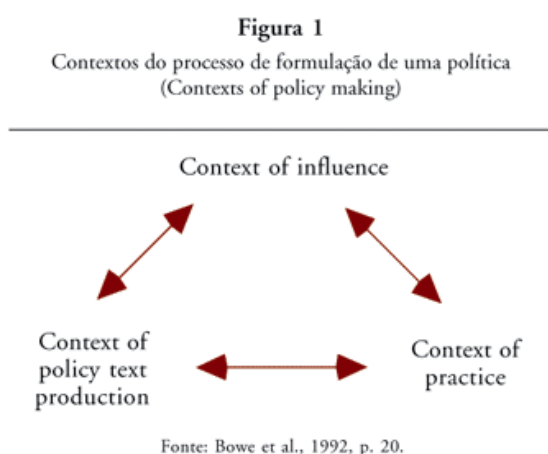
Nessa perspectiva, o sistema municipal de ensino não é apenas um reprodutor das políticas curriculares nacionais, na medida em que, ao se apropriar das propostas oficiais as reinterpreta de acordo com as suas próprias concepções e finalidades. Novos significados e interpretações formam-se, influenciando não só o contexto escolar como também os contextos que lhe deram origem.

Ball (1994) refere-se à existência de diferentes contextos que funcionam como espaços de formação de políticas curriculares. Esses espaços simbólicos não possuem fronteiras delimitadas com exatidão, nem obedecem a uma hierarquia pré-estabelecida, mas podem transitar livremente entre diferentes espaços.

As elaborações de Ball (1994) permitem compreender que as políticas de currículo são processos de negociações complexos, evidenciados através de um ciclo contínuo de políticas, no qual as políticas curriculares não podem ser compreendidas como decisões

verticais, uma vez que os sentidos intencionados pelas diretrizes emanadas do nível central nem sempre alcançam o efeito desejado.

Ball (1994) considera a existência de diferentes contextos de elaboração das políticas curriculares. Estas não acontecem em um único sentido, porque são inter-relacionadas. O autor apresenta cinco contextos nos quais as políticas de currículo são formuladas, sendo o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática, os principais dessa interconexão. Ainda que citados nessa ordem, os contextos não se realizam de forma hierárquica, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Na figura abaixo, uma representação dos contextos do processo de formulação de políticas (BALL; BOWE, 1992).



O contexto de influência situa-se como o espaço em que as definições e os discursos políticos são iniciados e/ou construídos. É nesse contexto em que o fluxo de idéias se manifesta e os embates em torno do que significa ser educado ganham dimensão. Porém, essas definições não são construídas sem considerar a circulação de idéias e as redes políticas e sociais envolvidas.

O contexto de produção de textos circunstancializa os discursos políticos do contexto de influência para formalizar a elaboração dos textos. É o espaço em que os textos com as definições políticas selecionadas anteriormente são produzidos. É então, nesse contexto em

que há a produção de documentos e propostas, expressando-se como campo de embate das idéias dos elaboradores, suscitando assim, negociações entre os atores envolvidos.

O contexto da prática situa-se na instância de efetivação dos dois contextos anteriores. De acordo com Lopes (2003) é neste contexto em que as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. Se se considera que a escola constitui-se em espaço de produção cultural, não é possível entendê-la apenas como espaço de reprodução de diretrizes, mas sobretudo, como espaço que também exerce influência e produz cultura. Assim, o contexto da prática referencia tal possibilidade em virtude da sua capacidade de recriar, reinterpretar, reinventar, colocar-se em movimento.

O processo de formulação das políticas não acontece em sentido vertical, por exemplo, de um contexto de influência (dos organismos internacionais) para o contexto da prática (educação municipal, escolas). Nas políticas definidas pelo sistema municipal de ensino há articulação com discursos originários do panorama internacional, nacional (contexto de influência), há apropriações de discursos acadêmicos e do campo do ensino através dos elaboradores (contexto de produção de textos) e apropriações de discursos da escola e das sugestões dos professores (contexto da prática). Há assim uma circularidade de influências e reinterpretações.

No que refere, por exemplo, à proposta curricular, verifica-se que esta não se apropriou apenas de sugestões dos referenciais curriculares, mas de diversos discursos do campo pedagógico ou do ensino, bem como de princípios teóricos, de experiências locais e de outras propostas. Lopes (2003) argumenta que, ainda que as políticas curriculares estejam baseadas em princípios reguladores externos, nunca serão desenvolvidas como mera reprodução porque haverá sempre tensão global-local nos processos de recontextualização.

Assim, a análise da relação local/global nas políticas de currículo constitui perfis potencializadores de múltiplas faces, cujos dilaceramentos têm como propósito desafiar a visão ao que supostamente parece estabelecido. Realizar esse movimento exige pensar de maneira diferente da habitual, descortinando formatos e atravessamentos num

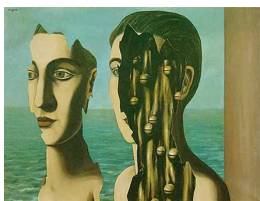
empreendimento que transita entre trilhas, deslizos e desassossegos. Recorro, então, a Chauí (1988:58) para pensar que “as coisas são configurações abertas que se oferecem ao olhar por perfis e sob o modo do inacabamento, pois nunca nossos olhos verão de uma só vez todas as faces”.



Magritte (1) False Mirror, 1928.

A partir dessa noção permito-me olhar as políticas curriculares tomando por base imagens que expressam ‘relações desconcertantes, mudanças de contextos, associações conflitantes e paradoxais’. Utilizo então, as telas do pintor belga René Magritte (1898-1967) que desafiam a visão e inquietam as certezas, suscitando um repensar sobre as coisas, sobre as relações, desestabilizando a rigidez das concepções cristalizadas, o que pode ser pensado também, com relação às políticas curriculares.

O já sabido com relação ao quadro teórico predominante nas análises sobre políticas curriculares privilegia uma tendência homogeneizante e verticalizada de interpretar exclusivamente a política como uma produção apenas do Estado ou de governos. Ainda que sejam propostas com poder privilegiado, penso que não é possível anular o potencial criativo da escola e o processo de produção da cultura escolar. Defendo, contudo, que as políticas de currículo são produções de múltiplos contextos, nos quais o processo de elaboração dos textos de definição das políticas não deve ser separado de suas influências ou de suas reinterpretações, em quaisquer contextos (LIMA, 2006).



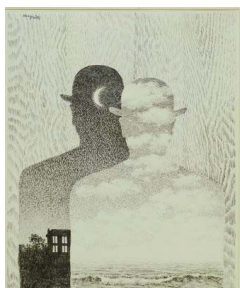
Magritte (2) Le double secret, 1927

Nas telas de Magritte há como que um convite para converter o olhar do observador em instrumental do conhecimento induzindo-o a pensar de uma maneira diferente da habitual. Os mecanismos utilizados por este pintor são os mais variados porque ele altera a posição habitual de uma cena, situa abaixo o que está acima e vice-versa, troca escalas dos objetos e dos espaços que as contém, revelando alternativas ao que já parecia fixado (GARCIA-BARMEJO,1995). Essa desconstrução habita múltiplos contextos, aglutinando novos sentidos e novos significados.



Magritte (3) The Empty Mask, 1928

René Magritte expressava que suas pinturas assemelhavam-se ao mundo e evocavam seu mistério. Ao tentar relacionar as imagens com a pesquisa desenvolvida sobre as políticas curriculares ouso embrenhar-me pelos labirintos das incertezas num deslocamento que permite apostas descoladas dos conceitos estabelecidos, desconstruindo a noção de currículo como algo estático. A órbita do semelhante, do idêntico, do reproduzido se desterritorializa para ceder lugar a uma multiplicidade de possibilidades constitutivas das políticas curriculares.



Magritte (4) The Thought Which Sees, 1965

Através de ‘o pensamento que vê’ que nomeia a tela, muitos tensionamentos, intensidades e hibridismo de discursos constituem o ciclo de políticas. O jogo de sedução proporcionado pela imagem compõe um todo, cujas partes não seguem um roteiro de organização, porque

constituem e são constituídas pelo arranjo em que se situam. Não há um sentido pré-estabelecido, uma vez que se aproximam e se distanciam a partir de efeitos diversos. Nas políticas de currículo há dobras, condicionamentos, explicações, interpretações, estabilidades, continuidades, descontinuidades, acontecimentos que se fazem e se refazem a partir de diversos arranjos entre o local e o global.



René Magritte (5) La Condition Humaine, 1933

As multiplicidades despontam e se evidenciam. A não fixidez das políticas curriculares abre uma diversidade de possibilidades interpretativas, provocando uma reterritorialização, uma reinterpretação de discursos na produção das políticas de currículo. Geram, assim, deslocamentos, compondo uma multiplicidade de textos e discursos. Essa multiplicidade de textos confirma que a hibridização é a marca mais eminente do campo curricular, o que possibilita pensar de maneira mais matizada.



Magritte (6) The Window, 1925

As reinterpretações que acontecem nesse processo reforçam uma concepção de que as propostas e as práticas constituem e são constituídas umas em relação às outras. Não se pode congelar a política curricular àquilo que está escrito e definido em registros 'oficiais'. A

política está implicada na prática da mesma forma que a prática tem implicações na política. A reforma, tanto os PCNs quanto a proposta municipal, quando o projeto da escola, define-se como uma política de constituição do conhecimento escolar. E esse conhecimento que é produzido por essa política não é constituído exclusivamente pela escola, mas também não é um conhecimento produzido fora da escola. Há uma produção que é interna e relacionada com práticas institucionais cotidianas, mas também existem relações externas que interferem nesse processo.

As práticas desenvolvidas também são produtoras de sentidos. Argumento que é necessário ver as práticas no interior das políticas e **a não separação entre políticas e práticas**. De acordo com Lopes (2003, 2004) as práticas estão nas políticas na medida em que existe um processo de produção de sentidos para a política de currículo também a partir da prática. Nessa perspectiva, as políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações.



Magritte (7) Perspicacity, 1936.

No plano de composição da imagem ‘perspectiva’ Magritte insinua que “o ovo que vejo não poderá nunca ser um pássaro, mudo o presente, para, através dele, ter o futuro que desejo”. O presente é um devir. Os sentidos construídos a partir da ‘estabilidade’ das políticas de currículo permitem interpretações, inventividades, intensidades...

As múltiplas faces e os diferentes sentidos resultam do processo de hibridização de discursos, presente nos contextos de produção, elaboração e efetivação do currículo. São negociações, acordos, produção de sentidos e de significados sobre o conhecimento escolar. São textos desfocados, múltiplos, multifacetados, híbridos.

Referências

- BERNSTEIN, Basil. (1996). A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes.
- BALL, S.J.; BOWE, R. (1992). Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115.
- BALL, S. J. (1994). *Education reform: a critical and poststructural approach*. Buckingham: Open University.
- _____. (1998). Big polices/small world: an introduction to internacional perspectives in education policy. In: *Comparative education*. V.34, n2, p-119-130.
- _____. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: *Currículo sem fronteiras*, nº 2, v. 1. dezembro, pp. 99-116.
- _____. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: *Currículo sem Fronteiras*. v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez.
- CANCLINI, N. G. (1998). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- CERTEAU, M. de. (2000). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- CHAUÍ, M. (1988). Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GALLO, S. (2003). *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- GARCÍA-BERMEJO, J. M. F. (1995). *René Magritte*. Trad. Berta Rodrigues Silveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LIMA, I. de S. (2006). *O currículo no plural: políticas, práticas, culturas escolares*. Campinas: UNICAMP. (Tese de Doutorado).
- _____. (2007). Decifra-me ou devoro-te: políticas curriculares e sistema de ensino em Cajazeiras. Projeto de pesquisa PIBIC/CNPq-2007-2008. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande/PRPG.
- LOPES, A. C. (2003). Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. Disponível no site: www.tvebrasil.com.br/salto.

_____. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 26.

_____. (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. In; *Currículo sem fronteiras*. V.5, n.2, pp. 50-64. jul/dez.

_____.; MACEDO, E. (orgs.). (2002). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.

_____. (2007). *Currículo da Educação Básica (1996-2002)*. Brasília: INEP.

MAINARDES, A. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação e Sociedade*. v. 2, n. 94.

MACEDO, E. (2006). A diferença nos PCNs do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C.

MACEDO, E. (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.

MOREIRA, a. F. B. (2003). O campo do currículo no Brasil: os embates e os desafios em sua construção no espaço-tempo da ANPED. In: *Revista de Estudos Curriculares*. v.1. n.1.

Imagens:

1: Magritte - False Mirror, 1928

Disponível em: <http://www.moma.org/collection/provenance/items/133.36.html>.

2: Magritte - Le double secret, 1927

Disponível em: <http://www.magicinkwell.com/magritte.jpg>

3: Magritte - The Empty Mask, 1928

Disponível em: <http://www.museumwales.ac.uk/en/art/online>

4: Magritte - The Thought Which Sees, 1965

http://www.moma.org/collection/browse_results.php?criteria=0%3AAD%3a3692&page

5: Magritte - La Condition Humaine, 1933

Disponível em: <http://www.nga.gov/cgi-bin/pimage>

6: Magritte - The Window, 1925

Disponível em: <http://cgfa.sunsite.dk/magritte/p-magritte3.htm>.

7: Magritte – Perspicacity, 1936.

Disponível em: <http://www.abcgallery.com/M/magritte/magritte35.html>.