



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**CONHECIMENTO E PODER NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO
CURRICULAR BRASILEIRO**

LISETE JAEHN

Orientador: Pedro Goergen
Co-orientadora: Marcia Serra Ferreira

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de História e Filosofia da Educação.

Campinas (SP), 2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

J177c	Jaehn, Lisete. Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro / Lisete Jaehn. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011. Orientador: Pedro Laudinor Goergen. Co-orientador: Márcia Serra Ferreira Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Currículos. 2. Conhecimento. 3. Poder. 4. Controle social. I. Goergen, Pedro Laudinor. II. Ferreira, Márcia Serra. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.
	11-115/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Knowledge and power in the history of Brazilian thought curricular

Palavras-chave em inglês:

Curriculum

Knowledge

Power

Social control

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Pedro Laudinor Goergen (Orientador)

Antônio Carlos Rodrigues Amorim

Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Álvaro Luiz Moreira Hipólito

Carmen Teresa Gabriel Anhorn

Maria do Carmo Martins

Sandra Lúcia Escovedo Selles

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Data da defesa: 18-07-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: lisetej@gmail.com



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro

Lisete Jaehn
Orientador: Pedro Goergen
Co-orientadora: Márcia Serra Ferreira

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Lisete Jaehn e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 18/07/2011

Assinatura orientador:

COMISSÃO JULGADORA

Campinas (SP), 2011

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar esta caminhada registro meu profundo sentimento de gratidão a muitos que, presentes ou ausentes, contribuíram para que fosse possível chegar até aqui. Com alegria e satisfação dedico este trabalho a vocês.

A Deus pela vida e pela companhia. Aos familiares pela compreensão das ausências.

Ao Aldecir, companheiro firme que se tornou família e com quem pude contar sempre.

Às amigadas que foram companheiras de jornada, próximas e distantes, novas e velhas, presenças físicas ou virtuais: agradeço porque vocês caminham comigo.

Ao prof. Pedro Goergen, orientador deste trabalho, pela acolhida, amizade e companheirismo.

À profa. Marcia Serra Ferreira, co-orientadora, pela acolhida, amizade e parceria intelectual.

Aos professores Cláudio Almir Dalbosco e Eldon Henrique Mühl da Universidade de Passo Fundo (UPF) pelo estímulo para esta caminhada e pela formação compartilhada.

Aos professores integrantes da banca de defesa: prof. Antônio Carlos Amorim, profa. Maria do Carmo Martins, profa. Carmen Teresa Gabriel Anhorn, prof. Álvaro Luiz Moreira Hypolito, profa. Maria Inês Petrucci, profa. Sandra Selles Escovedo e prof. Silvio Gallo.

Aos amigos e colegas do Núcleo de Pesquisas do Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela parceria intelectual que inspirou muitas linhas deste trabalho. Agradeço, especialmente, às professoras Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel, Marcia Serra Ferreira, Margarida Gomes e as amigas Silvia Sobreira, Daniela Valla e Maria Verônica Fonseca.

Aos colegas e professores do Grupo de Pesquisas em Filosofia da Educação da Unicamp (PAIDÉIA), assim como aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, com os quais compartilhei o conhecimento, especialmente na fase inicial do doutoramento.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação – especialmente à Nadir, Cleonice e Rita – e do Departamento de Filosofia e História da Educação, especialmente à Ana.

Muito obrigado!

LISTA DE SIGLAS

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UBA/AR – Universidade de Buenos Aires
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UERN – Universidade Estadual de Rio Grande do Norte
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNIRIO – Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNSA/AR – *Universidad Nacional de Salta*
USP – Universidade de São Paulo
CEFET/MG – Centro Federal de Ensino Tecnológico

FURG – Universidade Federal do Rio Grande
PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SMEJF – Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UIT – Universidade de Itaúna
UMA – Universidade da Madeira/PT
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
UNLP/AR – *Universidad Nacional de La Plata*
UNQuilmes/AR – *Universidad Nacional de Quilmes*
UFU – Universidade de Uberlândia
UFPR – Universidade Federal do Paraná
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
USP – Universidade de São Paulo
UNESP/MAR - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UFG – Universidade de Goiás

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica DE São Paulo

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlo

RESUMO

Com o intuito de colaborar na avaliação do percurso dos estudos curriculares brasileiros, esta pesquisa investiga as diferentes formas da relação entre conhecimento e poder na sua história, no período que compreende a década de vinte até a primeira década de dois mil. A forma como o poder produzido pelo conhecimento limita e reprime ou expande as práticas sociais sofre mudanças face às contingências históricas em contextos sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos diferentes. O estudo se constitui de pesquisa bibliográfica e documental a partir da *fabricação* de uma *lente* teórica que se pauta em duas perspectivas de História do Currículo: a história social de Ivor Goodson e a epistemologia social de Thomas Popkewitz. Três distinções epistemológicas são identificadas na história do pensamento curricular brasileiro: controle social (explícito e implícito), controle social crítico ou dialético e regulação social. Ao significar o currículo, as diferentes distinções epistemológicas produzem exclusões e inclusões, além de corporificar uma visão de mundo e um projeto de sociedade. Até o final da década de setenta, o pensamento curricular concebe o currículo como controle social, que corporifica as tendências curriculares do escolanovismo e do tecnicismo. Na década de oitenta e até meados da década de noventa, o currículo passa a ser entendido como possibilidade de produzir o controle social dialético, a partir das tendências críticas de currículo, dentro do amplo horizonte da educação crítica voltada para a emancipação humana. Conceitos como *consciência crítica*, *consciência de classe*, *resistência*, *democratização do conhecimento* e *educação popular* mobilizaram o pensamento curricular que discutia planejamento, seleção e organização dos conteúdos escolares a partir da perspectiva de um controle social dialético. Entretanto, a partir da segunda metade da década de noventa, as pesquisas apontam para os limites deste horizonte teórico diante de um processo de escolarização efetivado a partir de uma sociedade que estaria em transformação, cultural, política e economicamente falando. A partir de então vemos uma profusão de abordagens híbridas e pós-críticas no pensamento curricular brasileiro que deflagram uma mudança epistemológica que está sendo compreendida dentro de um enfoque de currículo e regulação social, pautada na revisão da noção de poder moderno, que passa a significar o poder como elemento formador e constitutivo; na crítica ao sujeito transcendental e no questionamento do pensamento identitário. Nesse processo, a noção de currículo não se reduz apenas ao conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos e objetivos de ensino e aprendizagem, mas se relaciona a um conjunto de práticas e saberes que articulam a seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar com finalidades educacionais, conteúdos e estratégias de ensino, avaliação, políticas curriculares, propostas e práticas curriculares. Assim, o currículo se constitui a partir de diferentes visões de mundo a produzir, eleger e transmitir narrativas e significados sobre as coisas e o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo – Conhecimento – Poder – Controle social – Regulação social.

ABSTRACT

This work analyses the connections between knowledge and power during the period between 1920 and 2010. It is a contribution for the understanding of Brazilian curricular studies. The form as power, produced by knowledge, restrains or expands social practices changes over historical contingencies in social, cultural, educational, economic and political contexts. The study uses bibliographical and documentary research and it is based in two theoretical perspectives of Curriculum History: the social history of Ivor Goodson and the social epistemology of Thomas Popkewitz. There are three epistemological orientations identified in the history of Brazilian curriculum though: social control (explicit and implicit), critical or dialectic social control and social regulation. Those different epistemological curricular distinctions produce social exclusions and inclusions which reflect a world view and a project of society. During the seventies, the curricular thought presented the curriculum as social control including educational trends such as *escolanovismo* and *tecnicismo*. From the eighties until the middle of nineties, the curriculum was understood as a way of producing a social dialectic control resulting of critical educational trends. Concepts as critical and class consciousness, resistance, democratization of knowledge and popular education had mobilized the curricular thought discussing issues such as plan, selection and organization of school contents. However, since the second half of the ninety decade, studies had shown the limits of this theoretical approach for analyzing school processes in a society in continuing cultural, political and economic transformation. Since then it is possible to identify several hybrid and post-critical ideas in the Brazilian curricular thought. Those ideas are part of an epistemological change which is being explained from a point of view of curriculum and social regulation based on the revision of modern power notion. Power is now seen as a formative and constituent element of curriculum. It is also the criticism to the transcendental subject and the identity and difference discussion. Moreover, curriculum is not only an organization of contents, subjects, methods and goals for teaching. It is a group of practices which articulates the selection, organization and distribution of school knowledge with educational goals. And also with educational evaluation, curricular official programs and school practices. Concluding, curriculum is formed by different world conceptions that produce, choose and teach meanings about things and life.

KEY-WORDS: Curriculum – Knowledge – Power – Social Control – Social Regulation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	13
A HISTÓRIA DO CURRÍCULO COMO ÁREA DE ESTUDOS	13
1.1 Concepções teórico-metodológicas na História do Currículo.....	13
1.1.1 A história do pensamento curricular no contexto desta pesquisa	18
1.2 Duas perspectivas de História do Currículo que orientam a pesquisa.....	21
1.2.1 A História do Currículo proposta por Ivor Goodson	22
1.2.2 Uma História do Currículo proposta por Thomas Popkewitz	27
1.3 A seleção e organização dos dados da pesquisa.....	41
CAPÍTULO 2	43
TRÊS DISTINÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO CURRICULAR BRASILEIRO	43
2.1 Currículo e controle social	43
2.2 Currículo e regulação social.....	48
2.2.1 O pós-estruturalismo ou pensamento da diferença	55
2.2.2 A teoria social pós-marxista	64
2.2.3 Os estudos da cultura	67
CAPÍTULO 3	81
Conhecimento e poder no pensamento curricular brasileiro a partir de interesses pedagógicos, utilitários e academização	81
3.1 Influências externas na configuração inicial das teorizações de currículo brasileiras ...	81
3.2 Do surgimento dos estudos de currículo à primeira metade da década de noventa	85
3.2.1 Currículo e controle social (implícito e explícito) nas primeiras discussões curriculares no Brasil.....	86

3.2.2 Currículo e controle social dialético no final da década de oitenta e meados de noventa.....	93
3.2.3 Currículo e regulação social: uma distinção epistemológica em construção a partir da segunda metade da década de noventa.....	97
CAPÍTULO 4.....	115
O GT-CURRÍCULO (2000-2010): SEGUINDO A TRILHA DOS TRABALHOS APRESENTADOS	115
4.1 Sobre a seleção das fontes de pesquisa.....	116
4.2 A participação das instituições de ensino no GT-Currículo (2000-2010).....	118
4.3 Os referenciais teóricos que caracterizam os trabalhos	130
4.4 Conhecimento, poder e currículo entre temáticas e movimentos teóricos	135
4.4.1 O currículo e a escola no contexto dos trabalhos selecionados.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS.....	205
ANEXO 1.....	207
ANEXO 2.....	223
ANEXO 3.....	227

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de participação	122
Gráfico 2 - - UFRGS	123
Gráfico 3 – UFPel	123
Gráfico 4- UERJ.....	125
Gráfico 5 - UFRJ.....	126
Gráfico 6 - UFMG.....	127
Gráfico 7- UNICAMP	127
Gráfico 8- UFES	128
Gráfico 9 - UFF.....	128
Gráfico 10 – Autores citados em mais de dez trabalhos	131
Gráfico 11 – Autores citados em cinco a nove trabalhos	132

INTRODUÇÃO

As teorias críticas de currículo mostraram a intrínseca relação entre o conhecimento e o poder. A partir delas compreendemos¹ que o conhecimento curricular produz exclusões e inclusões e que a relação entre conhecimento e poder corporifica uma visão de mundo e um projeto de sociedade. Contudo, a forma desta relação se modifica ao longo da história. A forma como o poder produzido pelo conhecimento limita e reprime ou expande as práticas sociais sofre mudanças face às contingências históricas em contextos sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos diferentes.

Especialmente a partir dos anos noventa, curriculistas apontam para *novas* abordagens no pensamento curricular, em relação ao que se conhecia até então, pela via das teorias críticas de currículo. Apontamentos que advêm de diferentes autores do campo do currículo suscitaram o interesse de investigarmos sobre o que caracterizaria estas novidades do ponto de vista da relação entre o conhecimento e o poder, uma vez que os rumores da mudança também incluem este aspecto.

Interessa investigar esta questão porque entendemos que ela está vinculada, diretamente, ao sentido político do currículo. Dentro do horizonte de uma escola democrática que defendemos – que ao se ocupar com a seleção e a organização do conhecimento escolar o vincula com propósitos de justiça social e a construção de um mundo melhor – entendemos que os significados construídos pela teoria curricular se corporificam como práticas sociais e históricas.

Entendemos que o estudo histórico das diferentes formas da relação entre conhecimento e poder na história curricular nos fornece ferramentas de análise para compreender as teorizações curriculares contemporâneas. Mostramos, ao longo do estudo, como essa relação acontece na história do pensamento curricular brasileiro, desde a sua origem, na década de vinte até a atualidade. Neste sentido, já são reconhecidas, a partir das teorias críticas de currículo, duas distinções epistemológicas pelo qual os estudos

¹ O uso dos verbos na terceira pessoa do plural é uma opção pessoal para caracterizar que esta pesquisa resulta de estudos coletivos e que este texto está imbricado de muitas vozes, oriundas do diálogo com as ideias de autores, teorias, colegas e professores.

curriculares se orientaram até a metade da década de noventa. Desde o movimento da *reconceitualização curricular* e da *Nova Sociologia*, os escritos curriculares denunciam que a relação entre conhecimento e poder, desde sua origem até a década de setenta se vinculava ao controle social implícito e explícito (MOREIRA, 2010). Ou seja, o currículo escolar significava um mecanismo de controle e ação através do qual se buscava garantir a eficiência social e, conseqüentemente, a manutenção do *status quo* capitalista. A relação entre o conhecimento e o poder foi articulada através de interesses positivistas de poder e, conseqüentemente, o conhecimento foi construído a partir de princípios instrumentais que objetivavam a racionalização, sistematização e o controle da escola. Desta forma se originou tanto o escolanovismo pelas vias do progressivismo quanto o tecnicismo, pelas vias do cientificismo.

A partir da década de oitenta e até meados da década de noventa, o currículo passa a ser significado como um caminho pelo qual seria possível reverter o controle social tradicional para se produzir um controle social dialético, cujo principal enfoque era, justamente, a transformação do *status quo* social. Ou seja, se o currículo está direcionado para a reprodução social – conforme denunciavam os autores vinculados às tendências crítico-reprodutivistas, como Bourdieu e Althusser – como podemos direcioná-lo para a transformação social? Assim, a partir das teorias críticas de currículo e a concepção de uma educação crítica voltada para a emancipação humana, a teorização curricular – dentro do movimento das teorias educacionais críticas – vinculou o currículo a conceitos como *consciência crítica*, *consciência de classe*, *resistência* e *comportamento crítico*.

Entretanto, no final desse período e especialmente na primeira década de dois mil, temos uma profusão de abordagens híbridas no pensamento curricular brasileiro e mundial com o surgimento de mesclas teóricas entre tendências críticas e pós-críticas, que ora se aproximam, ora se distanciam. Elas caracterizam o que diferentes autores têm denominado de “novas abordagens” no campo curricular. Defendemos que estas hibridações compõem um movimento que aporta mudanças na forma da relação entre conhecimento e poder, o que autores como Popkewitz (1997) já indicavam na década de noventa quanto à realidade americana. Concordamos com ele de que a articulação atual entre conhecimento e poder no campo educacional pode melhor ser compreendida dentro de um enfoque que compreende o currículo como regulação social e não mais como controle social. Os argumentos que

sustentam esta mudança se relacionam ao redimensionamento das pesquisas curriculares quanto à noção de poder moderno que passa a significar o poder como elemento formador e constitutivo [o poder é concebido como uma ação relacional entre sujeitos e instituições, pela via da linguagem, que assume um papel central como elemento constitutivo da realidade]; a crítica ao sujeito transcendental e o questionamento do pensamento identitário.

Sob esta perspectiva teórica, mais que questionar, simplesmente, o que é a relação entre conhecimento e poder nos escritos curriculares da atualidade, busca-se entender o que faz com que esta relação seja o que é. Ou seja, investiga-se o motivo que faz com que as coisas tenham o sentido que têm ou os motivos que constituem ou produzem determinada forma de relação entre conhecimento e poder e não outra, nas pesquisas de currículo.

Definindo um caminho de pesquisa

A partir da metade da década de noventa, alguns pesquisadores de currículo chegam a cogitar a emergência de um novo paradigma curricular, tal como Moreira (2009), que aponta para esta possibilidade a partir dos estudos internacionais de currículo. Contudo, sem entrar no mérito se essa é ou não uma questão de mudança de paradigma, não se pode negar que há mudanças em curso na teoria curricular. Este estudo é uma tentativa de compreendê-las e mostrar *os motivos* pelos quais elas acontecem, especialmente, na perspectiva da relação entre conhecimento e poder. Desde este ângulo, podemos dizer, com Ivor Goodson (1995, 2001), que os estudos históricos do currículo podem desafiar e ao mesmo tempo informar a teoria no sentido de contribuir para a avaliação dos rumos de determinada área ou campo do conhecimento.

Nossa investigação objetiva analisar o contexto que caracteriza a relação entre conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro, buscando assinalar tanto os novos rumos trilhados pelos estudos curriculares, neste campo, quanto indicar as repercussões e influências daí decorrentes. Em outras palavras, busca-se mostrar como atualmente se opera com a noção de currículo e regulação social – no lugar de currículo e controle social – buscando, ao mesmo tempo, identificar os motivos dessa mudança.

Para viabilizar a proposta de trabalho aqui apresentada, definimos dois tipos de fontes de pesquisa, que constituem duas unidades de fontes. A primeira unidade é composta

de várias publicações científicas do campo do currículo que analisam os seus rumos até a década de noventa, cujos autores são considerados *autoridades* no campo, tendo em vista a sua trajetória intelectual na área do currículo.

A segunda unidade de fontes constituiu um conjunto de resultados de pesquisas recentes do currículo apresentadas no GT-Currículo da ANPEd², no período de 2000-2010. Esta unidade de fontes é composta de 163 trabalhos completos que caracterizam uma cartografia da produção acadêmico-científica socializada neste espaço regional. Esta fase busca mostrar, principalmente, as disputas representadas por instituições, autores e orientações teóricas.

Tendo em vista a quantidade de informações disponíveis na amostra total, assim como a necessidade de codificá-las para atender ao objetivo central da pesquisa, selecionamos uma amostra de quinze por cento do total dos dados,³ chegando-se a 26 trabalhos completos, com os quais operamos como textos-documento.⁴

Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental que investiga os aspectos teóricos e políticos da relação entre conhecimento e poder nas teorizações curriculares brasileiras, a partir do horizonte teórico-metodológico da história do currículo, com ênfase na história do pensamento curricular. Trata-se de uma área de estudos que se constitui em diálogo com outras áreas do conhecimento, como a sociologia do currículo, a epistemologia social, a história e a filosofia. Portanto, esta área se caracteriza de modo interdisciplinar e contribui na análise e compreensão dos desafios curriculares contemporâneos, desmistificando os diferentes caminhos que levam ao aspecto contingente e histórico da escolarização.

Para viabilizar o estudo empírico nos escritos curriculares brasileiros, foi necessário delimitarmos um espaço regional⁵ para a investigação. Optamos investigar o maior número

² Para denominar o Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a partir de agora usaremos a denominação GT-Currículo da ANPEd.

³ Do ponto de vista da Estatística, uma amostra válida necessita considerar, no mínimo, dez por cento do total dos dados. Optamos em trabalhar com quinze por cento, tendo em vista que consideramos viável operar com 26 textos-documento.

⁴ Usamos a palavra composta para explicitar que os textos analisados se constituem, ao mesmo tempo como expressões individuais dos seus autores e documentos que constituem parte da memória e, portanto, ajudam a construir a trajetória histórica do GT-Currículo, assim como do próprio campo científico.

⁵ O termo *espaço regional* fornece uma metáfora para pensarmos sobre as práticas de produção de conhecimento das instituições e como elas se interligam na produção de poder em espaços geográficos que não são físicos. (POPKEWITZ, 1997, 2001).

possível de publicações que analisam o desenvolvimento do campo do currículo, desde a sua origem até a atualidade. Identificamos que os estudos analisam a questão até os anos noventa. Entretanto, como o nosso foco de pesquisa também é investigar a primeira década de 2000, optamos em realizar uma pesquisa empírica nos trabalhos publicados no Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT-Currículo da ANPEd).

Esta decisão, no entanto, exigiu a explicitação de alguns pressupostos. Primeiramente, entendemos que o pensamento curricular brasileiro é construído cotidianamente, a partir de um terreno fértil e vasto, constituído de muitas interfaces: grupos, instituições, sujeitos, acontecimentos, discussões, publicações, etc. Não seria possível generalizar, portanto, as orientações teóricas ou políticas de um grupo de trabalho, como sendo o reflexo específico daquilo que se produz em termos de currículo, no Brasil. Entretanto, entendemos que é possível ler estas contribuições como *fazendo parte* da construção do campo científico do Currículo. Ou seja, o GT-Currículo não representa a única autoridade na área, mas, tem importantes influências no desenvolvimento do pensamento curricular brasileiro.

Considerando-se a abrangência nacional da ANPEd⁶, inclusive com inserções internacionais, esta organização traduz os esforços de Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil. Contudo, é necessário considerar que os trabalhos apresentados neste espaço não são aceitos sem uma rigorosa seleção, realizada através de critérios objetivos e subjetivos, tal como não poderia ser diferente, tendo-se em vista a natureza do material de pesquisa produzido nas ciências humanas. No entanto, é preciso ter presente que os responsáveis pela seleção destes trabalhos são integrantes do próprio grupo. Portanto, seus julgamentos podem estar mais ou menos próximos de suas próprias opções teóricas e políticas.

⁶ Além do GT-Currículo, a ANPEd integra outros vinte e dois grupos de trabalho, que abrangem as diversas áreas do conhecimento educacional. Esta instituição foi organizada como sociedade civil pelos programas de Pós-Graduação, em 1976, mas em 1979 se tornou independente e a partir daí passou a admitir sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de Pós-Graduação em Educação). A Associação tem como finalidade desenvolver e consolidar o ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. (ANPEd, 2010).

Da mesma forma, ao integrar a construção de um campo intelectual, o GT-Currículo se constitui num terreno de lutas teóricas e políticas (BOURDIEU), no qual as escolhas são guiadas por opções que não são neutras, mas, vinculadas a determinadas concepções de mundo e de currículo.

Este grupo de trabalho surgiu em 1985, por ocasião do Primeiro Seminário Nacional de Currículo, promovido pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São vinte e cinco anos de trabalho de docentes especialistas em currículo e discentes ligados aos Programas de Pós-Graduação em Educação. Até a décima terceira reunião da ANPED, em 1990, as discussões do grupo de trabalho abrangiam preocupações amplas, em torno de temas como a reconceitualização do campo do currículo, o ensino de currículo na universidade brasileira e a pesquisa em currículo no país. Entretanto, a partir de 1991 os encontros assumiram a modalidade de apresentação de trabalhos, caracterizados como socialização de pesquisas em currículo, provenientes da produção de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do país, bem como de temáticas atuais relacionadas ao campo do currículo. (MOREIRA, 2002b).

Esta mudança no funcionamento do GT-Currículo⁷ a partir da década de noventa, resultou na realização de reuniões que buscaram oportunizar a apresentação de determinado número de trabalhos, mas não as discussões das temáticas propostas. Percebe-se que este modelo atende mais às metas de produtividade dos programas de pós-graduação que a um aprofundamento das temáticas propostas.

É preciso ressaltar, entretanto, que este modelo é adotado nos demais eventos científicos de todas as áreas do conhecimento do país.⁸ Mais que isso, trata-se de mudanças que são efeitos da política de conhecimento do país, que passou por reformas na década de noventa. Duas características centrais se relacionam às mudanças realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).⁹ Por um lado, foi

⁷ Esta mudança também foi adotada nos demais grupos de trabalho da ANPED.

⁸ Em muitos eventos científicos de diferentes áreas do conhecimento, desde Humanas e Sociais até as áreas de Exatas, há uma priorização do número de trabalhos apresentados em detrimento do aprofundamento de questões e temáticas. Para citar um exemplo, no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – cada apresentador de trabalho tem apenas quinze minutos para a exposição, com cinco minutos para a discussão. No caso do GT-Currículo o tempo de apresentação é de vinte minutos.

⁹ De agora em diante usamos simplesmente a sigla Capes para denominar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

desencadeado um processo de expansão da pós-graduação, o que acarretou aumento, tanto em relação a números de programas quanto de discentes. Por outro lado, a expansão foi vinculada a um modelo de avaliação da produção científico-acadêmica dos programas, pautada na produtividade.

Diversos pesquisadores brasileiros têm analisado e criticado a política adotada pela Capes, para os programas de pós-graduação, a partir da metade da década de noventa (HORTA e MORAES, 2005). Adotando um *viés empresarial* de produção e avaliação, a Capes pressiona os programas a se *ajustarem* aos princípios neoliberais de produtividade e eficiência e o pesquisador assume um papel tecnocrático dentro do processo. (SIMÕES, 2004).

Os programas passaram a ter metas de produção científica como um dos critérios centrais nas avaliações. Este fator fomentou um modelo de pós-graduação, no Brasil, no qual todas as partes envolvidas na sua realização são *pressionadas* a produzir resultados, sob pena de descredenciamento do programa junto a Capes. Desta forma, os programas se veem *forçados* a participar dos diversos eventos científicos da sua área e têm adotado o modelo de socialização das suas pesquisas de mestrado e doutorado, através da participação de docentes e discentes (mestrandos e doutorandos). Neste contexto, o espaço da apresentação de trabalhos na reunião anual da ANPEd tem sido disputado por diferentes instituições e programas, como um importante e privilegiado *espaço* de discussão.

Nosella (2010) empreende uma análise profícua do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, mostrando que a partir da metade da década de oitenta houve um redirecionamento no formato da pesquisa em educação, através da sua academização pela via das dissertações de mestrado, teses de doutorado e pós-doutorado. Este formato denomina quem tem autoridade acadêmica – professores e pós-graduandos – e onde é seu lugar – a academia. Por esta razão, as produções se revestem de natureza específica, seguindo critérios estabelecidos com pretensão de rigorosidade. Contudo, as pesquisas quase nunca ocorrem dentro de contextos ideais e as consequências são evidentes: problemas de escrita nos textos que refletem uma escolarização básica precária e as dificuldades com o próprio fazer da pesquisa: espaço de tempo curto, escassez de bolsas de estudo, conciliação de estudos e trabalho, falta de arquivos e boas bibliotecas. Além de tudo isso, há a pressão, tanto das agências de fomento quanto de avaliação, que impõem uma

enorme pressão produtivista e estressante aos programas, o que *empurra* os participantes do processo para publicações fragmentadas, seja em periódicos ou em *papers* nos congressos. Tudo isso compõe um processo que, para Nosella, precisa ser repensado.

Cury (2008) também corrobora nesta direção de análise, focalizando sua atenção na complexificação da organização da ANPEd ao longo dos anos e na adoção do formato atual de grupos de trabalho, vinculado ao rigor e a sofisticação dos processos avaliativos da Capes.

Da mesma forma, Moreira (2009a) conecta a política de avaliação da pós-graduação em educação no Brasil a uma cultura da performatividade, citando Stephen Ball, para criticar a forma como essa avaliação tem sido pensada, materializada e tem afetado as investigações conduzidas no espaço em questão. O foco não é o resultado da extensa produção desenvolvida nos programas de pós-graduação do país, mas, sim, “o cenário em que essa produção se desdobra, particularmente o ambiente derivado da aplicação dos procedimentos avaliativos da Capes, que têm contribuído para exacerbar a competitividade e fomentar novas possibilidades de controle, mensuração e regulação no âmbito dos programas”.

Sobretudo, é preciso ler as mudanças na pós-graduação a partir da década de noventa dentro de um contexto de reformas empreendidas pelo Estado, ao que alguns autores críticos têm denominado de *mudanças* no modo de produção social capitalista, com vistas a uma revitalização das agendas conservadoras. Como principal característica desse processo, podemos aqui mencionar as mudanças que se materializaram na inserção da ciência e da tecnologia na produção social, na reprodução ampliada do capital e do trabalho e as transformações nas relações de poder no Estado. (MELO, 2005).

Assistimos, especialmente a partir da década de noventa, ao fortalecimento do *Estado Mínimo* e à pressão dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo, para um conjunto de reformas liberais que, segundo a linguagem desses organismos, possibilitariam atender às novas funções do Estado, necessárias para um mundo em transformação. Nesse contexto de reformas, poderíamos citar uma série de privatizações que abriram espaço para a iniciativa privada, dentro de um modelo de descentralização, por um lado e de implantação de processos de avaliação e controle estatal, por outro lado.

Pudemos sentir estas mudanças muito fortemente na educação brasileira, em todos os níveis da escolarização. A organização do ensino brasileiro, a partir da lei de diretrizes e bases (Lei 9394/96), se pauta em princípios de planejamento, de coordenação, descentralização, atribuição de competências e controle. Assistimos à implantação polêmica pelo Ministério da Educação, na década de noventa, dos parâmetros curriculares nacionais para a educação básica. Depois chegaram as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em conjunto com uma série de avaliações verticais e horizontais que abrangem todos os níveis e envolvidos do campo educacional brasileiro.

Entendemos que analisar a produção acadêmico-científica do país, sejam publicações recentes do GT-Currículo da ANPEd ou de qualquer outro grupo de trabalho, dentro ou fora daquele contexto institucional, implica considerar todos estes fatores convergindo na produção do conhecimento. São questões estruturais cada vez mais presentes na realidade da escolarização brasileira que, senão colocadas no centro, ficam, no mínimo, no horizonte da análise.

A organização do trabalho

Organizamos a apresentação dos resultados desta pesquisa em quatro capítulos. No primeiro capítulo buscamos situar a área de estudos, apresentando as concepções e as possibilidades da história do currículo que sustentam a análise da pesquisa. Dentre outras contribuições teóricas da área, nos valem das abordagens históricas de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz.

Com Goodson compreendemos como as disciplinas não se constituem como entidades monolíticas, mas são amálgamas mutáveis, compostas de múltiplos elementos, de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança, enquanto constituem uma disciplina.

Popkewitz fornece o recurso metodológico da epistemologia social para a história do currículo, enfatizando a inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder, incorporando contribuições de Pierre Bourdieu e de Michel Foucault. Esta articulação possibilita olhar a história do pensamento curricular relacionada ao conhecimento, às instituições e ao poder, simultaneamente. Os textos curriculares são

considerados como prática social, material e política, inseridos em determinadas condições históricas. A partir deste foco, busca-se a predominância de determinados discursos e como eles alteram a relação entre conhecimento e poder em determinados contextos históricos. Trata-se de uma História do Currículo que estuda as mudanças epistemológicas do conhecimento como reformas – seja dentro das transformações do ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo. Para além dos discursos e dos textos, o foco do estudo é dirigido às condições históricas, práticas institucionais e epistemologias.

No primeiro capítulo também apresentamos a forma como selecionamos e organizamos os dados da pesquisa, a partir de categorias que surgiram durante a investigação.

No segundo capítulo caracterizamos as distinções epistemológicas com as quais olhamos para a relação entre conhecimento e poder, na história do pensamento curricular brasileiro: currículo e controle social explícito e implícito, currículo e controle social dialético ou crítico e currículo e regulação social. Estas distinções epistemológicas são lentes teóricas que auxiliam na compreensão da produção curricular brasileira, desde sua origem até a atualidade.

No terceiro capítulo analisamos a história dos estudos de currículo no Brasil, desde sua origem na década de vinte até a década de noventa. Este estudo foi realizado através de textos-documento publicados anteriormente, no âmbito da pesquisa científica em *Currículo*, por autores que são autoridades intelectuais no campo. Este conjunto de dados constitui a primeira unidade de fontes desta pesquisa e a partir delas buscamos olhar para o desenvolvimento histórico do pensamento curricular, identificando as diferentes formas da relação entre conhecimento e poder produzidas.

Mostramos como os estudos curriculares atribuem ao currículo o papel de *controle social* (explícito e implícito) até a década de setenta. Já na década de oitenta até a metade da década de noventa, as pesquisas operam, hegemonicamente, com a categoria de *controle social crítico ou dialético*, embora, no final desse período, as pesquisas já indicassem uma *crise* (MOREIRA, 1998) nessa forma de significar o currículo.

No quarto capítulo analisamos a segunda unidade de fontes, que são os trabalhos apresentados no GT-Currículo da ANPED no período de dois mil a dois mil e dez (2000-

2010), mostrando como se articula, neste espaço, a terceira distinção epistemológica que está em construção, atualmente, denominada de currículo e regulação social.

CAPÍTULO 1

A HISTÓRIA DO CURRÍCULO COMO ÁREA DE ESTUDOS

Conforme indicamos na Introdução, construímos este estudo a partir do horizonte teórico-metodológico da história do currículo, enfocando a história do pensamento curricular. Neste capítulo, caracterizamos esta área de estudos, explicitando as suas possibilidades e contribuições. Em seguida, trazemos as concepções das duas vertentes da história do currículo com as quais operamos na realização da pesquisa, a partir de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. Finalmente, apresentamos o caminho escolhido para a seleção e organização dos dados da pesquisa, desde o levantamento até a apresentação.

1.1 Concepções teórico-metodológicas na História do Currículo

A História do Currículo é uma área de estudos relativamente nova, especialmente no Brasil, que se constitui *entre e com* ou *em diálogo com* outras áreas do conhecimento científico. Ela surge a partir de uma aproximação entre a Sociologia do Currículo, a Epistemologia Social e a História Cultural e Social, sem ignorar, contudo, as profundas influências do campo filosófico. No contexto amplo da pesquisa educacional, portanto, a História do Currículo é uma área complexa que se caracteriza de modo interdisciplinar e se propõe a contribuir na análise e compreensão dos desafios curriculares contemporâneos, desmistificando os diferentes caminhos que levam ao aspecto contingente e histórico da escolarização.

Atribui-se a Macedo (1997 e 2002) a compreensão da história do currículo como uma área confluyente¹⁰ e interdependente com outras áreas do conhecimento, sem se estar

¹⁰ No Dicionário Aurélio o termo confluência significa: *Ação de confluir, de fluir para um mesmo ponto: confluência de duas ruas, de dois rios.* Aqui este termo assume o significado de confluência de campos do conhecimento. Mais que isso, o ponto em que determinados interesses, transformados em objeto de pesquisa, de campos diferentes, fluem para um mesmo ponto, no caso, a História do Currículo, cujo objeto comum é o conhecimento escolar, formando-se, a partir daí, uma nova área do conhecimento.

negando, entretanto, as especificidades de cada uma delas. Da mesma forma, a História do Currículo assume especificidades próprias ao se ocupar de uma parte do processo da escolarização, podendo desenvolver estudos que envolvam: a) os processos de seleção dos conteúdos de ensino (aquilo que é ensinado para determinado público escolar ou acadêmico e suas consequências); b) a relação que se estabelece entre conhecimento e poder no sistema educacional, (para se referir a todas as instâncias da escolarização e demarcar que todos os espaços e instâncias educacionais lidam com a relação entre conhecimento e poder). A identificação dessa relação possibilita o estudo dos mecanismos da inovação e da mudança curricular a partir de contextos de es/instabilidade curricular (Goodson, 1997; Ferreira, 2005); c) a cultura escolar como a especificidade do meio escolar ou acadêmico; d) as tradições curriculares “inventadas”, para usar uma expressão trazida por Goodson (1995) a partir de Hobsbawn.

Os diversos contextos de pesquisa e tradições teóricas contribuíram, no entanto, para que diferentes perspectivas teórico-metodológicas fossem desenvolvidas. Podemos citar pelo menos três vertentes teórico-metodológicas em História do Currículo: uma inglesa cujo principal representante é Ivor Goodson, a outra é francesa e ligada a nomes como André Chervel e Dominique Julia. A terceira é americana e desenvolvida por Thomas S. Popkewitz. Contudo, outros nomes como David Layton, na Inglaterra, assim como Herbert Kliebard e Barry Franklin, nos Estados Unidos não poderiam ser ignorados, tendo em vista os estudos curriculares de caráter histórico desenvolvidos em seus respectivos países, nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

Também no Brasil, podemos dizer que a história do Currículo se desenvolve “timidamente” no final da década de 1980, cujo marco é o texto de Moreira (1990), *Currículos e programas no Brasil*. Nele, o autor analisa o campo do currículo no Brasil desde o seu surgimento, na década de 1920 até o seu desenvolvimento na década de 1970 e 1980, assim como analisa o desenvolvimento histórico da disciplina *Currículos e Programas*. Como uma área de estudos, a História do Currículo surge com maior intensidade a partir da década de noventa, com o surgimento de vários grupos de estudo e pesquisa, voltados para este enfoque¹¹.

¹¹ Surgem inúmeros estudos históricos, principalmente ligados à História do Currículo de um curso e à História das Disciplinas, tanto escolares (disciplinas do Ensino Básico) quanto acadêmicas (disciplinas do

Quanto às possibilidades que os estudos históricos do currículo podem nos oferecer e que interessam no presente estudo, concordamos com Macedo (2002, p. 132) quando afirma que através deles podemos “compreender que os limites com os quais se trabalha não são dados ou fixos, mas produto de ações conflitantes e interessadas dos homens na História.” Também concordamos com Antônio Nóvoa quando reitera de que através do estudo histórico do currículo podemos ver o conhecimento escolar como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, demonstrando que ele não é uma realidade fixa e atemporal. (Nóvoa em nota de apresentação a Goodson, 1997).

No entendimento de Goodson (1995 e 2001), os estudos históricos curriculares podem desafiar e ao mesmo tempo informar a teoria, no sentido de contribuir para a avaliação dos rumos de determinada área ou campo do conhecimento.

Para Popkewitz (1997, 2001 e 2008), a História do Currículo pode mostrar os efeitos do currículo através daquilo que ele denomina de epistemologia social da escolarização. Para esta perspectiva, o estudo histórico desvela os padrões e os sistemas de conhecimento construídos no processo da escolarização e de organização das nossas percepções, das formas de responder ao mundo, assim como das nossas concepções e percepções do próprio eu. Aos estudos históricos fica possibilitado mostrar os efeitos de poder produzidos pela escolarização, que produzem tanto a inclusão quanto a exclusão. Preocupado com a forma como o poder se relaciona com o conhecimento, o autor considera as regras e os padrões dos textos como uma prática social, material e política, se ocupando, ao mesmo tempo, com as condições históricas dentro das quais predomina um determinado discurso.

Ferreira (2005, p. 17) ressalta que as preocupações dos diferentes autores da História do Currículo focalizam muito mais os “fatores que levam à valorização de determinados conteúdos e métodos em detrimento de outros, do que na tentativa de reforçar uma verdade ou validade epistemológica dos conteúdos e métodos escolhidos.”.

Ensino Superior). Estes estudos tem Ivor Goodson como seu principal interlocutor, na vertente inglesa. Outras vertentes, entretanto, principalmente a francesa, de André Chervel e Dominique Julia e seus estudos históricos a partir da cultura escolar, tem sido influentes, no Brasil. As contribuições de Thomas Popkewitz e de Stephen Ball influenciaram poucos estudos históricos do currículo no Brasil, até o momento. Dentre os pesquisadores brasileiros desta área podemos citar, além de Moreira, nomes como Alice Casemiro Lopes, Elisabeth Macedo, Márcia Serra Ferreira, Ana Maria Monteiro, Eurize Pessanha, Maria do Carmo Martins, Lucíola Santos, dentre outros.

Macedo (2002, p. 139) se coloca ao lado dos autores anteriormente mencionados quando, citando Kliebard (1992), afirma que investigar o currículo nos seus aspectos históricos é investigar o conhecimento escolar a partir daquilo “que é distribuído para aqueles que frequentam as instituições educacionais e, se possível, qual seu efeito.”. Nessa mesma direção, Lopes (2007b, p. 77) destaca que a História do Currículo “é envolvida tanto por questões epistemológicas quanto por questões associadas à sociologia do conhecimento, uma vez que implica, necessariamente, [...] o estudo mais atento das questões referentes à seleção, exclusão, organização, construção e distribuição do que é considerado conhecimento.”.

De acordo com o que pensava Franklin (1986), citado por Moreira (1990, p. 30), “o valor de estudos históricos do currículo reside mais na compreensão do desenvolvimento do pensamento teórico que no foco na evolução de grades curriculares, programas e métodos.” Os estudos de Franklin focalizam, principalmente, o discurso elaborado pelos especialistas nas universidades americanas, enfocando, principalmente, os objetivos sociais e políticos subjacentes às teorias. Diferentemente de Franklin, entretanto, que se utiliza principalmente do conceito de controle social implícito para entender o pensamento ou a prática educacional nos Estados Unidos, Popkewitz (1991) opera com o conceito de regulação social para analisar as reformas curriculares contemporâneas. No entanto, há um ponto de convergência entre as duas concepções: elas visam entender o “ajustamento mútuo nas atitudes, crenças e comportamentos de indivíduos em interação. Ao invés de coerção, o mecanismo ora proposto é de autocontrole.” (MOREIRA, 1990, p. 32). O ponto de distanciamento das duas concepções está no fato de que se para Franklin o controle social indireto é positivo, para Popkewitz a regulação social não é, necessariamente, positiva. Pode produzir consequências positivas ou negativas, conservadoras [tal como os estudos sobre o currículo oculto já mostraram] ou libertadoras, mas assume sempre um caráter produtivo, isto é, no sentido de produzir ações e efeitos concretos no modo como entendemos as coisas e o mundo.

A proposta de história do currículo de Moreira (1990) valoriza a necessidade de relacionarmos a evolução do discurso curricular ao que acontece na sociedade mais ampla, conforme apontado por Franklin. Ao mesmo tempo, Moreira chama a atenção para a importância de analisarmos o contexto institucional no qual as teorias curriculares são

produzidas, distribuídas e transformadas.

Para Macedo (2002, p.132-137), esta é uma área do conhecimento que está subdividida em vários ramos de estudo, que podem ser assim elencados:

a) *a história do pensamento curricular*: a partir do estudo da história do pensamento curricular é possível perceber, por exemplo, como as diferentes tradições curriculares vão se hegemonizando através da história educacional. É possível mostrar também os diferentes embates travados ao longo do tempo e suas relações e influências com e de outras instâncias da sociedade, como a cultura, a economia, a política, etc.;

b) *a história de reformas e propostas curriculares*: esse ramo de estudos em História do Currículo geralmente identifica as dificuldades que impediram a reforma de ser exitosa, no que diz respeito à sua implantação, mas também estuda quais são os efeitos no sistema de ensino de uma determinada reforma. Por exemplo, Kliebard (citado por Macedo, 2002, p. 135) identificou que as reformas têm criado discursos educacionais que se conservam. Para o autor, mesmo que o ensino vocacional nunca tenha sido efetivado nos Estados Unidos, este tipo de ensino criou espaço para a redefinição de uma ética de trabalho útil à sociedade industrial. Nesse sentido, o autor conclui que “essa criação discursiva pode ser mais temerária para a educação do que a efetiva implementação das reformas.” Outro exemplo pode ser visto em Popkewitz (1997), autor que enfatiza, em seus trabalhos, o poder da dimensão simbólica na estruturação curricular, defendendo a “necessidade do exame dos discursos educativos, no sentido de desconstruir a sua relação com o poder.” (MACEDO, 2002, p. 135).

c) *a história dos currículos de cursos específicos*: os estudos históricos de um curso específico ou o estudo de caso vai ao nível mais “micro” que os estudos mais amplos das reformas curriculares, apesar de não excluir o “macro”. Esse tipo de estudo permite que se tenha acesso às peculiaridades envolvidas na construção diária do currículo vivido de um determinado curso;

d) *a histórias das disciplinas*: esse ramo é bastante recente no estudo da História do Currículo e diversas nomenclaturas são usadas para denominar estudos que analisam o percurso histórico-social do conhecimento dentro de uma disciplina: *História das Disciplinas Escolares* ou das *Matérias Escolares*, *História das Disciplinas Acadêmicas* e aqui acrescentamos agora a *História das Disciplinas Científicas*. De modo a se referir de

forma geral, às bases teórico-metodológicas nas quais estão inseridas todas essas denominações e diferentes campos de pesquisa, designamos esse ramo da História do Currículo simplesmente como *História das Disciplinas*.

A História das Disciplinas se ocupa das mudanças ou conflitos curriculares, buscando identificar os elementos fundamentais para a compreensão dos mecanismos de hegemonização de certas disciplinas ou de determinados conteúdos dentro de uma mesma disciplina. Contudo, Ferreira & Moreira (2001, p. 2) alertam para o fato de que muitos estudos históricos das disciplinas se traduzem em estudos meramente descritivos ou que abordam apenas aspectos isolados. Os autores reafirmam que “a compreensão dos processos de construção e reconstrução de uma determinada disciplina exige a consideração não só de fatores internos à sua própria comunidade, bem como de fatores sócio históricos mais amplos.”.

Nesse sentido, Santos (1990, p. 21) afirma que através do estudo histórico de uma disciplina é possível conhecer as transformações ocorridas ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, é possível “identificar os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdos e métodos de ensino, o que possibilita a articulação de propostas mais consistentes de alteração e implementação de mudanças curriculares.”.

1.1.1 A história do pensamento curricular no contexto desta pesquisa

No presente estudo não queremos estudar a história de uma ciência, o que caberia à filosofia da ciência, à historiografia, que se debruça sobre a natureza do conhecimento e dos métodos científicos. Uma história das Ciências estaria preocupada com “um conhecimento mais amplo das especificidades do fazer científico em diferentes espaços e temporalidades”, conforme nos informam Condé e Duarte (2007, p. 1).

Entendemos que a história do pensamento curricular nos possibilita investigar as formas históricas da relação entre conhecimento e poder engendradas na disciplina *Currículo*, que constitui o campo curricular brasileiro. Especialmente nos ocupamos com os discursos que prevalecem na luta das tradições curriculares que se hegemonizam ao longo da história, pretendendo validar determinadas estratégias de conhecimento curricular, justificadas a partir de diferentes teorias de currículo.

A noção de campo se origina na *teoria dos campos* elaborada por Pierre Bourdieu em várias obras (1983, 2008 e 2010 e outras) e está inserida numa abordagem sociológica em termos de espaços sociais e campos sociais.¹² Nessa abordagem, a sociedade é vista como um conjunto de campos sociais (econômico, religioso, científico, político, cultural, artístico, esportivo, etc.), que se articulam entre si, mais ou menos autônomos e atravessados por lutas entre classes. O mundo social é o palco de diferenciações progressivas e os campos são produzidos pela divisão social do trabalho. Os atores sociais estão inseridos em diferentes espaços dentro de um campo social e o que determina a proximidade de uns em relação aos outros é a quantidade e a espécie de capitais (econômico, cultural, social ou simbólico) que cada um detém.

Para Bourdieu (2010), o campo social é um espaço estruturado de posições hierarquizadas a partir do volume de capital de seus agentes, que são mobilizadas por relações de poder. O campo se constitui como um terreno de lutas e de disputas pela distribuição e posse de capital, que tem por finalidade atingir bens simbólicos, relacionados ao prestígio e ao reconhecimento. Bonnewitz (2003, p. 55), ao comentar a teoria dos campos sociais, afirma que “esta hierarquização [a posição dos agentes no espaço das classes sociais] aparece como a mais determinante; ela situa os patrões, os membros das profissões liberais e os professores universitários no topo da hierarquia, enquanto os mais desprovidos de capital econômico e cultural, os operários e assalariados agrícolas ficam no ponto mais baixo da escala social.”.

Ao pensar no contexto de uma pesquisa ou do método científico, Bourdieu (2010, p. 27) esclarece que a noção de campo “é, em certo sentido, uma estenografia conceitual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira

¹² Bourdieu propõe uma abordagem sociológica em termos de espaço social e de campos sociais para analisar a posição dos grupos e suas relações, procurando compreender a tendência à reprodução social. A descrição da sociedade em termos de espaço social permite enfatizar a dimensão relacional das posições sociais e assinala uma ruptura com as representações tradicionais da hierarquia social fundadas sobre uma visão piramidal da sociedade. Esse caminho é proposto a partir da sua recusa em se inscrever nas duas abordagens tradicionais: uma de inspiração marxista que considera que a sociedade está dividida em classes sociais antagônicas a partir de um critério econômico; a outra, no prolongamento das obras de Weber, que analisa a sociedade em termos de estratos constituídos a partir de três princípios de classificação: poder, prestígio e riqueza.

o essencial das suas propriedades.”.

Com Bourdieu (2008), entendemos que a produção do mundo social se dá por meio das relações estruturais. Portanto, essa produção não se dá só pela *consciência* (sujeitos), nem somente pelas *coisas* (estruturas), mas na relação entre as duas categorias. As estruturas não deixam de existir, nem mesmo o ator ou o sujeito, mas o poder é produzido nas relações que são estabelecidas entre eles e se relaciona ao conhecimento. Esse entendimento torna possível analisar a forma do poder em determinadas relações estruturais, que têm seus sistemas simbólicos, ocupam determinado “espaço social” e os participantes estruturais interagem em diferentes formas de poder, seja social, cultural ou econômico. (LAMAR, 2007).

Trazendo a teoria dos campos sociais de Bourdieu para o campo do Currículo, Lopes e Macedo (2007, p. 13) esclarecem que os agentes que monopolizam a autoridade específica do campo “tendem a organizar estratégias de conservação em oposição aos novatos, que, detentores de um capital menor, procuram subverter a dominação articulando estratégias de subversão.” Logo, para ser admitido em um determinado campo, um novato precisa ter efetuado os investimentos necessários, ou seja, é preciso que ele tenha “acumulado um certo capital capaz de permitir seu reconhecimento pelos pares como um integrante daquela comunidade.” (LOPES E MACEDO, 2007, p. 14). A partir dessas noções, o campo científico do currículo é considerado como “um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de capital social e cultural na área legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área.” (*Idem*). Essas concepções são construídas através dos discursos pedagógicos recontextualizados nos diversos espaços da escolarização. De acordo com as autoras, “o campo intelectual do currículo é produtor de teorias sobre currículo, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. As produções do campo do currículo se constituem, assim, um capital cultural objetivado do campo.” (*Idem*).

As teorizações de currículo constituem parte do terreno ou da estrutura dentro da qual as relações de poder são construídas e objetivadas em relação ao conhecimento. Podemos olhar para a produção teórica do campo curricular como uma produção feita por sujeitos que tem autoridade de fazê-lo e legitimidade para falar sobre currículo (LOPES e MACEDO, 2007). Nesse sentido, “não é a utilização de determinados aportes teórico-

metodológicos que o definem, mas que as relações de poder dominantes nesse campo é que fazem prevalecer determinados aportes em função de seus interesses e objetivos específicos.” (LOPES e MACEDO, 2007, p. 16). Este é, a nosso ver, o ponto central sobre a noção de campo que nos ajuda a analisar as relações de poder e conhecimento construídas historicamente dentro da disciplina *Currículo*.

1.2 Duas perspectivas de História do Currículo que orientam a pesquisa

Como já explicitado na Introdução, para a análise dos dados da presente pesquisa nos apoiamos, especialmente, na contribuição de duas perspectivas de História do Currículo, representadas por Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. Buscamos em cada uma das diferentes perspectivas, as ferramentas possíveis e válidas para a compreensão do nosso objeto de estudos.

Inicialmente, é importante considerar que os aportes teórico-metodológicos que orientam a noção de história, de currículo e a relação entre conhecimento e poder, tanto em Goodson quanto em Popkewitz, apesar de apresentarem suas diferenças, integram um movimento intelectual de pesquisa em currículo que tem se ampliado nos últimos tempos. Trata-se de um percurso teórico que advém do neomarxismo da década de setenta, na perspectiva de uma teoria crítica de currículo e nos últimos anos tem feito aproximações com a teoria social contemporânea,¹³ especialmente quanto à releitura da noção de poder, a partir da influência dos escritos de Foucault. Estas aproximações convergem nas duas perspectivas de História do Currículo aqui apresentadas. De modo geral, trata-se de uma releitura da própria teoria crítica na tentativa de viabilizar a conciliação de princípios críticos com princípios pós-críticos, com vistas a não se abrir mão de possibilidades educacionais emancipatórias diante de uma realidade educacional e social complexa.

Outro aspecto convergente na História do Currículo apresentada por Goodson e Popkewitz é o entendimento de que uma mudança no pensamento curricular – seja dentro das transformações do ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na

¹³ Esse movimento integra aproximações entre a teoria crítica e princípios e categorias do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, bem como com as contribuições dos estudos culturais. Nesta mesma perspectiva teórica estão outros autores do campo do currículo, como Henry Giroux, Peter McLaren, Cléo H. Cherryholmes, dentre outros. (MOREIRA, 1998).

teoria do currículo – nem sempre significa avanços para uma realidade melhor em relação ao passado. A mudança pode significar tanto potenciais progressivos quanto regressivos, tendo-se em vista as circunstâncias históricas nas quais elas emergem. (GOODSON, 1999 e POPKEWITZ, 1997).

Por fim, as duas abordagens consideram que a mudança envolve a construção de padrões curriculares na história do conhecimento, embora seja diferente o entendimento de como estes padrões são construídos. Ainda assim, consideramos que este é um recurso produtivo para olharmos a história dos nossos escritos curriculares.

Apresentamos, a seguir, as concepções e caminhos apontados por cada autor, de modo a contribuir no desenvolvimento da nossa pesquisa.

1.2.1 A História do Currículo proposta por Ivor Goodson

Ivor F. Goodson é considerado um dos principais estudiosos dos estudos curriculares na atualidade e em suas pesquisas históricas tem se preocupado em mostrar a história social do conhecimento escolar.

O autor propõe uma história do currículo que contempla, ao mesmo tempo, várias preocupações da teoria social: “as questões sobre o poder, a legitimidade, as exclusões, as geografias e cartografias centrais e periféricas, o que representam as permanências e as tradições curriculares, assim como o que representam as inovações, as mudanças e a sucessão de reformas contemporâneas”. (MARTINS, 2007, p. 40). Para tal empreendimento, Goodson recorre à História, à Sociologia e à Filosofia para dar sentido ao desenvolvimento das disciplinas.

Desde a década de oitenta, Goodson realizou inúmeros estudos das disciplinas escolares e acadêmicas para compreender como elas se constituem historicamente. As conclusões deste autor logram de contribuições de pesquisas curriculares anteriores, especialmente de pesquisadores ingleses.

A partir da década de noventa, Goodson propõe um método investigativo que busca “compreender não só os movimentos sociais de reforma mais amplos, mas também sua incorporação e seu engaste em biografias pessoais.” Ao analisar a história da mudança escolar e compreender o mundo social contemporâneo e seus desafios curriculares,

Goodson opera numa combinação de trabalho etnográfico e histórico, aliando métodos de história de vida a uma abordagem histórica.

Para sintetizar este redimensionamento da proposta investigativa do autor a partir da década de noventa, o mesmo entende que a história da mudança curricular pode assumir outro significado que trata de “explicar o papel que as profissões – como a educação [no caso, o papel dos professores] – desempenham na construção social do conhecimento.” (GOODSON, 1995, p. 118). Nesta perspectiva teórica, o autor se aproxima das perspectivas mais contemporâneas da história do conhecimento (desenvolvidas, por exemplo, por Karl Mannheim, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Michael Young, Basil Bernstein e Christopher Lash) que busca “um entendimento da relação entre a formulação histórica do conhecimento por parte dos profissionais e a disciplina, classificação e controle de grupos sociais vulneráveis.” (GOODSON, 1995, p. 119).

Contudo, deixamos esta possibilidade investigativa apenas a título de registro e nos ocupamos, na atual pesquisa, com a proposta teórico-metodológica anterior de Goodson, na qual o autor opera com um programa de pesquisas que recorre ao estudo do currículo como forma curricular. Currículo é compreendido como o “curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.” (GOODSON, 1995, p. 117).

Nesta perspectiva, o currículo escolar é a expressão da relação entre conhecimento e poder. A lente teórica que Goodson mobiliza é de uma visão crítica ou dialética do currículo, com potencial para produzir um controle social crítico. Segue, portanto, a uma tendência *neomarxista* herdada tanto do movimento da *Nova Sociologia da Educação* quanto da *reconceitualização curricular* da década de setenta. Compreende-se que a seleção e a organização do conhecimento escolar é um processo que tanto pode reproduzir o *status quo* social quanto pode produzir a sua transformação, através de uma visão crítica ou dialética da educação, mobilizando-se conceitos como *consciência crítica*, *consciência de classe*, *resistência*, *comportamento crítico* e *emancipação*.

A História do Currículo proposta por Goodson (1990, 1995, 1997, 2001), se inscreve dentro desse horizonte teórico ou dessa forma de relação entre conhecimento e

poder. O autor nos mostra que o percurso histórico das disciplinas pode ser estudado a partir de três hipóteses acerca de sua constituição.

Primeiramente, as disciplinas não se constituem como entidades monolíticas. Elas são amálgamas mutáveis, ou seja, compostas de múltiplos elementos, de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança, enquanto constituem uma disciplina. Podemos, portanto, entender o currículo como a invenção de tradições e subculturas disciplinares. Tradição inventada é uma expressão que Goodson utiliza a partir de Hobsbawn (2008) e se relaciona não somente a questões práticas e técnicas, que seriam as redes de convenções e rotinas de natureza pragmática, mas principalmente a “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.” (HOBSBAWM, 2008, p. 9).

Mas, quando e porque tradições são inventadas? De acordo com Hobsbawn (2008, p. 13), “[...] inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto da oferta.” Ao mesmo tempo, entretanto, “é preciso que se evite pensar que formas mais antigas de estrutura da comunidade e autoridade e, conseqüentemente, as tradições a ela associadas, eram rígidas e se tornaram rapidamente obsoletas”. Da mesma forma é um equívoco pensar que as “novas tradições surgiram simplesmente por causa da incapacidade de utilizar ou adaptar as tradições velhas.”¹⁴ A tradição inventada pode ser identificada no currículo escrito, por exemplo, que vai sendo construída e reconstruída. Ela assume um caráter simbólico – ao legitimar determinadas intenções educativas – e prático, uma vez que a convenção escrita gera recursos específicos para sua concretização. (GOODSON, 1995, 1997).

Tanto a disciplina escolar, quanto a disciplina acadêmica ou científica “é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas.” (Goodson, 1997, p. 43) Estas são atividades identificadas com a constituição de carreiras profissionais que dependem de fontes externas para a obtenção de recursos e de apoio ideológico.

¹⁴ Em Jaehn e Fonseca (2010) está desenvolvida mais amplamente a concepção da tradição curricular inventada, a partir de Eric Hobsbawn e Ivor Goodson.

Em segundo lugar, Goodson entende que as disciplinas se constituem, inicialmente, a partir de objetivos pedagógicos e utilitários, ligados a aspectos práticos e emergentes da realidade. Com o passar do tempo, as disciplinas se tornam cada vez mais acadêmicas, num movimento de justificação científica daquele conhecimento. Deste modo, se constituem as disciplinas científicas, que integram tanto docentes quanto discentes do meio científico-acadêmico.

Em terceiro lugar, o autor compreende que a discussão em torno do currículo e aqui acrescentaríamos, a teorização sobre currículo pode ser interpretada em termos de conflito entre disciplinas em relação a *status*, recursos e território dentro de uma disciplina escolar, acadêmica ou científica.

Neste caminho, Goodson (1990, 1995, 1997, 2001) conclui que os estudos históricos revelam uma mudança constante das disciplinas, que saem de um *status* marginal e inferior no currículo, passam pelo estágio utilitário e por fim se tornam disciplina, dotada de um conjunto determinado e rigoroso de conhecimentos. É um processo que parte de um estágio que primeiramente destaca o conteúdo para, em seguida, se constituir na forma acadêmica, alocar recursos e, por fim, buscar prestígio e reconhecimento entre os pares e na sociedade, constituindo-se como disciplina.

Os sujeitos que constituem e mobilizam uma disciplina formam a comunidade disciplinar. No entendimento de Goodson (1997), ela constitui um movimento social de profissionais (professores e pesquisadores), ligados tanto às disciplinas acadêmicas, escolares quanto às disciplinas científicas, semelhante ao que acontece com outras profissões ou associações profissionais. “Os grupos organizados em torno de disciplinas desenvolvem-se frequentemente nos períodos em que se intensifica o conflito sobre currículo, recursos, recrutamento e formação.” (GOODSON, 1997, p. 44). Esses grupos se traduzem em “divisões de grupos e coligações dentro da comunidade disciplinar, a disputar sentidos de missão e com interesses, recursos e influências diferentes e rivais” (BALL, 1985 *apud* GOODSON, 1997, p. 44). É importante que se considere esta competição dos grupos disciplinares como integrante ou fazendo parte “de um conjunto muito mais vasto de influências culturais”, em que “as próprias disciplinas escolares são aspectos de um movimento mundial que moderniza os currículos escolares em torno de temas disciplinares: cada disciplina tem, assim, um vasto contexto cultural, [...] influenciado pela cultura

política dos diferentes países e contextos.” (GOODSON, 1997, p. 44-45). É necessário, portanto, que a História do Currículo conecte os aspectos internos da comunidade disciplinar aos aspectos externos, quanto à estrutura sócia educacional e ao contexto cultural mais amplo.

Ferreira (2005, p. 21) considera que Goodson (1997) alerta para “o papel dos sistemas educacionais na produção de padrões socialmente legítimos de professores, alunos, temas e atividades.” Esses padrões são apropriados pelas comunidades disciplinares que através deles constroem as suas retóricas, visando à obtenção de apoio ideológico e recursos materiais dos grupos externos. Forma-se, assim, um ciclo de relações interdependentes entre as comunidades disciplinares e os sistemas educacionais, o que faz com que seja necessária a “construção de um modelo de análise [de História do Currículo] que associe aspectos internos e externos aos diferentes grupos disciplinares.” (FERREIRA, 2005, p. 22).

Portanto, na perspectiva teórica de Goodson (1990, 1995, 1997, 2001), o currículo escolar é estudado a partir de uma visão crítica, no qual a seleção e a organização do conhecimento escolar é um processo que tanto pode reproduzir o *status quo* social quanto pode transformá-lo. O currículo tem o potencial de mobilizar uma forma de relação entre conhecimento e poder, na qual a educação é um caminho para a emancipação humana, o que se efetiva como controle social dialético. Temos, na História do Currículo brasileira, vários autores que seguem esta tendência, dentre os quais se destaca a contribuição pioneira de Antônio Flávio Barbosa Moreira.

As pesquisas de história do currículo que Goodson realiza utilizam uma variedade de recursos e técnicas de pesquisa, que incluem desde a análise de documentos oficiais quanto àqueles que foram produzidos nas escolas, como o currículo escrito e tudo o que está ligado ao desenvolvimento curricular. O autor também utiliza entrevistas, bem como pesquisas produzidas em períodos anteriores a suas investigações.

Contudo, o foco que guia as investigações de Goodson é o percurso da disciplina dentro de contextos históricos e a partir deles, o estudo dos mecanismos de estabilidade e de mudança que se relacionam aos padrões curriculares produzidos historicamente. Neste sentido, esta abordagem nos auxilia a estudar a disciplina *Currículo*, no âmbito do pensamento curricular brasileiro.

1.2.2 Uma História do Currículo proposta por Thomas Popkewitz

Thomas Popkewitz desenvolve uma perspectiva de história do currículo que estuda as mudanças ou reformas educacionais contemporâneas a partir da epistemologia social, que serve como uma lente teórica ou uma ferramenta para olhar os dados de pesquisa.

Ao invés de olhar para a escolarização e relacioná-la com a categoria de controle social, tal como vimos na perspectiva anterior, a educação e a mudança curricular são relacionadas com processos de regulação social, passando-se a entender o currículo e a teoria curricular como integrando um movimento amplo de regulação social.

Enfatizando a inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder, este horizonte metodológico possibilita desenvolver uma história do currículo que se ocupa com a relação do conhecimento, instituições e poder, considerando os textos analisados como prática social, material e política, inseridos em determinadas condições históricas. (POPKEWITZ, 1997, 2001 e 2008).

O foco se dirige à predominância de determinados discursos que constituem os sistemas e padrões de conhecimento¹⁵ para analisar como eles alteram a forma da relação entre conhecimento e poder, em determinados contextos históricos. Em outras palavras, a epistemologia social permite olhar para a forma “como o conhecimento, no processo da escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu.” (POPKEWITZ, 2008, p. 174).

A epistemologia “proporciona o contexto dentro do qual devem ser consideradas as regras e os modelos através dos quais o mundo é formado, as distinções e categorizações que organizam as percepções, as formas de responder ao mundo e ao conceito do *self*.” (POPKEWITZ, 1997, p. 23). Contudo, o autor não está operando com a noção de epistemologia filosófica tradicional americana, no sentido de se buscar asserções de conhecimentos universais sobre a natureza, a origem e os limites do conhecimento. Procurando justamente superar essa perspectiva epistemológica, Popkewitz se insere num

¹⁵ Por padrões construídos da escolarização e da formação de professores, assim como das ciências da pedagogia entende-se os “procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele.” (POPKEWITZ, 1997, p. 22).

crescente movimento da pesquisa educacional que atribui ao conhecimento um caráter social e histórico. Daí a razão da denominação do termo *Epistemologia Social* ou, conforme acrescenta algumas vezes, *Epistemologia Social e Histórica*. Busca-se enfatizar a importância da compreensão das relações estruturais (BOURDIEU) e da história no estudo da escolarização contemporânea e para tanto, a epistemologia assume importância na definição de como o poder atua nas instituições. Segundo ele próprio afirma, “o ‘social’ que qualifica ‘epistemologia’ enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento.” (POPKEWITZ, 2008, p. 174).

Lamar (2007, p. 103-108) nos oferece uma série de informações acerca da origem e do percurso histórico da Epistemologia Social,¹⁶ afirmando que ela tem ganhado espaço, nas últimas décadas, nas discussões da pesquisa educacional preocupada em abordar “como o social se manifesta nas concepções sobre a ciência e o conhecimento escolar, nas normas metodológicas a serem seguidas pela pesquisa em Educação.” O termo epistemologia social, de modo geral, nos remete à importância de relacionar a ciência com a sociedade e o aspecto social interno à academia científica.

Popkewitz procura articular uma concepção de epistemologia com a tradição filosófica francesa de epistemologia social e a teoria social¹⁷, conforme ele mesmo afirma. (POPKEWITZ, 1997, p. 23). Para o desenvolvimento desta noção, o autor se pauta, principalmente, na concepção de “regimes de verdade” de Michel Foucault e na concepção de *habitus* de Pierre Bourdieu.

A partir de Bourdieu, Popkewitz concebe o poder sendo construído “em determinadas relações estruturais, as quais têm seus sistemas simbólicos, ocupam determinado ‘espaço social’ e os participantes estruturais interagem em diferentes formas de poder, seja social, seja cultural, seja econômico.” (LAMAR, 2007, p. 109).

¹⁶ Esse termo foi usado pela primeira vez nos anos de 1950, nos Estados Unidos, por estudiosos da Biblioteconomia preocupados em definir a filosofia e a função social da Biblioteca e do bibliotecário, entendendo a Biblioteca como “uma instituição social, uma agência cultural que tem como função organizar o conhecimento, difundir os produtos culturais e gerenciar o fluxo do conhecimento registrado.” Pensava-se no foco dessa nova disciplina, que seria “a produção, fluxo, integração e consumo de todas as formas de pensamento comunicado através do modelo social.” (LAMAR, 2007, p. 104). A Epistemologia Social assumia, assim, um papel teórico e prático que contribuiria para o bibliotecário e para a Ciência da Informação, destacando-se a responsabilidade social do bibliotecário e a interface entre Biblioteca e Sociedade.

¹⁷ Desta perspectiva teórica deriva a grande proximidade de Popkewitz com as abordagens de Bourdieu e Foucault, por exemplo.

A partir de Foucault, Popkewitz reconhece a verdade como uma construção discursiva e histórica, o que problematiza as normas sobre o que é certo ou errado. O conhecimento considerado válido em determinada disciplina é o efeito de um discurso que não somente “traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2009, p. 10). Foucault mostra como na História das disciplinas científicas determinadas proposições científicas foram legitimadas em detrimento de outras que, apesar de terem sido comprovadas mais tarde, situavam-se num horizonte teórico estranho àquela disciplina, naquele momento histórico.

Ao mesmo tempo, Popkewitz se aproxima da influência francesa dos *Annales* quando se ocupa com a relação do poder com o desenvolvimento institucional, estruturas de conhecimento e descontinuidades entre as relações estruturais. Dialoga com nomes importantes da história cultural, como Roger Chartier e da *virada linguística*,¹⁸ como Ludwig Wittgenstein e Jürgen Habermas, além de estabelecer diálogo com outros pesquisadores da História do Currículo, como Michael Apple, Ivor Goodson, Barry Franklin, David Hamilton, Thomas Englund, dentre outros.

A Sociologia Política também exerce uma grande influência na posição de Popkewitz, tendo em vista que ele considera a escolarização, inclusive as reformas educacionais, muito impregnadas de relações de poder e, nesse sentido, sua preocupação é política e conceitual. “Desde o seu ponto de vista, as ‘regras’ da ciência, inclusive da ciência educacional, estão impregnadas de considerações de ordem social, assim como de distinções conceituais que definem as relações de poder. Tais regras, como qualquer outro conhecimento, estão inseridas em determinado tempo.” (LAMAR, 2007, p. 108). Isso significa fundir os elementos do conhecimento e da história, tornando-os um único elemento, assim como “trazer o conhecimento para o mundo concreto, social, das relações de forças de interesses.” (*Idem*).

¹⁸ Essa expressão surge pela filosofia contemporânea, pós-metafísica e é utilizada em várias áreas das ciências humanas e sociais para expressar a noção de que a linguagem não somente interpreta a realidade, as coisas, o mundo, mas as constitui através da atribuição de sentidos e de significados. De acordo com Dalbosco (2010, p. 97), na forma de pensamento pós-metafísico “tudo se decide no terreno da história, por meio de interações sociais constituídas linguisticamente pelos sujeitos racionais capazes de fala. [...] A implosão daquela unidade racional imutável e, portanto, do núcleo transcendental e a-histórico do sujeito pensante, conduz, do ponto de vista epistemológico, à desobjetificação da relação entre sujeito e objeto (mundo) e, do ponto de vista ético-pedagógico, à desverticalização da relação entre sujeitos.”

A epistemologia social é, portanto, uma categoria conceitual localizada no centro da análise da escolarização. Nem a sociologia histórica, nem a história social, sozinhas, fazem justiça ao que Popkewitz está interessado, tendo em vista que ambas, principalmente nas tradições anglo-americanas, estão “organizadas de acordo com sequências cronológicas e teleologias implícitas, as quais, em certos momentos, são apenas parcialmente adequadas para compreender as questões de mudança e poder envolvidas no processo da escolarização”. (POPKEWITZ, 2008, p. 173).

Nesse sentido, o autor se aproxima de Burke (2002 e 2008), que utiliza o termo *sociocultural* para designar os estudos históricos que abordam, ao mesmo tempo, o aspecto social e cultural. Esse movimento sugere a emergência de um conceito híbrido que torna os dois termos [História Social e História Cultural] quase intercambiáveis, sendo essa uma característica própria de um tempo de fronteiras intelectuais abertas, como é o presente.

Entretanto, a proposta de Popkewitz não deixa de reconhecer um mundo socialmente construído e nem elimina o raciocínio como fundamental para a mudança social.¹⁹ O autor tampouco ignora as estruturas sociais - tais como o Estado, a economia, a raça, o gênero ou outras -; elas são apenas deslocadas do centro da análise. Ficam situadas como um horizonte, em um sentido fenomenológico, para o estudo. (POPKEWITZ, 2001).

Deste modo, ao invés de manter o enfoque no fazer (construir) do professor e da criança, a sua pesquisa desloca a análise das preocupações de pesquisas anteriores focadas naquilo que os professores querem dizer quando falam sobre o seu trabalho para as regras e os padrões através dos quais esse significado é construído. Contudo, a noção de discurso proposta pelo autor se insere nas ideias foucaultianas, cujo “foco está muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem. Os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo.” (GORE, 2008, p. 9).

O autor não refuta a noção de poder que dá autonomia ao sujeito e autoriza o professor e o processo educacional a agir e transformar a realidade. Entretanto, o papel do sujeito e da burocracia escolar como central na construção deste poder é relativizado. A

¹⁹ Contudo, alerta o autor citando Rorty (1989), “a razão, entretanto, é ela própria revista. É vista como uma intervenção pragmática no mundo, ao invés de como uma busca de princípios universais sobre o mundo.” (POPKEWITZ, 2008, p. 195).

partir de uma concepção foucaultiana, principalmente acerca da noção de governamentalidade, (FOUCAULT, 2008) Popkewitz percebe que há um deslocamento do poder para outros atores sociais, ao se estabelecer um elo entre o governo do Estado moderno e o autogoverno do indivíduo. Sua preocupação com a estrutura das ideias “relaciona-se à sugestão de Foucault (1980) de que invertemos a crença tradicional de que conhecimento é poder e definimos o poder como incorporado na maneira pela qual as pessoas produzem conhecimento e utilizam-no para intervir nas questões sociais.” (POPKEWITZ, 2001, p. 140).

Para esclarecer sua posição, Popkewitz recorda que no século XVII o soberano concebia o poder como um movimento descendente, no qual o relacionamento do príncipe com seu território se assemelhava com a posição do pai como chefe de uma família. Já no século XIX a família se tornou um subconjunto de populações “que poderia ao mesmo tempo ser conduzida e estimulada ao autogerenciamento em relação às táticas estatais de reforma. A invenção do cidadão moderno que incorpora determinados conjuntos de obrigações foi uma invenção de tal deslocamento.” (POPKEWITZ, 2001, p. 85). Nesse movimento de reconfiguração das formas de governo, Popkewitz (2001, p. 85) cita Rose (1989, p. 208) ao destacar que “o ensino moderno inscreve as relações de poder na governamentalidade. A condução da criança é também a do professor. A pedagogia é a promoção de subjetividades através da ‘construção de prazeres e ambições e da ativação da culpa, da ansiedade, da inveja e do desapontamento’.” Neste sentido, ele afirma que seus estudos anteriores sobre o ensino

procuravam entender a ‘cultura’ da sala de aula que conceituava o poder como um problema de soberania. [...] o conceito de poder soberano dirige a atenção para ‘algo’ de propriedade de professores e/ou alunos e para o fato de que a propriedade pode ser redistribuída entre os grupos nas arenas sociais, daí o uso do termo *soberania*. A visão de soberania do poder é encontrada no conceito de escolas democráticas, que pergunta quem participa (e recebe ‘voz’) e quem é excluído do processo de tomada de decisão da educação. Anteriormente, usei o conceito de soberania do poder para entender como os interesses de diferentes grupos reprimiam outros, dirigindo sua atenção – às vezes direta ou indiretamente – para a burocracia, o gênero, a raça e as diferenças sociais e, ao mesmo tempo, negando uma educação equitativa. (POPKEWITZ, 2001, p. 25).

No entanto, o autor ressalta que entender o poder desta forma, produzia a repetição teórica daquilo que as pesquisas educacionais apontavam desde a década de setenta²⁰: o fato de que “as escolas trabalham de maneira injusta e as diferenças existem.” Como exemplo desta questão, mencionamos os estudos sobre o currículo oculto, que enfocaram os efeitos sociais, políticos e econômicos das práticas pedagógicas, algo que está explícito em *Knowledge and control*. (YOUNG, 1971).

Fazendo uma comparação entre os estudos anteriores e os estudos mais recentes da pesquisa educacional crítica, o autor percebe que as principais diferenças estão nos contextos políticos, diferentes daqueles da década de setenta, uma vez que se referem às teorias neoliberais atuais e às reintegrações conservadoras. Constata, no entanto, que as conclusões das produções de ambas as épocas são semelhantes: “alguns grupos usam os recursos das escolas em benefício próprio, enquanto outros não o fazem, com um pequeno enfoque nas práticas concretas que produzem uma sociedade desigual.” (POPKEWITZ, 2001, p. 25).

A partir desta constatação, o autor procura novos caminhos que são encontrados na aproximação com a teoria social contemporânea e os estudos feministas. Esta literatura, normalmente denominada de “pós-moderna”, sugere que “embora o saber liberal, o conservador e o da esquerda tenham posições ideológicas diferentes, mantêm imagens similares dos atores soberanos que atuam e participam.” (POPKEWITZ, 2001, p. 25).²¹ Por isso, avalia Popkewitz, não desprezando o conceito de soberania de poder porque proporciona representação aos grupos anteriormente marginalizados, a problemática está colocada no fato de que este conceito “não enfocou o modo como o conhecimento do ensino arrola sistemas anteriores de classificação que funcionam para incapacitar, desqualificar e marginalizar as crianças.” (POPKEWITZ, 2001, p. 25).

O foco de pesquisa e análise sobre a escolarização que supõe que o seu problema é baseado em princípios como, por exemplo: “permitir que todos os grupos sejam incluídos nos processos da educação” – suposição do poder presente nas discussões de inclusão/exclusão na política e na pesquisa educacional – passa a questionar e olhar “como

²⁰ Ao se referir às pesquisas educacionais da década de setenta, aqui o autor está se referindo ao movimento de reconceitualização curricular, especialmente no contexto americano.

²¹ Em nota Popkewitz (2001, p. 41) explica o seu atual interesse pela literatura pós-moderna, afirmando que não se trata de “proclamar algo como ‘pós’ nenhuma outra coisa”, e sim de “entender as contribuições teóricas recentes para o estudo das políticas do conhecimento”.

esses princípios são construídos como efeitos de poder.” (POPKEWITZ, 2001, p. 12). Modifica-se, assim, o foco de análise e entram em cena outros elementos ou atores sociais para pensar o poder e sua relação com o conhecimento, que são traduzidos em efeitos de poder.

O foco na exclusão categórica dos grupos, ou seja, no problema de “como incluir as pessoas previamente marginalizadas e excluídas” passa para o questionamento sobre “os sistemas de raciocínio que organizam as práticas de ‘sucesso’, ‘ capacitação’ e ‘voz.’” Neste sentido, o autor está preocupado em examinar criticamente os sistemas de raciocínio que organizam a escolarização para entender como eles produzem a inclusão e a exclusão.

De acordo com Popkewitz, (2001), nas pesquisas educacionais desde a década de 70, a partir das contribuições da *Nova Sociologia da Educação* e do movimento de *reconceitualização*, com os estudos dos “currículos ocultos” até as atuais discussões sobre o neoliberalismo, tem sido marcante a preocupação com as questões de exclusão e as injustiças relacionadas ao ensino. Trata-se, para o autor, do “saber convencional sobre o poder”, o qual se insere no âmbito do gênero crítico e que “suscita perguntas sobre as questões da educação como um empreendimento político”. (POPKEWITZ, 2001, p. 10).

Defendendo que a história é uma atividade teórica que vai constituindo os seus próprios objetos de estudo (POPKEWITZ, 2008), o autor entende as reformas ou as mudanças curriculares como constituintes dos processos de *regulação social*.

Tal categoria se distancia da concepção de controle social assumida comumente pela teoria curricular crítica. O autor justifica o uso da categoria de *regulação social*, tendo em vista que ela se torna mais adequada para “ênfatar os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas.” (POPKEWITZ, 1997, p. 13). Além disso, a noção de *regulação social* o auxilia a “analisar as formas específicas e regionais através das quais o poder afeta e produz relações sociais.” (POPKEWITZ, 1997, p. 13). Assim, os estudos históricos de currículo de Popkewitz (1997, p. 13) focalizam “a forma como o poder se relaciona com o conhecimento, permitindo-nos expressar nossos desejos pessoais, nossas vontades, nossas necessidades físicas e nossos interesses cognitivos.” São aspectos produtivos do poder que definem, ainda que provisoriamente, “o que é razoável e bom, o que é irracional e mau; [...] quais as atitudes que nos farão sentir culpados, quais as que são normais, ou quais as regras que podem ser

transgredidas”. (POPKEWITZ, 1997, p. 13).

Nessa perspectiva, a epistemologia é tomada como uma lente teórica para investigar os padrões historicamente formados do conhecimento, os quais se encontram relacionados ao poder e às instituições²².

O conceito de teoria que uso é um conceito de ‘lentes’ ou de estrutura linguística que existe antes, mas é modificada durante e após a coleta de dados. A teoria, no sentido em que a utilizo, ‘conta-nos’ que ‘coisas’ deverão ser vistas e interpretadas a partir do número infinito de eventos e ações do ensino. É, portanto, um processo através do qual as coisas são selecionadas, relacionadas e omitidas do pensamento. Sendo assim, minhas ideias sobre as teorias não são um conjunto dedutivo de proposições a serem testadas (um conceito positivista do conhecimento), mas de distinções epistemológicas que deverão orientar o observador para o mundo empírico, cujos conceitos e descrições reais envolvem um contínuo interjogo entre a teoria e os eventos. (POPKEWITZ, 2001, p. 24).

Nesta mesma direção, Popkewitz (2008) destaca que os “dados” de uma pesquisa histórica não existem *a priori*, mas que são *fabricados* na medida em que lançamos perguntas. Ele exemplifica essa questão lembrando, por exemplo, que as pirâmides do Egito não significavam mais que um amontoado de pedras no deserto antes de serem estudadas cientificamente. Referindo-se a Raymond Williams (2008), o autor afirma que elas são “invenções simbólicas constituídas pelas interpretações do século XIX.” O que antes não passava de lugares para se escrever *graffitis*, passou a aparecer “como o fluxo universal do desenvolvimento social e humano.” (POPKEWITZ, 2008, p. 176). Outro exemplo que o autor traz para evidenciar como os dados históricos são *fabricados* refere-se à invenção da criança como estudante e aprendiz, no final do século XIX. Até então a criança era vista em relação à tarefa profética de “professar” a fé cristã e era chamada de escolar. “A invenção da categoria de estudante e, mais tarde, de ‘aprendiz’ reconstruiu a ‘criança’ como um objeto de escrutínio por parte do professor” (POPKEWITZ, 2008, p.177), introduzindo uma concepção moderna de infância e de aprendizagem. A criança passa a ser entendida como alguém que dá atenção às coisas no mundo, no lugar de ser entendida como alguém que confia numa fé transcendental. Igualmente, a criança passa a ser vista por outros e “compreende a si própria como uma pessoa racional, ‘solucionadora-

²² Esses padrões referem-se à escolarização, à formação de professores e às ciências da pedagogia, sendo os “procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele.” (POPKEWITZ, 1997, p. 22).

de-problemas’ e ‘em desenvolvimento’.” (POPKEWITZ, 2008, p. 178). Podemos dizer, então, que embora hoje essa concepção de criança aprendiz esteja naturalizada,

num sentido sociológico, a ‘fabricação’ da criança-como-aprendiz envolveu transformações particulares no raciocínio social que agora associamos com modernidade. O efeito das transformações nas relações institucionais, nas tecnologias e sistemas de ideias foi o de mudar a forma como a identidade devia ser ‘vista’, compreendida e como se devia agir sobre ela. (POPKEWITZ, 2008, p. 178).

Um terceiro exemplo que Popkewitz (2008) destaca é o do rendimento escolar, indicando-nos que este só se constitui como “problema” quando lhe fazemos questionamentos. Ele também reafirma a noção de que os “dados” de qualquer investigação e, particularmente, dos estudos históricos, não existem em si, mas são produzidos quando lhes fazemos perguntas e, nesse sentido, se transformam em elementos de poder. Essa forma de conceber os “dados” e, como dissemos anteriormente, de assumir uma noção de epistemologia, constitui uma lente teórica. Ela é denominada pelo autor, simultaneamente, de *social* – já que torna a escolarização “uma prática social acessível ao questionamento sociológico” (POPKEWITZ, 1997, p. 23) – e de *histórica*, uma vez que se refere “à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu” (POPKEWITZ, 2008, p. 174). Assim fica justificado o uso do termo *Epistemologia Social e Histórica*, cuja atenção é dirigida às condições históricas, práticas institucionais e epistemologias, mais do que aos discursos e textos em si. (POPKEWITZ, 1997).

Focalizando as formas como as ideias estão corporificadas no currículo, a perspectiva histórica de Thomas Popkewitz centra-se menos na ação dos sujeitos e aposta mais fortemente nas regras e nos padrões discursivos que “produzem” os sujeitos. Por exemplo, determinados conteúdos e formas de ensiná-los constituem identidades que se relacionam e produzem formas de ver e entender o mundo e as coisas. Poderíamos mencionar as formas pelas quais o processo de escolarização produz as identidades de pertencimento social, ou seja, o estudante pertencendo a determinado gênero, raça, classe social, etc., e as corporificações que esses conhecimentos produzem na formação da identidade. A História do Currículo pode, portanto, estudar como essas regras e padrões de conhecimento são formados historicamente. Nesse caso, o foco poderia estar em “estudar a

negritude em vez dos negros; a feminilidade em vez das mulheres e a homossexualidade em vez dos homossexuais.” (POPKEWITZ, 2008, p. 183). Em tal perspectiva, os atores sociais saem do centro da análise. O foco fica centralizado nos padrões de conhecimento historicamente formados e nas relações de poder entranhadas na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar.

Podemos compreender, desta forma, que a noção de discurso utilizada por Popkewitz (1997, 2001), não é a mesma da linguística, uma vez que não se ocupa da estrutura, mas do conteúdo e do contexto da linguagem, com enfoque sobre as rupturas epistemológicas construídas historicamente. Nesse sentido, procura investigar, a partir de Foucault²³, a relação das práticas institucionais com os regimes de verdade, analisando as suas modificações com o passar do tempo. Ele propõe questionar as normas e padronizações coletivas que acabam por organizar a vida social. Afinal, “o papel da ciência das relações humanas na democracia é identificar e situar descontinuidades nos padrões que estruturam a vida social”, permitindo a elaboração de críticas que abram novos sistemas de possibilidades. (POPKEWITZ, 1997, p. 24).

Nessa perspectiva de análise, as transformações operadas no tratamento dos “dados” referem-se a uma mudança de foco na análise do poder. A investigação desloca o sujeito do centro de seu estudo – isto é, como categoria de ator e de agência (enquanto elemento ativo da ação humana e, portanto, como sujeito constituinte do mundo) – para se concentrar na linguagem e suas formas normalizadoras de constituição da realidade. No entanto, conforme já mencionado, esta postura metodológica e investigativa não ignora a ação humana, nem o sujeito, nem deixa de reconhecer a realidade como uma construção social e histórica. Analisa, contudo, como as realidades são significadas e constituídas através da linguagem, investigando como a formação do *self*²⁴, através do uso de tecnologias sociais, produz a regulação social através de um processo de auto disciplinamento e não mais a partir de um poder soberano.

²³ Popkewitz opera com alguns conceitos foucaultianos, principalmente para compreender as noções de saber/poder a partir da governamentalidade, que se constitui num modo revisado de análise do poder moderno. O autor se fundamenta principalmente em obras de Foucault como: *A arqueologia do saber* (1969), *Vigiar e Punir* (1975) e *Governamentalidade* (1979).

²⁴ O *self* relaciona-se à constituição do *eu*, ao *si mesmo*. É a formação do si mesmo e sua relação com os outros, com as instituições e com o meio ambiente. Para ampliar a compreensão da formação linguístico-social do *self* e seus desdobramentos pedagógicos, ver DALBOSCO, 2010.

Podemos dizer, então, que a perspectiva histórica de Popkewitz segue as “pistas” de Foucault, assumindo que as relações de poder não são “simplesmente ‘danosas’ (negativas, externas, centralizadas, homogêneas, repressivas e proibitivas); [mas] podem ser também ‘benéficas’ (positivas, internas, dispersas, heterogêneas, produtivas e provocativas)”. (Deacon, 1994, p. 10 *apud* Deacon & Parker, 2008, p. 102). O poder que na modernidade era visível passa a ser exercido de modo disciplinar, invisível e internalizado, através das tecnologias sociais normalizadoras do *self*.

Além disso, outro aspecto importante na noção de história de Popkewitz (1997, 2001 e 2008) trata, especificamente, da produção do mundo social, que para o autor se dá por meio das relações estruturais. Essa noção encontra-se fundamentada em Bourdieu (2008), autor para o qual a produção do mundo social não se explica só pela *consciência* (sujeitos), nem somente pelas *coisas* (estruturas), mas na relação entre as duas categorias. Isso significa que as estruturas não deixam de existir, nem mesmo o ator ou o sujeito, mas o poder é produzido nas relações que são estabelecidas entre eles e se relaciona ao conhecimento. De acordo com Popkewitz (1997, p. 51), essa forma de posicionar o conhecimento nas relações estruturais “proporciona um método histórico para analisar como as epistemologias tornam a vida inteligível, como elas disciplinam o desejo e a vontade e, ao mesmo tempo, como reagem aos fatos sociais para qualificar ou desqualificar formas específicas de raciocínio e provisões de princípio.”.

As formas de raciocínio e de princípios do conhecimento do currículo são entendidas como efeitos de poder ou efeitos da educação ou efeitos da escolarização que disciplinam a partir de um processo histórico de normalização do conhecimento (POPKEWITZ, 2001). O currículo é compreendido como “uma imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina os indivíduos. Não há imposição através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir.” (POPKEWITZ, 2008, p. 186). Poderíamos nos questionar, por exemplo, sobre os motivos que levam a que o domínio das ferramentas da informática seja conteúdo tão requisitado no currículo de qualquer curso ou idade escolar. Popkewitz nos mostra que as estratégias para confrontar as necessidades técnicas e intelectuais de uma sociedade altamente industrializada e avançada, sob o ponto de vista tecnológico, se tornam requisitos curriculares para a escolarização.

Estas necessidades construídas pela sociedade industrial passam a constituir um sistema simbólico a partir do qual são desenvolvidas formas de raciocínio da escolarização que regulam para tal.

Uma epistemologia social e histórica vincula nossas formas de falar e raciocinar, que são as formas pelas quais nós “dizemos a verdade” sobre nós mesmos e sobre os outros, com questões de poder e regulação.

A partir de Bourdieu e de Foucault, Popkewitz (2001) pensa o resultado dos processos de normalização como a produção de um espaço habitado pelo conhecimento e pelo sujeito. Nesse sentido, pensa a história a partir desse espaço e, por isso mesmo, regional. Não se trata de um espaço físico ou geográfico, mas um espaço construído por um sistema de ideias, distinções e separações, através da linguagem, que se constitui num local de poder simbólico, um campo discursivo, que posiciona, por exemplo, como a criança é conhecida e conhece o mundo. (POPKEWITZ, 2008, p. 202). “Falar da criança como sendo um adolescente, como estando ‘em situação de risco’ ou tendo uma ‘baixa autoestima’ é construir um espaço onde situá-la.” (POPKEWITZ, 2001, p. 37). O mesmo pode-se pensar sobre o estudante de graduação, quando o situamos pela distinção, como *egresso do ensino público* ou como *egresso do ensino privado*, ou como *filho de trabalhadores* ou como *filho de classe média ou alta*. Da mesma forma o sistema de ideias em torno daquilo que significamos como currículo vai construindo os regimes de verdade em torno do que é válido ou não para determinada disciplina. As ideias diferentes proporcionam uma maneira de pensar, falar, ver, sentir e agir com relação às coisas e o mundo, de tal forma que produzem limites “para o que é possível no pensar e agir. Os espaços discursivos funcionam para confinar as crianças dentro das normalizações aplicadas.” (POPKEWITZ, 2001, p. 37). A noção de região, portanto, integra um conjunto de estratégias que modifica a noção de tempo e espaço porque

“não mais privilegia uma noção de tempo cronológico e espaço físico, tal como a estratégia do historicismo e da filosofia da consciência. A região é uma forma de passar *do* positivismo, que vinculava o espaço social ao contexto geográfico, *para* uma noção de campo discursivo como construindo um campo particular através do qual as subjetividades são formadas e o poder é desdobrado. A preocupação é a construção de um campo discursivo, as regras de sua formação e suas mudanças ao longo do tempo. O foco nas lutas no interior de um campo discursivo é diferente da estratégia de olhar para lugares físicos particulares e para o tempo cronológico regulado como definindo as fronteiras da pesquisa. (POPKEWITZ, 2008, p. 205).

Popkewitz propõe que pensemos no método histórico como “um mapeamento social das práticas epistemológicas e condições sociais à medida que elas definem fronteiras sobre o que deve ser autorizado como razão/não-razão com respeito aos objetos da escolarização.” Ao mesmo tempo, “o mapeamento das mudanças conceituais é relacionado com uma visão relacional dos discursos para compreender como os princípios de ordenação são reorganizados e revisados.” (POPKEWITZ, 2008, p. 205).

Portanto, de modo geral, na perspectiva de uma epistemologia social, a análise histórica sobre a escolarização focaliza na forma como as ideias estão corporificadas na organização do conhecimento escolar, centrando-se em padrões discursivos através dos quais o processo de escolarização é constituído. Os conteúdos e as formas de ensiná-los produzem identidades que se relacionam e formas de ver e entender o mundo e as coisas. (POPKEWITZ, 2008, p. 183). A História do Currículo, nesta perspectiva teórica, estuda como essas regras e padrões de conhecimento se formam historicamente.

A principal consequência e viabilidade dessa abordagem é que ela possibilita desafiar a visão de um mundo determinado, “relativizando e historicizando suas maneiras de ‘contar a verdade’ e o ‘desejo de saber’.” (POPKEWITZ, 2001, p. 40). Ao mesmo tempo, “ao questionar os sistemas que controlam as subjetividades, abrimos a possibilidade de reinserir o sujeito na história, proporcionando-lhe espaço potencial para a articulação de atos e intenções alternativos.” (*Idem*).

A construção das disciplinas, para Popkewitz (2001) também se constitui como uma *tecnologia social* produzida dentro de conjuntos complexos de relações e redes, que produzem *efeitos de poder*, através de padrões discursivos que buscam normalizar o conhecimento. Por exemplo, a constituição dos estudos de ciências, ciências sociais,

matemática e literatura são sistemas de conhecimento produzidos dentro de conjuntos complexos de relações e redes.

Assim, uma matéria escolar, seja qual for, é composta de relações institucionais e sistemas de raciocínio específicos em relação à pesquisa, ao ensino e ao *status* profissional. O que é considerado como conhecimento válido é construído a partir de “lutas entre diferentes grupos em uma matéria sobre as normas de participação, verdade e reconhecimento,” dentro de uma comunidade discursiva. No entanto, as normas sobre o conhecimento válido são também influenciadas por “alianças com grupos externos à matéria como acontece com as agências estatais e as empresas interessadas, por exemplo, em tecnologia a *laser* ou na questão social da pobreza.” (POPKEWITZ, 2001, p. 34).

Popkewitz (2001) lembra-nos de que ao falar sobre ciência revolucionária e normal, Thomas Kuhn (1970) referiu-se, em certo sentido, “às diferentes ‘verdades’ que são autorizadas (e os que desejam reconhecimento formal) em uma matéria. Podemos chamar isto de um conjunto de relações no qual as regras e os padrões de conhecimento são produzidos em uma comunidade discursiva” ou comunidade disciplinar, para Goodson. Portanto, entendemos que o conhecimento da disciplina científica é uma produção social da comunidade discursiva ligada a seu respectivo campo científico, no caso aqui, o *Currículo*.

No entanto, as lutas e os conflitos acerca da validade desses conhecimentos expressam um sofisticado movimento envolvendo disputas entre os diferentes grupos por normalizar, discursivamente, as formas de participação e a constituição de “verdades” no âmbito social.

A estabilidade curricular também constitui uma *tecnologia social* constituidora do *self*, para Popkewitz (2001). Ela normaliza os sistemas de conhecimento que funcionam para incluir e excluir determinados conhecimentos, possibilitando que os discursos pedagógicos se concentrem na *regulação*. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que, como já dissemos anteriormente, toma como referência a concepção de *poder* baseada em Michel Foucault, não impondo formas explícitas de controle social e de disciplinamento dos sujeitos, mas se inscrevendo simbolicamente na formação do ‘eu’, nos modos pelos quais devemos interpretar o mundo e nele agir. Ou, conforme poderíamos dizer aqui, nos modos pelos quais devemos entender o que é o currículo, os *regimes de verdade* que o constituem e, por consequência, o que é conhecimento válido para a disciplina científica *Currículo*.

Entendemos que, em sendo a forma da relação entre poder e conhecimento o tema central do estudo, os padrões de conhecimento produzidos pelos estudos de currículo revelam as disputas teóricas por hegemonia e legitimidade cultural que se materializam na escolarização. As diferentes tendências e teorias curriculares que circulam no cenário histórico da disciplina são vistas como construindo padrões de conhecimento pelos quais significamos o currículo contemporâneo.

Assumindo a epistemologia social, Popkewitz (2001, p. 24) nos ajuda a analisar o conhecimento histórico construído a partir de distinções epistemológicas que orientam “o observador para o mundo empírico, cujos conceitos e descrições reais envolvem um contínuo interjogo entre a teoria e os eventos.” A partir desta perspectiva, as formas de conhecimento são entendidas como elementos que “estruturam e classificam o mundo e a natureza do trabalho, o qual, por sua vez, tem a sua capacidade de organizar e formar a identidade individual.” (POPKEWITZ, 1997).

1.3 A seleção e organização dos dados da pesquisa

A partir do referencial teórico-metodológico exposto anteriormente, procedemos ao levantamento dos dados da pesquisa, buscando atender ao objetivo de compreender as diferentes formas da relação entre conhecimento e poder que os estudos articulam.

Esta atividade de seleção e organização dos dados da pesquisa foi dividida em duas fases. Numa primeira fase realizamos amplo levantamento bibliográfico, investigando autores e instituições brasileiras que pesquisam sobre currículo. Esta atividade nos levou a selecionar dois tipos ou unidades de fontes, conforme denominamos ao longo dos capítulos.

A primeira unidade de fontes é constituída por pesquisas da história do pensamento curricular publicadas anteriormente, por pesquisadores brasileiros, reconhecidos no campo do currículo, como Antônio Flávio Barbosa Moreira, Elisabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes. A partir deste material, reconstruímos a história dos escritos de currículo, enfatizando a relação entre conhecimento e poder nela construída.

A segunda unidade de fontes são os trabalhos ou textos-documento – conforme preferimos denominar – selecionados e apresentados no GT-Currículo, nas reuniões anuais

da ANPEd, no período de dois mil a dois mil e dez (2000-2010). Neste período, foram apresentados 163 trabalhos que passaram a compor a amostra da pesquisa, na segunda unidade de fontes.

O trabalho de organização destes dados também foi realizado em duas etapas. No primeiro momento classificamos todos os trabalhos, mostrando, individualmente, qual instituição de ensino o trabalho representa, o nome do(s) autor(es), o título e o ano do trabalho, a temática geral que se discute no trabalho e os referenciais teóricos no qual o mesmo está pautado. O resultado completo da organização destes dados consta do Levantamento geral de trabalhos apresentados no GT-Currículo (2000-2010), Anexo 01.

Para analisar o conjunto de informações que a amostra fornecia, de modo a possibilitar a avaliação dos rumos desta produção científica (GOODSON, 1995, 1997) e viabilizar a construção de uma cartografia do GT-Currículo, lançamos, à luz de Popkewitz (2008), os seguintes questionamentos aos dados da pesquisa: a) quais instituições de ensino estão representadas através dos trabalhos? b) dentre elas, quais instituições se destacam com maior número de trabalhos? c) quais temáticas caracterizam os trabalhos apresentados? d) em quais referenciais teóricos se fundamentam os trabalhos apresentados? e) como os textos-documento significam o currículo? f) a relação entre conhecimento e poder sobre a qual os trabalhos se pautam é pertinente a uma interpretação de currículo e regulação social? Buscamos, neste sentido, olhar para o conhecimento curricular produzido relacionando o conhecimento, as instituições e o poder. (POPKEWITZ, 1997, 2008).

Para viabilizar a investigação nas duas últimas questões e tendo em vista a extensão da amostra geral, selecionamos uma amostra de quinze (15) por cento dos trabalhos, chegando a vinte e seis (26) trabalhos completos, que foram sorteados, proporcionalmente, em relação às instituições da amostra geral – de modo a incluir tanto trabalhos vinculados às instituições de ensino de maior representatividade quanto as de menor representatividade – e temáticas nas quais os mesmos foram classificados. A relação completa destes trabalhos consta no anexo 03.

CAPÍTULO 2

TRÊS DISTINÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO CURRICULAR BRASILEIRO

Neste capítulo caracterizamos três formas da relação entre conhecimento e poder que são identificadas por diferentes autores ao longo da história do pensamento curricular a partir das seguintes noções: currículo e controle social implícito e explícito, currículo e controle social dialético e currículo e regulação social.

Autores como Moreira (2010a) e Goodson (1997) se referem a estas formas como categorias, enquanto Popkewitz (1997) trabalha com a noção de distinção epistemológica a partir de Bourdieu (2010).²⁵

As diferentes noções ou formas que surgem a partir da relação entre conhecimento e poder são entendidas como distinções epistemológicas a partir da perspectiva da epistemologia social, pois são construídas de forma relacional entre conceituações e realidade social (POPKEWITZ, 1997). A noção de distinção epistemológica, portanto, demarca uma mudança na forma de se compreender o poder e o conhecimento e, de forma geral, uma mudança naquilo que o currículo significa.

Para nossa pesquisa, as distinções epistemológicas servem como lentes teóricas com as quais olhamos para o pensamento curricular brasileiro desde a sua origem até a atualidade, analisando a sua pertinência e os motivos que levam a realidade atual a ser como é.

2.1 Currículo e controle social

Diversos autores da teoria educacional cunharam a expressão de currículo e controle social para se referir a um modelo tradicional de poder, no qual a escola é um mecanismo sobre o qual agem diferentes estruturas externas, para se atingir determinados fins, como a

²⁵ Usaremos as duas denominações ao longo do texto, compreendendo-as como sinônimos no contexto da atual pesquisa.

eficiência social.

No pensamento curricular brasileiro esta categoria é identificada por um conjunto de autores ligados à teoria educacional crítica, na década de oitenta e primeira metade da década de noventa, com ênfase crítico e de contestação às teorias tradicionais de currículo. Surge, assim, a teoria curricular crítica, influenciada por diversos movimentos teóricos anteriores, tais como: a *reconceitualização* curricular americana com uma abordagem fenomenológica e hermenêutica, cujo principal representante é William Pinar; a crítica neomarxista, principalmente a partir de Michael Apple e Henry Giroux; a *Nova Sociologia da Educação*, na Inglaterra, a partir de teóricos como Michael Young e Basil Bernstein; os teóricos crítico-reprodutivistas na França, principalmente com Pierre Bourdieu.

Os *neomarxistas* americanos conceberam a denominada *Sociologia do Currículo* que focalizava as relações entre conhecimento e poder e vinculava currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, assim como currículo e controle social. A preocupação central era entender “a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas” (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 16). Nesse sentido, a discussão girava em torno daquilo que contribui, tanto no currículo formal quanto no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, se identificava e se valorizava “as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador” (*idem*).

A *Nova Sociologia da Educação* foi um movimento influenciado pelas discussões americanas e da Europa Continental, onde a Sociologia estava se difundindo rapidamente e o campo do currículo também se encontrava em plena discussão. Sociólogos britânicos liderados por Michael Young se esforçavam por definir novos rumos para a Sociologia da Educação, com a pretensão de instaurar um novo paradigma e, ao mesmo tempo, delimitar o seu próprio campo de atuação, principalmente frente aos filósofos e educadores. (MOREIRA e SILVA, 2008).

Em 1971, Young publica *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* com contribuições de autores como Basil Bernstein, Geoffrey M. Esland, Nell Keddie, Pierre Bourdieu, dentre outros. Esse texto é considerado um marco desse movimento e a sua crítica é dirigida ao fato de que “os sociólogos têm-se alheado

quase completamente do modo como o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido pelas instituições de ensino (ou até por quaisquer outras instituições).” (YOUNG, 1971, p. 19) e (YOUNG, 1982, p. 152).

A *Nova Sociologia da Educação* tinha como objetivo mostrar o papel que o conhecimento escolar e a sua divulgação desempenhavam no controle e na eficiência social, buscando evidenciar, assim, “a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional” (SILVA, *Apresentação* a GOODSON, 1995). Ao se ocupar dessas questões, a *Nova Sociologia da Educação* despertou o interesse de estudos históricos do currículo, tendo em vista que o conhecimento seria, a partir de então, considerado uma organização ou uma construção social configurando, dessa maneira, uma nova abordagem do currículo e das práticas de ensino. (FORQUIN, 1993).²⁶ Aquelas formulações acabaram sendo referência indispensável para todos os que pretendessem compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social. (MOREIRA e SILVA, 2008).

As ideias semeadas na década de setenta geraram “frutos” a partir da década seguinte, quando os estudos históricos do currículo se intensificaram e passaram a ser foco de análise, principalmente para pesquisadores sociólogos, curriculistas e historiadores ingleses, americanos e franceses.

No Brasil, as teorizações curriculares assumem esta forma de relação entre conhecimento e poder no desenvolvimento de uma teoria crítica de currículo a partir da década de oitenta, no contexto geral de teorias vinculadas ao campo educacional, por autores como Paulo Freire, Demerval Saviani e, no campo específico do currículo, por Antônio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros.

Em sentido contrário à noção de controle social, surge a noção de controle social dialético ou crítico, o que entendemos ser uma segunda distinção epistemológica, dentro da qual se constrói uma forma de relação entre conhecimento e poder específica.

Desde o surgimento da escola, nas sociedades civilizadas do passado, como a Grécia e Roma, está presente a divisão social do saber, que produz a divisão social do

²⁶ Para conhecer mais amplamente as críticas formuladas ao movimento da *Nova Sociologia da Educação*, ver FORQUIN (1993, p. 115).

trabalho e da sociedade, processo que se intensifica com o advento do capitalismo. A presença de um sistema pedagógico controlado por um poder exterior que distribui o conhecimento para as crianças divididas em diferentes níveis de aprendizagem é um modelo criado na Grécia e depois é o modelo adotado por Roma. Mesmo nas sociedades capitalistas mais tecnologicamente avançadas, como a nossa, há poucas inovações nessa estrutura básica. (BRANDÃO, 2006). Neste sentido, para a teoria curricular crítica é necessário que no lugar de uma divisão social do saber que produz a manutenção de um *status quo*, a educação promova a democratização do saber, em todos os sentidos, para as classes populares. Exigia-se uma educação que operasse tanto na conscientização política quanto no acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, de modo a possibilitar que os estudantes disputassem os espaços de trabalho e de inserção social.

A teoria curricular crítica denunciava, o fato de que desde o início do desenvolvimento da área de currículo, nos Estados Unidos, os primeiros membros - Franklin Bobbitt, W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden - estavam preocupados em atender ao movimento pela eficiência social, voltado para a industrialização e, concomitantemente, para a divisão social do trabalho. Para tanto, importava “que relação deveria existir entre a construção do currículo e o controle e o poder da comunidade, algo que continua a influenciar a área ainda hoje.” (APPLE, 2006, p. 108).

Significando o currículo com o enfoque do controle social, as teorias críticas se ocuparam em denunciar, mas também em construir um conhecimento curricular no qual a noção de controle fosse orientada para a emancipação humana, visando, especialmente, os setores populares da sociedade. A teoria curricular crítica transformava, dialeticamente, a noção de controle social, tornando-a produtiva para a produção de justiça social pela socialização do saber (a não divisão social do saber) e uma aprendizagem crítica.

Apple (2006) nos mostra que o controle social e econômico acontece nas escolas tanto pelas disciplinas e os comportamentos que elas ensinam, inclusive pelo currículo oculto, quanto pelas formas de significado que a escola distribui. A escolarização confere legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos ao ensinar o conhecimento considerado *legítimo* [aquele que todos devem ter]. Esta premissa, no entanto, de que há

um conhecimento de *todos* é a expressão de poder de determinado grupo social que se vincula a uma arena política, cultural e econômica mais ampla.

Esta tendência curricular embasa toda a produção crítica de currículo e surge a partir da identificação, por parte de teóricos marxistas e neomarxistas, de uma teoria de controle social tradicional implícita e explícita (MOREIRA, 2010) que mobiliza os estudos de currículo, especialmente no contexto do desenvolvimento capitalista do pós-guerra, na segunda metade do século XX.

Ao vincular os interesses positivistas de poder, o conhecimento foi construído a partir de princípios instrumentais que visavam racionalizar, sistematizar e controlar a escola. Esta conclusão aparece de modos diversos em uma série de estudos e teorias de autores vinculados à teoria crítica.²⁷ Dentre outros, podemos citar alguns autores que mais se aproximam do campo curricular, como aqueles ligados à *Escola de Frankfurt*, principalmente Theodor Adorno, Jürgen Habermas, Henry Giroux, Peter McLaren, além de muitos outros do campo do Currículo ou da Educação em geral, tais como Antônio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Paulo Freire e Demerval Saviani.

O pensamento curricular crítico mostrou que na primeira fase do pensamento curricular americano, que durou mais de cinquenta anos, a teoria de controle social explícita, de viés tecnicista, informou hegemonicamente as teorizações de currículo. Sustentou a base dos rumos da teoria tradicional de currículo, que se tornou uma prática curricular comum, adotando-se o enfoque administrativo-científico a partir das ideias de Bobbit. A elaboração de currículos se guiava pela racionalidade técnica em busca da máxima eficiência, tal como acontecia nas linhas de montagem da indústria, sendo as disciplinas compreendidas como unidades operativas do processo. O fluxograma curricular funcionava como uma sequência, com pré-requisitos formais e rígidos e as disciplinas se articulavam verticalmente. (MOREIRA, 1990). Ao conhecimento se vinculavam formas de

²⁷ Segundo Nobre (2004, p. 21), “a expressão original ‘Teoria Crítica’ significa, entre outras coisas, demarcar um campo teórico [o marxismo] que valoriza e estimula a pluralidade de modelos críticos em seu interior.” O autor define dois sentidos fundamentais ao termo crítica. O primeiro “é o de que não é possível mostrar ‘como as coisas são’ senão a partir da perspectiva de ‘como deveriam ser’: ‘crítica’ significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é, mas, pode ser.” Trata-se de perceber, no mundo real, as potencialidades e as possibilidades de modificar a realidade existente. O segundo sentido fundamental do termo crítica é o fato de que ela insere “um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se realizar.” (NOBRE, 2004, p. 9-10). Em outras palavras, pode-se perceber que o termo remete à reflexão daquilo que ainda não é a partir daquilo que é no contexto da realidade existente.

poder instrumental que influenciaram muitos países, inclusive o Brasil, pelas vias do *tecnicismo*.

A teoria de controle social implícita, por sua vez, veiculada pelas ideias progressivistas de John Dewey, enfocou, principalmente, a importância do ambiente social na socialização e no controle do indivíduo, pela via da experimentação e da valorização do interesse do aluno. No campo educacional brasileiro, as estratégias americanas influenciaram o surgimento do *escolanovismo*, que perdurou até a década de 1960 e que teve como grande marco o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em 1932. Além disso, muitos intercâmbios acadêmicos foram realizados entre intelectuais brasileiros e intelectuais americanos, como por exemplo, os estudos realizados por Anísio Teixeira com John Dewey, nos Estados Unidos.

Ou seja, a forma instrumental da relação entre conhecimento e poder apenas reproduz e não transforma o *status quo* e os autores críticos da educação, ligados tanto ao *marxismo* quanto ao *neomarxismo* mostraram isto há bastante tempo. Por outro lado, eles têm chamado a atenção para aquilo que o currículo pode vir a ser, numa perspectiva de um controle social dialético, dentro do horizonte dos princípios de comportamento crítico e orientação para a emancipação.

2.2 Currículo e regulação social

A noção de currículo e regulação social é uma concepção em construção no campo curricular e educacional, atualmente. Na economia e na sociologia a regulação social é um conceito de uso recorrente que demarca, inicialmente, um processo de regulação da vida social criado pelo Estado moderno para equilibrar e garantir o ideal de emancipação moderna. No entanto, autores como Santos (2010) e outros têm mostrado que com o passar do tempo acontece o contrário, pois a regulação se sobressai cada vez mais à emancipação, com o advento do neoliberalismo. Neste sentido, o conceito de regulação social se refere às regulações exercidas pelo Estado capitalista ao assumir uma função de garantir o Estado mínimo e se afastar da gestão econômica.

Falando a partir do campo curricular, Macedo (2006, p. 290) indica que o sentido da desestabilização contemporânea entre a regulação e a emancipação moderna apontou para a

“submissão da subjetividade (e da diferença individual) ao coletivo homogeneizado”. Neste sentido, autores como Popkewitz (1997) e outros mostram que na escolarização a regulação está inserida no próprio conhecimento pedagógico, como uma tecnologia social que produz efeitos de poder que excluem e incluem. Portanto, a regulação não é somente externa, nem de um grupo sobre outro, conforme se concebia a partir da noção de controle social. Trata-se de uma forma de relação entre conhecimento e poder que considera, além dos fatores econômicos e sociais que se relacionam à educação, as disposições individuais sobre como as *verdades* são produzidas.

Este redirecionamento na noção de poder não invalida que a pesquisa curricular e educacional como um todo continue a analisar as diversas formas de regulação social exercidas pelo Estado neoliberal no contexto da globalização. Nesse sentido, Hypolito (2010) discute de modo pertinente as atuais políticas curriculares do Estado para o campo educacional dentro de uma visão de regulação social. Ou seja, as políticas curriculares seriam uma forma de regulação e produzem efeitos que repercutem no currículo, na gestão e no trabalho docente. “As ações do Estado gerencial e as políticas educativas têm um caráter regulador que determina, em boa medida, as identidades docentes, tornando-as adequadas a tais empreendimentos educativos.” (HYPOLITO, 2010, p. 1339).

Contudo, para além de olhar os modos de regulação externa sobre a educação, a noção de currículo e regulação social enfatiza também os modos de regulação interna à escolarização, tal como o discurso pedagógico. Neste sentido, Ferraço (2000) busca sistematizar as principais e determinantes características dos currículos realizados em sala de aula para mostrar como esta efetivação curricular deve ser considerada pela teoria curricular como uma dimensão que constrói o que significamos como currículo.

Talvez a questão que nos ajuda a entender melhor esta noção poderia ser formulada da seguinte forma: *como a regulação social é produzida dentro e fora da escola, pelo Estado, pelas políticas neoliberais, mas também a partir do próprio discurso pedagógico?*

Esta nova forma de olhar a construção da verdade e, portanto, a forma como as relações de poder são construídas a partir da escolarização está relacionada a uma mudança epistemológica, dentro de uma visão de epistemologia social, na qual interagem concepções e realidade social. Deste modo, a noção de currículo e regulação social tem sido uma chave de leitura para se referir a um conjunto de fatores que estão promovendo mudanças no

campo curricular. Grosso modo, trata-se de um movimento teórico complexo, de tendência pós-crítica, mas que não abandona totalmente a teoria crítica. Aliás, do ponto de vista da relação entre conhecimento e poder, entendemos que a origem da mudança já estava colocada nos rumores da crise da teoria curricular crítica, deflagrada em meados da década de noventa, em textos como o de Moreira (1998).

De modo geral, esta distinção é construída a partir dos seguintes aspectos: a revisão da noção de poder moderno, que passa a significar o poder como elemento formador e constitutivo; da crítica do sujeito transcendental e do questionamento do pensamento identitário. Nesse processo, o campo do currículo é influenciado por outros campos científicos, nos quais a regulação social também é um aporte teórico importante para compreender as mudanças contemporâneas, principalmente na sociologia e na filosofia.

Da forma como vem sendo construída, nos estudos brasileiros de currículo, não se pode dizer que é uma categoria, estritamente, pós-estruturalista, nem estritamente pós-moderna e nem crítica. Contudo, a noção de *currículo e regulação social* reúne elementos de todas estas vertentes teóricas. Trata-se, portanto, de uma espécie de síntese de inúmeros ensaios e aproximações teóricas entre perspectivas críticas e pós-críticas que vêm sendo experimentados nos estudos de currículo, nos últimos anos. Defendemos que, assim como falar em *currículo e controle social* era uma espécie de síntese da forma da relação entre conhecimento e poder, tanto para as teorias tradicionais quanto para as teorias críticas de currículo, embora com um viés diferenciado, o mesmo acontece agora com *currículo e regulação social*.

Enquanto o termo *controle* pressupõe um poder soberano e externo à própria escolarização, (seja o poder dominante que reprime ou o poder libertador que emerge da autonomia e emancipação dos sujeitos), o termo *regulação* pressupõe pensar a forma como o poder produz e constitui a vida social; como o conhecimento pedagógico (curricular) é um elemento constitutivo e material do mundo contemporâneo (POPKEWITZ, 2001).

Os conhecimentos curriculares, neste sentido, constituem sistemas que formam padrões de conhecimento que incorporam um contínuo de valores e produzem normas e divisões linguisticamente produzidas. Enquanto *controle* se liga a um controle externo que fiscaliza a ação de um mecanismo, o termo *regulação* está conectado a normas, regulamentos e autocontrole, uma produção intersubjetiva das relações entre saber e poder.

Neste sentido, ao cunhar a noção de regulação social para se referir à forma da relação entre o conhecimento e o poder na escolarização, Popkewitz (1997) segue as “pistas” de Foucault, assumindo que as relações de poder não são “simplesmente ‘danosas’ (negativas, externas, centralizadas, homogêneas, repressivas e proibitivas); [mas] podem ser também ‘benéficas’ (positivas, internas, dispersas, heterogêneas, produtivas e provocativas)”. (Deacon, 1994, p. 10 *apud* Deacon & Parker, 2008, p. 102). O poder que na modernidade era visível passa a ser exercido de modo disciplinar, invisível e internalizado, através das tecnologias sociais normalizadoras do *self*.

Neste sentido, não se está refutando a ideia iluminista de colocar “um grande valor na iniciativa individual e na intenção humana na direção da vida social. [...] A razão e a racionalidade são centrais aos esforços sociais para melhorar nossas condições humanas.” (POPKEWITZ, 2008, p. 185). A noção de regulação também não é pensada imputando “o mal ao processo de controle ou sugere algum bem transcendente através de sua erradicação”. A regulação também não tem o sentido de atribuir distinções de bom/mau, certo/errado ou moral/imoral. O que se propõe é “tomar a razão e a racionalidade objetos de questionamento”, ou seja, “explorar os sistemas particulares de ideias e regras de raciocínio que estão entranhados nas práticas da escola.” Razão e racionalidade são tomados como “sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder,” para mostrar que há princípios estruturadores sobre o que é permissível, os quais podem ser, às vezes, violados. Estes princípios estruturadores constituem o nosso *self*, nosso “eu” e são utilizados mesmo quando agimos sozinhos. (*Idem*).

Como a noção de regulação pode ser mais explorada quando falamos sobre escolarização e currículo? Em primeiro lugar, o autor nos mostra que o currículo cria regulação quanto ao conhecimento supostamente mais válido, ou seja, quanto à seleção dos conteúdos. A escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. [...] Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Os processos de seleção atuam como ‘lentes’ para definir problemas, através das classificações que são sancionadas. (POPKEWITZ, 2008, 192).

Em segundo lugar, o currículo cria regulação porque “a seleção de conhecimento não implica apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir

seu conhecimento sobre o mundo.” (POPKEWITZ, 2008, 192). Quais notas são alcançadas e quais diplomas são concedidos não é tão relevante quanto ao fato de que a prática escolar e o processo da escolarização “incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo.” As práticas escolares podem ser compreendidas como “formas politicamente sancionadas para os indivíduos organizarem suas visões do ‘eu’.” Para exemplificar, o autor cita a história da sexualidade e a definição dos papéis de masculino e feminino. No caso do gênero, os discursos da escolarização produzem conhecimentos de normalização que “não são apenas distinções sobre o que as meninas podem fazer em comparação com o que os meninos podem fazer – a aprendizagem escolar implica também distinções, diferenciações e sensibilidades que inscrevem emoções e atitudes apropriadas.” (POPKEWITZ, 2008, 192). Nesse sentido, por exemplo, os estudos feministas podem nos ajudar a entender como as práticas linguísticas não são apenas representativas de coisas no mundo, mas também elementos importantes de poder.

O currículo é compreendido como “um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível.” Mais que isso, “esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio.” A seleção de conteúdos e outras definições da vida escolar são exemplos de padrões historicamente formados do conhecimento, constituidoras de identidades. (POPKEWITZ, 2008, p. 174).

A partir dessa lente teórica, o currículo pode ser visto como “uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através das quais a razão e a individualidade são construídas” (POPKEWITZ, 2008, p. 194) através das tecnologias sociais que circulam por todos os níveis da escolarização.

Por tecnologia social o autor entende

um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e auto-reflexão. As práticas da escolarização ordenam quais objetos do mundo são colocados juntos e quais são diferenciados, e, ao mesmo tempo, tornam certas 'coisas' difíceis de serem referidas ou, algumas vezes, impossíveis de serem pensadas. Podemos compreender o raciocínio populacional e as psicologias escolares, por exemplo, como esquemas que funcionam como tecnologias sociais. Eles formam os objetos que o professor categoriza, interpreta e sobre os quais age. A organização do ensino através do planejamento, seguindo uma hierarquia de objetivos, e a administração de testes de rendimento para avaliar o sucesso/fracasso escolar são outros exemplos de tecnologias sociais. (POPKEWITZ, 2008, p. 193).

Neste sentido, a produção do conhecimento na disciplina *Currículo* é também uma tecnologia social, que tem consequências regulatórias ao produzir comportamentos ou regras e padrões que atuam partir do auto disciplinamento. Para exemplificar como o currículo cria regulações através de tecnologias sociais, Popkewitz afirma que

grande parte da vida moderna é preparada por sistemas de conhecimento especializados que disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem. De modo geral, o conhecimento especializado modela o 'nosso' pensamento e a 'nossa' ação sobre as calorias da nossa dieta, contribuindo para a nossa saúde pessoal; sobre a poluição no nosso ambiente, que afeta a nossa vida; sobre o nosso corpo e a nossa mente, como possuidores de estágios de desenvolvimento, personalidade e processos de auto realização, e sobre nossas crianças, como dotadas de inteligência, com um crescimento e uma infância normais. Esses pensamentos assumidos como naturais não são naturais; são construídos a partir de sistemas de conhecimento especializados. O poder desse conhecimento especializado está no fato de não ser apenas conhecimento. As ideias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis. (POPKEWITZ, 2001, p. 13).

Nesse processo o conhecimento público e pessoal se funde, disciplinando nossas escolhas e possibilidades, dando origem a efeitos de poder ou poder produtivo, não no sentido de serem positivos ou negativos, mas de produzirem efeito, ação, regulação. (POPKEWITZ, 2001).

As estruturas sociais não são mais analisadas como determinantes na pesquisa, embora não sejam ignoradas e nem deixem de existir para o pesquisador. Ficam apenas deslocadas no horizonte da análise, em sentido fenomenológico, compondo o cenário de pesquisa. A linguagem entra em cena como constitutiva da realidade, assumindo a centralidade do processo, inclusive na relação entre conhecimento e poder.

A diferença entre o enfoque do currículo como controle social [explícito ou implícito e dialético] e o enfoque do currículo como regulação social pode ser

compreendido a partir de duas maneiras de se questionar o mesmo objeto: ao focarmos o currículo como constituindo controle social nós perguntamos *o que é o currículo*, enquanto o currículo sendo focado como constituindo regulação social nos remete à questão de *como viemos a pensar sobre currículo da forma que pensamos*. No primeiro enfoque nós representamos, através da linguagem, aquilo que o currículo *é*, enquanto no segundo constituímos, através da linguagem, o significado de currículo.

Entendido como produzindo regulação social, o currículo passa a significar o modo como tornamos o mundo inteligível e os esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social. Assim, o que está inscrito no currículo, a organização do conhecimento é o caminho pelo qual são corporificadas “formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’.” (POPKEWITZ, 2008, p. 174). Aprender qualquer conteúdo, de qualquer disciplina “é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito.” (*Idem*). Assim, a ênfase no conhecimento curricular se dirige a vincular nossas formas de falar e raciocinar com questões de poder e regulação.

A principal justificativa para esta guinada nos estudos de currículo a partir da segunda metade da década de noventa é que a noção de currículo e regulação social daria mais amplitude e possibilidade de compreensão do currículo contemporâneo. Permitiria olhar, ao mesmo tempo, para as relações complexas e locais que estão nele inseridas, ao invés de olhar somente para mecanismos globais de controle, como o capitalismo e a industrialização. Nesse sentido, o uso do conceito de regulação social é mais utilizado que controle social “para enfatizar os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas.” (POPKEWITZ, 1991, p. 13).

Contudo, para compreender esta distinção epistemológica, investigamos quais movimentos teóricos sustentam ou fundamentam esta argumentação. Concluímos que não se trata ou se relaciona a uma temática específica, nem autores que possam ser, especificamente, vinculados à invenção ou produção da concepção de *currículo e regulação social*.

Entendemos que o conhecimento curricular especializado que está sendo construído nos escritos curriculares brasileiros se constitui a partir de três movimentos teóricos, que apesar de pertencerem a campos científicos distintos, se entrecruzam na discussão

curricular contemporânea. São eles: o pós-estruturalismo ou o pensamento da diferença; a teoria social pós-marxista e os estudos da cultura. Estes movimentos articulam concepções e autores de diversas áreas do conhecimento, principalmente da Filosofia, da Sociologia, da História, dos Estudos Culturais e vertentes, como o pós-colonialismo e o multiculturalismo.

As atuais pesquisas de currículo deslizam entre estes movimentos teóricos, constantemente, articulando um conjunto de referenciais teóricos diversificados e mesclados.

2.2.1 O pós-estruturalismo ou pensamento da diferença

Nesta seção, apresentamos, brevemente, como os estudos curriculares se relacionam com o pós-estruturalismo. Neste sentido, um dos textos-documento mais emblemáticos de toda a amostra da pesquisa é de Tomaz Tadeu da Silva (2001), apresentado no GT-Currículo da ANPEd, sob o título *Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze*.

O texto em questão é uma espécie de norteador teórico – se é que se pode usar este termo neste tipo de abordagem – para se entender alguns temas centrais do pós-estruturalismo, tais como: a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder e a questão dos valores.

Em primeira instância, o texto de Silva (2001) situa a teorização curricular denominada *pós-estruturalista* ou *pensamento da diferença* como uma herança da filosofia de Friederich Nietzsche, na qual já estavam presentes os temas do perspectivismo, da visão interpretativa da verdade, da crítica do sujeito, do questionamento do pensamento identitário e da força e o poder como elementos formadores e constitutivos.

A partir das concepções nietzschianas autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida questionam alguns pressupostos da metafísica, da fenomenologia, da dialética, do marxismo e do estruturalismo. Foucault foi o primeiro a influenciar as pesquisas do currículo contemporâneo, no Brasil, a partir da segunda metade da década de noventa. Deleuze e Derrida são inseridos mais recentemente, a partir da primeira década de dois mil. (SILVA, 2001).

Alguns temas centrais desta teorização são mapeados por Silva (2001), no seguinte modo:

A verdade como ficção, invenção e criação. Uma visão perspectivista e interpretativa do conhecimento. O conceito como produção e intervenção e não como descoberta ou reflexo. A insistência no caráter produtivo da linguagem. O privilegiamento da diferença e da multiplicidade em detrimento da identidade e da mesmidade. Rejeição da transcendentalidade e da originariedade do sujeito. O caráter heterogêneo, derivado, das formações de subjetividade. A não-identidade do “sujeito” consigo mesmo. A opção por uma genealogia em prejuízo de uma ontologia. A pesquisa não das essências e das substâncias mas das forças e das intensidades. Insistência no “poder” de inventar, fixar, tornar permanente e não na capacidade cognitiva de descobrir, revelar, desvelar. Contra o duvidoso gosto pela essência, uma declarada predileção pela aparência. Não a presença (do ser?), mas seu deferimento, sua diferença, seu retardamento, seu espaçamento. Horror ao pensamento da negação e da contradição. O devir em vez do ser. Não os valores, mas sua valoração. Não a moral, mas sua proveniência. (SILVA, 2001, p. 1).

A partir deste arcabouço conceitual, Silva discorre sobre o que seria uma teoria pós-estruturalista sobre o currículo.

A questão do sujeito e da subjetividade

Para entender a crítica ao sujeito transcendental no pós-estruturalismo é necessário para a sua história, desde seu “nascimento”, a partir do Humanismo Renascentista e do sujeito iluminista, com sua identidade fixa e estável, até a sua suposta “morte”, na contemporaneidade, através de seu descentramento, o que resulta no questionamento identitário e na significação de identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno.

Em Hall (2006) encontramos uma síntese deste percurso histórico que mostra as mudanças conceituais advindas de diferentes campos teóricos. Estas mudanças são apresentadas, grosso modo, através de cinco “descentramentos”, que aqui reconstruímos, a partir deste autor.

O primeiro “descentramento” estaria relacionado à reinterpretação que Louis Althusser fizera, na década de sessenta, da seguinte afirmação de Marx: “os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas”. Althusser compreende que “o marxismo, corretamente entendido, deslocara qualquer noção de agência individual” (Hall,

2006, p. 25). Assim, Althusser argumenta que Marx desloca duas proposições-chave da filosofia moderna: que há uma essência universal de homem e que ela é o atributo de “cada indivíduo singular”, o qual é seu sujeito real. Althusser o teria concluído a partir da constatação de que Marx havia colocado as relações sociais (modos de produção, exploração da força de trabalho, os circuitos do capital) no centro do seu sistema teórico e não uma noção abstrata de homem. (HALL, 2006).

O segundo grande “descentramento” no pensamento ocidental do século XX se vincularia à teoria do inconsciente de Freud, para o qual “nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente.” (HALL, 2006, p. 36). Logo, esta formação se distancia da razão iluminista, de um sujeito cognoscente e racional, representado como unidade fixa no cogito cartesiano. Instaura formas de conceber a formação do *eu* que vão muito mais numa direção de interação com o outro que o *eu* como inteiro, unificado e centrado, conforme pode ser visto em seguidores de Freud, como Lacan. “Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’.” (HALL, 2006, p. 38). A partir de Freud surge a noção de subjetividade, que se torna central para a noção contemporânea de identidade e diferença.

O terceiro “descentramento” do sujeito estaria associado ao trabalho do linguista estrutural, Ferdinand Saussure, quando o mesmo argumenta que os significados que expressamos em nossa linguagem não são nossos, individualmente, porque a língua é um sistema social, que preexiste a nós. Neste sentido, falar uma língua significa “ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.” (HALL, 2006, p. 40).

Partindo de Saussure e da “virada linguística” modernos filósofos da linguagem, como Jacques Derrida, argumentam que

apesar de seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade. As palavras são ´multimoduladas`. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. [...] O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. (HALL, 2006, p. 41 cita Derrida, 1981).

O quarto grande “descentramento” da identidade e do sujeito moderno ocorre com Michel Foucault, cujo destaque está na identificação de um novo tipo de poder, denominado de “poder disciplinar” que se desdobra e se modifica ao longo do tempo. Através do poder disciplinar são desenvolvidas formas de regulação e de vigilância da população, do indivíduo e do corpo. Mais que disciplinar o outro, o poder moderno administrativo, como produto das novas instituições coletivas – quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas, etc. – disciplina o próprio *eu* ou o *self*. Deste modo, “suas técnicas envolvem uma aplicação do poder e do saber que ´individualiza` ainda mais o sujeito e envolve mais intensamente seu corpo.” (HALL, 2006, p. 43).

O quinto “descentramento” apresentado por Hall e não menos significativo para os estudos contemporâneos de currículo é o feminismo, enquanto crítica teórica e movimento social. Sua contribuição para o pensamento ocidental emergiu com outros movimentos sociais, especialmente na década de sessenta, quanto aos seguintes aspectos: questionou a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público”; abriu, para a contestação política, arenas da vida social como a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc.; politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação, enfatizando como uma questão política e social, a forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados; incluiu, assim, a formação das identidades sexuais e de gênero, incluindo a questão da diferença sexual. (HALL, 2006).

Todas estas mudanças conceituais constituem aquilo que se denomina de “descentramento” ou deslocamento do sujeito, na teoria social contemporânea e estão subjacentes ou constituem aquilo que é denominado de *currículo e regulação social*.

O maior impacto, sem dúvida, da mudança epistemológica em curso, recai sobre o deslocamento ou o descentramento do sujeito, quanto ao processo de agenciamento humano. Entretanto, pesquisadores como Popkewitz (1997, 2001) reiteram e afirmam,

constantemente, o reconhecimento do princípio moderno da razão e da racionalidade humana como centrais aos esforços sociais para melhorar a nossa condição humana, na direção da vida social.

Silva (2001), nos ajuda a entender a crítica ao sujeito ao argumentar que no pós-estruturalismo a subjetividade é central, assim como o sujeito o era tanto para a metafísica quanto para o positivismo. Ou seja, rompe-se com a crença no “eu” cartesiano, unificado, coerente, fixo e permanente, como origem e causa da ação. “O eu substancial, o ego transcendental, o cogito cartesiano coloca o sujeito no centro da ação. Se algo é feito presume-se que foi feito por alguém: o “eu”. Predicado, ação; logo sujeito, ator, autor. Fez. Quem fez? O “eu”, o sujeito.” (SILVA, 2001, p. 6).

Para o pós-estruturalismo, a crença no sujeito transcendental é uma ficção, uma invenção que se caracteriza, segundo Silva, não pela falsidade, mas pela sua utilidade, para “estancar a instabilidade e a incerteza do incessante movimento, a insegurança e o terror do permanente devir.” (*Idem*). Neste sentido, não cabe a concepção do sujeito como “a identidade do eu consigo mesmo”, como a validação ou afirmação de si mesmo, “pura identidade”, que supõe, exige, permanência. Para a metafísica, identidade e substância formam a unidade do sujeito.

No lugar desta unidade do sujeito, o pós-estruturalismo afirma a multiplicidade do “eu” e do sujeito, que é um processo de subjetivação. Entende-se que a multiplicidade do “eu”, a subjetividade se constitui pelas “conexões que nos ligam a outros humanos, a outras máquinas, a relações de poder e saber que nos rodeiam e, igualmente, participam da nossa constituição e são para nossa constituição.” (MENDES, 2002, p. 7). Nesse movimento, apenas podemos experimentar passagens de sujeito, como *flashes*, em lugar de sermos sujeitos estáticos e específicos. Não se trata, portanto, de ignorar a existência do sujeito, mas de produzir o seu deslocamento do centro da cena.

Isto tem a ver com uma teoria do currículo. Ao pensar a questão do conhecimento ou da transmissão cognitiva, é preciso que não esquecer que “todo currículo ´quer` – ideia emprestada de Sandra Corazza - modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse ´alguém` que deve ser modificado.” (SILVA, 2001, p. 3). Quando se concebe um currículo, queremos que alguém faça alguma coisa, como por exemplo: “que ´alguém` passe a respeitar as leis do trânsito, modifique sua atitude em

relação à prevenção da Aids, torne-se uma cidadã exemplar, transforme-se em uma trabalhadora produtiva.” (*Idem*). Há um conjunto de pressupostos “sobre a ‘matéria’ sobre qual essas transformações se darão: processos mais ou menos conscientes; ‘matéria’ mais ou menos plástica; participação mais ou menos ativa; efeitos de menor ou maior duração.” (*Ibidem*). Assim, a noção de subjetivação e de sujeito implícitas no currículo se relaciona a questões como “quem nós queremos que eles e elas se tornem?” e “o que eles e elas são?”.

A questão do conhecimento e da verdade

Segundo Silva (2001, p. 2), questões como “o que deve ser ensinado?” e “o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?” tradicionalmente são respondidas recorrendo-se às teorias do conhecimento ou a epistemologias no sentido estrito, “teorias que adotam, de uma forma ou outra, uma concepção do conhecimento como representação (‘verdadeira’), como correspondência ou adequação a alguma suposta e pré-existente realidade, a alguma presumida coisa-em-si.”

Diferentemente, a teorização pós-estruturalista sobre o currículo problematiza “essa concepção ‘realista’ do conhecimento e da ‘verdade’”, destacando, em oposição, seu caráter artificial e produzido.” (SILVA, 2001, p. 3). Verdade, neste caso, é “interpretar, criar, inventar, fabricar.” Deste modo, “quem interpreta não descobre a ‘verdade’; quem interpreta a produz. Não se trata de uma atividade hermenêutica – descobrir um significado oculto, pré-existente; mas de uma atividade poética – criar um significado novo, inédito.” (SILVA, 2001, p. 4). Diferentes interpretações são, assim, diferentes pontos de vista, diferentes posições, de diferentes perspectivas que não convergem para um ponto único, numa perspectiva totalizante, última e verdadeira, argumenta o autor.

Verdade e o conhecimento são, para o pós-estruturalismo, “ficções”, como tudo o que existe e fazemos. Elas constituem a nossa vida, não se relacionam somente àquelas coisas que inventamos nas nossas horas de folga e nem são produtos inúteis. A ficção não remete a uma oposição de ficção/não ficção. “É a vida que nos impele a fabricar ficções. Elas são a nossa verdade. A nossa única verdade.” (SILVA, 2001, p. 5).

Diferentemente da metafísica e do positivismo, conhecer não é descobrir, revelar, adequar. Para o pós-estruturalismo,

Conhecer é atribuir sentido, dar peso, valorar. O conhecimento não existe num campo neutro, num campo livre de forças. Por isso, o conhecimento não está simplesmente ali (empirismo, positivismo) ou lá (metafísica, transcendentalismo): o conhecimento é posto, imposto – ali ou lá. Dar sentido, valorar – conhecer – são atividades que exigem, implicam a aplicação de forças. Puxa pra lá, puxa pra cá: sentidos. Dizer “é isso” não supõe a existência de um “isso”, mas a existência da capacidade, do poder, de dizer “é isso”. (SILVA, 2001, p. 5).

As oposições, assim como as categorizações, tais como as espécies, os gêneros, as classes, o conceito, são simplificações que eliminam a gradação e a continuidade, argumenta a perspectiva pós-estruturalista. Há uma *guerra* declarada contra o uso de polarizações como isto/aquilo ou bom/ruim. “Entre os polos de uma oposição jazem os restos das diferenças relegadas ao estado de não-ser. A oposição radicaliza, extrema a diferença para melhor eliminá-la: um dos polos é a sede da verdade, da essência, da presença, do original; o outro, da falsidade, do acidente, da ausência, da cópia e do simulacro.” (SILVA, 2001, p. 6).

A questão do poder

A análise foucaultiana de poder, principalmente a partir do desenvolvimento da noção de governamentalidade (FOUCAULT, 2008), quando o autor analisa o poder moderno, as práticas estatais de governo, comportamentos e disposições individuais sob o viés do desenvolvimento das tecnologias normalizadoras do *self* (do próprio *eu*) é central para se entender esta questão no pós-estruturalismo.

O poder que anteriormente, no enfoque de currículo e controle social era mobilizado no valor da iniciativa individual, como um poder externo que seria conferido pela escolarização ou pela teoria, na perspectiva *foucaultiana* é um poder fluído, que se constitui pelas tecnologias normalizadoras do *self*, que produzem regulações sociais. A razão e a racionalidade não são mais compreendidas como “um sistema unificado e universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro e falso, mas como sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder.” (POPKEWITZ, 2008, p. 185).

Portanto, na teoria pós-estruturalista sobre o currículo esta questão aparece como uma “concepção sobre o que faz a coisa se mexer. O que motiva o processo todo? Por que

esse conhecimento e não outro, por que essa concepção de verdade e não outra? Por que queremos que alguém se transforme em uma coisa e não em outra? E por que pensamos nesse “alguém” como tendo um tipo de natureza e não outra?” (SILVA, 2001, p. 3). O responsável pelo movimento, nesta abordagem, “que faz tudo isso se mover”, são as relações de poder ou simplesmente, o poder. Mas, este poder não é mais “alguma coisa” que é atribuída ou conquistada por “alguém”, que está em algum lugar e não noutro, que está em determinado grupo e não noutro.

As coisas, na perspectiva pós-estruturalista, não são “manifestações de essências anteriores, como originárias de princípios transcendentais”, nem a adequação ou correspondência entre duas ordens de existência – tal como realidade e representação, por exemplo. Elas são “o resultado de atos de invenção, de processos de criação” (SILVA, 2001, p. 9), como presenças forçadas e induzidas. O conhecimento consiste “na pesquisa daquilo que anima o ato de produção das coisas, no impulso que leva à sua criação”. (*Idem*).

Entretanto, criar, inventar, neste sentido, não é um ato isolado. As criações “existem, elas passam a existir, como o resultado de um ato de força, de imposição de sentido.” (*Ibidem*). Não são, entretanto, forças que existem ou agem isoladamente. Estão em um campo de forças, o que significa que “uma força age sobre outra força”. É a diferença entre uma força e outra que diferencia uma invenção e outra. Logo, “as forças dão forma às criações, imprimem nelas sua marca, sua diferença.” (*Ibidem*).

Essa concepção de conhecimento como interpretação e correlação de forças leva à renúncia da busca da “coisa em si”. Na perspectiva pós-estruturalista, a coisa-em-si somente poderia ser um sentido fixo. Contudo, reflete Silva, “em qualquer ato de apresentação da coisa-em-si existe já um pôr-da-coisa-em-si, um posicionar-da-coisa-em-si, que aponta para a relação entre forças que colocou em movimento esse pôr e esse posicionar da coisa-em-si. A coisa-em-si está inseparavelmente amarrada ao sentido.” (SILVA, 2001, p. 10).

Neste sentido, as forças que governam o conhecer e o interpretar são

forças em competição pela *imposição* de sentido a um mundo rebelde, refratário, elas obedecem a um impulso pelo domínio, pela supremacia, pela superioridade. Sua dinâmica é movida pelo desejo – vital, impessoal, anônimo – de dominar. No centro do campo energético que movimenta o mundo está uma ânsia – vital, impessoal, anônima – de impor-se. Esse impulso, esse desejo, essa ânsia chama-se “vontade de poder”. (SILVA, 2001, p. 10).

Esta maneira de concepção da forma da relação entre conhecimento e poder, constituída num jogo de forças internas, resulta em um movimento de regulação e não mais de controle - que pressupunha que o poder seria algo que viria de fora, algo que poderia ser atribuído por alguém a alguém. O conhecimento é, portanto, constituído pelo poder e através do jogo de relações de poder.

Logo, no lugar de questionar “o que é”, a pergunta mais pertinente seria “o que faz com que seja o que é?”. Trata-se, portanto, afirma Silva (2001, p. 10), de “buscar, antes, o impulso, o desejo, o motivo que faz com que as coisas tenham o sentido que têm do que sua essência, sua origem ou seu fundamento último”. É a partir da busca de uma ciência das forças, que se pode falar em uma genealogia em vez de, simplesmente, uma teoria do conhecimento.

A questão dos valores

De modo mais amplo que as questões sobre conhecimento e verdade e sujeito e subjetividade, está a questão dos valores e dos critérios. Eles se referem a questões, tais como: “por que consideramos certos tipos de conhecimento e certos tipos de sujeito e subjetividade preferíveis a outros? Por que julgamos certos ideais de conhecimento e sujeito como desejáveis e outros como indesejáveis?” (SILVA, 2001, p. 3). De acordo com o autor, para a perspectiva pós-estruturalista, “a questão é saber de *quem* são os valores, para *quem* e para *que* servem”. (SILVA, 2001, p. 4). Neste caso, se faz, “nietzschianamente, uma pergunta genealógica sobre as forças por trás do processo valorativo.” (*Idem*).

Enfim, o pós-estruturalismo é uma abordagem teórica produtiva para o currículo, segundo Paraíso (2003, p. 10) porque problematiza as verdades e os valores da educação, da pedagogia e do currículo. Logo, “não importa mais perguntar se determinada abordagem, determinado conhecimento ou conteúdo é verdadeiro ou falso. Importa saber

como determinados conhecimentos vieram a ser considerados mais verdadeiros que outros.”.

A principal força que mobiliza os estudos de currículo a seguirem uma perspectiva pós-estruturalista, a partir da metade da década de noventa é a tentativa de compreender a sociedade pós-industrial como “produtora de bens simbólicos, mais do que de bens materiais”, concluem Lopes e Macedo (2005).

2.2.2 A teoria social pós-marxista

O segundo movimento teórico que constitui o enfoque de currículo e regulação social e que tem relação com as mudanças no âmbito social global, no modo de se compreender a sociedade, é a teoria social pós-marxista. Neste sentido, os teóricos enfatizam a necessidade da releitura de algumas hipóteses marxistas, visando à compreensão de uma sociedade que se reconfigurou aos tempos da produção teórica de Marx.

Se nas teorias críticas o marxismo era o ponto de partida e de chegada, a teoria social contemporânea (tendências *neo* e *pós*) rompe com esta perspectiva. É neste sentido que este movimento teórico é denominado por Boaventura de Souza Santos (2010) de *pós-marxismo*, não se atribuindo o sentido do abandono ou da superação de princípios centrais, tal como a emancipação social e a utopia de um socialismo, mas para abrir perspectivas para uma releitura, conservando em suas análises questões importantes, tais como a ênfase econômica e no conflito, mas se ampliando uma visão mais compreensiva e multidimensional, que possibilite a compreensão de uma sociedade complexa, tal como é a atual.

A utopia de um socialismo é articulada a partir do próprio marxismo, mas colocando-o no horizonte, a partir da releitura de algumas de suas hipóteses. Ou seja, a emancipação social está colocada num plano utópico, no sentido de *algo que pode vir a ser*, mas que é contingencial e, portanto, não está garantido e terá a configuração que a história lhe conferir.

De acordo com o autor, “nos encontramos numa fase de transição paradigmática, entre um paradigma da modernidade, cujos sinais de crise parecem evidentes e um novo

paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade.” (SANTOS, 2010, p. 34). Contudo, essa mudança não se confina “ao domínio epistemológico, ocorre no plano societal global: o processo civilizatório instaurado com a conjunção da modernidade com o capitalismo e, portanto, com a redução das possibilidades da modernidade às possibilidades do capitalismo entrou, tudo leva a crer, num período final.” (*Idem*).

Então, por quais caminhos pensar a transformação social? Ou, como continuar a pensar a emancipação humana? De modo geral, estas questões estão subjacentes aos estudos de currículo, na atualidade. Contudo, na operacionalização da pesquisa, alguns as tomam como seu objeto de análise em torno do currículo, enquanto outros as colocam como horizonte teórico, o que significa que elas não estão no centro da análise, mas também não são ignoradas.

Boaventura de Sousa Santos exerce grande influência sobre o pensamento curricular contemporâneo, principalmente ao articular a possibilidade de *renovar e reinventar a emancipação social* (SANTOS, 2007; 2010). O autor argumenta em torno de uma nova teoria da emancipação e a pensa a partir de uma nova teoria democrática. Sem a intenção de aqui recuperar todo o pensamento do autor, sintetizamos, brevemente, esta concepção a título de compreender como ela se caracteriza nos escritos atuais.

Para Santos, uma nova teoria da democracia parte do pressuposto de que a democracia representativa, que constituiu até agora o máximo de consciência política possível do capitalismo, não é suficientemente democrática e, nesse sentido, implica numa articulação entre uma democracia representativa e uma democracia participativa. Para que isso seja possível, é necessário que o campo do político seja radicalmente redefinido e ampliado, numa repolitização global da prática social, de modo a se construir um novo campo político, que “permitirá desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo em que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania. [...] Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de transformá-las em relações de autoridade partilhada.” (SANTOS, 2010, p. 271). Ou seja, o objetivo de uma nova teoria da democracia é romper com a teoria democrática liberal e isto, significa, na prática, alargar e aprofundar o campo político em todos os espaços estruturais da interação social. Não somente aquilo que a teoria política

liberal definiu como o espaço da cidadania – o político propriamente dito, transformado numa dimensão setorial da sociedade – mas, todas as outras dimensões da prática social: econômicas, sociais, familiares, profissionais, culturais e religiosas. Trata-se, portanto, de politizar o espaço doméstico, o espaço da produção (inclusive, politizar a tecnologia) e politizar o espaço mundial, principalmente, o espaço das práticas transnacionais. O papel de fomentar este processo é designado aos novos movimentos sociais, que para o autor, se constituem tanto a partir de uma crítica da regulação social capitalista, como uma crítica da emancipação socialista, tal como ela foi definida pelo marxismo. (SANTOS, 2010).

Portanto, reitera o autor, uma nova democracia precisa ser construída, entendendo-se que “o sistema mundial é um sistema industrial capitalista transnacional que integra em si tantos setores pré-industriais, como setores pós-industriais” (SANTOS, 2010, p. 277). Alargando-se e aprofundando-se uma nova teoria da democracia – fomentada, principalmente pelos novos movimentos sociais que são constituídos por muitos novos sujeitos e novas subjetividades – é possível pensar uma nova teoria da emancipação. Esta não é uma ruptura com a utopia do socialismo, muito pelo contrário, o socialismo – não mais o “socialismo real” – é a utopia de uma sociedade mais justa e de uma vida melhor. Por enquanto, ele pode ser designado como um conjunto de práticas emancipatórias, que não são garantias. É contingencial, na medida em que “não é, à partida, nem mais nem menos provável que qualquer outro futuro.” (*Idem*).

O socialismo seria construído, então, pelo conjunto de lutas processuais que constituem a emancipação e este processo não tem fim definido. O que distingue as lutas processuais da emancipação de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. A emancipação, neste sentido, seria a “ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social. [...] O socialismo é a democracia sem fim.” (SANTOS, 2010, p. 277).

O socialismo será tão adjetivado, argumenta Santos, quanto for exigido pelas lutas democráticas que *estão* ou que *virão*. Ecologia, feminismo, antiprodutivismo, pacifismo e antiracismo são as principais lutas que conhecemos, atualmente, mas, muitas outras ainda poderão vir.

2.2.3 Os estudos da cultura

Dentro de um enfoque de *currículo e regulação social*, os estudos da cultura influenciam as pesquisas de currículo desde a segunda metade da década de noventa, dentro de uma perspectiva da virada linguística.

No entanto, mesmo na teoria crítica, a discussão de cultura, principalmente a importância dos processos culturais na constituição da vida social e na construção do conhecimento, não é nova. De modo mais específico, ela foi tomada como um aspecto central na teoria social de Adorno e Horkheimer (*Escola de Frankfurt*), ainda na partir da década de quarenta,²⁸ assim como na teoria simbólica de Bourdieu, o que aconteceu, em ambos os casos, a partir de uma releitura marxista.

Neste âmbito, é possível inserir também os escritos de Paulo Freire, que, certamente, ainda merecem um estudo mais aprofundado sobre a contribuição do autor acerca deste aspecto.

Na teoria crítica de currículo, ela é abordada, por exemplo, em Moreira e Silva (2008), a partir das contribuições de autores como Bourdieu e Giroux – que é seguidor das teorias da Escola de Frankfurt –, compreendendo-se o campo cultural como um terreno contestado e o currículo como também uma área contestada e uma arena política, conforme explicitado no texto *Currículo, cultura e sociedade*. Note-se que a primeira edição deste texto é de 1994. Nele, os autores explicitam a relação entre o currículo e a cultura como um processo de “criação de sentidos, de significações, de sujeitos”. O currículo é um terreno de

²⁸ A obra que marca esta redefinição teórica e conceitual de análise da teoria social em Adorno e Horkheimer é *Dialética do Esclarecimento* (1991). Publicada, inicialmente, em 1947, ela foi considerada uma das mais importantes obras filosóficas do século XX. Até ali, a crítica social destes autores estava caracterizada, basicamente, dentro do viés marxista, com relevância para o aspecto econômico e do trabalho. Contudo, vários acontecimentos da história mostravam que a teoria marxista clássica já não apresentava abrangência suficiente para explicar os acontecimentos históricos recentes, demarcados, especialmente, pela ascensão do nazismo e do fascismo, na Alemanha e sua expansão por outros territórios, pelo Estado burocrático do Socialismo na União Soviética e pelo desenvolvimento da cultura de massa nos Estados Unidos. Com as mudanças objetivas e subjetivas do capitalismo tardio e diante da necessidade sentida por Adorno e Horkheimer de compreender o fenômeno do desaparecimento das forças críticas da época, os mesmos passam a assumir, cada vez mais, uma crítica voltada à racionalidade moderna, com consequências na dimensão cultural. Embora esta crítica ainda estivesse inserida e caracterizada, fortemente, pela crítica à ciência e à destruição da natureza pelo homem através de um processo de dominação, ela se amplia, aos poucos, para questões sobre o racismo e outros grupos minoritários da sociedade capitalista. (JAEHN, 2005, p. 49-50).

produção e criação simbólica, cultural, de formação de identidades, cuja visão se distancia de uma visão de transmissão cultural estática e tradicional.

Atualmente, grande parte dos estudos de currículo aborda a relação entre currículo e cultura a partir da influência de outros campos teóricos, como os Estudos Culturais, o multiculturalismo e o pós-colonialismo. A cultura assume uma centralidade cada vez maior na análise do conhecimento pedagógico e curricular, articulada com categorias como *alteridade*, *diferença* e *intersubjetividade*.

Sob este *pano de fundo* e a partir deste conjunto de referenciais teóricos, surgem dentro dos estudos de currículo e cultura, duas vertentes teóricas. Uma delas se constitui por autores que vêm da teoria crítica e fazem aproximações com as teorias pós-críticas de currículo, mobilizados por autores como Antônio Flávio Barbosa Moreira, Henry Giroux e Peter McLaren, Jean-Claude Forquin, François Hartog, André Chervel, Dominique Julia, Peter Burke, Jacques Le Goff, Eric Hobsbawn, Ivor Goodson, Thomas Popkewitz e Michel de Certeau. Nesta produção se percebe um esforço de pensar a relação entre currículo e cultura incorporando-se as abordagens contemporâneas, mas, ao mesmo tempo, manter o conhecimento escolar no centro da análise. Neste sentido, estes autores podem ser denominados de produtores de uma teoria política de currículo, na qual as definições culturais estão subjacentes.

A outra vertente se constitui por autores que também vêm da teoria crítica, mas a discussão de currículo e cultura assume uma posição mais pós-estrutural, mobilizados especialmente por Tomaz Tadeu da Silva e autores ligados aos Estudos Culturais²⁹ e Pós-coloniais, como Stuart Hall e Homi Babha. Estas pesquisas colocam a cultura no centro da análise, deslocando estruturas como o conhecimento escolar e sua vinculação com o político e o econômico, aspectos que são reconfigurados, mas não ignorados. Logo, estes

²⁹ Os Estudos Culturais surgem, na teoria social, a partir da necessidade de se compreender as transformações sociais e culturais do século XX. Constituem um conjunto diversificado de estudos, com diferentes itinerários de pesquisa e diferentes posições teóricas, conectados pelo fato de fazerem oposição à concepção de cultura como um padrão estético elitizado, sinônimo de erudição, tradição literária e artística. Geralmente se atribui o surgimento destes estudos, como prática intelectual institucionalizada, ao Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Escola de Birmingham, na Inglaterra, na década de 1960, a partir de pesquisadores que estavam distantes do centro da cultura britânica, como Raymond Williams, Edward Thompson, Richard Hoggart e Stuart Hall. Estes estavam preocupados com uma história da cultura popular e as relações entre história, cultura e sociedade. Contudo, Costa, Silveira e Sommer (2003) afirmam que o acesso à literatura mais recente, em línguas que não a inglesa, revelam que os estudos da cultura teriam acontecido, quase simultaneamente, em outros países europeus, asiáticos e latino-americanos, motivados pela revolução cultural em curso, a partir do desenvolvimento tecnológico capitalista.

autores podem ser denominados de produtores de uma teoria cultural do currículo, na qual o conhecimento escolar está subjacente.

Stuart Hall (1997) vem explicitando esta concepção em seus escritos, especialmente em texto publicado no Brasil, em 1997, sob o título *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*, no qual argumenta que a cultura é constitutiva da realidade social a partir de dois aspectos: o substantivo e o epistemológico.

O aspecto substantivo seria “o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular.” (HALL, 1997, p. 2). Quanto a este aspecto, o autor (p. 12) identifica quatro importantes dimensões a serem consideradas para se compreender a centralidade da cultura:

- a) a ascensão dos novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais que transformaram as esferas tradicionais da economia, indústria, sociedade e da cultura em si;
- b) a cultura vista como uma força de mudança histórica global;
- c) a transformação cultural do cotidiano;
- d) a centralidade da cultura na formação das identidades pessoais e sociais.

O autor elenca algumas características que demarcam as transformações ocorridas quanto a estes aspectos:

o declínio do trabalho na indústria e o crescimento dos serviços e outros tipos de ocupação, com seus diversos estilos de vida, motivações, ciclos vitais, ritmos, riscos e recompensas; o aumento dos períodos de folga e o relativo vazio do chamado ‘lazer’; o declínio das perspectivas de ‘carreira’ e dos empregos vitalícios dando lugar ao que tem sido chamado de ‘flexibilidade no emprego’, mas que, frequentemente, constitui uma questão de desemprego não planejado; as mudanças no tamanho das famílias, nos padrões de diferenças de geração, de responsabilidade e autoridade dos pais; o declínio do casamento numa época de incremento do divórcio, o aumento de famílias uniparentais e a diversificação de arranjos familiares; o envelhecimento da população, com seus dilemas acerca de uma terceira idade mais longa sem a ajuda do cônjuge, sustentada por generosos programas nacionais de seguros, sistemas públicos de saúde e outros sistemas de benefício estatais; a redução das tradicionais idas à igreja e da autoridade dos padrões morais e sociais tradicionais e das sanções sobre as condutas dos jovens; os conflitos de gerações em consequência da divergência entre jovens e adultos, entre o declínio da ética puritana, de um lado e o crescimento de uma ética consumista hedonista, de outro. Tais mudanças são relacionadas, de alguma forma, a situações sociais, de classe e geográficas: e não exclusivamente de classe. (HALL, 1997, p. 6).

Para o autor, as nossas identidades são construídas no interior das representações culturais. “Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico.” (HALL, 1997, p. 11).

Ao mesmo tempo em que se tem a sensação de maior liberdade, também aumenta o controle externo sobre a vida privada, pela proliferação dos instrumentos de vigilância (câmeras e monitores, pesquisas sobre o consumo e cartões de crédito, etc.) que são capazes de controlar os movimentos e as preferências de uma população inteira, sem que a mesma tome conhecimento. É “um processo de sofisticação e intensificação dos meios de regulação e vigilância: o que alguns têm denominado ‘o governo da cultura’.” (HALL, 1997, p.7-8).

A partir de uma centralidade substantiva da cultura, para a teoria social ela passa a assumir uma centralidade epistemológica, com a qual a produção do conhecimento e da escolarização opera diretamente. Hall se refere “à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 2). Relaciona-se ao modo de analisar a sociedade contemporânea tendo “a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida como a ‘virada cultural’.” (HALL, 1997, p. 12).

Esse novo paradigma privilegia a linguagem como responsável pela construção e circulação do significado, que dá sentido às coisas e às ações humanas. Citando Du Gay (1994), Hall (1997, p. 13) reitera que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata. O autor lembra que Wittgenstein já afirmava que “as coisas só têm significado pela sua inserção dentro de um determinado sistema de classificação ou ‘jogo da linguagem’.” Hall salienta que “o significado surge, não das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos.” A partir deste paradigma a própria concepção de cultura passa a ser “a soma de diferentes sistemas de

classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.” (HALL, 1997, p. 14).

Conforme outros autores têm denunciado, Hall (1997, p. 3-4) concorda que há uma tendência à homogeneização cultural, como percebiam Adorno e Horkheimer (1991), por exemplo. Há uma tendência ou o receio do risco de que “o mundo se torne um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural” (HALL, 1997, p. 3-4), o que apagaria as particularidades e diferenças locais, produzindo-se uma cultura mundial homogeneizada e ocidentalizada. Contudo, o autor aposta na imprevisibilidade do processo, lembrando que as consequências “não são nem tão uniformes nem tão fáceis de serem previstas da forma como sugerem os ‘homogeneizadores’ mais extremados”. Lembra ainda que uma das características desses processos é que “eles sejam mundialmente distribuídos de uma forma muito irregular – sujeitos ao que Doreen Massey (1995) denominou de uma decisiva ‘geometria do poder’– e que suas consequências sejam profundamente contraditórias.” (HALL, 1997, p. 4). Deste modo, para o autor

a cultura global necessita da ‘diferença’ para prosperar – mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial (como, por exemplo, a cozinha étnica). É, portanto, mais provável que produza ‘simultaneamente’ *novas* identificações [...] ‘globais’ e *novas* identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea. (HALL, 1997, p. 4).

O autor aposta no surgimento de alternativas híbridas, denominado por ele de *mix cultural*, que carregam, ao mesmo tempo, o velho e o novo e que podem, em muitos casos, produzir suas próprias resistências. De qualquer forma, “por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio.” (HALL, 1997, p. 5). Neste sentido, as lutas pelo poder são simbólicas e discursivas, assumindo “a feição de uma ‘política cultural’.” (HALL, 1997, p. 5).

Afirmar que a cultura assume um papel constitutivo em toda a vida social contemporânea não desfaz as desigualdades, que continuam a existir no capitalismo. Contudo, a análise pelo viés da cultura torna fundamental a compreensão de como elas são reproduzidas, exigindo-se que se atribua o peso epistemológico que ela merece, referindo-se à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, e em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo. (HALL (1997, p. 2).

Contudo, não significa que podemos afirmar que não existe nada fora da cultura. O próprio autor esclarece que “*não é que ‘tudo é cultura’.*” Mas, como toda prática social depende e tem relação com o significado, a cultura passa a ser uma das condições constitutivas de existência dessa prática, uma vez que toda prática social tem uma dimensão cultural de caráter discursivo. (HALL, 1997, p. 17).

Esta concepção altera a distinção que o marxismo clássico fazia entre a base econômica e a superestrutura. Com a virada cultural, a cultura assume uma posição constitutiva e interligada a todas as dimensões da vida social, inclusive a econômica e a política. (HALL, 1997, p. 2). Neste sentido, Candau e Moreira (2003, p. 159) argumentam que “a esfera econômica [...] não funcionaria nem teria qualquer efeito fora da cultura e dos significados. Economia e cultura constituem-se mutuamente, articulam-se.” Contudo, Candau e Moreira (2003, p. 159) também concordam com Apple (1999) ao afirmar que “valorizar e reconhecer a importância da esfera cultural não pode implicar a desconsideração da força do capitalismo, do caráter determinante das relações de produção e do poder da classe social.”

Burke (2008, p. 31), atribui a ascensão dos Estudos Culturais e o interesse internacional pelo movimento ao fato de que “ele atendeu a uma demanda, correspondeu a uma crítica à ênfase sobre a alta cultura tradicional dada pelas escolas e universidades, e também satisfaz a necessidade de entender o cambiante mundo de mercadorias, publicidade e televisão.” As questões que envolvem os Estudos Culturais são, portanto, objetos relacionados à cultura, à ideologia, à linguagem e ao simbólico, tratando de temas como questões da classe trabalhadora, das mulheres, dos negros e outras minorias, de raça, de poder, etc. Estes estudos se caracterizam por repudiar “aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.” (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 37).

No interior dos Estudos Culturais vários embates são travados, destacando-se aqueles relacionados à crítica ao marxismo e à ortodoxia teórica do textualismo. Costa, Silveira e Sommer (2003) mostram que a postura crítica dos Estudos Culturais em relação ao marxismo não é no sentido de negá-lo, mas porque este seria insuficiente para dar conta

de questões privilegiadas pelos Estudos Culturais. “Além disso, a ortodoxia, o caráter doutrinário, o determinismo, o reducionismo, a imutável lei da história, o estatuto de metanarrativa e um inequívoco eurocentrismo seriam também incongruentes com boa parte do que já se pensava e pretendia.” (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 41).

Para os autores, foi em Gramsci que teóricos como Hall (1996) e Johnson (1999) encontraram saídas para as perguntas que a teoria marxista ortodoxa não respondia, especialmente no que diz respeito à produtiva metáfora da hegemonia. Contudo, além das críticas, os autores reconhecem e reiteram as importantes contribuições do marxismo para os estudos culturais. Primeiramente porque “os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade.” Também porque a “cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades.” Em terceiro lugar, como consequência das outras duas “é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais.” (JOHNSON, 1999, p. 13). Deste modo, os autores reiteram que, apesar de permanecerem vivos e valiosos, os elementos do marxismo precisam ser constantemente criticados, retrabalhados e testados em estudos aprofundados.

Quanto ao embate interno travado com a ortodoxia teórica do textualismo, em que se confrontam trabalhos de cunho estruturalista, semiótico e pós-estruturalista, não deixam de reconhecer, no entanto, que a linguagem e a metáfora linguística têm uma importância crucial para qualquer estudo da cultura. (HALL, 1997, p. 27).

No campo educacional, vasta gama de objetos está sendo estudada pelos Estudos Culturais, tais como questões de metodologia e política na escolarização dos vários níveis, discussões sobre relações de poder no currículo e na sala de aula, bem como contribuições aos debates sobre infância, cidadania, identidade nacional, pedagogias culturais na pós-modernidade, a cultura do “outro”, raça, gênero e etnia no capitalismo neoliberal, efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação e o combate à contínua colonização dos saberes e das relações sociais na escola. Os Estudos Culturais em Educação “constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões

como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 55).

Para Giroux (2008, p. 86), os estudos da cultura partem do pressuposto de que a escolarização é “um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as.” Neste sentido, focalizam a aprendizagem relacionada com as diferenças culturais, ao poder e à história.

Citando Tomaz Tadeu da Silva (1999b, p. 135), os autores afirmam “o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia”. Sendo construído culturalmente, “o currículo reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais”. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58). Contudo, “não se trata de pura e simplesmente destacar que os grupos que estão em posição hierarquicamente superior em uma relação de poder definem o que deve ser ensinado, o que de fato ocorre, mas se trata de considerar a produtividade do poder, para além do binarismo dominadores e dominados.” Dito de outra forma, “o que precisamos continuar a investigar, discutir, destacar, mostrar é a positividade do poder, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 59).

A partir desta perspectiva, os professores são produtores culturais, que assumem o papel de um intelectual público. Neste sentido, as práticas pedagógicas de formação dos professores acontecem a partir da organização de experiências através das quais os estudantes possam vislumbrar o caráter socialmente construído “de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores.” (GIROUX, 2008a, p. 101). Afinal, conforme Foucault nos ensina, ainda que tenhamos definido o ideário emancipatório como o rumo a seguir nas nossas práticas docentes e nossas intenções sejam de “formar cidadãos críticos e autônomos e que tais concepções sustentem a seleção dos conhecimentos e experiências que compõem o currículo, o que fazemos é estruturar o campo de ação do outro, é governar sujeitos.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 59).

Aceitando o ponto de vista de que toda prática social tem uma dimensão cultural, Candau e Moreira (2003, p. 159) afirmam a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s). Neste sentido, apresentam exemplos e sugestões que contribuem para que os professores, de modo geral, tornem a cultura central no processo curricular e confirmem uma orientação multicultural às suas práticas. A partir de pesquisas e trabalhos realizados com professores de redes municipais e estaduais em todo o Brasil, os autores concluem que o professorado, de modo geral, tem dificuldade de fazê-lo, seja pela ausência de recursos e de apoio, pela formação precária, bem como pelas desfavoráveis condições de trabalho.

O caráter multicultural das sociedades contemporâneas, bem como as demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura “têm intensificado a cisão do mundo em ‘ricos’ e ‘pobres’, ‘civilizados’ e ‘selvagens’, ‘nós’ e ‘eles’, ‘incluídos’ e ‘excluídos’.” (ORTIZ, 1994 *apud* CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 156). Apoiando-se em Souza Santos (2003), os autores defendem e insistem na “necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade [que combatam a desigualdade social] e políticas da diferença [que reconheçam a diferença e o direito à diferença]”. O que se propõe é um multiculturalismo emancipatório, caracterizado como o “reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 33 *apud* CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 157). Para os autores, este desafio exigirá do professor uma nova postura, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Para tanto, é necessário que o docente se disponha e se capacite para a reformulação do currículo e da sua prática “com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados.” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 157). Os autores também propõem a construção e o desenvolvimento de novos currículos de forma autônoma, coletiva e criativa, que contemplem o espaço da reflexão, da crítica, da rebeldia e da justiça curricular.

A ideia de justiça curricular é citada a partir de Connel (1993) e é pautada por três princípios: a) os interesses dos menos favorecidos; b) a participação e escolarização comum; e c) a produção histórica da igualdade. Para o autor, justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais

ao qual o sistema educacional está ligado. Contudo, Candau e Moreira (2003, p. 157) ampliam este conceito, – tendo em vista a complexidade e as especificidades do panorama social e cultural contemporâneo – compreendendo-o como “a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades. Quer-se favorecer, como consequência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação.”

A escola é uma instituição cultural e por isto “não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, em que a referência cultural não esteja presente.” Escola e cultura, são, portanto, “universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 159-160). Isto pode parecer óbvio, mas, por que esta questão é vista como especialmente desafiadora para as práticas educativas? A escola, tal qual a conhecemos hoje, é uma construção da modernidade, que traz o modelo cultural moderno e é ele que perpassa, ainda hoje, entre tensões e conflitos, o cotidiano escolar. “Tal modelo seleciona saberes, valores, práticas e outros referentes que considera adequado ao seu desenvolvimento. Assenta-se sobre a ideia da igualdade e do direito de todos e todas à educação e à escola.” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 160). Esta perspectiva acaba por “veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar.” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 160). É esta visão monocultural que se revela como uma problemática instalada, fazendo com que “os ‘outros’, os ‘diferentes’ – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os *rappers*, os *funkeiros*, etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 160). São as identidades “diferentes” que dão uma nova configuração à escola, desafiam e provocam tanto educadores(as) quanto estudantes.

Para o enfrentamento da questão os autores enfatizam a importância do multiculturalismo crítico, que corresponde a “uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo

espaço” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 161). Concordando com McCarthy (1998), os autores afirmam que o processo de hibridização cultural no currículo deve

desafiar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, segundo a ótica do dominante, e confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações dos eventos históricos, de modo a favorecer ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma forma dada e como pode ser reescrito de outra forma. (CANDAU E MOREIRA, 2003, p. 162).

Dito de outro modo, é importante “propiciar aos(às) estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados.” (CANDAU E MOREIRA, 2003, p. 162).

O que se defende é que

se evidencie com clareza, no currículo, como se construiu historicamente um dado conhecimento, como as raízes históricas e culturais desse processo são usualmente “esquecidas”, o que faz com que todo e qualquer conhecimento (usualmente pautado na lógica dominante nos países centrais) seja visto como indiscutível, neutro, universal, intemporal. Nessa mesma direção, pode-se acentuar a necessidade de se explicar, também, como um dado conhecimento relaciona-se com os eventos e as experiências dos(as) estudantes e do mundo concreto, enfatizando-se ainda, na discussão, quem lucra e quem perde com as formas de emprego do conhecimento. (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 162).

Em suma, o que se propõe é que se esclareça “de quem é o conhecimento hegemônico no currículo, que representações estão nele incluídas, que identidades se deseja que eles reflitam e construam, assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista.” (CANDAU E MOREIRA, 2003, p. 162).

Outra proposta apontada por Candau e Moreira (2003, p. 163) citando Sarlo (1999), é que “se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir a crítica dos diferentes artefatos culturais que circundam o(a) aluno(a).” Propõe-se que se transforme a escola em um espaço de *crítica cultural*, levando-se para a sala de aula filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços urbanos, etc., de modo que se constituam em objetos de atenção e discussão de docentes e discentes. Para além da crítica cultural, os autores propõem que se busque “a expansão do horizonte cultural do(a)

aluno(a) e o maior aproveitamento possível dos recursos culturais da comunidade em que a escola está inserida.” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 163).

Outra questão abordada como uma estratégia pedagógica para a abordagem da diversidade e da pluralidade cultural no currículo é o combate a toda forma de discriminação e ao racismo no cotidiano escolar. Para o enfrentamento da questão os autores sugerem não silenciá-la, ou seja, reconhecer a existência da problemática. (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 165).

Contudo, citando Banks (1999), os autores alertam sobre o fato de que ao se formular um currículo multiculturalmente orientado não se pode pensar numa abordagem meramente *aditiva*, em que se introduz determinadas práticas ou se agregam alguns conteúdos. “Não basta acrescentar temas, autores, celebrações, etc. É necessária uma releitura da própria visão de educação. É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente.” (BANKS, 1999, apud CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 166). Enfim, é importante que se questione, se desnaturalize e se desestabilize o caráter monocultural moderno herdado e arraigado na educação escolar para que seja possível reinventar a cultura escolar. Esta tarefa “exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democrática, construída na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 166).

Aos professores é atribuído um papel importante para a construção desse processo, sendo a formação docente inicial e continuada “um *locus* prioritário para todos aqueles que querem promover a inclusão destas questões na educação.” Para tanto, primeiramente é necessário estabelecer um marco contextual, “em que se analisem os desafios que uma sociedade globalizada, excludente e multicultural propõe hoje para a educação.” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 166).

Outro aspecto importante a se promover é que cada educador(a) reflita sobre sua própria identidade cultural, sobre como tem sido construída e quais referências foram privilegiadas e por quais caminhos. Também é importante a discussão da formação cultural brasileira e a desconstrução que está presente no imaginário coletivo do “mito da democracia racial”, questionando-se os lugares comuns, as leituras hegemônicas da nossa

cultura e de suas características, assim como das relações entre os diferentes grupos sociais e étnicos.

A interação com diferentes grupos culturais e étnicos é também apontada como uma possibilidade, na medida do possível. “A intenção é propiciar uma interação reflexiva, que incorpore uma sensibilidade antropológica e estimule a entrada no mundo do ‘outro’.” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 167). Para os Estudos Culturais, a ação docente é uma ação essencialmente cultural.

Buscamos mostrar, nesta seção, como se caracteriza a noção de currículo e regulação social no pensamento curricular brasileiro atual. Conforme já dito anteriormente, trata-se de um movimento teórico complexo e múltiplo, que se constitui em articulação com o pós-estruturalismo, o pós-marxismo e os estudos contemporâneos da cultura.

CAPÍTULO 3

Conhecimento e poder no pensamento curricular brasileiro a partir de interesses pedagógicos, utilitários e academização

Neste capítulo olhamos os estudos de currículo no Brasil, desde sua configuração inicial até a década de noventa. Ao mesmo tempo em que reconstruímos a sua história para compreendê-la, enfatizamos as diferentes formas de relação entre conhecimento e poder construídas. Ou seja, buscamos entender a história curricular usando a lente teórica dos diferentes significados e papéis atribuídos à teoria, historicamente, em relação ao currículo.

Como recurso metodológico, realizamos pesquisa documental e bibliográfica aos estudos publicados anteriormente, no âmbito da pesquisa científica em *Currículo*, por pesquisadores que são autoridades intelectuais no campo. Este conjunto de dados constitui a primeira unidade de fontes da pesquisa.

3.1 Influências externas na configuração inicial das teorizações de currículo brasileiras

No âmbito da pesquisa científica, o pensamento curricular brasileiro se configura por volta de 1950³⁰, recebendo as influências do *progressivismo* americano e suas ideias renovadoras/liberais que fizeram surgir, no Brasil, o *escolanovismo*. Contudo, as primeiras discussões de currículo aparecem ainda nas décadas de vinte e trinta, período brasileiro caracterizado por grandes transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas, que exigiam a necessidade da expansão educacional. Na década de setenta o pensamento curricular brasileiro é influenciado pelas ideias tecnicistas, ao passo que a partir da década de oitenta os horizontes democráticos brasileiros se fazem sentir também

³⁰ Moreira (1990) informa que em 1955 surge o primeiro livro-texto de currículo publicado no Brasil, de João Roberto Moreira, com o título *Introdução ao estudo da escola primária*. Nele o autor apresenta um estudo histórico do currículo da escola elementar e uma análise das reformas curriculares do país, fundamentado nas ideias do escolanovismo.

no campo curricular, inaugurando um período fértil de produção acadêmica ligado a ideais críticos que se hibridizam e se recontextualizam até os dias atuais.

Um fator marcante na origem das teorizações curriculares, no Brasil, é a influência americana, o que aconteceu por motivações históricas que estavam, inicialmente, fora do contexto educacional.

Desde o fim da Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos prosperavam economicamente e crescia seu interesse em se consolidar como potência mundial. Nas disputas por hegemonia com a Inglaterra e com o bloco socialista que ganhava força após a Revolução Russa de 1917, o Brasil representava uma ameaça diante de suas potencialidades, tanto econômicas quanto políticas, de influência sobre outros países da América Latina. Colocava-se, assim, em questão o domínio americano sobre esta região. A estratégia adotada foi o estabelecimento de uma relação assistencialista com o Brasil, recheada de prodigalidades, com o objetivo de manter o país sob monitoramento americano, mediante a aplicação de múltiplas estratégias políticas, econômicas e ideológicas.

A teoria curricular americana se desenvolvia desde o final do século XIX, motivada, especialmente, pela industrialização crescente e a consequente necessidade da educação das massas, assim como pelas novas demandas de uma sociedade tecnologicamente cada vez mais complexa. No início do século XX, atribuía-se à escola americana o papel de formação da mão-de-obra para os diversos setores da economia, tanto técnicos quanto administrativos.

O surgimento dos estudos curriculares nos Estados Unidos e sua constituição como campo profissional especializado está ligado a fatores tais como a necessidade da formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada dos níveis cada vez mais elevados a segmentos sempre mais amplos da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, posta em risco pelas sucessivas ondas de emigração e pela crescente industrialização e urbanização. Todos estes fatores contribuíram para o incremento dos estudos curriculares americanos, fortemente ligados à “formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores

especializados sobre currículo na burocracia educacional do Estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas em currículo.” (SILVA, 2007, p. 21).

Três importantes obras americanas sobre currículo foram lançadas no início do século XX, influenciando, alguns anos depois, fortemente o campo curricular brasileiro: *The curriculum*, de Franklin Bobbit (1918); *The Project Method*, de Thomas H. Kilpatrick (1918); e *The child and the curriculum*, de John Dewey (1902). Os títulos e autores revelam que, desde a origem, havia nos estudos curriculares americanos a presença e a disputa de duas fortes tendências curriculares, que influenciaram diretamente o pensamento curricular brasileiro. Por um lado, o trabalho de Bobbit, focado nas ideias de um currículo cientificista, influenciou o *tecnicismo*, no Brasil. Por outro lado, as ideias representadas por Dewey e Kilpatrick são associadas ao progressivismo americano e aqui influenciaram o *escolanovismo*.

Entretanto, o mais relevante para a presente pesquisa é destacar que o conhecimento curricular americano foi construído a partir de uma base teórica e social que fundamentava os ideais de uma nação democrática e liberal, voltada para a máxima eficiência: a teoria de controle social (MOREIRA, 2010a). Ao se vincular aos interesses positivistas de poder, o conhecimento foi construído a partir de princípios instrumentais que visavam racionalizar, sistematizar e controlar a escola. Dentro deste horizonte teórico – ancorado e produzido ao tempo da expansão do capitalismo americano – desde o princípio houve disputas internas que produziram diferentes tendências curriculares, presentes nas obras pioneiras anteriormente citadas. Estas tendências contribuíram para o desenvolvimento de duas vertentes de controle social: uma explícita e a outra implícita. (MOREIRA, 2010a).

A teoria de controle social explícita, de viés tecnicista, foi hegemônica na primeira fase do pensamento curricular americano, por mais de cinquenta anos. Foram lançadas, assim, as bases da teoria tradicional de currículo, focadas na concepção administrativo-científica das ideias de Bobbit. A elaboração de currículos se guiava pela racionalidade técnica em busca da máxima eficiência, tal como acontecia nas linhas de montagem da indústria, sendo as disciplinas compreendidas como unidades operativas do processo. O fluxograma curricular funcionava como uma sequência, com pré-requisitos formais e rígidos e as disciplinas se articulavam verticalmente. (MOREIRA, 1990). Ao

conhecimento se vinculavam estratégias de poder instrumental, disseminadas pela via do *tecnicismo* por muitos países, entre os quais o Brasil.

Por sua vez, a teoria de controle social implícita, nas ideias progressivistas de John Dewey, realçou a importância do ambiente social na socialização e no controle do indivíduo, pela valorização da experimentação e do interesse do aluno. Em nosso país, as teorias e estratégias curriculares americanas influenciaram, assim, o surgimento do *escolanovismo* ou *Escola Nova*, que se estendeu até a década de sessenta e teve como grande marco o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, de 1932. Além disso, muitos intercâmbios acadêmicos foram realizados entre intelectuais brasileiros e americanos, a exemplo dos estudos realizados por Anísio Teixeira com John Dewey, nos Estados Unidos.

Após a segunda guerra mundial, os Estados Unidos e a União Soviética iniciam um período histórico de disputas e conflitos denominado de *Guerra Fria*. Um dos pontos de partida desta guerra foi a corrida espacial, inicialmente vencida pela União Soviética através do lançamento do satélite *Sputnik*, em 1957. Este fato, considerado uma grande ameaça aos interesses hegemônicos teve enorme influência sobre a luta pela supremacia política e econômica dos Estados Unidos. Pouco tempo depois, em 1959, ocorreu a Revolução Cubana, outra preocupação para os Estados Unidos, uma vez que havia o risco que as ideias socialistas se disseminassem pelo continente americano fugindo ao controle americano. No Brasil, em especial, já havia antecedentes de tentativas de organizações populares e movimentos de implantação de reformas sociais, tal como fora a Coluna Prestes e o trabalho de conscientização popular desencadeado por Paulo Freire, no Nordeste brasileiro.

Finalmente a ascensão do governo militar, no Brasil, em 1964, coincidiu totalmente com os interesses e as estratégias de poder americano, estimulando o estabelecimento de uma série de acordos de “cooperação” entre os dois países. Do ponto de vista educacional, estes acordos representaram não somente uma forte influência dos ideais americanos de eficiência e controle social, mas, também viabilizaram a importação de um vasto conjunto de metodologias e materiais didáticos, que foram incorporados ao sistema educacional brasileiro, originando o que conhecemos como *tecnicismo*. Esta fase se estendeu até o início da democratização brasileira, na década de oitenta, influenciando fortemente as nossas teorizações curriculares.

Entretanto, Moreira (1990) já mostrou que a prática curricular tecnicista não foi um movimento homogêneo, embora tenha sido hegemônico. Muitas hibridizações ocorreram entre as teorias curriculares americanas transferidas para o Brasil e os referenciais teóricos que já estavam sendo discutidos anteriormente, além de outras influências estrangeiras que chegavam até nós, fazendo com que as discussões de currículo fossem se fortalecendo aos poucos.

Concomitantemente à concepção de currículo como instrumento de controle e eficiência social, ainda no final da década de setenta e início da década de sessenta vivemos um período de intensas críticas em relação às concepções anteriores, o que produziu o engendramento de novas formas de relação entre conhecimento e poder nas teorizações curriculares.

Vinculado a uma visão crítica, surge o enfoque dialético de controle social, cuja relação de conhecimento e poder se fundamenta na possibilidade de se produzir um controle social voltado para a emancipação humana, a partir da mobilização de conceitos como *consciência crítica*, *consciência de classe*, *resistência* e *comportamento crítico*. (MOREIRA, 2010a). Tal forma de relação entre conhecimento e poder é influenciada tanto pelo movimento de *reconceitualização curricular* que aconteceu no contexto americano quanto pela *Nova Sociologia da Educação*, na Inglaterra, na década de setenta.

3.2 Do surgimento dos estudos de currículo à primeira metade da década de noventa

Duas questões são centrais na história do desenvolvimento da disciplina *Currículo*, no Brasil. Por um lado, se confirmam as hipóteses de Goodson (1995, 1997) quanto à constituição das disciplinas, em geral, de acordo com o que foi exposto no primeiro capítulo. Inicialmente, os estudos brasileiros de currículo surgem com interesses utilitários e pedagógicos, vinculados ao contexto econômico, político e social vigente no país. Ao longo dos anos, entretanto, as discussões curriculares se tornam cada vez mais acadêmicas, até a constituição da disciplina científica. Esse processo tem início com a inserção da disciplina *Currículos e Programas* no curso de graduação de Pedagogia e nos programas de pós-graduação em Educação, em 1969.

Por outro lado, a história da disciplina mostra que a forma da relação entre conhecimento e poder se modifica a partir de diferentes contextos sociais e históricos.

3.2.1 Currículo e controle social (implícito e explícito) nas primeiras discussões curriculares no Brasil

As décadas de 1920 e 1930 demarcam o início das primeiras discussões de currículo, no Brasil, conforme nos indica o estudo pioneiro de Moreira (1990). No contexto da sua pesquisa, o autor investigou tanto o surgimento da disciplina acadêmica quanto a disciplina científica *Currículo*, em interação com os diversos contextos do cenário educacional brasileiro e internacional que influenciaram na definição de seus rumos. De modo geral, o surgimento do pensamento curricular brasileiro foi impulsionado pelas transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas que estavam em curso no país, desde a década de vinte.

Neste cenário, merecem destaque as discussões mobilizadas pelos escolanovistas, que desencadearam reformas educacionais em vários estados brasileiros, na tentativa de “implementar em nosso país o ideário escolanovista, o que as associa à tendência progressivista.” (MOREIRA, 1990, p. 120).

De modo geral, a década de vinte foi um período contraditório e caótico para o Brasil, entre tentativas de mudança na estrutura de poder, redefinição das funções do estado, estabelecimento dos rumos a serem seguidos na industrialização e a reorganização da educação. Moreira (1990) apresenta seis aspectos e eventos que contribuíram para a efervescência no país, naquele período: a) a difusão de ideias liberais, anarquistas, socialistas e comunistas; b) a repressão governamental e a reação de setores conservadores contra ideais consideradas subversivas; c) a emergência de uma ideologia nacionalista que pregava a exacerbação de um espírito patriótico; d) a organização de revistas e associações católicas; e) o Tenentismo; e f) o Modernismo.

Além disso, no contexto internacional, o período do pós-guerra fortaleceu os Estados Unidos sobre a Inglaterra, principalmente em torno da crise de 1929, o que favoreceu a influência americana nos países da América Latina, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural. Neste ambiente de influências e interesses, as teorias

pedagógicas progressivistas, que estavam sendo formuladas por pensadores americanos e europeus, despertaram maior interesse entre os educadores e teóricos brasileiros. Contudo, de modo geral, as abordagens das questões curriculares eram ainda fundamentadas numa base filosófica que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas. As tendências curriculares enfatizavam as disciplinas literárias e acadêmicas, o enciclopedismo e a divisão entre trabalho manual e intelectual. (MOREIRA, 1990, p. 85).

Entretanto, as concepções e propostas das reformas educacionais promovidas pelos pioneiros da Escola Nova, nas décadas de vinte e trinta, já continham os princípios e as técnicas de uma nova abordagem curricular. Isto se expressava tanto na reforma proposta por Anísio Teixeira, na Bahia, quanto por Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, quanto por Fernando de Azevedo, no Distrito Federal. Em todas elas havia sugestões de organização da disciplina *Currículos e Programas* no curso de formação de professores. (MOREIRA, 1990). Esses esforços, vinculados aos princípios escolanovistas, fomentavam questões educacionais e pedagógicas novas para a época e constituíram os primeiros passos na sistematização do pensamento curricular brasileiro.

Esta discussão inicial representa, de acordo com Goodson (1995, 1997), a primeira fase de constituição de uma disciplina, quando são vinculados interesses utilitários ou práticos a questões pedagógicas e emergentes da realidade, em determinada área do conhecimento. Neste sentido, se destacam as novas perspectivas em relação ao currículo na reorganização da instrução pública na Bahia, no início da década de 1930, quando Anísio Teixeira chamou a atenção para a importância de se organizar o currículo escolar de acordo com os interesses, as necessidades e os estágios de desenvolvimento das crianças. Entendia-se que o currículo deveria cumprir um papel intermediário entre a escola e a sociedade, o que evidenciava “a intenção de se fazer com que os currículos escolares se adaptassem ao ambiente social e o refletissem.” (MOREIRA, 1990, p. 88). Este representava o primeiro esforço de introdução do que mais tarde se denominaria de abordagem escolanovista de currículo e ensino.

Na reforma de Minas Gerais, organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta, no ano de 1927, também é destacada a presença de uma abordagem escolanovista na proposta da organização da disciplina *Currículos e Programas*. O texto sugeria que “professores especialistas se preocupassem na construção de programas, não com a

quantidade, mas sim com a qualidade do conhecimento a ser aprendido.” (MOREIRA, 1990, p. 90). Os programas consistiam em complemento do regulamento do ensino primário e apresentavam recomendações detalhadas sobre os conteúdos de cada disciplina, estratégias e métodos, bibliografias para professores e alunos, formas de avaliação, etc. Os programas se constituíam em princípios de construção curricular. Não eram, portanto, simples listas de conteúdos. Moreira (1990, p. 90) ressalta que “todos os elementos hoje incluídos nos planos curriculares já se encontravam presentes, embora os objetivos não recebessem, conforme ocorreria posteriormente, ênfase especial.”.

Outra questão relevante é o fato de que os programas eram organizados pela Inspeção Geral de Instrução e sua aprovação dependia de parecer favorável do Conselho Superior de Instrução e de ato formal da presidência do Estado, o que caracterizava, claramente, a vinculação da disciplina *Currículos e Programas* ao currículo oficial.

Nesse processo de constituição e de integração ao currículo oficial, a discussão curricular foi se tornando mais acadêmica. Embora ainda não estivesse ligada às universidades, estava sendo pensada pelos especialistas da educação do país, conforme mencionado anteriormente. Nesse movimento, a reforma educacional realizada no antigo Distrito Federal, elaborada por Fernando de Azevedo em 1927, foi considerada por Moreira como a mais revolucionária e sofisticada para a época, tendo em vista que pretendia modernizar o sistema escolar e organizá-lo com princípios filosóficos coerentes. Nas palavras do autor, “a interação entre escola e sociedade foi mais enfatizada que em reformas anteriores: desejava-se a escola primária permeada por fins sociais, em íntimo contato com a comunidade, integrando as novas gerações no ambiente social e reformando e melhorando esse ambiente” (MOREIRA, 1990, p. 91).

Todas estas reformas rompiam com a escola tradicional, tendo em vista a “sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno.” (MOREIRA, 1990, p. 92). Contudo, essas reformas acabaram se limitando a introduzir novos métodos e técnicas, embora o enfoque tenha sido a reconstrução social. Essa aparente ambiguidade refletia as necessidades da industrialização emergente, além das ideias liberais dominantes e a influência do processo de modernização das escolas

americanas e europeias. A ênfase estava colocada nas metodologias de ensino que ofereciam diretrizes para a prática curricular, embora elas não propusessem procedimentos detalhados de planejamento curricular. Assim, podemos concluir com Moreira (1990, p. 92), que as raízes do pensamento curricular brasileiro estão pautadas nas “ideias progressivistas de Dewey e Kilpatrick e autores europeus como Claparède, Decroly e Montessori”, trazidas pelos pioneiros da educação nova.

Em seu estudo, Moreira mostra como a disciplina *Currículos e Programas* foi sendo prescrita, indiretamente, pelas políticas curriculares oficiais, através das sucessivas reformas educacionais do país, especialmente para os cursos de formação de professores, até se tornar oficialmente uma disciplina obrigatória. No processo de desenvolvimento desta disciplina, teve grande importância o Instituto Nacional de Educação e Pesquisas (INEP).³¹ Criado em 1938, o mesmo ofereceu vários cursos e publicou livros-texto sobre currículo, servindo como “base institucional dos estudos sobre currículo a partir da década de quarenta.” (MOREIRA, 1990, p. 99). Como exemplo da atuação do INEP, vale lembrar a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que desde 1944 tem sido um palco importante de discussão de problemas educacionais e de difusão do pensamento curricular no país. Ainda em 1955, o INEP publicou o primeiro livro-texto de currículo no Brasil. Trata-se da *Introdução ao estudo da escola primária*, de João Roberto Moreira, que apresenta um panorama do campo do currículo no Brasil. Moreira (1990) argumenta que esse livro é um estudo histórico do currículo da escola elementar e uma análise das reformas curriculares propostas no Brasil até a década de cinquenta. Em termos de organização curricular, o livro propõe “um currículo centrado nas experiências da criança”, que são organizadas “em harmonia com objetivos e atividades indicadas por análises da vida social”. Percebe-se bastante nitidamente a aproximação ao modelo de currículo centrado em atividades e a preocupação com a sua construção científica e controle técnico. (MOREIRA, 1990, p. 103).

O autor destaca ainda a organização de cursos sobre currículo, ocorrida na década de 1950, no âmbito do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), subordinado ao INEP e com sede no Rio de Janeiro e em diversos estados do Brasil. Estes cursos

³¹ Para nos referirmos ao Instituto Nacional de Educação e Pesquisas utilizaremos, daqui por diante, a sigla INEP.

refletiam o pensamento curricular do INEP, moldado na interpretação dos pioneiros, Anísio Teixeira à frente, das ideias de Dewey e Kilpatrick. “Havia uma preocupação clara com a prática, com modos científicos de elaborar currículos e com a realidade do aluno. Apesar da influência americana, realizavam-se pesquisas em nosso país e buscava-se, aparentemente, construir currículos ‘brasileiros’.” (MOREIRA, 1990, p. 108). A discussão da relação entre a escola, a educação e a política, bem como qualquer questionamento acerca da concepção de sociedade, no entanto, estava ausente no material curricular elaborado pelos especialistas do INEP. Nesse sentido, conclui Moreira, o pensamento curricular desenvolvido nesse instituto estava profundamente ligado à tendência progressivista do ideário escolanovista.

Ainda na década de cinquenta, no contexto do governo de Juscelino Kubitchek, são incrementados os programas de ajuda americanos, principalmente na educação. Relacionado especificamente à disciplina *Currículos e Programas*, destaca-se a assinatura de um importante acordo, em 1956, entre Brasil e Estados Unidos, que resultou na implementação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE).³² Um dos oito departamentos deste programa era o departamento de Currículo e Supervisão, “responsável pela organização de cursos sobre currículo, bem como pela assistência técnica, em questões curriculares, às autoridades educacionais dos estados.” (MOREIRA, 1990, p. 110). Três disciplinas oferecidas nestes cursos (*Currículo na Escola Elementar*, *Supervisão do ensino na escola primária* e *Currículo e Supervisão*) abordavam diretamente a organização curricular. Tratavam de questões, tais como: o papel do currículo como um instrumento de educação da criança, conceituação de currículo, estrutura dos programas de ensino, orientações de como planejar e desenvolver currículos, dentre outras. O material utilizado nos cursos de currículo apresentava uma bibliografia fundamentalmente americana, apesar das tentativas de adaptação para a realidade brasileira por parte dos professores do programa. Contudo, faltou uma análise crítica de limitações, possibilidades e pressupostos ideológicos. Combinavam-se elementos da tradição clássica e do tecnicismo, ao mesmo tempo.

Dentro deste cenário, os primeiros especialistas em currículo no Brasil foram formados nos cursos oferecidos pelo INEP e pelo PABAE, nas décadas de 1950 e 1960.

³² Para nos referirmos ao Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar utilizaremos, daqui por diante, a sigla PABAE.

A nova especialização visava, de certo modo, a aumentar o controle sobre o processo de elaborar e implementar currículos, de modo a harmonizá-los com os contextos socioeconômico e político do país. Desejava-se um currículo que contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse às necessidades da ordem industrial emergente. (MOREIRA, 1990, p. 120).

A preocupação com o novo especialista de currículo estava amparada na literatura curricular americana, tendo em vista o seu papel e a sua importância no processo de melhoria e expansão do ensino público que estava em curso no Brasil, na década de 1950. A partir deste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 evidenciou uma vaga preocupação do Estado com o currículo do ensino primário, propiciando certa flexibilidade às escolas secundárias, ao permitir que elas definissem parte de seus currículos. A partir desta prerrogativa surgiram várias experiências pedagógico-administrativas que fomentaram muito as discussões sobre currículo no país. Foi também a partir deste contexto que a disciplina *Currículos e Programas* foi introduzida, primeiramente, como disciplina eletiva no curso de Pedagogia, em 1962, tornando-se obrigatória em 1969 para a habilitação de Supervisão escolar, através do Parecer 252/69. Logo após, durante a década de setenta foi introduzida nas faculdades de educação do país. (MOREIRA, 1990, p. 122).

A oficialização da disciplina, através da sua inserção na universidade, na graduação e na pós-graduação, caracteriza a passagem das discussões curriculares do momento pedagógico-utilitário para o acadêmico-científico (GOODSON, 1997). Esta hipótese se confirma com o surgimento, nos anos setenta, dos primeiros mestrados em currículo: na Universidade Federal de Santa Maria em 1972, na Universidade Federal do Paraná e Universidade Católica de São Paulo em 1976 e na Universidade de Brasília em 1978. Ainda nessa década surgiram vários outros mestrados em Educação no Brasil, sendo que alguns incluíam a disciplina *Currículos e Programas* em seu currículo. (MOREIRA, 1990). Esse fato também ocorreu no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que mantém, até hoje, várias disciplinas que discutem currículo a partir de diferentes enfoques, como: teorias de currículo, currículo e cultura(s), currículo e conhecimento escolar, currículo e linguagem, dentre outras.

A partir desses dados, pode-se dizer que o pensamento curricular brasileiro se consolida a partir do início da década de setenta, ou conforme escreve Moreira (1990, p. 122), adquiriu sua maturidade neste período. Se os primeiros especialistas em currículo foram formados em espaços institucionais vinculados às políticas educacionais e curriculares do Estado - no caso o INEP e o PABAE - ali estava, também, a origem do desenvolvimento do campo e junto com ele, a origem, ainda que de forma incipiente, da disciplina *Currículo* (ainda que esta estivesse caracterizada, naquele contexto, muito mais pelas teorizações americanas). A inclusão desta disciplina nos cursos de pós-graduação em Educação, seja em programas específicos de currículo ou não, fortaleceu o desenvolvimento do pensamento curricular, tendo em vista que a partir disso um corpo de pesquisadores docentes e discentes, ligados às universidades, passou a produzir estudos na área.

Portanto, trata-se de uma disciplina que surge em função de interesses pedagógicos de organização do conhecimento escolar e em seguida se academiza, buscando, finalmente, a sua consolidação enquanto campo científico. Contudo, até o final da década de setenta, as discussões em torno do currículo ainda se baseavam em teorizações americanas dentro de um viés que se centrava na transferência instrumental e “na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina.” (LOPES; MACEDO, 2005, p. 13).

No entanto, em seu estudo Moreira (1990) mostra que além dos programas de transferência internacional, os autores americanos e os brasileiros mais estudados nos primeiros cursos de *Currículos e Programas* combinavam ideias tecnicistas com ideias progressivistas derivadas das teorias de Dewey e Kilpatrick. Além disso, eram influenciados, em alguns casos, pelas discussões de Jerome Bruner e Jean Piaget, que também não poderiam ser associados ao tecnicismo. O autor defende que a transferência educacional, no Brasil, aconteceu não somente como cópia dos programas americanos, mas como adaptação crítica. Esse processo produziu formas de relação entre conhecimento e poder que se vinculam tanto a currículo como controle social explícito quanto currículo como controle social implícito (MOREIRA, 2010a).

Esses dados também comprovam a hipótese de Goodson (1995, 1997) de que as disciplinas não se constituem como entidades monolíticas, mas como amálgamas mutáveis, ou seja, são compostas de múltiplos elementos, de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança, enquanto constituem uma disciplina.

3.2.2 Currículo e controle social dialético no final da década de oitenta e meados de noventa

Analisando os estudos de currículo da década de oitenta, Souza (1993, p. 125) identifica, por um lado, que após 1985 há uma grande emergência de temas e abordagens sobre currículo, no Brasil, produzidas por autores brasileiros. Os estudos publicados mostram a substituição de uma literatura que, até ali, contemplava as questões práticas do planejamento curricular (manuais de currículo contendo modelos e sugestões voltados para a elaboração e planejamento de currículo) para uma literatura crítica, problematizadora e política, vinculada a questões que desvelavam e auxiliavam na compreensão dos aspectos dissimulados e subjacentes ao currículo. Nas palavras da autora, o currículo “passa a ser problematizado a partir das relações políticas, econômicas e socioculturais. A abordagem analítica, descritiva, prescritiva é, assim, substituída pela abordagem dialética e de natureza sociológica.”

O estudo de Souza mostra uma mudança nos estudos de currículo, na década de oitenta, que ao ser analisada dentro de um contexto de relações sociais e históricas, permite visualizar os motivos que fomentaram esta mudança.

Em termos globais, na década de oitenta são desencadeados dois movimentos importantes, concomitantemente, de acordo com Boaventura de Souza Santos (2010). Por um lado, houve um agravamento das desigualdades e dos processos de exclusão social que atingiu, inclusive, os países centrais, como os Estados Unidos. Em países periféricos houve o agravamento das condições sociais, que já eram muito precárias. Nesta realidade, o aumento da dívida externa, assim como a desvalorização internacional dos produtos no mercado mundial e o decréscimo da ajuda externa, levou alguns países à beira do colapso. Este processo aumentou ainda mais as diferenças econômicas e políticas, que já existiam

entre os países do Norte e o conjunto dos países do Sul. De acordo com Santos (2010, p. 18), “esta situação, que alguns festejaram ou toleraram como a dor necessária do parto de uma ordem econômica finalmente natural e verdadeira, isto é, neoliberal, foi denunciada por outros como uma desordem selvática a necessitar ser substituída por uma nova ordem econômica internacional.”

Por outro lado, continua Santos (2010), a década de oitenta também foi a década dos movimentos sociais e da democracia, do fim do comunismo autoritário e do *apartheid*, do fim do conflito Leste-Oeste e de um certo abrandamento da ameaça nuclear.

No contexto político-social brasileiro, o país passa, nesse período, por um processo de abertura política e de redemocratização, que inclui o fim da ditadura militar e o nascimento de uma democracia frágil, que produz mudanças em doses homeopáticas e a partir da pressão popular, que é articulada pelos movimentos sociais. Neste sentido, a homologação da Constituição Federal de 1988, também denominada de *constituição cidadã*, representou uma espécie de síntese histórica do país. Ao mesmo tempo, alentou e fortaleceu movimentos que já estavam em curso, tais como o de defesa da escola pública e democrática, que também influenciou decisivamente a homologação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996.

Esta história está corporificada na história do pensamento curricular brasileiro da década de oitenta. Segundo Moreira (1988), até 1985 os estudos curriculares brasileiros pouco refletiam as teorias da reprodução e as abordagens sociológicas de currículo, que estavam sendo desenvolvidas pelas teorias críticas nos Estados Unidos e na Europa. Basicamente, os escritos curriculares se direcionavam mais para a crítica das diretrizes curriculares dos anos setenta do que para as transformações necessárias na escola brasileira.

Foi justamente na segunda metade da década de oitenta que os estudos de currículo ultrapassaram o enfoque administrativo-científico e produziram novas formas de relação entre conhecimento e poder, vinculando seleção e organização do conhecimento com fracasso ou sucesso escolar. A teoria curricular crítica passa a mostrar a relação entre currículo e cultura, ideologia e poder, mostrando a vinculação entre a distribuição do conhecimento e o controle social explícito e implícito.

Este horizonte de análise foi construído sob a influência de várias vertentes críticas do campo educacional, constituído tanto por aquelas que se pautavam no Materialismo

Histórico pensado a partir de Marx quanto as que se inseriam na vertente *neomarxista*, principalmente a partir da *reconceitualização* curricular americana e da *Nova Sociologia da Educação*.

No Brasil, esta mudança se ampara no movimento amplo de renascimento do marxismo no país, na década de oitenta – que na Europa acontecia desde a década de cinquenta e se prolonga até o final da década de setenta, apoiado na revolução chinesa, nos movimentos de descolonização, na criação de novos países, na revolução cubana e no movimento estudantil do final da década de sessenta. (SANTOS, 2010).

Neste sentido, é importante citar as influências externas dos representantes da *Escola de Frankfurt*,³³ especialmente Adorno, Horkheimer e Marcuse, cujo principal seguidor no campo do currículo é Henry Giroux. Por outro lado, as teorias críticas recebem a influência dos teóricos denominados crítico-reprodutivistas, principalmente quanto ao estudo da relação entre currículo e ideologia a partir de Althusser.

Ainda no campo curricular, dentre os autores estrangeiros que se fundamentaram neste horizonte de análise e influenciaram o pensamento curricular brasileiro estão Michael Young, Herbert Kliebard, William Pinar, Michael Apple, Henry Giroux, Jürgen Habermas, Peter McLaren, Basil Bernstein, Raymond Williams e outros.

Quanto às influências brasileiras teve grande importância para o campo curricular a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Dermeval Saviani e a Educação Popular, proposta por Paulo Freire. A possibilidade de se produzir, através da escolarização, um controle social dialético, para a transformação da realidade social e não apenas para a sua reprodução, portanto, uma educação crítica voltada para a emancipação humana era o fio condutor das ideias desses autores.

O conhecimento curricular crítico é construído, no Brasil, na década de oitenta e na primeira metade da década de noventa, em meio a debates travados entre os defensores de “um conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos e os que propõem uma escola alternativa que integre construção de conhecimento e conscientização.” (MOREIRA, 1998, p. 16). Ficou assim demarcado o debate entre as vertentes críticas da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, cujo principal autor é Dermeval Saviani, de um lado, e a

³³ Uma síntese da história da *Escola de Frankfurt* e suas principais concepções estão disponíveis em JAEHN (2005).

Educação Popular de Paulo Freire, de outro. Este debate se traduziu em inúmeros esforços empreendidos por educadores brasileiros, ligados a uma ou outra vertente, no sentido de aplicar as suas ideias em processos de renovação curricular nos diferentes sistemas escolares do país, no âmbito de secretarias de educação, em administrações públicas municipais e estaduais. (MOREIRA, 1998).

Contudo, já no final dos anos oitenta surgem revisões críticas acerca de possíveis limites presentes na teoria curricular crítica ou na concepção de currículo e controle social dialético, o que na década de noventa se denominou de *crise da teoria curricular crítica*. Neste sentido, o campo do currículo se inseria num movimento amplo de questionamento ao marxismo.

Tanto Moreira (1998) quanto Cunha (1997) aponta limites na teoria curricular crítica, tais como: o distanciamento entre a teoria e a prática, as intenções de controle sempre presentes no currículo e as influências do currículo oculto, que funciona como teoria de socialização. Conclui-se que sem uma profunda compreensão reflexiva do objeto, o que implicaria uma profunda teorização sobre o mesmo, não seria possível romper com o distanciamento entre a teoria e a prática. Além disso, o problema residia no âmbito de uma filosofia do sujeito e a supervalorização de um potencial libertador complexo e difícil de ser colocado em ação. A visão do professor como intelectual, por exemplo, que foi uma ideia amplamente divulgada por Giroux (1997), tem aspectos positivos, como o caráter político da prática pedagógica e o apelo à participação dos professores na concepção e planejamento da prática. Entretanto, a preocupação com a produção acadêmica fica negligenciada nesta concepção, afirma Moreira (1995).

A complexidade da linguagem empregada quanto ao “caráter messiânico” atribuído ao trabalho docente, do qual fica dependente o fortalecimento do poder discente é outro limite na teoria curricular crítica, segundo Moreira (1998). O autor critica, ainda, o caráter abstrato dos princípios de intervenção propostos, assim como a ausência de sugestões que possam nortear as decisões dos professores na sala de aula, como métodos ou conteúdos. Em busca de possíveis caminhos para a superação da suposta crise, o autor sugere aos especialistas em currículo ações práticas, como o maior empenho nos estudos da prática curricular e a promoção de mais diálogos no campo do currículo, principalmente entre a

universidade e a escola. Também sugere a revisão de métodos e conteúdos ensinados na disciplina acadêmica *Currículo*, nos cursos de graduação do país.

3.2.3 Currículo e regulação social: uma distinção epistemológica em construção a partir da segunda metade da década de noventa

Os rumores da *crise da teoria curricular crítica* e suas tentativas de superá-la, em meados da década de noventa, sinalizavam que o campo do currículo estava sendo afetado por um movimento de mudança de cunho epistemológico que tem origem no processo de reconfiguração do espaço social global, que estava e ainda está em curso e que influencia fortemente a teoria social brasileira. De certo modo, trata-se de um efeito daquilo que a teoria social europeia vivenciara, ainda nos anos setenta e especialmente na década de oitenta. Trata-se de um movimento intelectual que passa, inicialmente, pela revisão das principais ideias marxistas. No momento seguinte o marxismo deixa de ser o ponto de partida ou de chegada da teoria social, mas continua como um *pano de fundo*, sem o qual não seria possível tornar inteligível um conjunto de reinvenções teóricas denominadas de tendências *pós*, que Santos (2010) denomina de pós-marxistas, cujo principal representante seria Foucault.

Mais que estar claro para os cientistas sociais que Marx se equivocara nas suas previsões acerca da evolução das sociedades capitalistas, “o mais importante era, no entanto, reconhecer que estas sociedades tinham se transformado a tal ponto desde meados do século XIX, que qualquer que tivesse sido o mérito analítico de Marx no estudo da sociedade de seu tempo, as suas teorias só teriam alguma utilidade analítica no presente mediante profundas revisões.” (SANTOS, 2010, p. 28).

Neste contexto, a década de noventa, no Brasil, se caracteriza como um reflexo da década de oitenta, em termos da Europa e Estados Unidos. Ocorre, nestas regiões do mundo, uma avalanche de acontecimentos que reforçam a tese do equívoco marxista, com reflexos e consequências até hoje. Santos (2010, p. 29) cita os principais:

a ascensão de partidos conservadores; o isolamento progressivo dos partidos comunistas e a descaracterização política dos partidos socialistas; a transnacionalização da economia e a sujeição férrea dos países periféricos e semi-periféricos às exigências do capitalismo multinacional e das suas instituições de suporte, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional; a consagração mundial da lógica econômica capitalista sob a forma neoliberal e a conseqüente apologia do mercado, da livre iniciativa, do Estado mínimo e da mercantilização das relações sociais; o fortalecimento sem precedentes da cultura de massas e a celebração nela de estilos de vida e de imaginários sociais individualistas, privatistas e consumistas, militantemente relapsos a pensar a possibilidade de uma sociedade alternativa ao capitalismo ou sequer a exercitar a solidariedade, a compaixão ou a revolta perante a injustiça social; a queda consentida de governos de orientação socialista às mãos do jogo democrático antes julgado burguês na Nicarágua, em Cabo Verde e outros países; e, finalmente, o rotundo e quase inacreditável colapso dos regimes comunistas no Leste europeu.

No Brasil, a década de noventa foi especialmente marcada pelas transformações econômicas e políticas, através de um processo de privatizações em quase todos os setores da vida social, inclusive na educação e, em especial, na política de conhecimento do país. O Ministério da Educação desencadeia, em meados desta década, um processo de expansão da pós-graduação, vinculado a um modelo de avaliação da produção científico-acadêmica dos programas pela Capes. A partir desta realidade, a pressão pela produtividade acadêmica tem aumentado paulatinamente e atingido a todos os envolvidos.

Segundo Moreira (1998), no campo curricular a década de noventa ficou marcada por um diálogo que muitas vezes se expressa em forma de luta por hegemonia intelectual, entre teorias ligadas a tendências *neos* e *pós*, como ensaio de enfrentamento da suposta *crise curricular*. Tratava-se de um redimensionamento epistemológico, de um sistema de conhecimentos que a teoria curricular crítica havia construído.

Neste sentido, os textos curriculares inserem, a partir da segunda metade da década de noventa, um conjunto de novas abordagens que se relacionam a questões como gênero, psicanálise, meio-ambiente, estudos culturais, estudos de raça, dentre outros. A entrada destas abordagens acontece a partir de influências teóricas de diferentes campos, principalmente da filosofia e da sociologia contemporânea, conforme expusemos no capítulo anterior. Nesse contexto, autores reconhecidos na teoria curricular crítica, como Henry Giroux, Peter McLaren e Thomas Popkewitz passam a adotar uma postura de aproximação com estas teorias na intenção de se aproveitar as contribuições dos novos

aportes e, ao mesmo tempo, preservar o compromisso com justiça social, democracia, libertação e direitos humanos. (MOREIRA, 1998).

Tomaz Tadeu da Silva afirma, em entrevista concedida a Gandin *et. all.* (2002), que os anos noventa representam uma “revolução combinada” de múltiplas influências no pensamento curricular brasileiro, marcado especialmente pelos Estudos Culturais, pelo Pós-Estruturalismo e pelo Pós-Modernismo. Tanto Silva quanto Moreira (2009b) considera a hipótese de estarmos constituindo um novo paradigma curricular, que estaria marcado essencialmente pela hibridização teórica do campo.

Outras pesquisas que analisam o campo do currículo na década de noventa, tanto no Brasil quanto em outros países, como nos Estados Unidos, (Franklin, 1999; Moreira, 2002a; Moreira, 2002b; Macedo e Fundação, 1996; Lopes e Macedo, 2007a; Santos, 2007), anunciam mudanças em curso.

O atual movimento internacional de estudos de currículo é apontado por Moreira (2002a; 2002b) como um marco importante de mudanças, pois possibilita a hibridização teórico-cultural do campo, aproximando intelectuais do mundo todo. Neste sentido, está sendo compreendido como sucessor do grande movimento de reconceitualização curricular e tem como principal marca o hibridismo teórico.

Trata-se de um movimento desvinculado de propósitos oficiais de governos ou mesmo de universidades, que emerge dos desafios educacionais da contemporaneidade em todo o mundo e se fortalece ao longo da primeira década de dois mil. Resulta, portanto, das transformações sociais em curso, especialmente a partir da globalização e a intensa movimentação de informações e de conhecimentos, facilitada pelo avanço tecnológico e pela hibridização cultural.³⁴ (MOREIRA, 2009b).

Esse movimento tem sido liderado por William Pinar,³⁵ a partir do seu interesse nos estudos curriculares de perspectiva internacional. Desde 2001, ele vem mobilizando a organização da Associação Internacional para o Avanço dos Estudos Curriculares (*International Association for the Advancement of Curriculum Studies* - IAACS). Essa organização se caracteriza como um espaço transnacional de discussão em currículo e a

³⁴ O autor compreende que a hibridização cultural é a rejeição da concepção de que há possibilidade de haver manifestações culturais em estado puro, não contaminadas por outras, passíveis de serem transladadas de um espaço para outro. (MOREIRA, 2009).

³⁵ William Pinar é reconhecido internacionalmente como uma autoridade intelectual no campo do currículo.

ideia central é que em diferentes localidades, acadêmicos se esforcem em “reenquadrar e descentrar suas tradições epistemológicas e negociar a confiança na capacidade de desenvolvimento de um trabalho coletivo.” (MOREIRA, 2010b, p. 48). Trata-se de um enfoque novo na medida em que demanda novas linguagens e novos públicos transnacionais, com o propósito de produzir “metanarrativas mais defensáveis para o trabalho com currículo que o nacionalismo.” (*Idem*).

A referida associação já realizou encontros trienais que ocorreram na China (2003), na Finlândia (2006) e na África do Sul (2009). Para 2012 um novo encontro está previsto na América do Sul, assim como em 2015 na América do Norte e em 2018 na Ásia.³⁶

Além disso, o colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares, que acontece alternadamente em Portugal e no Brasil desde 2002, também pode ser atribuído a esse processo de internacionalização dos estudos de currículo. Ao analisar os anais das quatro edições do colóquio, Moreira (2009b, p. 369) identifica que a atenção dos pesquisadores se voltou, expressivamente, para as relações entre currículo e conhecimento escolar e entre currículo e cultura. As temáticas específicas que se destacaram foram: identidade, diferença, desigualdade, inclusão e políticas curriculares.

A hibridização cultural é o aspecto principal que impulsiona o movimento de internacionalização dos estudos curriculares, na visão de Moreira, tendo em vista que os estudos de currículo são compreendidos no contexto das trocas culturais. De acordo com o autor, “apesar da possibilidade (e de eventuais propósitos) de homogeneização cultural, são nítidos os indícios de tensões, contradições, oposições, convergências e divergências, que tornam o fenômeno extremamente complexo.” (MOREIRA, 2009b, p. 371). O autor trata a internacionalização do campo do currículo a partir das categorias “globalização”, “hibridização” e “cosmopolitismo”, defendendo a ideia de que as duas últimas continuam contribuindo significativamente para a compreensão das interações culturais contemporâneas, contexto no qual estão colocados os estudos de currículo.

A noção de hibridização, no sentido contemporâneo, está presente nos estudos de currículo que analisam os processos de produção de políticas e de práticas curriculares e se desenvolvem a partir dos Estudos Culturais e do pós-colonialismo, para descrever os

³⁶ Informações mais detalhadas a respeito desta associação estão disponíveis em: <http://www.iaacs.org>. Acesso em 01/06/2010. Ver também: <http://csics.educ.ubc.ca/index.html>. Acesso em 30/08/2010.

fenômenos difusos da cultura contemporânea (Garcia Canclini, 1990). Essa noção nos ajuda a entender que não há formas culturais puras, mas processos mesclados, hibridizados.

Entretanto, é importante evitar absorções apressadas de teorias e de ideias estranhas aos interesses locais e específicos, a partir do processo de internacionalização do currículo, pois se trata de um processo que coloca em contato a produção científica de pesquisadores de diversos países. Moreira (2009b, p. 372) defende que é possível viabilizar um processo de hibridização cultural em que “distintas origens e posições hierárquicas se desterritorializem e se reterritorializem.” O autor sugere que o processo de internacionalização pode estar delineando os contornos de um novo paradigma curricular, o que ainda não está suficientemente claro. Seria um movimento que sucederia o movimento de reconceitualização curricular americano que no início da década de setenta rompeu com a hegemonia do enfoque instrumental que dominava o currículo desde a década de vinte.

De acordo com Lopes & Macedo (2007a), o hibridismo se caracteriza pelo uso de um aporte teórico-metodológico mesclado, no qual não se abandonou totalmente os princípios teóricos das discussões políticas críticas do currículo. Ao mesmo tempo, foram incorporados novos referenciais advindos do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, o que provocou “uma certa zona de deslizamento entre referentes teóricos críticos e pós-críticos”. (*Idem*).

Na mesma direção, Moreira (2002b, p. 83) constata que, tanto no Brasil quanto em vários outros países, as pesquisas de Currículo têm se constituído, a partir da década de noventa, sob a influência de diferentes tendências teóricas, cuja característica central tem sido o hibridismo teórico.

Nos Estados Unidos, a mudança nos estudos de currículo se relaciona com o pouco interesse dos próprios professores dos departamentos de *Currículo* nas universidades americanas, pela formação de professores, conforme afirma Franklin (citado por Moreira, 2002a, p. 61). Identifica-se que aqueles professores integrantes do grupo cujo interesse maior é o ensino, ainda valorizam mais a formação de professores que aqueles mais interessados pela pesquisa. Esse fato revela o restrito interesse investigativo em problemas do cotidiano escolar. Essa constatação se confirma, por exemplo, pela ausência de temas, tais como objetivos educacionais, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e avaliação nas reuniões anuais da *American Educational Research Association*

(AERA). Fazendo uma dura crítica aos pesquisadores americanos, Franklin afirma que esses “preferem voltar-se para discussões abstratas em vez de procurar entender a realidade da escola e da sala de aula.” (MOREIRA, 2002a, p. 61). Em sintonia com essa constatação, Moreira (1998, 2002a) expressa sua inquietação diante do aumento de estudos de currículo, no Brasil, cada vez mais ocupados em refinar conceitos, categorias e metáforas em detrimento de pesquisas focadas na realidade escolar.

Antes de concordarmos com o surgimento de um novo paradigma, entendemos que o hibridismo teórico identificado nos escritos de *Currículo* constitui uma das marcas da mudança epistemológica pelo qual o campo está passando, dentro do enfoque de currículo e regulação social, conforme explicitamos no capítulo anterior.

Relevante também a esse respeito é conhecer o posicionamento crítico de Tomaz Tadeu da Silva (em Gandin *et. all.*, 2002) ³⁷, para o qual os estudos de Currículo se encontram em relativa estagnação, transformando teorias que “outrora eram consideradas revolucionárias em verdadeiras ladainhas. É o que aconteceu com o tema do multiculturalismo e, de forma mais geral, com a questão da alteridade na teorização curricular.”

3.2.3.1 O que pensam os professores de Currículo

Em pesquisa realizada na segunda metade da década de noventa, com professores da disciplina *Currículo* dos cursos de formação de professores e especialistas de currículo de todo o Brasil – que na maioria também são membros históricos do GT-Currículo da ANPEd – Moreira (2002a) revela o que pensam esses profissionais sobre questões como as teorizações em currículo no país, o ensino de currículo na universidade e a prática na escola, assim como os rumos contemporâneos do campo. Com o intuito de apresentar as características históricas das teorizações de currículo deste período, reconstruímos os aspectos centrais deste trabalho.

Quanto às teorizações em currículo, os resultados do estudo evidenciam a visibilidade e o prestígio do campo, no período, sendo esse processo uma consequência, por

³⁷ A crítica do autor se relaciona a um período no qual Tomaz Tadeu da Silva assume a filosofia da diferença como um caminho intelectual para continuar a pensar a educação, especialmente a partir de Deleuze.

um lado, das discussões sobre políticas oficiais de currículo e, por outro, pelo aumento do número de pesquisas e o desenvolvimento da produção teórica abordando novos temas e novas influências para o currículo.

O incremento, tanto na produção quanto no prestígio e reconhecimento do campo é avaliado de modo diverso pelos especialistas da área. De modo geral, a maior visibilidade do campo é vista como positiva, embora ainda não existam avaliações sistemáticas, que ajudem a mostrar mais claramente, por exemplo, para onde se está indo. Os especialistas se dividem em dois grupos. De um lado, estão aqueles que consideram que os estudos devem “propiciar a compreensão do impacto das recentes transformações culturais no currículo, na maneira como o currículo é organizado, bem como na forma de se conceber currículo” (MOREIRA, 2002a, p. 63). Nesse sentido, seria possível, por exemplo, compreender como as transformações e as disputas culturais são representadas e como são produzidas as identidades sociais nesses regimes de representação. Do outro lado, está o grupo de especialistas que entende que os estudos de currículo podem subsidiar o enfrentamento do fracasso escolar e dos desafios da prática escolar. De modo geral, a pesquisa mostra a necessidade de se trabalhar a partir de diferentes teorias e áreas, tendo em vista a complexidade do momento. Essa constatação também mostra uma preocupação em sentido contrário ao encantamento em relação à determinada tendência ou autor que, muitas vezes, se torna um regime de verdade para toda a análise curricular.

A pesquisa denuncia a oscilação dos especialistas brasileiros que se dividem entre o grupo daqueles que valorizam o prestígio acadêmico dentro de uma área na qual a produção teórica se intensifica e aqueles que estão mais preocupados com o resultado dessa produção, quanto à possibilidade de transformar a realidade escolar. Essa oscilação tem gerado tensões entre os integrantes da comunidade disciplinar, que disputam diferentes espaços de poder.

Diante da perspectiva de internacionalização das teorizações curriculares, com a forte influência estrangeira no campo do currículo, é importante tanto uma análise crítica dessas influências para a nossa realidade, quanto um aprofundamento dessas teorias. Nesse sentido, o pesquisador alerta para os riscos de leituras pouco críticas e adesões apressadas. Da mesma forma, é “desejável uma postura cosmopolita, que inclua tanto a abertura para outras experiências culturais, a sensibilidade para outras vozes e saberes, como a autonomia

indispensável para ‘achar a saída’, para ‘organizar a volta’, para reafirmar o comprometimento com a cultura de origem.” (MOREIRA, 2002a, p. 66). Uma produção mais autóctone, a exemplo do que ocorre nas obras de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Dermeval Saviani pode ser uma saída, argumenta o autor.

Percebe-se, aqui, a presença da hipótese de Goodson (1995, 1997) quanto à terceira fase de constituição de uma disciplina, quando a teorização sobre ela pode ser interpretada em termos de conflito e disputas em relação a status, recursos e território, em busca de prestígio e reconhecimento entre os pares e na sociedade. Essas disputas, que relacionam o conhecimento ao poder, quando analisadas pela lente teórica da epistemologia social (POPKEWITZ, 1997, 2001), mostram como está acontecendo a construção histórica de padrões de conhecimento que visam normalizar os sentidos atribuídos ao conhecimento curricular.

Quanto ao ensino de *Currículo* em disciplinas dos cursos de formação de professores,³⁸ a pesquisa de Moreira (2002a) evidencia a necessidade de vincular o processo curricular a desenvolvimentos culturais mais amplos e abrir espaço para a crítica de diferentes manifestações culturais. Mas, também é necessário que a formação sobre currículo aconteça de forma ampliada, articulando-se teoria e prática e olhando-se para outras experiências que constituem o currículo extraescolar, para além dos muros da escola. Contudo, lembra o pesquisador, se esta experiência pode auxiliar na compreensão da realidade e a formação das identidades dos alunos, pode também “colocar em risco a especificidade e a efetividade das ações docentes, caso não se delimitem os espaços, na escola e fora dela, em que tais ações podem ser exercidas.” (MOREIRA, 2002a, p. 68).

Os temas e autores abordados nos cursos de currículo em nível de Graduação também são elucidados na pesquisa e a conclusão a que se chega é que ocorre uma multiplicidade de temas, de influências e áreas de conhecimento. Na opinião do autor, ao mesmo tempo em que isto “favorece uma compreensão mais acurada no mundo e na sociedade em que vivemos, é passível de contribuir para uma maior indefinição dos contornos do campo do currículo, dificultando a análise e o enfrentamento de questões específicas que afetam nossas escolas.” (MOREIRA, 2002a, p. 69).

³⁸ Atualmente se verifica que a formação sobre currículo acontece em diversas disciplinas dos cursos de formação de professores, com diferentes denominações, de acordo com as realidades específicas de cada curso, embora a maioria dos cursos mantenha uma disciplina com abordagem específica sobre currículo.

As falas dos especialistas acerca da organização dos cursos de currículo na formação de professores mostram “as dificuldades envolvidas na articulação teoria-prática, assim como da corrente indefinição em relação ao perfil da disciplina, aos seus conteúdos básicos, à sua fundamentação teórica e aos seus autores mais significativos.” (MOREIRA, 2002a, p. 70). No entanto, a diversidade de temas, autores e abordagens não necessariamente estabelece elos mais significativos com situações e problemas da prática. Se a complexidade da questão curricular exige teorizações complexas, é preciso atentar também para o fato de que o especialista interessado em contemplá-las,

em captar as relações entre conhecimento, identidade e poder, não se pode perder em abstrações nem evitar a ‘contaminação’ com os desafios, as lutas, as conquistas, as resistências e as perdas que, dia-a-dia, tornam o cotidiano escolar um espaço rico, imprevisível, imponderável, incompleto e estimulante no qual diferentes atores traduzem e redefinem o que se esboça como possibilidade e como regulação em planos, propostas e políticas. (Moreira, 2002a, p. 71).

Deste modo, o avanço teórico do campo do currículo sem uma preocupação com a prática pedagógica pode gerar um “fechamento no discurso, já que um projeto cultural demanda, para concretizar-se, adequados dispositivos técnicos” (*Idem*). As consequências desse fechamento é que ele colocaria os especialistas a falarem apenas uns para os outros.

Quanto ao efeito das pesquisas, da produção e do ensino do currículo na prática curricular da escola fundamental, Moreira mostra que os especialistas desconfiam de sua efetividade, afirmando que os dados de pesquisas realizadas continuam mostrando uma realidade muito convencional, muito tradicional e que os avanços da área não estão afetando as escolas. Neste sentido, um dos entrevistados afirma que “é preciso investir, senão nós vamos acabar caindo ou só na ideia das relações macroestruturais ou na aprendizagem, e aí volta todo psicologismo novamente.” As pesquisas não estariam afetando a prática escolar porque “essas discussões são mais discussões acadêmicas do que propriamente uma possibilidade dessas construções teóricas que vêm de fora poderem ajudar o cotidiano da escola, a professora lá na escola.” (MOREIRA, 2002a, p. 71).

No entendimento da maioria dos especialistas entrevistados, o pesquisador identifica que se avança na produção de conhecimento teórico, mas a prática escolar sofre poucas mudanças. Esta constatação leva a “repensar a articulação teoria-prática no campo

do currículo de modo a facilitar o desenvolvimento da capacidade prática e da experiência teórica do professorado.” (MOREIRA, 2002a, p. 73).

Concluindo a apresentação de sua pesquisa, o pesquisador mostra que o significado atribuído a currículo, a partir dos anos noventa, se ampliou de tal modo que se passou para uma visão que abarca praticamente tudo o que representa o fenômeno educacional. O autor nos mostra que, se, por um lado, esta visão ampla ajuda a compreender que os efeitos da escolarização não se limitam às atividades previstas nos planos curriculares, de outro, dificulta a concentração nos problemas mais prementes da prática curricular. Neste sentido, “uma visão muito ampla de currículo não permite distinguir entre âmbitos de ação que por vezes requerem lógicas diferenciadas de intervenção. [...] Caberia, então, esperar uma proposição mais clara dos contornos do campo do currículo e de seu objeto de estudo.” (MOREIRA, 2002a, p. 74).

Em seu estudo Moreira levanta algumas hipóteses sobre o que seria esse possível contorno do campo curricular. Nesse sentido, sugere, por exemplo, que no momento atual seria importante “o incremento de investigações que priorizem as ações que se passam nas escolas, visando a compreendê-las mais profundamente, bem como o estímulo ao diálogo entre os pesquisadores da universidade e a escola” (MOREIRA, 2002a, p. 74). Na conclusão de sua pesquisa, o autor caracteriza o campo curricular brasileiro, nos anos noventa, como um espaço científico em crise, que se caracteriza pela dispersão temática, pela sofisticação teórica e pela reduzida visibilidade nas escolas.

2.2.3.2 O que dizem outras pesquisas sobre os estudos de currículo na década de noventa

Outras pesquisas contribuem para conhecermos os rumos teóricos dos estudos de currículo na década de noventa, especialmente porque também analisam os trabalhos apresentados no GT-Currículo da ANPEd na última metade da década de noventa, cujo espaço de produção será também analisado no próximo capítulo, mas a partir da primeira década de dois mil.

Inicialmente, trazemos as contribuições de Lopes e Macedo (2005) quanto à análise do campo na década de noventa, com ênfase ao que diz respeito à segunda metade da

década. Em seguida, apresentamos um segundo estudo de Moreira (2002b), que analisou os trabalhos socializados especificamente no GT-Currículo, no mesmo período histórico. Ambos analisam o campo curricular a partir de tendências curriculares, autores e conhecimento curricular construído no período em questão.

A análise de Lopes e Macedo (2005) utiliza como fontes os textos publicados na forma de livros, revistas especializadas, os trabalhos apresentados no GT-Currículo da ANPED e relatórios de pesquisa de pesquisadores do campo do currículo.

O estudo mostra a movimentação teórica do campo curricular que já na década de noventa estava em processo de mudança e reconfiguração. Conforme as autoras indicam, no início da década os escritos de currículo se constituíam através de múltiplas influências que ainda estavam representadas, hegemonicamente, pela teoria curricular crítica, a partir de autores do pensamento crítico. Esse contexto fazia com que os trabalhos da primeira metade da década de noventa buscassem, predominantemente, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder, perspectiva que era proporcionada pelo enfoque sociológico do currículo e controle social em detrimento do enfoque psicológico. Nas palavras de Lopes e Macedo (2005, p. 15), “as proposições curriculares cediam espaço a uma literatura mais compreensiva do currículo, de cunho eminentemente político. Na primeira metade da década, a ampla maioria dos estudos se encaixava na categoria de texto político.” A concepção hegemônica nos estudos de currículo deste período era a de que “o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente.” (*Idem*). Neste sentido, à exceção de Paulo Freire, a maioria das demais referências era a autores estrangeiros. Este fato se relacionava tanto ao campo do currículo, com a presença de autores como Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young quanto com autores da sociologia e da filosofia, com Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefébre, Habermas e Bachelard.

As autoras constatam que tanto nos trabalhos apresentados no GT-Currículo da ANPED quanto em periódicos da área, na primeira metade da década de noventa destaca-se o currículo entendido como controle social dialético, na perspectiva da teoria curricular crítica. A centralidade nas discussões residia em currículo e conhecimento com o aprofundamento de questões como: relação entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; os processos de seleção de conteúdos constitutivos

do currículo; as relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade da superação de dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento. (LOPES e MACEDO, 2005, p. 15).

Mas, além do enfoque crítico, as autoras também identificam que os estudos do período compreendem o currículo a partir da multirreferencialidade: entende-se que por se tratar de uma área complexa, a mesma exige uma rede múltipla de referenciais para a sua interpretação. Entendemos, entretanto, que esta característica múltipla do campo que as autoras percebem já fazia parte de um movimento de busca e de tentativas de compreensão do currículo em relação à realidade social que se torna mais complexa no período, tanto em níveis globais quanto locais.

A multiplicidade de referenciais no início da década indicava, portanto, uma mudança epistemológica mais ampla pela qual o campo passaria, em seguida. A partir da segunda metade da década de noventa começam a ocorrer aproximações entre autores das teorias críticas com autores das teorias pós-críticas, o que é confirmado pelo estudo de Lopes e Macedo (2005). Já no final da primeira metade da década de noventa os estudos de currículo passam a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas, mas que continuam convivendo com as discussões modernas. Essa entrada de novas perspectivas, segundo as autoras, estaria relacionada às tentativas de compreensão da sociedade pós-industrial, produtora de bens simbólicos. Naquele momento histórico do pensamento curricular brasileiro, autores como Foucault, Derrida, Deleuze, Guatari e Morin passam a constituir forte influência teórica. Contudo, estas influências não podem ser entendidas como um direcionamento único do campo, tendo em vista que as teorizações de cunho globalizante, tanto as vertentes funcionalistas quanto a teorização crítico-marxista, estavam se contrapondo a esta multiplicidade característica da contemporaneidade. De acordo com as autoras, esta multiplicidade não se configura “apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas, como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais.” (LOPES e MACEDO, 2005, p. 16). Estaria surgindo, assim, a grande marca do campo do currículo, no Brasil, da segunda metade da década de noventa, que é o hibridismo.

O hibridismo pode ser caracterizado, portanto, como um sistema de conhecimentos no qual o currículo é significado a partir de diferentes tendências teóricas. Entende-se que o currículo é um campo de contestação, de influências misturadas, interdependências, no qual os próprios sujeitos que o constituem são eles mesmos híbridos culturais. Nas palavras de Lopes e Macedo (2005, p. 47), “o processo de hibridação ocorre com a quebra e a mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas, constituindo e expandindo gêneros impuros.”

Entendendo o campo curricular brasileiro como um espaço contestado, hibridizado e impuro, as autoras percebem outras marcas no pensamento curricular brasileiro na segunda metade da década de noventa. Primeiramente, identifica que os escritos curriculares estão marcados pela mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica. Esta mescla se dá através da associação de perspectivas teleológicas de um futuro de mudanças, fundamentada na filosofia do sujeito e as possibilidades de se construir, através do conhecimento, os sujeitos críticos e autônomos com o descentramento do sujeito, a constituição da realidade através da linguagem, dos processos discursivos e as relações entre saber e poder. (LOPES e MACEDO, 2005, p. 48).

Outra marca do pensamento curricular do período investigado e identificada por Lopes e Macedo (2005) trata da reterritorialização de discursos produzidos fora do campo educacional. Trata-se da hibridização entre as referências tradicionais do campo do currículo com as inserções da sociologia e da filosofia, tendo-se em vista a compreensão da escola no contexto contemporâneo. Estas articulações, segundo constatam as autoras, fizeram emergir novas questões e novas problemáticas, colaborando para uma redefinição do campo do currículo. Por outro lado,

esse novo quadro híbrido tem alterado de tal forma o campo, ampliando suas referências, que, por vezes, chega a assimilá-lo a outras áreas como os estudos culturais ou a própria filosofia. [...] Em resumo, os discursos que têm penetrado na discussão sobre currículo vêm contribuindo para a constituição de novas identidades para o campo, tornando mais difusa a constituição de uma teoria do Currículo, havendo certo deslizar das temáticas de um campo a outro. (LOPES e MACEDO, 2005, p. 48).

Além da reterritorialização de discursos, se identifica também a construção de novas preocupações curriculares. Nesse sentido, está “em curso um processo de virada cultural

que associa a educação e o currículo aos processos culturais mais amplos, contribuindo para uma certa imprecisão na definição do campo intelectual do currículo.” (LOPES e MACEDO, 2005, p. 49).

Esta imprecisão, argumentam, provoca a indefinição do capital cultural do campo. Esta passa a ser uma questão importante para as autoras, uma vez que a imprecisão desconsidera a especificidade da educação e dos processos curriculares. Ou seja, ao mesmo tempo em que os fluxos de significados estabelecidos entre diferentes campos e sujeitos são importantes, esta relação precisa ser estabelecida “na interação entre domínio e subordinação, na qual o pesquisador em currículo apropria-se daquilo que lhe é útil em outros campos, tendo, no entanto, a ideia de confrontação criativa como norteadora dessa apropriação.” Esta sugestão parece bastante produtiva, pois, ao fazê-lo, não se deixa de ter o foco no próprio currículo. Em sentido contrário, se chegaria a um caminho em que tudo e nada, ao mesmo tempo significa o currículo, conforme outros autores têm criticado. As autoras sugerem que a articulação com outros campos do conhecimento pode “revalorizar as discussões sobre currículo, aproveitando melhor os elementos disponíveis em seu campo de origem.” (LOPES e MACEDO, 2005, p. 50).

Preocupadas em buscar uma saída para uma possível delimitação de um campo científico pulverizado por inúmeras temáticas, as autoras argumentam em favor de uma definição do campo do currículo que considere o currículo um campo intelectual, definido como um “espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área.” (LOPES e MACEDO, 2005, p. 18). Assim, o campo intelectual do Currículo produz teorias sobre currículo, que são legitimadas como teorias pelas lutas de concorrentes no campo. É nesse sentido que as produções e os estudos de currículo constituem um capital cultural objetivado, que se constitui como uma produção discursiva a nos informar o que vem a ser currículo.

O estudo de Lopes e Macedo (2005) conclui que a produção curricular brasileira, nos anos noventa, especialmente na última metade da década, pode ser analisada a partir de três grupos principais: a) a perspectiva pós-estruturalista; b) o currículo em rede; c) a história do currículo. Estas marcas revelam, por um lado, a mescla teórica do campo entre tendências críticas e pós-críticas. Por outro lado, sinalizam para uma mudança

epistemológica em curso.

Em outra pesquisa, Moreira (2002b, p. 93) também investigou os trabalhos apresentados no GT-Currículo da ANPEd, no período que compreendeu os anos de 1996 a 2000. Seus resultados se aproximam bastante do estudo de Lopes e Macedo (2005), embora o pesquisador tenha analisado somente um grupo de trabalho.

O autor mostra que os trabalhos apresentados evidenciam preocupações tais como: o cotidiano escolar; a construção do conhecimento em redes; os distintos artefatos culturais; as propostas curriculares; o multiculturalismo; o poder de controle e de governo do currículo; e a história do pensamento curricular e das disciplinas.

Percebe-se que enquanto Moreira tenha especificado mais as temáticas encontradas, Lopes e Macedo (2005) procederam ao seu agrupamento e por isso chegaram a três principais. Contudo, não se identifica uma distinção teórica considerável, o que mostra a semelhança nos resultados das duas pesquisas, quanto a um diagnóstico das produções curriculares.

Moreira (2002b, p. 93) constata que há pouco diálogo do campo do currículo com outras áreas pedagógicas. Em termos gerais, “as bibliografias evidenciam, predominantemente, o recurso a especialistas em Currículo e a autores da Filosofia, da Sociologia, dos Estudos Culturais. A presença de autores pós-modernos e pós-estruturalistas é significativa. [...] São escassas as menções a autores associados à Psicologia e à Antropologia.”

Os nomes mais citados nos trabalhos da segunda metade da década de noventa, associados ao currículo, de acordo com o estudo de Moreira (2002b, p. 93), entre os estrangeiros, são: Michael Apple, Basil Bernstein, Deborah Britzman, Cléo Cherryholmes, Jean Claude Forquin, José Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Ivor Goodson, Peter McLaren, António Nóvoa, Thomas Popkewitz, Jurjo Torres Santomé, Valerie Walkerdine. Dentre os nacionais: Nilda Alves, Sandra Corazza, Paulo Freire, Alice Lopes, Antônio Flavio Moreira, Lucíola Santos, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto.

Outros autores, não associados diretamente a currículo, mas a outras áreas, pedagógicas ou não, também são citados, tais como: Theodor Adorno, Jean Baudrillard, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Michel de Certeau, Félix Guatari Stuart Hall, Jürgen Habermas, Jorge Larrosa, Edgar Morin, Nikolas Rose, Boaventura de Souza Santos, Raymond Williams.

Percebe-se uma grande diversificação das fontes e das influências teóricas a partir de interesses variados que compõem as pesquisas de currículo, mas, “não se observa uma concentração em determinados temas ou questões.” (MOREIRA, 2002b, p. 93). Entretanto, a partir da segunda metade dos anos noventa a compreensão dos problemas e das questões envolvidas com o currículo está pautada nos estudos culturais, no pós-modernismo, no pós-estruturalismo, a partir dos estudos de gênero, de raça, dos estudos ambientais, dentre outros.

O autor conclui que os estudos de currículo do período investigado, no contexto do GT-Currículo da ANPEd, são construídos entre mesclas teóricas e tensões que rompem os limites disciplinares, seguindo uma tendência internacional dos estudos de currículo. Entretanto, ao mesmo tempo, no interior do campo são evidenciadas especializações e separações, que podem ser observadas, por exemplo, no desdobramento dos textos raciais e de gênero dos textos políticos. (MOREIRA, 2002b, p. 95).

De modo geral, ao final da década de noventa temos um cenário teórico de incertezas, *crise* e, ao mesmo tempo, novas incorporações conceituais advindas das contribuições da teoria social contemporânea. Verifica-se uma grande diversificação das influências teóricas nas pesquisas de currículo no Brasil, com um grande número de trabalhos voltados para perspectivas ligadas ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo. Os estudos culturais, estudos de gênero, de raça, assim como o pós-colonialismo, a teoria *queer* e os estudos ambientais compõem um cenário teórico complexo, no qual as teorias da complexidade e as filosofias da diferença também participam.

Os fatores que levaram a esse movimento são sinalizados por Santos (1993, p. 73) quando afirma que se, por um lado, a teoria curricular crítica relacionou o discurso pedagógico ou o texto escolar com o seu contexto de produção, não se ateu a analisar o próprio processo de produção do conhecimento escolar ou o discurso pedagógico. É a partir da busca da compreensão desse processo que penetram, no campo do currículo, uma série de estudos e teorias que podem ser chamadas de literárias, simbólicas ou teorias do discurso, de viés pós-estruturalista.

Para Moreira (2002b, p. 83), diante da amplitude atual do campo do currículo e a diversificação cada vez maior de textos de currículo, se torna importante analisar “mais profundamente esse conjunto de textos para que melhor se compreendam os caminhos

seguidos, as tendências, os processos de produção, as conquistas, as lacunas, bem como as possíveis influências na determinação de políticas e de práticas.” Afinal, conforme aponta Foucault (2009, p. 36), “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras.”

Talvez a melhor forma de caracterizar o pensamento curricular brasileiro, na segunda metade da década de noventa, seria a transição, se entendermos que nesta palavra cabem adjetivos que estão presentes nas pesquisas realizadas, tais como: incertezas, crise, novas incorporações conceituais, etc. Transição de uma forma de significar o currículo – controle social – para outra forma que estamos denominando de currículo e regulação social.

CAPÍTULO 4

O GT-CURRÍCULO (2000-2010): SEGUINDO A TRILHA DOS TRABALHOS APRESENTADOS

Nos capítulos anteriores mostramos que ao significar a forma da relação entre conhecimento e poder a partir de diferentes noções – controle social e regulação social - em contextos históricos diferenciados, os estudos curriculares construíram distinções epistemológicas que se relacionam com o movimento histórico-social global.

No capítulo anterior mostramos que o cenário curricular brasileiro no final da década de noventa mostrava um campo científico em movimento. Assim, o emprego de alguns termos relativamente novos no campo curricular, como hibridismo, desterritorialização e até mesmo crise, eram empregadas pelos pesquisadores para denotar um período de transição, o que entendemos que já integrava a construção da noção epistemológica de currículo e regulação social.

Neste capítulo apresentamos os resultados da investigação da segunda unidade de fontes desta pesquisa, que são os trabalhos apresentados no GT-Currículo da ANPEd, durante a primeira década de dois mil (2000-2010). Estas fontes são analisadas a partir da perspectiva teórica da epistemologia social, que enfatiza a inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder (POPKEWITZ, 1997). Buscamos, assim, a compreensão dos estudos atuais de currículo relacionados ao conhecimento, às instituições e ao poder, mostrando como a noção de currículo e regulação social está sendo construída neste espaço regional.

Entendemos que os fragmentos de estudos apresentados no GT-Currículo da ANPEd são textos-documento escritos por diversos autores que *falam* de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação. Ao serem socializados estes trabalhos passam a integrar a memória do grupo de trabalho, assim como revelam a trajetória de uma parte do pensamento curricular brasileiro. Neste sentido, olhamos para o percurso recente desta produção acadêmica com o intuito de contribuir na sua avaliação, mas também de compreendê-lo diante dos desafios educacionais da contemporaneidade.

4.1 Sobre a seleção das fontes de pesquisa

Nas reuniões do GT-Currículo da ANPEd que abrange o período investigado (2000-2010) foram apresentados 163 trabalhos, que constituem a amostra total de pesquisa nesta segunda unidade de fontes. As inúmeras informações disponíveis nesta amostra nos levaram a proceder a sua codificação, de modo a viabilizar uma visão cartográfica. Esta forma de trabalho permitiu olhar os trabalhos do GT-Currículo como textos curriculares nos quais está corporificada uma prática social, material e política, inserida em determinadas condições históricas. Neste sentido, olhamos para o conhecimento curricular produzido relacionando o conhecimento, as instituições e o poder. (POPKEWITZ, 1997).

No processo inicial de codificação lançamos os seguintes questionamentos: a) quais instituições de ensino estão representadas através dos trabalhos? b) dentre elas, quais instituições se destacam com maior número de trabalhos? c) quais temáticas caracterizam os trabalhos apresentados? d) em quais referenciais teóricos se fundamentam os trabalhos apresentados? Lançando estas questões aos dados da pesquisa (POPKEWITZ, 2008), reunimos a recorrência das informações gerais e transformamos as respostas em dados que possibilitaram uma análise qualitativa. O resultado completo da organização destes dados consta no *Levantamento geral de trabalhos apresentados no GT-Currículo (2000-2010)*, Anexo 01. Neste documento classificamos todos os trabalhos, mostrando, individualmente, qual instituição de ensino o trabalho representa, o nome do(s) autor(es), o título e o ano do trabalho, a temática geral que se discute no trabalho e os referenciais teóricos no qual o mesmo está pautado.

Estabelecendo relações entre estas categorias, passamos a investigar como os trabalhos operam com a forma da relação entre conhecimento e poder e, neste sentido, enfatizamos especialmente duas questões que levam a este aspecto, que são: como os trabalhos significam o currículo e quais são os motivos que levam a fazê-lo de determinada forma.

Para dar conta desta tarefa, selecionamos por meio de sorteio, uma amostra de quinze por cento do total dos trabalhos, chegando a 26 trabalhos completos. Esta seleção foi realizada proporcionalmente em relação às instituições e temáticas abordadas.

Na Tabela 1 mostramos a relação de trabalhos selecionados, enquanto no Anexo 03 mostramos as referências completas destes trabalhos, bem como a distribuição por temáticas e instituições de ensino.

TABELA 1

RELAÇÃO DE TRABALHOS SELECIONADOS DA AMOSTRA GERAL

AUTOR/A(S)	TÍTULO	IES	ANO
FERRAÇO, Carlos Eduardo.	<i>Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula.</i>	UFES	2000
MARANHÃO, Helena Ponce.	<i>A diversidade e seus sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental): questões prévias.</i>	UFRJ	2000
BAMPI, Lisete.	<i>Currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãos.</i>	UFRGS	2000
GRECO, Fátima A. Silveira; FONSECA, Selva Guimarães.	<i>Geografia, saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes.</i>	UFU	2001
SILVA, Tomaz Tadeu da.	<i>Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze.</i>	UFRGS	2001
MENDES, Cláudio Lúcio.	<i>Duas lições para se conectar a um currículo.</i>	UFRGS	2002
PARAÍSO, Marlucy Alves.	<i>Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil.</i>	UFMG	2003
OLIVEIRA, Inês Barbosa de.	<i>Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar.</i>	UERJ	2003
PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia.	<i>Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre história do currículo.</i>	UFMS	2003
OLIVEIRA, Ozerina Victor; DESTRO, Denise de Souza.	<i>Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa.</i>	UERJ	2003
MACEDO, Elizabeth.	<i>Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.</i>	UERJ	2004
CORAZZA, Sandra Mara.	<i>Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos.</i>	UFRGS	2004
KLEIN, Rejane Ramos.	<i>Propostas de voluntariado na escola: produção de saberes no currículo.</i>	UNISINOS	2005
FERREIRA, Márcia Serra.	<i>A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: entre as iniciativas inovadoras e a estabilidade curricular.</i>	UFRJ	2005
PASSOS, Mailsa Carla.	<i>Aprendi no pé da Érica: diálogos, negociações e transformações em uma prática de cultura popular.</i>	UERJ	2006
GABRIEL, Carmen Teresa. MONTEIRO,	<i>Currículo, ensino de História e narrativa.</i>	UFRJ	2007

Ana Maria.			
NEGRI, Stefania de Resende; SOUZA, Maria Inez Salgado de.	<i>Afinal, existe um currículo democrático?</i>	PUC-MG	2008
WUNDER, Alik.	<i>Restos quase mortais: fotografia, acontecimento e escola.</i>	UNICAMP	2008
CINELLI, Maria Luiza Sussekind.	Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados.	UERJ	2008
GARCIA, Maria Manuela Alves.	<i>Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas.</i>	UFPeI	2008
CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema.	<i>Epistemologia e currículo: “novos paradigmas”.</i>	PUC-SP	2008
SOSSAI, Fernando César; LUNARDI, Geovana M.	<i>Currículo e ensino de história: desencaixes e reencaixes em um mundo de globalizações.</i>	UDESC	2009
FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres.	<i>Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha.</i>	UERJ	2009
PEREIRA, Maria Zuleide da Costa.	<i>Discursividades contemporâneas da emancipação presentes em uma proposta curricular da rede municipal de ensino.</i>	UFPB	2009
MATHEUS, Danielle dos Santos.	<i>O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ.</i>	UERJ	2009
BACKES, José Licínio. PAVAN, Ruth.	<i>As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade.</i>	UCDB	2010

4.2 A participação das instituições de ensino no GT-Currículo (2000-2010)

Cabe ressaltar, inicialmente, que a opção de examinar a recorrência da participação anual das instituições de ensino e não dos Programas de Pós-Graduação aos quais os trabalhos se vinculam, se deve, simplesmente, ao fato desta informação não estar indicada nos textos. Os documentos estão identificados somente pelo nome de seus autores e pela instituição que representam. No entanto, pesquisando na base de dados da Capes, na *Relação de cursos recomendados e reconhecidos*, percebemos que dentro da grande área das Ciências Humanas, na qual está inserida a Educação, há uma variedade de programas com suas especificidades. Consideramos que seria bastante útil, para a nossa pesquisa e possivelmente para outras, que a linha de pesquisa ou o nome específico do programa de pós-graduação ao qual o trabalho se vincula, estivesse indicado.

O Anexo 01 mostra a participação de todas as instituições de ensino que apresentaram trabalhos no período estudado. O *Levantamento geral de trabalhos apresentados no GT-Currículo (2000-2010)* mostra que ao longo da primeira década de

dois mil houve a participação de 49 instituições de ensino diferentes, neste grupo de trabalho.

A base de dados da Capes³⁹, mostra que, atualmente, há 113 cursos de Pós-graduação reconhecidos, da área da Educação, que oferecem Mestrado Acadêmico, Doutorado e Mestrado Profissional. Isso significa que 43,36% dos programas apresentaram trabalho em pelo menos uma reunião anual do GT-Currículo da ANPEd, o que é um número expressivo e qualifica este espaço como uma das instâncias que constituem o campo intelectual do currículo, no Brasil.

A seguir, classificamos as instituições de ensino em grupos, pelo número de trabalhos apresentados no período, conforme mostramos na Tabela 02. Nesta tabela vemos que a participação das universidades, no GT-Currículo da Reunião Anual da ANPEd não é proporcional, o que entendemos que deve ser interpretado à luz de alguns fatores-condicionantes, dentre os quais se destacam:

a) No processo de seleção dos trabalhos propostos ao GT-Currículo, são selecionados, em média, somente 16 trabalhos a serem apresentados a cada reunião. Considerando-se o universo de 108 programas de pós-graduação em educação, reconhecidos pela Capes, que estão aptos a inscrever trabalhos, além da possibilidade de haver mais de uma inscrição do mesmo programa, se estabelece, evidentemente, uma disputa interna por este espaço de comunicação. Este fator pode ter como consequência, por exemplo, que alguns programas ou autores não optem por disputar este espaço de discussão.

b) o local da reunião: todas as reuniões do período pesquisado ocorreram no interior mineiro, no Sudeste brasileiro. Com exceção da 26ª Reunião que ocorreu em Poços de Caldas, as demais aconteceram na cidade de Caxambu. Ambas somente têm acesso rodoviário e ficam distantes de aeroportos. Este fator pode dificultar a locomoção daqueles que se deslocam das regiões mais distantes do Brasil, favorecendo aos que estão mais próximos. Esta informação se comprova na Tabela 01, onde aparecem os dados dos Grupos 01 a 06. Nestes grupos, somente duas instituições estão situadas fora do Sudeste brasileiro, que é o caso da UFRGS e da UFPel. Todas as demais – que tem participação em mais de 05 trabalhos – são instituições próximas ao local de realização da reunião.

³⁹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados/Área/Educação>. Consulta em 18/06/2011.

c) o custo de participação: o associado participante da ANPEd desembolsa, além do deslocamento e estadia, o valor da anuidade da associação e a inscrição do trabalho, o que atualmente representa um valor próximo a R\$ 600,00 para o associado-docente e de R\$ 415,00 para o associado-estudante. Há ainda um agravante: o pagamento do maior valor, que é o da anuidade (atualmente R\$ 262,00, igual para professores e alunos) deve ser realizado até o ato da inscrição do trabalho. Ou seja, fica estabelecido o pagamento de um valor considerável como uma condição prévia para se competir neste espaço acadêmico. Este fator coloca, de antemão, os possíveis participantes em condições desiguais. De modo geral, fica favorecido o associado que já é docente, além de estudante. Contudo, ainda que se tenha algum tipo de auxílio financeiro por parte dos programas, geralmente ele não supre grande parte das despesas com a participação na reunião.⁴⁰ Ficam favorecidos, deste modo, os programas de pós-graduação que tem maiores recursos financeiros disponíveis para viabilizar a participação de seus estudantes no evento.

d) as disputas por território: os trabalhos apresentados em todos os grupos de trabalho da ANPEd são selecionados a partir de critérios acadêmico-científicos estabelecidos pelo seu Comitê Científico, publicados no *site* do evento.⁴¹ Esta avaliação é feita por pareceristas *Ad Hoc*, que no caso do GT-Currículo são indicados pelo próprio grupo de trabalho.⁴²

⁴⁰ No caso específico do programa de pós-graduação da Unicamp, o valor atual de auxílio financeiro que cada estudante pode solicitar (apenas uma vez ao ano) é de R\$ 115,00. Este valor, de modo geral, não contempla nem mesmo a inscrição no evento.

⁴¹ Disponíveis em www.anped.org.br.

⁴² Para se candidatar ao papel de parecerista *Ad Hoc*, no GT-currículo, o candidato deve ter título de Doutor e ter apresentado trabalho nos últimos 03 anos.

TABELA 02

CLASSIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES POR NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS

Grupo	Trabalhos por instituição	Instituições de Ensino*	Total de trabalhos ⁴³
Grupo 01	42	UERJ	42
Grupo 02	15	UFRGS e UFRJ	30
Grupo 03	08	UFMG e UNICAMP	16
Grupo 04	06	UFES e UFF	12
Grupo 05	05	UFPeI	05
Grupo 06	04	PUC/MG e UFMS	08
Grupo 07	03	PUC/RJ, PUC/SP, UBA/AR, UCDB, UDESC, UFSC	18
Grupo 08	02	UERN, UFBA, UFJF, UFPA, UFPB, UFPR, UFU, UNIRIO, UNISINOS, USA/AR e USP	22
Grupo 09	01	CEFET/MG, FURG, PUC/PR, PUC/RS, SMEJF, UEMG, UFC, UFCG, UFMA, UFMT, UFOP, UFPI, UFRPE, UFV, UIT, UMA, UNEB, UNICENT, UNIGRANRIO, UNIVALI, UNLP/AR e UNQ/AR	22

* A descrição das siglas da tabela consta na Lista de Siglas.

Sob estes fatores analisamos a participação, no GT-Currículo, no período de 2000 a 2010, de 49 universidades e com 163 trabalhos selecionados.⁴⁴

No Gráfico 1 transformamos estes dados em percentuais de participação. Mostramos o resultado individual das instituições de ensino consideradas como **Grupo de**

⁴³ Alguns trabalhos são identificados por mais de uma instituição de ensino e foram contabilizados para todas elas. Por este motivo, a soma do número total de trabalhos excede o número efetivo que são 163 textos-documentos selecionados no período investigado.

⁴⁴ Nesta classificação estão incluídos tanto os trabalhos que foram apresentados quanto aqueles que foram selecionados como excedentes.

maior representatividade, ou seja, aquelas que tiveram 05 (cinco) ou mais trabalhos selecionados. As demais, de 01 (um) a 04 (quatro) trabalhos selecionados constam no grupo denominado de **Outros**.



Gráfico 1 - Percentual de participação

Conforme vemos, o grupo de maior representatividade se constitui de 60% das instituições participantes. As demais universidades - com até 04 trabalhos selecionados e agrupadas na fatia *Outros* - constituem 40% da amostra.

A partir das informações do gráfico, reiteramos o que já foi dito anteriormente, quanto à relação que se estabelece entre o local da reunião, as condições de participação das universidades e as disputas por território por parte dos diferentes grupos que integram o GT-Currículo.

A seguir, apresentamos os resultados detalhados dos trabalhos apresentados pelas instituições de ensino de maior representatividade. O primeiro aspecto que chama atenção é a localização geográfica destas universidades. Elas se situam em duas regiões específicas do Brasil: Sudeste e Sul. Iniciamos a apresentação dos resultados das instituições que

integram a região Sul: a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e a UFPel (Universidade Federal de Pelotas-RS), que curiosamente pertencem ao mesmo estado.

Vejamos o resultado da UFRGS no Gráfico 2:

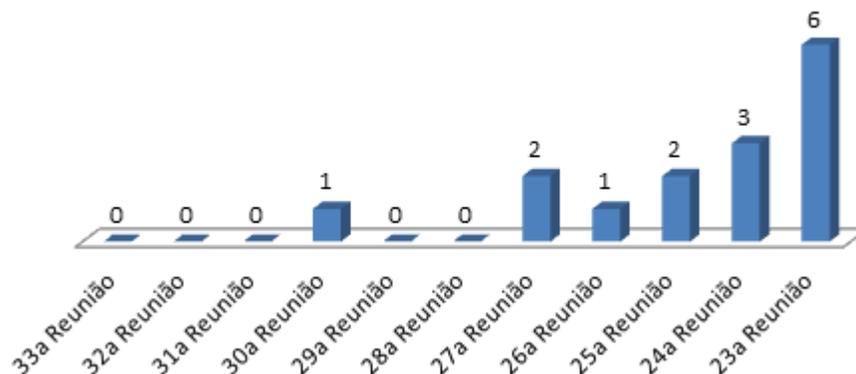


Gráfico 2 - - UFRGS

Podemos ver que a participação desta universidade é muito expressiva nos primeiros anos da década, mas é nula no final do período, conforme mostra o Gráfico 3. Esta instituição teve 15 trabalhos aprovados, assim distribuídos: 06 trabalhos na 23ª Reunião (2000); 03 trabalhos na 24ª Reunião (2001); 02 trabalhos na 25ª Reunião (2002); 01 trabalho na 26ª Reunião (2003); 02 trabalhos na 27ª Reunião (2004) e 01 trabalho na 30ª Reunião (2007).

Agora, vejamos o caso da UFPel, no Gráfico 3:

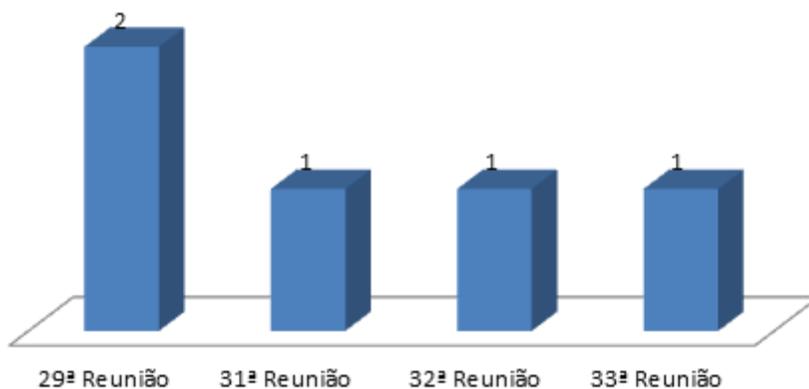


Gráfico 3 - UFPel

A UFPel teve 05 trabalhos aprovados no período: 02 trabalhos na 29ª Reunião (2006); 01 trabalho na 31ª Reunião (2008); 01 trabalho na 32ª Reunião(2009) e 01 trabalho na 33ª Reunião (2010). Percebe-se que há uma regularidade na sua participação no GT-Currículo, na segunda metade da década.

Cruzando as informações dos Gráficos 2 e 3 com o Anexo 01, que mostra as temáticas abordadas pelos referidos trabalhos, podemos estabelecer algumas hipóteses. As temáticas indicam que os trabalhos estão vinculados a diferentes linhas de pesquisa, o que nos faz pensar que possivelmente seus líderes tenham mobilizado os integrantes a inscreverem trabalhos, movidos pelos interesses de um programa de pós-graduação como um todo. Estes podem estar vinculados tanto a uma busca por *status* e território ou prestígio (Goodson, 1997) dentro do campo social do currículo (BOURDIEU, 1983; LOPES E MACEDO, 2007), de modo a garantir os recursos (financeiros, materiais e humanos) necessários para as atividades de pesquisa dentro do programa de pós-graduação, provavelmente sendo um reflexo das políticas de conhecimento da CAPES, para a qual as metas de produção científica são critérios centrais nas avaliações dos programas.

A mesma hipótese pode ser referida às demais instituições do grupo de maior representatividade - todas situadas no Sudeste brasileiro - que serão apresentadas a seguir.

A instituição que teve a maior participação no GT-Currículo no período pesquisado é a UERJ, com 42 trabalhos aprovados no período de 2000 a 2010, o que representa uma participação de 25% do total de pesquisas socializadas, conforme mostra o gráfico a seguir:

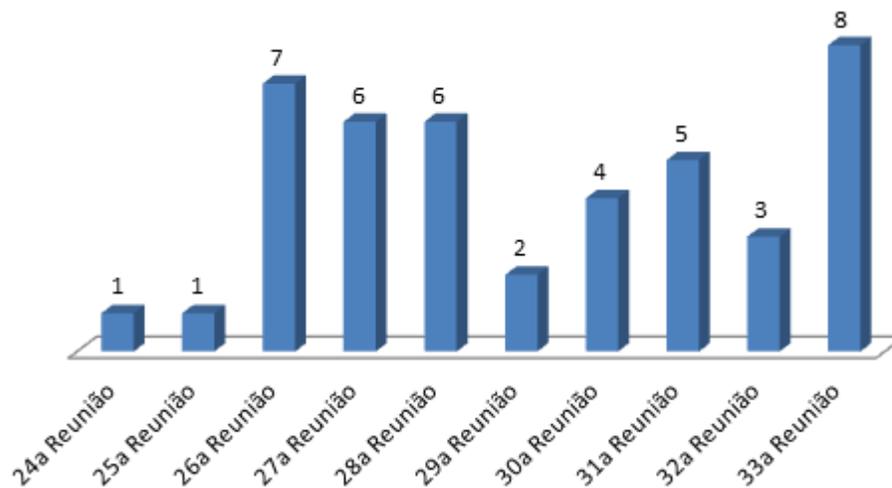


Gráfico 4- UERJ

Ao longo do período estudado, a UERJ está representada em quase todas as reuniões, exceto na 23^a, no ano de 2000. Ademais, os 42 trabalhos foram apresentados sem intervalos: 01 trabalho na 24^a Reunião (2001); 01 trabalho na 25^a Reunião (2002); 07 trabalhos na 26^a reunião (2003); 06 trabalhos na 27^a Reunião (2004); 06 trabalhos na 28^a Reunião (2005); 02 trabalhos na 29^a Reunião; 04 trabalhos na 30^a Reunião; 05 trabalhos na 31^a Reunião; 03 trabalhos na 32^a reunião e 08 trabalhos na 33^a Reunião (2010).

Ao cruzar as informações anuais da instituição de ensino com as temáticas apresentadas em cada trabalho, no Anexo 01, percebe-se que diferentes linhas de pesquisa estão vinculadas, o que nos leva a pensar na mobilização geral de um programa de pós-graduação. Além disso, o número de trabalhos apresentados anualmente é bem maior em relação às demais universidades, chegando a 07 e 08 trabalhos nos anos de 2003 e 2010, respectivamente. Considerando o período no qual a UERJ aprovou os trabalhos, de 2001 a 2010, esta instituição apresentou, em média quatro trabalhos por reunião, que já é a maior participação anual, conforme mostra o **Anexo 02**.

Os resultados da UERJ revelam que o GT-Currículo tem sido um espaço disputado pelos seus integrantes, o que mostra, claramente, um grande interesse pela busca de território no campo curricular brasileiro. Duas importantes autoras que atualmente integram esta instituição expressam esta concepção claramente. Pautando-se em Bourdieu, Lopes e

Macedo (2007, p. 14) concebem o campo curricular como “um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de capital social e cultural na área legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área.” Quanto à política de conhecimento da CAPES, o programa de pós-graduação em Educação da UERJ atingiu a nota máxima na sua avaliação que é 7.

Igualmente situada no Sudeste brasileiro, analisamos o caso da UFRJ, com 15 trabalhos aprovados no período de 2000 a 2010, conforme mostra o Gráfico abaixo:

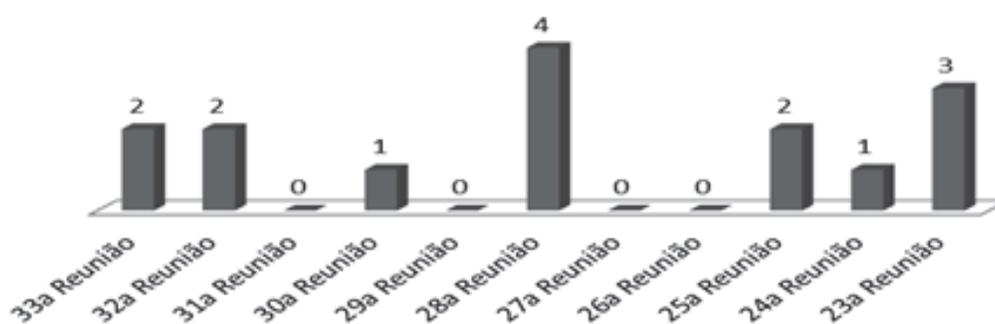


Gráfico 5 - UFRJ

Conforme vemos, a UFRJ apresentou 03 trabalhos na 23ª Reunião (2000); 01 trabalho na 24ª Reunião (2001); 02 trabalhos na 25ª Reunião (2002); 04 trabalhos na 28ª Reunião (2005); 01 trabalho na 30ª Reunião (2007); 02 trabalhos na 32ª Reunião (2009) e 02 trabalhos na 33ª Reunião (2010).

Os resultados mostram que, apesar de não apresentar trabalhos em todas as reuniões, a instituição teve uma participação regular ao longo do período estudado. O mesmo pode-se dizer sobre os trabalhos apresentados pela UFMG, pela UNICAMP, pela UFES e pela UFF, que apresentam situações muito semelhantes, conforme mostramos nos gráficos a seguir:

Abaixo, mostramos a participação da UFMG:

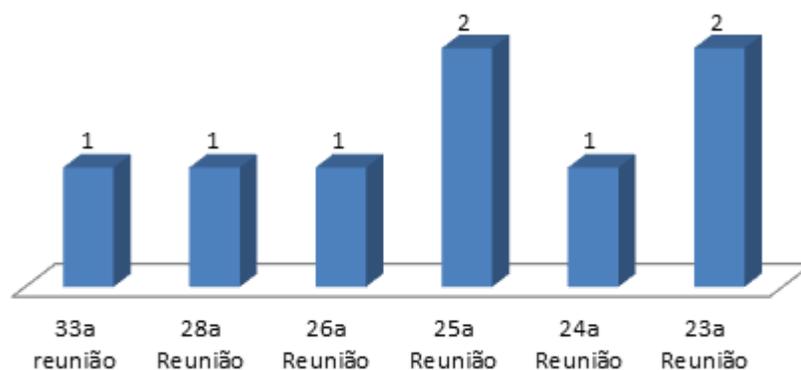


Gráfico 6 - UFMG

A UFMG apresentou 08 trabalhos: 02 trabalhos na 23ª Reunião (2000); 01 trabalho na 24ª Reunião (2001); 02 trabalhos na 25ª Reunião (2002); 01 trabalho na 26ª Reunião (2003); 01 trabalho na 28ª Reunião (2005) e 01 trabalho na 33ª reunião (2010).

A participação da UNICAMP:

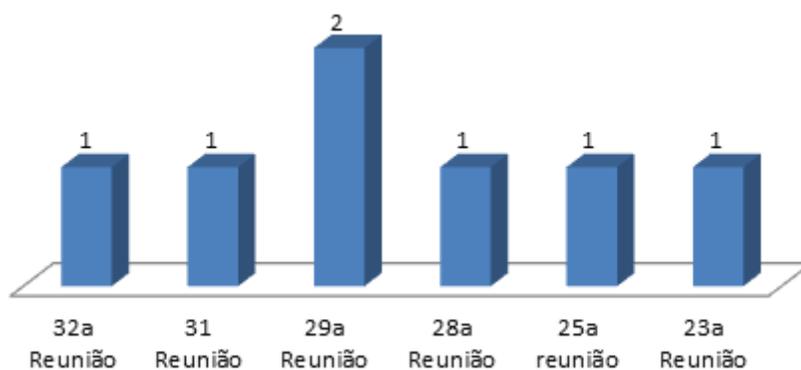


Gráfico 7- UNICAMP

A UNICAMP apresentou 07 trabalhos, assim distribuídos: 01 trabalho na 23ª Reunião (2000); 01 trabalho na 25ª Reunião (2002); 01 trabalho na 28ª Reunião (2005); 02 trabalhos na 29ª Reunião (2006); 01 trabalho na 31ª Reunião (2008) e 01 trabalho na 32ª Reunião (2009).

A participação da UFES:

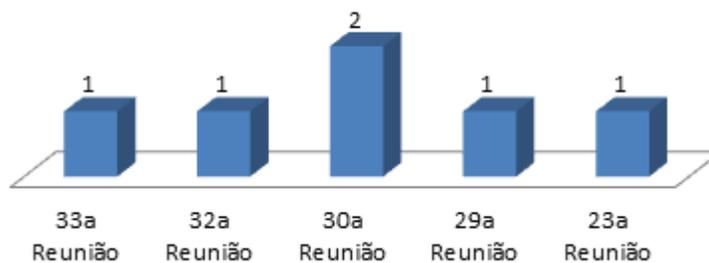


Gráfico 8- UFES

A UFES apresentou 06 trabalhos: 01 trabalho na 23ª reunião (2000); 01 trabalho na 29ª Reunião (2006); 02 trabalhos na 30ª Reunião (2007); 01 trabalho na 32ª reunião (2009) e 01 trabalho na 33ª Reunião.

A participação da UFF:

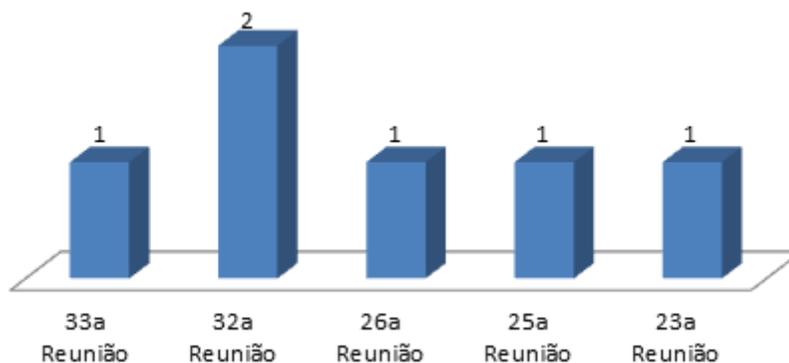


Gráfico 9 - UFF

A UFF apresentou 06 trabalhos, assim distribuídos: 01 trabalho na 23ª reunião (2000); 01 trabalho na 25ª Reunião (2002); 01 trabalho na 26ª Reunião (2003); 02 trabalhos na 32ª reunião e 01 trabalho na 33ª Reunião.

Consultando a base de dados da Capes, verificamos que todos os programas de pós-

graduação denominados, especificamente, *em Educação*, das universidades do grupo de maior representatividade, receberam, no mínimo, conceito 5 na avaliação da Capes. Acima deste conceito, destaca-se o programa da UERJ, com conceito 7 e o programa da UFF, com conceito 6.

Mas, será que podemos relacionar a participação dos programas de pós-graduação no GT-Currículo da ANPEd com os conceitos da avaliação da Capes? Certamente não podemos estabelecer uma relação direta entre uma coisa e outra. Porém, há fortes indícios para concluir que a participação no GT-Currículo é uma das estratégias buscadas, principalmente pelos discentes dos programas de pós-graduação para alcançar as metas de produção científica estabelecidas pela Capes, visando, especialmente, a avaliação.

Ao olhar, mais uma vez, para a base de dados da Capes e a relação de cursos de pós-graduação recomendados e reconhecidos da área da Educação, com suas respectivas notas, percebe-se que poucos programas têm as mesmas que as instituições do grupo analisado, que são os 08 (oito) programas do grupo de instituições de ensino de maior representatividade, no GT-Currículo.⁴⁵ Com exceção destas, dos 113 programas listados na base de dados, apenas 13 programas receberam o conceito 05 ou mais, na última avaliação da Capes. A seguir, listamos estes programas com suas respectivas avaliações: UFG: 5; UFU: 5; UFPR: 5; PUC-RIO: 7; UFRN: 5; PUC/RS: 6; UNISINOS: 6; UFSCAR (Educação): 5; USP: 6; UNESP/MAR: 5; UNIMEP: 5; PUC/SP: 5 e UFSCAR (Educação Especial): 6.⁴⁶

Voltando à Tabela 2, percebemos que várias destas instituições de ensino integram os grupos 06, 07, 08 e 09 desta tabela, que apresentaram de 01 a 04 trabalhos no GT-Currículo, no período pesquisado. Portanto, estas informações possibilitam concluir que o GT-Currículo tem sido um dos espaços de lutas teóricas e políticas, escolhidos pelos programas de pós-graduação para disputar a distribuição e a posse de capital cultural de um determinado campo social, em busca de bens simbólicos, relacionados ao prestígio e ao reconhecimento dentro de uma comunidade (BOURDIEU, 1983).

⁴⁵ Este grupo é composto das seguintes instituições de ensino com suas respectivas notas: UERJ: 7; UFRGS: 5; UFRJ: 5; UFMG: 7; UNICAMP: 5; UFES: 5; UFF: 6; UFPel: 5.

⁴⁶ Informações disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados/Educação>. Consulta em 18/06/2011.

A comunidade científica e acadêmica do campo do Currículo é ampla. Extrapolando, portanto, o espaço do GT-Currículo, conforme já esclarecemos anteriormente. Contudo, esta reunião ou evento científico tem sido um *locus* de disputas por autoridade no campo intelectual do currículo, o que, ao mesmo tempo, favoreceu as instituições que se sobressaíram nesta disputa, possibilitando, ao mesmo tempo, o cumprimento de metas de produção, o que é decisivo no contexto de avaliação do programa junto a Capes. Outras instituições que não estão neste contexto, mas que estão bem conceituadas, conforme elencamos acima, certamente se sobressaíram em outros espaços de disputa, tais como eventos acadêmicos e publicações científicas.

4.3 Os referenciais teóricos que caracterizam os trabalhos

Para mostrar a forma da relação entre conhecimento e poder que os 163 trabalhos do GT-Currículo produziram na primeira década de dois mil, é fundamental conhecer os principais referenciais teóricos nos quais os mesmos se pautaram, o que apresentamos nesta seção.

Nesta tarefa optamos por apresentar a recorrência dos autores citados em mais de cinco trabalhos, o que significa que estes autores estão presentes em 3% ou mais do total de trabalhos apresentados.⁴⁷ Embora o número de cinco recorrências de um mesmo autor seja pequeno, trata-se de uma faixa de amostra que nos permite ver mudanças em relação ao diagnóstico da década de noventa, o que não seria possível se se operasse somente com os autores mais citados no período. Trata-se de um exercício de desconfiança de uma aparente estabilidade no pensamento curricular para se perceber as pequenas mudanças que estão ocorrendo no processo (FERREIRA, 2005).

Para efeitos operacionais e de análise, apresentamos os resultados em dois gráficos. O primeiro mostra a lista dos autores que foram citados em mais de dez (10) trabalhos e o segundo a lista dos autores citados em cinco (5) a nove (09) trabalhos, conforme vemos no Gráfico 10:

⁴⁷ Os demais autores, citados em menos de cinco trabalhos do GT-Currículo no período de 2000-2010, integram o Anexo 01.

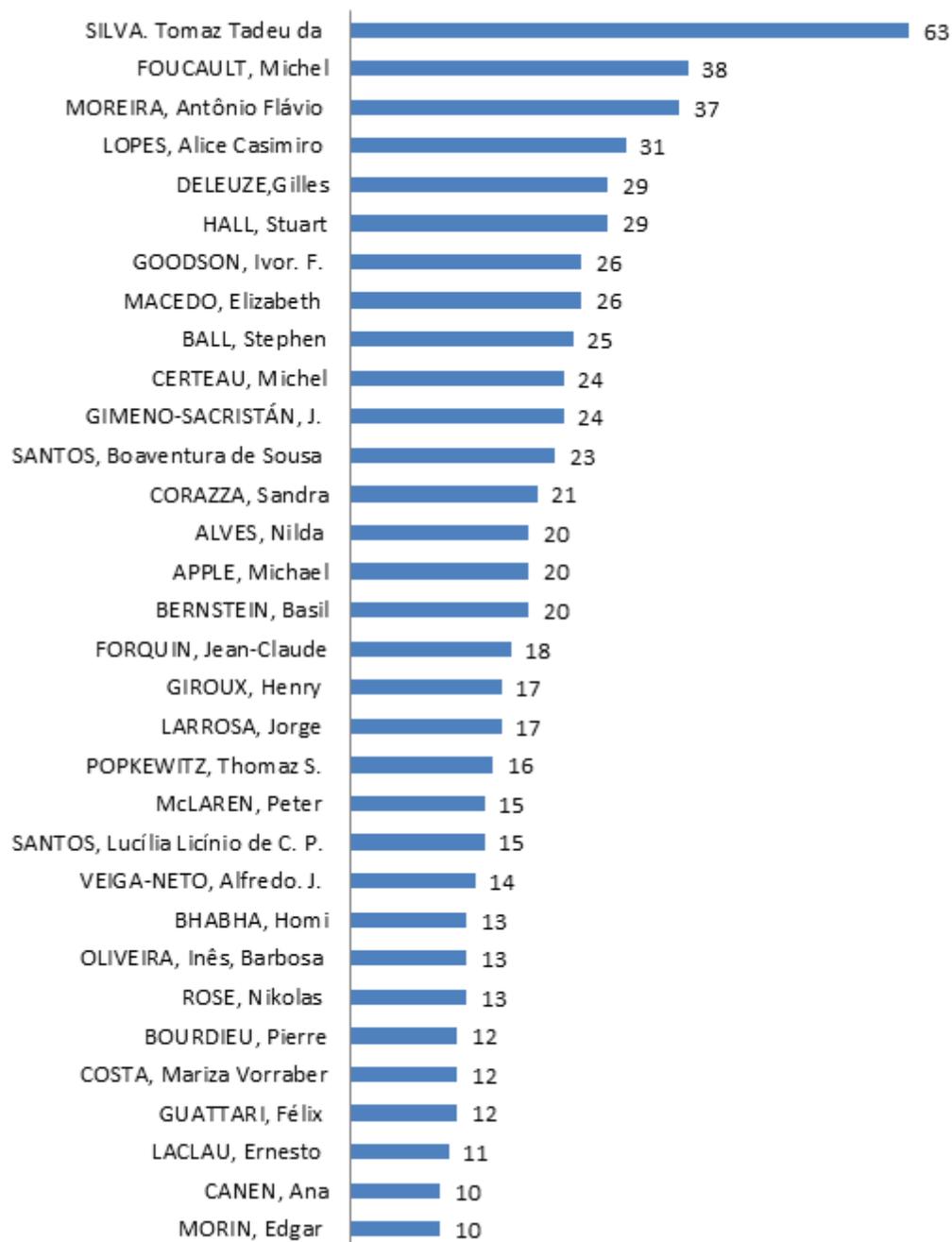


Gráfico 10 – Autores citados em mais de dez trabalhos

Fonte: Anexo 01

Este gráfico mostra o grupo que consideramos mais significativo porque se refere a autores presentes em pelo menos 10 trabalhos do GT-Currículo no período de 2000-2010, perfazendo uma participação em 6% dos trabalhos ou mais.

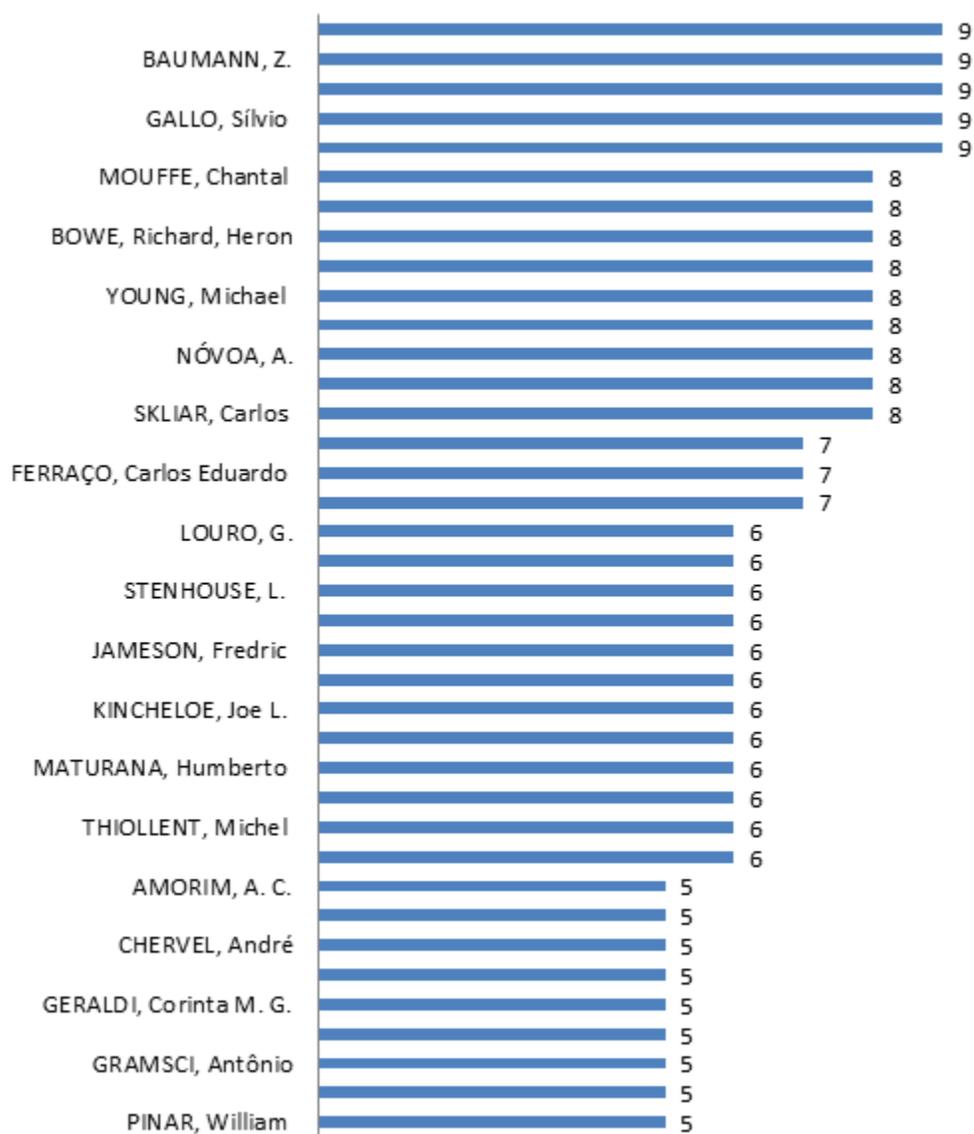


Gráfico 11 – Autores citados em cinco a nove trabalhos

Fonte: Anexo 01

De modo geral, as informações apresentadas nestes dois gráficos comprovam o diagnóstico de Lopes e Macedo (2005), assim como de Moreira (2002b), que identificavam que o campo do currículo e o GT-Currículo da ANPEd, desde a segunda metade da década de noventa é marcado por autores ligados às teorias pós-críticas. Neste leque estão incluídos autores que se vinculam a diferentes vertentes teóricas, desde o pós-estruturalismo, o pós-marxismo e os estudos da cultura.

Os Gráficos 10 e 11 revelam que a marca dos autores pós-críticos está cada vez mais presente em oposição a autores que seriam inseridos em perspectivas críticas, tais como Paulo Freire, por exemplo. Na pesquisa de Moreira (2002b), que investigou os trabalhos apresentados no GT-Currículo no período que compreendeu os anos de 1996 a 2000, Paulo Freire ainda estava entre os autores mais citados nos trabalhos apresentados. Já no período de 2000 a 2010 o mesmo foi citado em apenas 8 trabalhos e na maioria das vezes em trabalhos que discutem a temática Estudos do/cotidiano escolar.

O mesmo acontece com autores como Jurjo Torres Santomé, Theodor Adorno, Jürgen Habermas e Raymond Williams, que “deixam” o lugar de autores mais citados no GT-Currículo, na primeira década de dois mil.

Ao mesmo tempo, entram em cena autores não citados na pesquisa de Moreira, todos vinculados aos movimentos teóricos pós-críticos identificados, tais como Homi Bhabha, Néstor Garcia Canclini, Zigmund Baumann, Mikhail Baktin, Silvio Gallo, Chantal Mouffe, Ernest Laclau, Clifford Geertz, dentre outros. Embora estes tenham sido citados numa parcela menor de trabalhos, percebe-se que a sua recorrência acontece, principalmente, a partir da segunda metade da primeira década de 2000.

É grande a recorrência a Tomaz Tadeu da Silva, citado em 63 trabalhos. Examinando as listas de referências dos trabalhos, conforme é mostrado no Anexo 01, percebe-se que este autor, na maioria das vezes, é citado em conjunto: ou com Michel Foucault ou com Gilles Deleuze. Estes dados mostram que os textos de Silva que estão pautando as pesquisas de currículo se relacionam a diferentes fases teóricas do autor. Na década de noventa, o autor teve uma intensa produção intelectual no campo curricular brasileiro, pautada em autores do pós-estruturalismo, especialmente em Michel Foucault. A partir de 2000, no entanto, Silva assume um posicionamento teórico a partir de Deleuze, quando se afasta, inclusive, das discussões específicas de currículo. Deste modo, é possível

concluir que Tomaz Tadeu da Silva, apesar de ser o autor mais citado do GT-Currículo no período de 2000 a 2010, é um autor que comenta autores complexos e no contexto das pesquisas aqui analisadas, auxilia na compreensão destes autores e teorias principais.

De forma geral, o Gráfico 10 e 11 mostra a marca epistemológica dos trabalhos do período analisado: uma grande recorrência a autores pós-críticos, advindos, principalmente, da Filosofia e suas vertentes, não associados diretamente a currículo. Neste conjunto, se destaca especialmente Michel Foucault, que pode ser considerado o precursor ou mesmo a grande base teórica da mudança epistemológica do campo do currículo, pois está presente desde os primeiros estudos que rompem com a perspectiva de currículo e controle social, a partir de uma revisão da forma da relação entre conhecimento e poder, especialmente a partir da segunda metade da década de noventa. Além disso, Foucault é uma das principais bases teóricas de outras influências.

Além de Foucault, outras vertentes da Filosofia se destacam nos textos da primeira década de dois mil, tais como: a filosofia da linguagem com Mikhail Bakhtin; a filosofia da diferença com Gilles Deleuze e Félix Guatari e a filosofia política com Chantal Mouffe.

Também se destaca a recorrência a Boaventura de Sousa Santos, da Sociologia e a grande influência de Michel Certeau, do campo da História.

Quanto aos textos que analisam a relação entre currículo e cultura e os estudos pós-coloniais, se destacam autores como Stuart Hall e Homi Bhabha.

A influência de referenciais advindos de outros campos teóricos, como os citados anteriormente, é tão grande que em alguns textos analisados os autores do campo do currículo ficam dispensados ou estão completamente ausentes.

Dentre os autores que discutem especificamente o currículo, destacam-se aqueles que têm buscado aproximações entre perspectivas críticas e pós-críticas, como é o caso de brasileiros incluídos no grupo dos mais citados, tais como: Antônio Flávio Barbosa Moreira, Alice Casimiro Lopes, Nilda Alves, Lucíola Licínio Santos e outros. Autores estrangeiros, tais como Ivor Goodson, Stephen Ball, Gimeno-Sacristán, Michael Apple, Thomas Popkewitz e Henry Giroux, além de outros, também se inserem neste movimento teórico.

A presença de autores da teoria crítica é praticamente nula, com raras exceções, a exemplo dos citados poucas vezes, como Paulo Freire e Antônio Gramsci. O mesmo

acontece com autores que discutem mais especificamente a organização do conteúdo escolar, tais como Dermeval Saviani – cujo nome foi muito importante para a teoria curricular crítica, inscrita no amplo contexto das teorias educacionais críticas, na década de oitenta e início da década de noventa, conforme referimos no segundo capítulo – que estão completamente ausentes do horizonte das pesquisas do período. Esses dados comprovam que, de fato, atualmente há uma mudança epistemológica em curso, nos estudos de currículo, no Brasil.

4.4 Conhecimento, poder e currículo entre temáticas e movimentos teóricos

Nesta seção continuamos a discutir os referenciais teóricos dos textos-documento, mas vinculados a temáticas de estudo, para mostrar como os trabalhos articulam conhecimento e poder ao significar o currículo contemporâneo.

De modo geral, duas distinções são facilmente perceptíveis na análise dos 163 trabalhos apresentados e classificados no Anexo 01. Por um lado, uma variedade de temas tratados chama a atenção, o que demonstra que as pesquisas de currículo, na atualidade, compreendem e significam o currículo dentro de um movimento complexo da escolarização e da sociedade. Por outro lado, como consequência desta complexidade e da mescla teórica identificada no campo, alguns trabalhos abordam, ao mesmo tempo, mais de uma temática. Estes dados revelam o caráter híbrido dos estudos de currículo, no Brasil, a partir da década de noventa, o que já foi identificado em pesquisas anteriores, por autores como Moreira (2002a; 2002b) e Lopes e Macedo (2005; 2007).

Apesar de difícil e arriscada tarefa a de identificar diferentes temáticas nos textos-documento, esta foi uma tarefa necessária que serviu como uma ferramenta que ajudou a construir a cartografia dos trabalhos apresentados ao longo da primeira década de dois mil.

Não se pode dizer que há uma temática que prevaleça nos trabalhos do GT-Currículo, no período investigado. As muitas e diferentes temáticas abordadas foram: *Currículo e conhecimento escolar*, *Currículo e cultura*, *Políticas de currículo*, *Estudos do/no cotidiano escolar*, *História do currículo*, assim como diversos temas que vinculam os discursos sobre o currículo à *cultura popular*, à *formação das identidades culturais*, às

tecnologias de governo, à docência no ensino superior, à formação de professores, ao trabalho, dentre outros.

Comparando-se as temáticas encontradas na atual pesquisa com o estudo de Lopes e Macedo (2005), cujos resultados apresentamos no terceiro capítulo, percebe-se que as temáticas de *Políticas de currículo* e *Currículo e cultura* não eram citadas no início da década de noventa. A inserção destas, assim como de várias outras que tiveram menor recorrência, aponta uma mudança que não é somente epistemológica, mas também sociológica, que está permeando muitos setores da teoria e da vida social contemporânea.

No final do século XX, um conjunto de reformas educacionais foi desencadeado, não somente no Brasil, mas em muitos países, inclusive nos países centrais, como a Inglaterra, por exemplo. (GOODSON, 2008). A grande recorrência de textos-documento à temática de *Políticas de currículo*, possivelmente, está ligada a este movimento de reformas mais amplo. No caso brasileiro, a década de noventa é especialmente marcada por elas, de modo que a década seguinte se torna uma rica fonte de análise, neste sentido, dentro das pesquisas de currículo. Da mesma forma, a temática de *Currículo e cultura* é uma presença que deflagra as muitas transformações culturais da sociedade contemporânea, mas, também é fruto da tradução, para o Português, de uma literatura vinculada aos estudos culturais que anteriormente não estava acessível, no Brasil.

Identificamos que em torno de 60% dos textos-documento inserem as temáticas de *Currículo e conhecimento escolar*, *Currículo e cultura*, *Políticas de currículo* e *Estudos do/no cotidiano escolar*. Buscando, na argumentação interna destes trabalhos, compreender a forma da relação entre conhecimento e poder que os mesmos estão construindo, percebemos que o emaranhado de temas e a mescla teórica que compõem as pesquisas, podem, de fato, ser compreendidas a partir da noção de currículo e regulação social.

Não fazemos a discussão específica de cada temática, nesta seção, porque entendemos que esta é realizada na discussão dos trabalhos selecionados e apresentados na próxima subseção.

De modo geral, os escritos curriculares do GT-Currículo, no período investigado, se articulam, do ponto de vista teórico-metodológico, através um modelo de compreensão dos mecanismos sociais e culturais no qual os fatores econômicos permanecem no horizonte da análise, mas não estão mais colocados no centro. Este deslocamento produz um

redirecionamento epistemológico no pensamento curricular brasileiro contemporâneo ao romper com o sentido do político no currículo, tal como se configurava para as teorias críticas, bem como modifica a forma como a teoria curricular pensa a escola e significa o currículo como um todo. A partir desta perspectiva podem ser compreendidas as inúmeras inserções de temáticas e formas de abordagens diferentes nos estudos curriculares atuais. Neste sentido, entendendo que este deslocamento é a principal força que constrói a noção de currículo e regulação social, passamos a mostrar como os trabalhos apresentados no GT-Currículo na primeira década de dois mil operam com este redirecionamento epistemológico, de modo a comprovar a nossa argumentação.

Paraíso (2003) anuncia o marco inicial da abordagem pós-crítica no GT-Currículo, que ocorreu na 17ª Reunião da ANPEd, em 1994. Nesta reunião, pela primeira vez foi apresentado um trabalho pautado na abordagem pós-crítica sobre o currículo, através de um texto de Sandra Corazza, que utilizava o referencial teórico de Jacques Derrida para analisar um currículo de uma escola.

4.4.1 O currículo e a escola no contexto dos trabalhos selecionados

Conforme já anunciamos no início deste capítulo, operamos, a partir desta parte do texto, com uma amostra selecionada a partir da amostra geral, que se constitui de vinte e seis (26) trabalhos completos, listados anteriormente.

Como também já referido, esta seleção foi realizada a partir das temáticas e instituições que os trabalhos representam. Por isso entendemos que ao apresentarmos cada texto-documento, estaremos também falando do *espaço regional* (Popkewitz, 1997) – temática e instituição – ao qual se vinculam.

Olhamos para esta amostra a partir de duas questões que nos interessam. A primeira constitui uma questão central e dentro dela, um subitem, que se refere a *como os trabalhos significam o currículo* e a partir disso *como os trabalhos se vinculam à escola*. Vale aqui frisar que a escola que nos interessa é democrática e comprometida com a construção de um mundo melhor, que se pauta em justiça social e emancipação humana. A segunda questão se relaciona aos *motivos que levam as pesquisas a fazê-lo de determinada forma*.

Iniciamos apresentando as concepções de um conjunto de trabalhos que, de modo geral, discute teorias tomadas como pressupostos, a partir das quais são atribuídos diferentes significados ao conhecimento curricular.

Começamos com o texto-documento de Silva (2001), apresentado na 24ª Reunião da ANPEd sob o título *Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze*. Neste trabalho, justamente o autor mais citado de todos os trabalhos apresentados no GT-Currículo, de acordo com o Gráfico 11, argumenta sobre o que significa um currículo pós-estruturalista a partir de questões centrais, tais como: a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores.

Partindo da problematização da verdade, do sujeito e dos valores, o autor se coloca contra qualquer tipo de universalismo e essencialismo a partir da teoria nietzschiana, para dizer sobre o que giraria um currículo pós-estruturalista. Ou, Silva (2001) argumenta como seria uma teoria do currículo pensada por Nietzsche, de onde partem tanto Foucault quanto Deleuze, Derrida e outros pós-estruturalistas.

Primeiramente, a teoria de currículo nietzschiana seria perspectivista. Negaria, portanto, a visão tradicional de conhecimento, “seja ela metafísica ou positivista, na qual o currículo é a experiência do encontro com um corpo de conhecimento fixo e imutável.” (SILVA, 2001, p. 11). Um currículo perspectivístico significaria “ver o conhecimento que está no seu centro não como a representação de algo que está para além dele, mas como uma versão ou uma interpretação particular dentre as muitas que poderiam igualmente ser forjadas ou fabricadas.” (*Idem*). O conhecimento é um conjunto de versões e interpretações que foram inventadas e, portanto, podem ser infinitamente reinventadas. “O currículo é, então, pura escrita, pura interpretação. [...] uma simples e ordinária operação de recorte e colagem.” (p. 12). O resultado seria uma “figura angulada, perspectivada: nenhum ângulo privilegiado, nenhum ponto de vista focal. O currículo, tal como o conhecimento para Foucault [em *Microfísica do poder*], seria feito, então, não para compreender, mas para cortar.” (*Idem*).

Logo, o currículo não poderia ser definido como *algo*, pois a singularidade eliminaria a multiplicidade, sobre o qual Derrida chama a atenção para o “s` disseminativo do plural”, alerta Silva. No lugar de se falar “do currículo” se falaria de “currículos” que

significariam muitas coisas. Da mesma forma, o sujeito seria uma invenção, não menos artificial do que o objeto argumenta o autor. Logo, o sujeito é uma ficção conveniente, uma convenção gramatical, uma fórmula de abreviação para se referir a um conjunto de elementos consciente e inconscientes, mentais e corporais, naturais e históricos, materiais e culturais. “A estabilidade, a permanência, a unidade, a coerência do eu não passam de uma ilusão, de um hábito. O eu nunca se encontra consigo mesmo. Sua identidade consigo mesmo não passa de um desejo, de uma ‘vontade de ser’.” (p. 13).

O currículo se torna um local de subjetivação e de individuação. “Ao deslocar a ênfase do sujeito para a subjetivação, estaremos pensando no sujeito – se é que ainda podemos reter a palavra – não como a origem transcendental do pensamento e da ação, mas como uma montagem, como uma verdadeira invenção.” (p. 13). Estaria se abrindo, desta forma, “a possibilidade de deixar de pensar tanto o ‘sujeito’ quanto o ‘currículo’ como elementos isolados, de pensar um como causa do outro, um como efeito do outro, para pensá-los como reunidos em uma esdrúxula, mas efetiva combinação: currículo + eu + conhecimento + texto + ... + x. Fica difícil aí saber quem origina o quê.” (*Idem*).

Esta perspectiva curricular questiona os valores, perguntando pelas condições históricas que os tornaram valores. “Um valor não existe simplesmente, em algum domínio transcendental: ele é sempre resultado de uma valoração, de um ato de força, de uma imposição.” (p. 14). Não importam os valores em si. Importa “investigar a origem dos atos que os instituíram como tais, as posições de onde eles são enunciados.” (*Idem*).

Uma teoria do currículo nesta perspectiva seria imoralista, afirma Silva (2001). Isto não significa a ausência de qualquer valor, mas de desconfiança de “toda moral baseada no absoluto, no universal e na natureza. Uma teoria nietzschiana do currículo apelaria para uma contínua invenção, para uma permanente transvaloração de todos os valores do currículo.” (p. 15). Isto tudo somente faz sentido, argumenta o autor, em sua relação com um “campo de forças, com um campo de poder.” (*Idem*). Neste sentido, um currículo é

sempre uma *imposição* de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares. É sempre uma escolha forçada, para nos valermos da força de um oxímoro. Um currículo é o resultado final de um confronto de forças, de relações de poder. Um currículo não é apenas um local em que se desdobram relações de poder: um currículo *encarna* relações de poder. Todo currículo é pura relação de força. (p. 15).

Portanto, pensando mais uma vez a partir de Nietzsche, para Silva (2001), não é importante perguntar sobre o que um currículo é em sua essência, mas, sim, “perguntar que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder movem um currículo. Perguntar [...] pelas condições de sua emergência, de sua invenção, de sua criação, de sua imposição. Dedicar-se, em suma, não a uma ontologia, mas a uma genealogia do currículo.” (p. 15).

O texto-documento de Paraíso (2003) apresenta um traçado teórico semelhante e foi apresentado na 26ª Reunião, sob o título de *Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil*.

O trabalho caracteriza o significado de um currículo *pós* a partir de várias vertentes, de modo que a autora preferiu denominá-lo de pós-crítico, partindo do estudo de produções acadêmicas brasileiras, inclusive as que foram apresentadas no próprio GT-Currículo, durante a década de noventa até o ano de 2002.

A partir da concepção deleuziana de mapa, a autora significa o currículo pós-crítico de currículo-mapa porque “nele encontramos um conjunto de linhas dispersas, funcionando todas ao mesmo tempo, em velocidades variadas”. (PARAÍSO, 2003, p. 2). A partir de Deleuze e Guatari (1995), a autora situa o currículo-mapa como “um sistema aberto, composto por linhas variadas. Ele também compõe linhas, toma emprestado algumas, cria outras. O currículo-mapa é experimental, quer ligar multiplicidades, fazer conexões e composições, *desterritorializar* e *reterritorializar*.” (PARAÍSO, 2003, p. 3).

Entendido como uma invenção cultural, o currículo pós-crítico ou currículo-mapa realiza, no pensamento curricular, substituições, rupturas, mudanças de ênfases e fraturas em relação ao currículo-crítico. Usando uma linguagem sobre o currículo que recebe influência dos estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas, feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos, da teoria *queer*, etc., estas pesquisas têm “pensado currículos que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos, a diferença e a invenção.” (PARAÍSO, 2003, p. 4).

Não há uma preocupação em se definir “o que deve e o que não deve ser curricular”. As preocupações do currículo pós-crítico estão voltadas para

tantas definições quanto fomos capazes de construir. Além disso, não se preocupa com modos de ensinar para a libertação dos sujeitos, com formas democráticas de avaliar ou com currículos legítimos. A não ser para problematizar tudo isso: esses modos, essas formas, esses conteúdos, o sujeito, a libertação, o que é considerado justo, democrático, legítimo e para mostrar que, no currículo-mapa, existem múltiplos caminhos a serem percorridos, nenhum deles isento de poder. (PARAÍSO, 2003, p. 5).

Nenhuma “originariedade” e nada oculto argumenta Paraíso. Citando Deleuze e Guatari, a autora diz que a força deste currículo está “naquele meio que vemos, sentimos e nos deixamos afetar” (p. 5). Daí que “esse currículo é, por um lado, rebelde, revoltoso, bagunceiro, desordeiro, perigoso; e, por outro, fascinante, amoroso, sedutor. [...]. Em alguns momentos é tudo isso junto. Ele desarruma o que já foi pensado no currículo. Mostra a importância de criar, inventar, multiplicar, proliferar, contagiar...” (*Idem*).

Variadas são as expressões e ideias cunhadas por Paraíso (2003) para denominar o que significaria um currículo pós-crítico ou currículo-mapa, tais como: promover a diferença e não a identificação ou a reunião de coisas supostamente semelhantes; provocativo, desordeiro, inventivo, puro acontecimento; nômade, viajante; não faz qualquer concessão aos sentidos já produzidos; novos sentidos; não toma partido do “bem universal” nem pelo “mal universal”; prefere sempre o *meio*; gosta do hífen, do híbrido, do “espaço-entre”, do multidisciplinar, da mestiçagem, da mistura; no meio enche-se de força, circula, move-se, desloca, transita; multiplicidades, pacotes de sensações, energias, potências e muitas linhas; problematiza as questões de sexo, gênero e raça.

Paraíso (2003, p. 7) complementa ainda, afirmando que

Esse currículo diabólico faz pensar e instiga a criar, inventar, fazer, lutar. E quando ainda estamos com as flechas aí atiradas pensando nas possibilidades de “des-fazer”, “des-montar”, “dis-juntar” aquilo que o currículo-mapa mostrou estar unido, ele já fugiu com uma velocidade assustadora. Ele inclusive já pode ser visto traçando outras linhas, desconstruindo outras certezas, outras verdades; explicitando outras relações de poder, outras “estratégias de governo”; experimentando outros pensares; improvisando outros sentidos e provocando outras sensações...

Tal qual Silva (2001) já apontava, a autora reafirma a problematização das verdades e dos valores da educação, da pedagogia e do currículo. Neste sentido,

não importa mais perguntar se determinada abordagem, determinado conhecimento ou conteúdo é verdadeiro ou falso. Importa saber como determinados conhecimentos vieram a ser considerados mais verdadeiros que outros. Importa saber os processos, os procedimentos, a feitura, a fabricação. Importa descrever como funciona e como veio a funcionar de determinados modos. Em suas diferentes linhas, há encontros e traçados que destacam o caráter artificial das verdades e dos valores curriculares e explicitam os *processos* pelos quais as verdades são produzidas e os valores inventados. Suas linhas e seus traçados problematizam, de diferentes modos, os conhecimentos curriculares “legítimos” e questionam os processos que nos levam a considerar certos tipos de conhecimentos mais desejáveis que outros e alguns valores preferíveis a outros. (PARAÍSO, 2003, p. 10).

Apesar das muitas influências de diversos campos do conhecimento referidos pela própria autora, conforme elencado anteriormente, o discurso sobre o currículo-mapa em Paraíso (2003) percorre sempre uma linha pautada em Deleuze e Guatari. Este fato revela tendências internas nas produções pós-críticas, sendo que os trabalhos pautados, especificamente, nesses autores, geralmente tem sido inseridos numa área denominada “epistemologia da diferença pura”, conforme, por exemplo, o fizeram Backes e Pavan (2010).

É o que percebemos também no texto-documento de Corazza (2004), apresentado na 27ª Reunião, sob o título *Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos*. A partir dos conceitos de Deleuze e Guatari, a autora busca desconstruir uma concepção de pesquisa de currículo ou história do currículo representacional, seja positivista, fenomenológica ou dialética. Corazza lança a proposta de pesquisar o currículo como *acontecimento*, que também é nomeado de *pesquisa noológica*, *pesquisa rizomática*, *pesquisa da besteira*, *pesquisa em fuga*, *pesquisa problematizadora*, dentre outros. “O que uma pesquisa dessas nunca pesquisa são estados de coisas, proposições, objetos, sujeitos, matérias, corpos e representações” (p. 3).

Pensar e pesquisar o currículo como acontecimento, na perspectiva deleuziana, seria experimentar conceitos e imagens do pensamento. Mais que historicizar, seria questionar sobre “como acontecimentalizar a pesquisa da educação, da pedagogia, do currículo, da infância?”. (p. 3). A resposta: através de uma “noologia do currículo” que indica formas

não dogmáticas de pensar o currículo. O estudo das imagens do pensamento curricular tomaria o lugar da história do currículo. Neste sentido, o pensamento curricular não é uma narrativa histórica, mas a invenção de uma nova imagem curricular ou a extração da imagem filosófica do pensamento de determinado currículo.

Uma pesquisa da experimentação e da fabulação, de uma criação que desafia os juízos, esclarece Corazza (2004, p. 10) citando Deleuze. A pesquisa de um currículo, uma sala de aula, ou uma escola é realizada imaginando-se que “debaixo das suas histórias e divisões oficiais, existem outras potências, que são atualizadas por outros tipos de encontro e de invenção: minorias, diferenças moleculares, devires, processos de descodificação e de desterritorialização, etc.”.

O currículo também é pensado como *acontecimento* no texto-documento de Wunder (2008) apresentado sob o título *Restos quase mortais: fotografia, acontecimento e escola*. Pautando-se em autores como Roland Barthes, Susan Sontag, Gilles Deleuze e Antônio Carlos Amorim, o trabalho pensa o currículo escolar *com e pelas* imagens ou fotografias. Buscando formas de movimentar pensamentos sobre a educação e o currículo a partir dos estudos de imagem e a filosofia deleuziana, a autora utiliza ensaios fotográficos de acontecimentos do espaço escolar.

A noção de *acontecimento* para Deleuze, segundo Wunder, pertence “à vida incorpórea da linguagem, que não são os fatos, os encontros de corpos, mas o incorpóreo, os expressos como ressonâncias e dissonâncias das lógicas corpóreas. Os expressos não representam ou interpretam os sentidos de um acontecimento-fato anterior, mas são os próprios sentidos que se fazem pela linguagem.” (p. 10).

O currículo como acontecimento, portanto, não é a busca de profundidades essenciais centradas nos sujeitos. Ele se constitui pelas “multiplicidades e superfícies das pequenas coisas, pelas minoridades que desestabilizam modos de pensar.” (p. 3).

Trata-se, para Wunder (2008, p. 11), de “um convite a pensar a fotografia não apenas como linguagem que comunica os fatos passados, mas como uma experiência de dizer do passado fissurada pela imprevisível passagem da luz e planificação das coisas e seres em uma superfície.” *Acontecimento* como “eterno desvio”, “potência de sentidos selvagens sem morada no tempo”. Fotografias de escolas são compreendidas como “objetos lançados ao tempo [que] lançam luzes e presenças, sombras e ausências.” (p. 15).

O espaço escolar é pensado a partir das imagens que mostram a “pulsção de um presente vivo”. Não “um passado perdido, nem um futuro desejado.” O “presente” entendido como acontecimento que a partir dos silêncios resiste criando “uma sombra dissidente de uma imagem definitiva [...] do passado, do tempo, da criança, do aprender, da escola, do professor, do educar...” (p. 15).

O texto-documento de Chizzotti e Ponce (2008) é um trabalho que apresenta diferentes teorias do conhecimento contemporâneas, buscando pensá-las para a educação e o currículo. Trata-se das ciências cognitivas, das teorias pós-modernas, das teorias sistêmicas e da teoria da complexidade, que se denominam de novos paradigmas. Contudo, tendo em vista a juventude destas teorias, os autores preferem tratá-las como diferentes tradições de pesquisa, como “um conjunto de pressupostos gerais e processos presentes em um domínio de estudo, recorrendo a alguns métodos apropriados para investigar os problemas e construir teorias em determinado domínio.” (p. 14).

Mas, o fato de se sensibilizar “às novas tendências epistemológicas e, ao mesmo tempo, manter-se atento às suas contribuições para a Educação, supõe não perder de vista os avanços, mesmo contraditórios, que a teoria e a prática do Currículo têm realizado na história da escola no mundo contemporâneo.” (p. 1).

Nas ciências cognitivas ou neurociências os autores percebem abertura para discutir a educação e o currículo, principalmente quanto às múltiplas possibilidades da educação e das inovações curriculares. Embora estas ciências não sejam reconhecidas por Chizzotti e Ponce como um novo paradigma, são, no entanto, teorias que não podem ser ignoradas ao se tratar do currículo escolar. (p. 4).

As teorias pós-modernas são apresentadas como um conjunto de vertentes teóricas que rejeitam o racionalismo moderno. O pós-estruturalismo foi incluído neste conjunto de teorias *pós*. Segundo os autores, contra um estruturalismo a-histórico, sem sujeito, os pós-estruturalistas refutam os argumentos estruturalistas em razão de seu “exacerbado idealismo, sua lógica abstrata e sua incompreensão histórica da sociedade.” (p. 6). Ao mesmo tempo, as teorias pós-estruturalistas repõem a relevância do sujeito,

as vias pelas quais se torna um ser social e exaltam a exuberância dos fatos e particularidades, que dão uma configuração especial à subjetividade. O movimento pós-estruturalista afirma-se como crítica à relevância central da estrutura sob diversos matizes, na epistemologia, na linguagem, psicanálise, na sociedade capitalista em favor de uma concepção que afirma o surgimento de múltiplos núcleos de poder e focos de lutas ideológicas e políticas. (CIZZOTTI e PONCE, 2008, p. 6).

Quanto às teorias sistêmicas, Chizzotti e Ponce (2008) entendem que elas têm sido utilizadas para análises e proposições de políticas educacionais a partir da visão de que os sistemas de ensino e o currículo são conjuntos que podem se submeter a uma organização sistêmica. No entanto, servem para propostas que visam à padronização do currículo, “com um discurso que funciona, apenas, como um verniz da proposta, de que o currículo escolar é uma construção sociocultural, encaminham-se projetos de um currículo administrativamente estabelecido como um sistema determinado.” (p. 11).

Na teoria da complexidade, os autores percebem um movimento teórico contra um pensamento compartimentado, fragmentado, parcelar e monodisciplinar, que promove o conhecimento humano contextualizado e globalizado. “Conhecer é um esforço ininterrupto de separar para analisar, contrapor para ampliar, religar para complexificar e sintetizar.” (p. 13).

Antes de reconhecê-las como novos paradigmas, estas teorias são entendidas como um conjunto de pressupostos gerais e processos presentes em um domínio de estudo. A crítica mais veemente dos autores está relacionada à concepção de currículo pós-moderno. Para eles, esta teoria “traz contribuições fundamentais em relação aos estudos da diversidade cultural, mas retira o enfoque da Teoria do Currículo e da prática curricular de uma análise mais estrutural, recolhendo a reflexão para o âmbito do indivíduo.” (CHIZZOTTI e PONCE, 2008, p. 8).

Percebe-se que o texto-documento de Chizzotti e Ponce (2008) se insere no movimento atual de vertentes críticas que fazem aproximações com vertentes pós-críticas, com o objetivo de - conforme afirmam - entender as possibilidades de suas contribuições para o Currículo. O trabalho não apresenta, entretanto, uma intenção clara de proposições em torno do contexto escolar, nem defende algum sentido de currículo especificamente.

Nossa amostra de pesquisa se constitui de outro grupo de textos-documento que significam o currículo a partir da perspectiva da teoria social pós-marxista, mas dão

continuidade à ênfase da escola democrática dentro de um contexto de emancipação social. Percebe-se que textos-documento de diversas temáticas percorrem este horizonte teórico, mas, especialmente, as pesquisas que se inserem na temática dos *estudos do cotidiano*.

É o que se percebe no texto-documento de Oliveira (2003), que alia as contribuições teóricas de Michel de Certeau, Edgar Morin, Carlo Ginszburg, Nilda Alves e outros, para analisar práticas curriculares. Com o título *Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar*, o trabalho compreende as práticas curriculares cotidianas a partir de *redes de saber e fazer*, “muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação.” (OLIVEIRA, 2003, p. 1). Os currículos praticados nos cotidianos escolares são entendidos como misturas de elementos das propostas formais com elementos das possibilidades que a escola tem de implantá-las e dos saberes e fazeres de professores e alunos, em situações diferenciadas.

Com esta concepção, a autora discute os limites e as possibilidades do desenvolvimento de práticas progressistas nas escolas, assumindo que há “uma tensão permanente entre os elementos regulatórios tanto das propostas quanto das nossas convicções e possibilidades de ação e os elementos emancipatórios (ou progressistas) que também se fazem presentes em propostas e ações.” (p. 1).

Para além de identificar as propostas curriculares e as práticas cotidianas como regulatórias ou emancipatórias, a autora propõe olhar para a complexidade dos processos nos quais elas estão inseridas a partir do seguinte pressuposto: “propostas de inspiração emancipatória não garantem práticas emancipatórias, do mesmo jeito que propostas em tom mais regulatório não implicam necessariamente, práticas regulatórias.” (OLIVEIRA, 2003, p. 2). Logo, a tensão entre a regulação e a emancipação não são vistos como uma dicotomia, nem mesmo uma gradação linear. Significam apenas “polos analiticamente estabelecidos para nos auxiliar na tarefa de busca de práticas e de saberes mais emancipatórios do que aqueles que hoje se apresentam como dominantes.” (*Idem*). Neste sentido, tanto a regulação quanto a emancipação são processos, são “complexidades constitutivas” e não dados absolutizados ou realidades fixas.

A observação de práticas pedagógicas e de outras variáveis que as constituem é o recurso metodológico da pesquisa para “aprender com elas sobre as possibilidades de ampliação das práticas pedagógicas emancipatórias e de sua institucionalização.”

(OLIVEIRA, 2003, p. 3). Deste modo, são apresentadas conclusões a respeito do modo “como as professoras agem cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes e de fazeres, como criam e desenvolvem suas práticas em função do que são, para além de ‘mal-formadas` e ‘repetitivas`.” (OLIVEIRA, 2003, p. 2).

O estudo do cotidiano escolar permite

pensar os modos como as práticas curriculares cotidianas criam formas de emancipação social frente à força reguladora das normas e, por outro lado, para não cair no erro da dicotomização que denunciemos, de que modo as práticas curriculares reais contribuem para a consolidação da regulação social via escola, imprimindo um ritmo “conservador” a propostas que visam à emancipação produzidas, muitas vezes, pelas autoridades educacionais. (OLIVEIRA, 2003, p. 3).

Percebe-se, aqui, claramente a ruptura com a noção de currículo e controle social, pois, tanto o cotidiano escolar quanto as propostas curriculares oficiais são tanto possibilidade de emancipação quanto de conservação. Em ambos os polos são identificadas possibilidades e limites de práticas progressistas.

Oliveira desfaz, portanto, uma noção de pesquisa dicotomizante que identifica as propostas “ditas inovadoras” como emancipatórias e a sua não efetivação nas escolas como ligado à incapacidade dos professores ou resistência à novidade, “irremediavelmente vinculados à regulação dos chamados currículos tradicionais e dos valores dominantes.” (p. 3). Da mesma forma, alerta a autora, alguns pesquisadores “louvam os professores que estão nas salas de aula como ‘os verdadeiros lutadores` pela emancipação, que buscam sempre reduzir o caráter regulatório das propostas curriculares através de práticas emancipatórias que desenvolvem em seus cotidianos.” (*Idem*). Ambas as posturas, afirma Oliveira, desconsideram a complexidade que envolve os processos de formulação de propostas curriculares e políticas educacionais, assim como o desenvolvimento das práticas docentes.

Tanto os espaços curriculares cotidianos quanto as políticas curriculares, são, nessa concepção, possibilidades de regulação e emancipação, de conservação e de transformação, o que mostra uma noção produtiva do poder e do conhecimento como constitutiva de uma

realidade (que pode ser tanto de inclusão quanto de exclusão, de repressão quanto de libertação).

Estudar o cotidiano escolar nesta perspectiva significaria “recuperar a importância daquilo que não integra as estatísticas e regulamentações para redefinir o próprio cotidiano, superando a ideia, ainda dominante, de que este se resume ao espaço do *sensu comum* e da *regulação*.” (OLIVEIRA, 2003, p. 5). Neste sentido, se entende que na forma de fazer as atividades pedagógicas (curriculares) cotidianas, nunca há repetição. “Em sua infinita rebeldia, o cotidiano não se deixa dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu ‘como’.” (*Idem*).

Além de operar com a teoria da complexidade para analisar o cotidiano escolar, Oliveira opera com a noção de *redes de subjetividade que cada um de nós é*, de Boaventura de Souza Santos, para expressar os processos históricos mais amplos que nos formam: processos culturais, sociais, familiares, políticos e outros que constituem as nossas identidades individuais e coletivas. (p. 5). Neste sentido, nos estudos do cotidiano é imprescindível considerar os “processos de formação nos múltiplos espaços/tempos em que eles se dão, em sua dinâmica e lógica própria, bem como na articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação.” (OLIVEIRA, 2003, p. 6).

Ainda na perspectiva dos estudos do cotidiano escolar, o texto-documento de Cinelli e Garcia (2008), intitulado *Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados* utiliza um arcabouço teórico semelhante ao de Oliveira (2003). Entretanto, insere autores como Michel Foucault e autores do currículo, como Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Carlos Eduardo Ferrazo, Regina Leite Garcia, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva e outros.

Neste trabalho as autoras utilizam várias palavras compostas inventadas por autores desta área de estudos, que se autodenominam como estudos *nosdoscom* o cotidiano escolar e pesquisas *nasdascom* as escolas. As autoras explicam que a prática de juntar palavras é uma marca desse tipo de pesquisa e que através dela “busca-se produzir sentidos diferentes e maiores daqueles que podem assumir quando apenas ligadas pela conjunção “e”.” (Cinelli e Garcia, 2008, p. 1).

A argumentação do trabalho segue na defesa de que a observação cotidiana das escolas, em seus currículos praticados, possibilita perceber as práticas educativas existentes, que, geralmente, ficam invisíveis e silenciadas pelas epistemologias e metodologias tradicionais de pesquisa. Neste sentido, a metodologia de pesquisa do cotidiano estaria inserida na luta política pela emancipação, através da recorrência a epistemologias-metodologias que se diferem do olhar científico cartesiano.

Cinelli e Garcia (2008) concluem que a pesquisa *nosdoscom* o cotidiano escolar “permite captar saberes, fazeres e poderes incontáveis, ora percebidos ora embaçados nos jogos de poder presentes nos conteúdos, nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos campos da didática e da avaliação e nas interações entre os mundos de dentro e de fora da escola.” Tecer *novasoutras* redes no cotidiano escolar implica estabelecer relações/negociações/comunicações democráticas nos espaços escolares, incluídas as salas de aula, como possibilidades emancipatórias.

Na mesma perspectiva teórico-metodológica percebemos o texto-documento de Ferrazo (2000), que apresentou *Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula*. O autor discute pressupostos acerca da ideia de *currículo realizado*, aquele que foi, efetivamente, produzido por professoras e alunos(as) nas salas de aula. Suas análises têm se pautado em alguns conceitos centrais e autores: “cotidiano” (Certeau); “redes”, “teias” e “rizomas” (Both; Capra; Deleuze e Guatari; Guatari, Lévy e Najmanovich); “autopoiese” (Maturana e Varela); “complexidade” (Morin, Lewin); “auto-organização” (Balandier, Prigogine e Stengers); “acaso” (Nöel, Ruelle); “caos” (Bergé, Berman); “significados” e “representações” (Berger e Luckmann, Guareschi e Jovchelovitch, Jodelet) e “currículo real” (Sacristán).

O autor apresenta resultados de investigações empíricas no cotidiano escolar, com professoras e alunos(as), apresentando importantes desdobramentos para a teoria curricular mais ampla, ao pensar nos currículos reais, através das “redes de *saberes, conceitos, metáforas, hipóteses e explicações* produzidas/articuladas pelos sujeitos durante as aulas.” (FERRAÇO, 2000, p. 2).

Neste sentido, Ferrazo mostra a obtenção de fragmentos de “redes semânticas (rizomas conceituais, teias de palavras, campos semânticos) criadas e compartilhadas por

professoras e estudantes a partir de uma atividade de ‘associação de palavras` a eles proposta.” (p. 2). O autor apresenta, ainda, resultados acerca das “*redes de metáforas, explicações e hipóteses* dos alunos(as), produzidas a partir das respostas dadas a curiosidades e fatos das ciências”, (*Idem*) cuja metodologia buscou aproximações com os conteúdos/assuntos trabalhados/discutidos nas aulas. Nas atividades propostas foram incluídas palavras, conceitos e ideias inseridas no trabalho cotidiano na sala de aula que foram selecionadas com o auxílio ou participação dos próprios estudantes.

O trabalho objetivou entender os processos de produção dos conhecimentos dos sujeitos (estudantes e professoras), na sala de aula, mas também encontrar pistas sobre *como e porque* eles aprendem, visando revalorizar o cotidiano escolar como produtor de conhecimento, teorizando sobre o currículo a partir do que efetivamente acontece nas salas de aula.

O texto-documento aborda a complexidade das redes de saberes produzidas nas salas de aula, bem como a diversidade de sentidos produzidos pelos alunos(as) e professoras. O autor conclui que os professores não discutem os conceitos previamente com os estudantes. Eles são “tão somente reproduzidos/informados. Ou seja, de fato, nos *currículos realizados*, há uma tendência em apresentar os conceitos/ideias sem refletir sobre eles. Sem perguntar aos alunos(as) o que pensam a respeito do que está sendo tratado.” (FERRAÇO, 2000, p. 11). Ainda assim, os estudantes fazem tentativas de uso destes conceitos em suas hipóteses de compreensão, o que mostra que os mesmos reconhecem a sua importância ou a sua *utilidade* nas explicações.

O trabalho também mostrou a amplitude das redes dos alunos(as) “quanto às ‘lógicas` por eles usadas em termos de apreensão e entendimento da diversidade da natureza. [...] Suas respostas revelaram o enorme potencial que eles têm na produção de ‘novas` ideias e hipóteses.” (p. 11).

Ao mesmo tempo, quando os alunos não compreendem determinados conceitos, eles apresentam/defendem “ideias que podem se traduzirem em absurdos, preconceitos, fantasias, imediatismos, utilitarismos, etc.”. (FERRAÇO, 2000, p. 12). Estes “recursos” acionados pelos alunos(as) mostram a importância de uma proposta de trabalho que “valorize e fortaleça as redes de saberes existentes no cotidiano escolar e que produza *novas/outras redes*. Entretanto, essa produção não acontece sem ideias, teorias e hipóteses

sobre a realidade. Não acontece sem se conhecer o que os alunos, alunas e professoras pensam sobre a vida e a realidade social.” (*Idem*).

O estudo enfatiza que fatos como *cultura, sexo, saúde, ética e meio ambiente*, não precisam, necessariamente, ser trabalhados como *conteúdos transversais específicos*, tendo em vista que eles, assim como outros, aparecem frequentemente em diferentes momentos do cotidiano da sala de aula, não como conteúdos, mas, como ideias. Seriam estes momentos oportunos para se trabalhar estes conteúdos transversais sem a necessidade de estarem organizados, separadamente, no currículo da escola. Para além dos conteúdos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – as escolas precisam de propostas de ação, a partir de intervenções na realidade vivida, considera Ferraço. Para o autor, “não se trata de dar *receitas*, mas de ajudar, concretamente, as professoras e estudantes, compartilhando de suas dúvidas e necessidades.” (FERRAÇO, 2000, p. 13).

Ferraço considera que estudantes e educadores representam/criam metáforas para os conteúdos/conceitos trabalhados durante as aulas, imersos em redes de valores, preferências, superstições, crenças e reapropriações dos tempos/espacos vividos. Nesses processos, inúmeros caminhos são percorridos e muitas vezes, porque eles se distanciam ou negam os caminhos previstos, são invalidados ou “não dignos de atenção”. (p. 13).

Ainda dentro de uma perspectiva pós-marxista de discussão de novas formas de interpretação da emancipação social, de organização política no contexto contemporâneo com reflexos na significação do currículo, há um conjunto de trabalhos apresentados na primeira década de dois mil que dialogam com a filosofia política, a partir das contribuições de Ernesto Laclau, geralmente associadas com Chantal Mouffe. Estes trabalhos são inseridos numa temática que tem sido denominada de *teorias do discurso*, tendo em vista que a análise discursiva é um caminho metodológico assumido por esta teoria social. Trata-se de autores que não eram conhecidos no campo curricular brasileiro até o final da década de noventa, mas que passam a circular nos trabalhos do GT-Currículo, especialmente após 2005.

É o caso do texto-documento de Pereira (2009), apresentado sob o título *Discursividades contemporâneas da emancipação presentes em uma proposta curricular da rede municipal de ensino*. A partir de Laclau, Mouffe e Hall, Pereira (2009) reafirma uma postura de “não ruptura radical” com a modernidade, mas uma “nova modulação de

seus temas; não de abandono de seus princípios básicos, mas sua hegemonização por uma perspectiva diferente” e de uma reconfiguração da noção de poder. (p. 3). Seus argumentos partem de três pressupostos lacanianos: que o poder é a própria condição para a concretização da emancipação; que esta (a emancipação) se constitui um significante vazio, logo uma relação hegemônica; e que as discursividades contemporâneas da emancipação inscritas nos contextos da educação e nas políticas de currículo resultam de formas históricas em que a relação entre universalidade e particularidade tem sido pensada. Entende-se, assim, a emancipação como um processo de “pluralidade de poderes e de formas de emancipações contingentes e parciais” (PEREIRA, 2009, p. 3).

A autora argumenta que as novas configurações do Estado – de moderno para neoliberal – deixam evidente o deslocamento do significante vazio “emancipação” e redimensionam sentidos nas discursividades contemporâneas. Pereira exemplifica esta afirmação com o sentido atribuído à palavra *liberdade*, com destaque para o lugar que esta ocupa nos documentos oficiais da educação brasileira. Se este fato contribuiu para a disseminação das teorias sociais e educacionais críticas, que se tornaram hegemônicas na década de oitenta, argumenta Pereira, isso foi possível porque houve uma mudança no poder, no Brasil, que se dispersou e favoreceu uma pluralidade de poderes que deu um sentido discursivo e plural à emancipação. (PEREIRA, 2009, p. 7).

Ao pensar como se dá a relação hegemônica no âmbito das políticas de currículo, Pereira assume a posição de Mouffe de que elas se constituem como espaço de poder, conflito e antagonismo. Logo, “transformar relações antagônicas em relações agonísticas requer que os debates ofereçam maior número de alternativas possíveis, a fim de que se possa oferecer diversas formas políticas de identificação coletiva, em torno de posturas mais democráticas e diferenciadas, onde o consenso e o dissenso sejam presenças constantes nesse processo de escolha.” (PEREIRA, 2009, p. 8).

Esta noção é uma ruptura com a visão mais comumente aceita de que o Estado é o centro e único produtor das políticas de currículo, assumindo-se que elas podem ser pensadas como momentos associados do contexto, texto e consequências, a curto e longo prazo. (PEREIRA, 2009, p. 9). O texto-documento assume, a partir desta afirmação, as posturas de Stephen Ball e de autores brasileiros, como Alice Casimiro Lopes, Elisabeth

Macedo e Antônio Flávio Barbosa Moreira, que vêm demonstrando que as políticas de currículo englobam o universal e o particular, termos também utilizados por Laclau.

Ao analisar a proposta curricular de uma rede municipal de ensino, a autora conclui que as discursividades sobre o significante vazio “emancipação” foram deslocadas e pluralizadas de sentidos: “a ideia de uma educação transformadora convive ao lado das perspectivas construtivista e interdisciplinar de currículo”. Produz, por um lado, “um sentido de educação dinâmica e articulada às mudanças de uma sociedade globalizada e competitiva. E, de outro, a continuidade e busca de uma educação transformadora considerando os princípios universais e os seus deslocamentos de sentidos diante da crise de horizontes da modernidade.” (PEREIRA, 2009, p. 15). Emergem, dessa crise, outros deslocamentos discursivos na interpretação da emancipação que se transformam em outros significantes vazios, como a liberdade, a autonomia, igualdade, solidariedade, tolerância, justiça, fraternidade, democracia, cidadania e outros. Defende-se que estas conquistas se fazem no conflito que se origina das relações de poder e das inúmeras posições dos sujeitos envolvidos (religiosa, gênero, sexual, classe, raça/etnia, etc.), por uma pluralidade de formas contingenciais e parciais de emancipações, tendo *a emancipação* como incomensurabilidade inalcançável, na crise de horizontes da modernidade.

Em seguida apresentamos o grupo de trabalhos que apresentam como enfoque central a relação entre o currículo e a cultura para mostrar as distinções que os trabalhos desta temática apresentam na forma de operar com esta relação, conforme já referido no segundo capítulo.

Ou seja, dentro de um movimento teórico amplo em curso no campo curricular que estamos denominando de *currículo e regulação social*, a cultura assume o caráter de campo social. No entanto, ao pensar o currículo e, portanto, a escolarização, as pesquisas operam de modo diferenciado com este campo social. É o que tentaremos mostrar a partir dos textos-documento apresentados no GT-Currículo.

Autores estrangeiros, não ligados diretamente ao currículo, como Stuart Hall, García Canclini, Boaventura de Souza Santos, Michel Foucault e, mais recentemente, Homi Bhabha, além de autores estrangeiros ligados ao currículo, como Peter McLaren e Henry Giroux têm sido importantes referenciais para os autores brasileiros pensarem de diversos modos a relação entre currículo e cultura.

Inicialmente apresentamos os trabalhos que discutem currículo e cultura a partir de uma centralidade do conhecimento escolar, ainda inseridos numa teoria política do currículo. Em seguida apresentamos os trabalhos que operam com a centralidade da cultura e deslocam o conhecimento escolar, assim como o político e o econômico, não no sentido de ignorá-lo, mas de reconfigurar os seus sentidos, seus significados para o currículo. Inserem-se, assim, numa teoria cultural do currículo.

4.4.1.1 Trabalhos que mantêm o conhecimento escolar no centro da análise

Conforme já referido no segundo capítulo, o conjunto de trabalhos que discute a temática de currículo e cultura a partir de uma centralidade do conhecimento escolar se insere no movimento de aproximações da teoria curricular crítica com as teorias pós-críticas, mas permanece dentro de um viés de teoria política de currículo, para a qual as questões da cultura contemporânea estão subjacentes.

É o caso do texto-documento de Greco e Fonseca (2001), que discute o conhecimento escolar vinculado à cultura sob o título *Geografia, saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes*. A pesquisa discute o currículo da disciplina escolar Geografia, no ensino fundamental, a partir da seguinte problemática: *como ensinar a Geografia e representar esse mundo que se constrói, propiciando uma aprendizagem capaz de, ao mesmo tempo, estimular os alunos a desvendar o mundo que os cerca e ser coerente com o contexto histórico e cultural do homem-cidadão do novo século que desponta?*

O trabalho se ocupa com as possibilidades de uma metodologia de ensino de Geografia que esteja inserida no contexto de vida concreta dos alunos, em “busca do aprendizado que encontre ressonância” nas suas vidas. Um estudo que pretende estabelecer um diálogo entre os sujeitos do ensino e aprendizagem e os conhecimentos geográficos, a partir de autores como Hanna Arendt, Eric Hobsbawn, Philippe Ariès, Henry Giroux, Rosa Maria Bueno Fischer e outros.

Apesar de se propor a discutir metodologias de ensino de Geografia, o campo cultural perpassa, como pano de fundo, toda a pesquisa. Está subjacente, portanto, ao conhecimento escolar. O aluno é pensado como um “ser sociocultural”: em suas

diversidades culturais e perspectivas, suas vivências e práticas sociais no contexto histórico-cultural. Para tanto, afirma-se, é necessário que a Geografia escolar mapeie os cenários exteriores nos quais os alunos vivem seu tempo, espaço, enfim, seu mundo e seus olhares em relação à Geografia escolar. Estas são questões importantes, afirmam as autoras, para se pensar a disciplina e refletir sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecido aos alunos.

A pesquisa analisou “a Geografia ensinada-aprendida” através da investigação sobre “os aprendizes, as aprendizagens e a Geografia, como um saber e uma prática em movimento, vivida, experimentada e compreendida de diferentes formas dentro e fora da escola, tendo um dos sujeitos do processo educativo como sujeito desta análise: o aluno”.

As referências para as análises teórico-metodológicas que subsidiaram as reflexões deste trabalho consideraram as concepções de cultura juvenil, identidade, currículo, as categorias de lugar, mundo e, no sentido amplo, a mundialização da informação e da mídia, interrogando os alunos e alunas sobre *como os jovens adolescentes aprendem Geografia no espaço escolar*. As autoras tomam os alunos e alunas como sujeitos da análise e “suas palavras norteiam a reflexão sobre como essa disciplina se inscreve no seu horizonte social e cultural e se a aprendizagem interage com as necessidades culturais vividas pelos(as) jovens adolescentes fora da escola.” (GRECO e FONSECA, 2001, p. 10).

O trabalho de Greco e Fonseca conclui que apenas a metade dos alunos pesquisados relaciona a geografia escolar com a geografia vivida no cotidiano. Ou seja, apenas uma parte dos alunos compreende que o conhecimento escolar geográfico integra um conjunto de conhecimentos conectados com a realidade que está fora da escola. Para os demais, trata-se de um conhecimento “distante da realidade vivida.” (p. 11)

Na visão das autoras, é necessário, introduzir a cultura juvenil, a linguagem e as expressões, seus espaços e meios de socialização, para ação e reflexão. Levar o aluno a “investigar questões relacionadas ao consumo, lazer, mercado, imagens, sons, ritmos, letras, tecnologia, trabalho, códigos, lugares multiculturais, tempo(s) e espaço(s) políticos dos sujeitos jovens adolescentes, construindo, relacionando estabelecendo teorias-práticas.” (p. 13). Deste modo, acreditam, seria possível estabelecer “um diálogo entre o currículo escolar da Geografia e o currículo da geografia da vida do(a)s aluno(a)s, dos saberes, das práticas e vivências culturais de jovens adolescentes.” (*Idem*). Além da preocupação da

vinculação entre ação e reflexão, as autoras também sugerem introduzir, na sala de aula, outras formas de pensar o conhecimento geográfico.

Para as autoras, ao se concretizar centrado no livro didático, nos exercícios e na correção, o discurso geográfico “nega outras possibilidades de linguagens/formas de aprendizagem capazes de motivar, desejar compreender e desvendar os diversos lugares do mundo, capazes de relacionar aquelas experiências multiculturais vividas no cotidiano ao conhecimento da Geografia escolar, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.” (GRECO e FONSECA, 2001, p. 13).

Outro texto-documento que discute currículo e cultura a partir da centralidade do conhecimento escolar é de Gabriel e Monteiro (2007). O trabalho faz aproximações, concomitantemente, com autores críticos e pós-críticos, tais como Peter Burke, Paulo Ricoeur, Yves Chevallard, Michel Develay, Jean Claude Forquin, Boaventura de Souza Santos, François Dosse, Elisabeth Macedo, Alice Casimiro Lopes e outros. Sob o título *Currículo, ensino de história e narrativa*, as autoras discutem o ensino do conhecimento histórico escolar, articulando concepções sobre o conhecimento escolar e a transposição didática, além das potencialidades e limites do conceito de narrativa para pensar o currículo de História, com o objetivo de “superar práticas de ensino mais tradicionais que os professores continuam a desenvolver”. (p. 11).

Antes de entrar na problemática do trabalho, propriamente dita, as autoras situam o emprego atual do termo “narrativa” como expressão dos “ares do tempo que correm”, caracterizados como:

Tempos de crise da razão moderna instrumental iluminista, onde certezas se dissipam e a noção da verdade única e absoluta perde sentido e força nas explicações dos fenômenos sociais. Outras inteligibilidades emergem abrindo espaço para leituras plurais do mundo. Inteligibilidades essas que precisam ser nomeadas. Não mais dizer, escrever, ler “teoria de”, mas sim “discursos sobre”. Guerra contra todo e qualquer vestígio de essências ou essencialismos. Não mais falar no singular, nem só no masculino (ou no feminino). O mundo passou a ser visto (ou é?) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo. Não são, mas estão. Nem autônomos, nem conscientes. Sem nostalgia, sem esperança. Perplexos falando, (dialogando?), de diferentes posições de sujeito. Daqui e agora. Novas cartografias, novos mapas para orientar-nos no campo do pensável. Tempos “pós”. Pós-modernos, pós- estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais. (GABRIEL e MONTEIRO, 2007).

Nestes tempos, ou sob esta lente teórica,

os paradigmas interpretativistas e narrativistas encontram terreno fértil para desenvolver-se, fortificar-se e propor instrumental de análise ou chaves de leitura para a compreensão das práticas sociais. Narrativas que permitem dar a ler e a pensar a dimensão construcionista, subjetiva e inventiva das teorias, dos discursos. Somada às contribuições do movimento que ficou conhecido por virada linguística, as ideias de sujeito e identidade nessas narrativas passaram a ser consideradas como invenções culturais sociais e históricas, pensados, falados produzidos, narrados pela linguagem. (GABRIEL e MONTEIRO, 2007).

Contudo, ao suscitar a problemática da narrativa, as autoras pretendem situá-la nas discussões de currículo da atualidade e dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, fazendo aproximações com a História e a Epistemologia, para demarcar o conceito de narrativas curriculares “como sinônimo de discurso que expressam subjetividades produzidas e produções de subjetividades.” (Gabriel e Monteiro, 2007, p. 2). Logo, as autoras estão demarcando uma forma de significar o currículo como narrativa, como discurso.

Caracterizam o campo do currículo como aquele que faz uso da narrativa para denunciar as relações assimétricas de poder materializadas nas práticas curriculares, que “abre espaços para outras narrativas. Como sinônimo de um discurso alternativo, não oficial, de grupos específicos, em geral, grupos dominados, silenciados, negados. Narrativas dos ‘excluídos’, dos ‘sem’.” (p. 2).

No contexto da pesquisa, o conhecimento escolar é compreendido a partir de sua especificidade epistemológica de construção, que tem a dimensão educativa como estruturante na sua constituição e que implica um diálogo contínuo e não-hierarquizado com o conhecimento da disciplina científica. Neste sentido, “a incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência, necessárias e fundamentais, não produz uma réplica, mas, sim, um conhecimento com características próprias da cultura escolar.” (Gabriel e Monteiro, 2007, p. 11).

A noção de narrativa é compreendida como “elemento constitutivo do discurso historiográfico, mediador entre a História (vívda) e a produção de um saber para a construção de sentido do mundo.” (p. 11). Propõe-se utilizar a narrativa no ensino de História, não como uma concepção positivista, que reforçaria essencialismos culturais, mas,

como uma “forma renovada e atual, libertada das injunções e restrições decorrentes de sua associação exclusiva aos relatos de ficção” (*Idem*). Uma narrativa que reavalia e revaloriza o potencial heurístico, buscando “um equacionamento para a tensão entre explicação e compreensão no âmbito da História” (Gabriel e Monteiro, 2007, p. 6), que se relaciona com uma elaboração didática que contemple, simultaneamente, a capacidade crítica e a necessidade de memória.

O que está em jogo, afirmam as autoras, “não é apenas a possibilidade de tornar o ensino de história ensinável, mas igualmente a necessidade de garantir a sua função formadora no plano cultural e político.” (Gabriel e Monteiro, 2007, p. 13). Assim, é condição *sine qua non* da inteligibilidade narrativa inerente ao ensino de história, o questionar e problematizar o presente vivido pelos alunos. Isto implica ao professor, tanto negar a concepção linear do tempo quanto à busca de um sentido inerente à natureza epistemológica desse saber, o que não é tarefa simples e, geralmente, se apresenta como uma dificuldade epistemológica, mais que uma questão voluntarista, simplesmente.

As autoras argumentam, através do conceito de estrutura narrativa ou narrativa histórica, que é possível estreitar o diálogo entre os campos da Epistemologia, História e Currículo, sendo este “um caminho fecundo para a construção de referenciais teórico-metodológicos capazes de oferecer chaves de leitura para a compreensão e explicação da produção dos conteúdos históricos ensinados nas escolas.” (Gabriel e Monteiro, 2007, p. 15).

Outro texto-documento que opera com a centralidade do conhecimento escolar em relação ao contexto cultural é Negri e Souza (2008). Sob o título *Afinal, existe um currículo democrático?*, a pesquisa opera com referenciais teóricos de perspectiva crítica, através de autores como Dermeval Saviani, Michael Apple, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Jean-Claude Forquin e Robert Connell. Ao mesmo tempo, traz concepções e autores que fazem aproximações entre tendências críticas e pós-críticas, tais como, Jurjo Torres Santomé, Alice Casimiro Lopes, Tomaz Tadeu da Silva, Ana Canen, Andy Hargreaves, Nicholas Burbules, Svi Shapiro, dentre outros.

Contudo, é interessante o modo como as autoras apresentam a mescla de autores e tendências, ao longo da argumentação. O trabalho é o resultado de um estudo de caso que investigou uma escola da rede privada, cujos alunos são caracterizados como provenientes,

em sua maioria, de camada social, econômica e cultural privilegiada. Neste contexto, a pesquisa objetivou “analisar os alcances e os limites das propostas e das práticas curriculares desta instituição em relação à preparação de cidadãos capacitados para conviver e para atuar em uma sociedade que comporte formas sociais mais justas e igualitárias” (NEGRI e SOUZA, 2008, p. 1).

A escola pesquisada foi caracterizada como *inovadora* porque ao atender aos segmentos da população elitizada, empreendia esforços para conferir centralidade às diversidades socioculturais em seu currículo, visando à formação de uma cidadania crítica e o despertar da responsabilidade social entre seus alunos. Para as autoras, ao incluir as vozes das minorias entre seus conteúdos culturais, tal escola estaria buscando romper com a homogeneização do currículo dito hegemônico ou tradicional e comprometendo-se, dessa forma, com uma educação democrática.

As *inovações*, no contexto da pesquisa, são entendidas como novas formas de organização curricular que derivam “das próprias características do mundo atual”, que se caracterizam por múltiplas relações entre instituições e indivíduos no confronto entre “diferentes culturas, grupos sociais, gêneros e etnias”. Esta concepção está pautada em “uma construção crítica dos saberes, que requer a plena inserção de todos os grupos no currículo escolar.” Neste sentido, argumenta-se em favor do processo curricular em detrimento do currículo tradicional, compartimentado em disciplinas e mais centrado em conteúdos, que para as autoras, está em crise. “Concepções estreitas dos currículos escolares, que privilegiam alguns tipos de conhecimentos em detrimento de outros e que os apresentam como fatos inquestionáveis, necessitam ser repensadas ou, pelo menos, discutidas.” (NEGRI e SOUZA, 2008, p. 2).

Neste sentido, fazem uma defesa da seleção e organização do conhecimento escolar a partir de uma perspectiva de controle social dialético, criticando uma concepção de currículo e controle social explícito e implícito (MOREIRA, 2010) e para tanto acionam autores como Dermeval Saviani, Michael Apple e Gilberto Alves. Os mesmos denunciam a distribuição desigual, por parte da escolarização, dos conhecimentos culturalmente produzidos e o que isto significa para a mobilidade social.

A partir destas contribuições, a argumentação busca resgatar “a função primordial da educação, ou seja, a formação de cidadãos capazes de atuar na sociedade para torná-la

mais igualitária e democrática.” (NEGRI e SOUZA, 2008, p. 3). O recurso pedagógico para tal seria “uma prática pedagógica comprometida com uma educação transformadora, a qual implica a busca, no nível local, de possibilidades de ruptura dentro das políticas curriculares, em um movimento de contra hegemonia e de ressignificação dos conhecimentos.” (*Idem*). São reafirmadas as contribuições dos autores da teoria crítica para “um currículo transformador, capaz de causar rupturas nas tradicionais estruturas de poder e de controle social na escola” (NEGRI e SOUZA, 2008, p. 4), discutindo-se a escola democrática e a justiça curricular.

A ideia de “um currículo mais democrático” é significado como o currículo que torna presente “de maneira contínua e processual, também os interesses dos grupos minoritários” (NEGRI e SOUZA, 2008, p. 4). A partir desta concepção, afirma-se o limite das teorias críticas de currículo para se operacionalizar esta proposta e se justifica, dessa maneira, a inserção de tendências teóricas pós-críticas, ao estudo, tendo em vista que elas permitiriam “refinar e ampliar as bases de análise”.

Como justificativa da recorrência às teorias pós-críticas, afirma-se que elas questionariam “discursos existentes por trás do currículo, considerando não apenas as categorias de poder econômico e de classe social, mas, sobretudo, o deslocamento das identidades e a multiplicidade de fontes de identificação cultural na contemporaneidade, além da pluralidade de interpretações em oposição às metanarrativas. O desafio pós-crítico é, portanto, repensar o currículo fora de um quadro totalizante e homogêneo. (NEGRI e SOUZA, 2008, p. 5).

Deste modo, as autoras percebem nas perspectivas pós-críticas, a defesa de pressupostos mais flexíveis, capazes de manter o diálogo e de coexistir de forma não violenta, o que não significa um consenso justo e igualitário, conforme se supunha na modernidade. A aposta para estas teorias se dá em esforços de “diálogo entre as diferenças” que possibilitariam a construção de identidades através de linhas menos rígidas.

A partir deste horizonte teórico, se busca “incorporar criticamente alguns postulados pós-críticos às análises críticas, sem conduzi-las a uma paralisia teórica e à ausência de um comprometimento político e moral. São justamente as bases de um novo modelo de educação, que preserve importantes elementos da tradição crítica na luta pela democracia.” (NEGRI e SOUZA, 2008, p. 6).

Percebe-se que neste trabalho, as autoras fazem uso do recurso teórico pós-crítico com uma finalidade pontual: como pressuposto indispensável para práticas curriculares que considerem o diálogo entre as diferenças. O relato de observação de aulas da disciplina de Filosofia escolar, considerada como uma “atividade não-convencional”, é apresentado como um exemplo de concretização desta possibilidade e de prova de que “os professores de disciplinas de posicionamento inferior na hierarquia curricular costumam apresentar uma maior flexibilidade em suas estratégias de ensino.” (NEGRI e SOUZA, 2008, p. 12).

Ao mesmo tempo, se comprovou que “nas matérias tradicionais ou de maior peso acadêmico, é conferido um forte valor simbólico aos conhecimentos escolares e à sua transmissão em sequências e ritmos pré-definidos, o que muitas vezes dificulta uma aprendizagem significativa por parte dos educandos.” (p. 12).

Argumenta-se que apesar dos esforços dos professores para relacionar conteúdos com as vivências dos alunos e de criar diferentes situações de aprendizagem,

os saberes legitimados, com seu formalismo e sua pretensa universalidade, se sobrepõem a outras formas de pensar e de conhecer. Em decorrência disso, esses docentes, representantes da “cientificidade”, encontram dificuldades para atuar sem a verticalidade da relação professor-aluno e transformam o currículo que pretende ser alternativo em um currículo marginalizado ou subordinado àquele dominante. (NEGRI e SOUZA, 2008, p. 12).

As autoras concluem que a inovação curricular para um currículo democrático implica na reflexão sobre as relações que se tem com o conhecimento e sobre as finalidades da educação escolar, entendida como a sensibilidade necessária para que o aluno promova intervenções na realidade. Deste modo, se defende que a educação não pode deixar de apostar em projetos coletivos que combatam as injustiças contra os menos privilegiados e que abram espaço para as diferenças socioculturais.

Outro texto-documento que se apresenta na perspectiva da centralidade do conhecimento escolar a partir do contexto cultural é o trabalho de Sossai e Lunardi (2009), que se articula a partir das contribuições da sociologia, principalmente com Antony Giddens, da antropologia com Arjun Appadurai e da teoria cultural com Stuart Hall.

Apresentado sob o título *Currículo e ensino de História: desencaixes e reencaixes em um mundo de globalizações*, o texto-documento analisa a Série Brasil 500 Anos (um

conjunto de vídeos), que foi produzida e distribuída pelo Ministério da Educação, nas escolas públicas brasileiras, como material de apoio didático para o ensino de História na Educação Básica. Os fluxos da globalização na contemporaneidade, assim como os conceitos de tempo, espaço, desencaixes e reencaixes, fichas simbólicas e otimismo tecnológico integram a análise ao longo de todo o trabalho.

Ao olhar para a produção midiática oficial - a Série Brasil 500 Anos - os autores suspeitam de “artifícios pedagógicos que curricularizam visões de passado em artefatos eletrônicos a fim de que garantam a propalada inovação e dinamização de práticas educativas consideradas desencaixadas da contemporaneidade.” (SOSSAI e LUNARDI, 2009, p. 4). Neste sentido, afirmam os autores, se trata de uma “digressão curricular” que produz uma forma de linguagem que “usa e abusa de indícios temporais, sobretudo corporificados em procedimentos de pedagogização do passado, para criar uma atmosfera histórico-curricular para atender as conveniências dos tempos globalizados que vivemos.” (*Idem*).

Para os autores da pesquisa, a Série Brasil 500 Anos representa um ícone da euforia tecnológica, justificada no currículo escolar como uma “nova tecnologia educacional”. Contudo, ao dialogarem com autores do currículo como Ivor Goodson e Michael Apple, os mesmos concordam que o currículo vivido no cotidiano escolar é o resultado de muitos constrangimentos e processos de transformação. Ele é o resultado de escolhas que representam os interesses de grupos acerca daquilo que é considerado conhecimento legítimo.

Para além de ser uma nova tecnologia educacional, os autores avaliam que a organização da série ignora as temáticas que há muito são destaque na historiografia brasileira, tais como o gênero, a imprensa, a educação, a infância, dentre outras. O conteúdo é organizado de acordo com uma tradição histórica convencional, de apresentar as histórias sobre as instituições políticas, os regimes governamentais e os ciclos econômicos. Assim, entende-se que

o ‘novo’ empregado para adjetivar as ‘novas tecnologias educacionais’, fundamentalmente, não é emprestado da efervescência epistemológica que impele a História a assimilar diferentes objetos passíveis de abordagens teórico-metodológicas diversificadas, mas sim pelo reencaixe de fatos e versões históricas consideradas pedagógicas em máquinas imaginariamente capazes de produzir passados. (SOSSAI e LUNARDI, 2009, p. 17).

Assim, os autores concluem que o material pedagógico analisado - a Série Brasil 500 Anos - pode ser classificada tanto como “kits tecnológicos” quanto “veículos da globalização”. (p. 17).

Temos ainda um conjunto de textos-documento que analisam a história do currículo a partir da centralidade do conhecimento escolar, conforme vemos em Ferreira (2005) e em Pessanha; Daniel; Menegazzo (2003). São trabalhos que apresentam um diferencial importante em relação à amostra, tendo em vista que todos os trabalhos do período investigado que foram classificados nesta temática ainda podem ser inseridos numa perspectiva curricular crítica, operando com a categoria de currículo e controle social dialético, embora com aproximações com referenciais teóricos da história cultural.

É o caso do texto-documento de Ferreira (2005), que foi apresentado com o título *A disciplina escolar Ciências no colégio Pedro II: entre as iniciativas inovadoras e a estabilidade curricular*. O trabalho analisa os mecanismos de estabilidade e de mudança curricular produzidos na instituição para compreender como eles influenciaram os rumos da disciplina escolar Ciências nas décadas de 1960 e 1970. Para tanto, se pauta em autores da história do currículo que caminham por matizes teóricas críticas, como o primeiro Ivor Goodson⁴⁸ e os escritos sobre a história do currículo de Antônio Flávio Barbosa Moreira.

Partindo do estudo da mudança curricular a partir de aspectos internos da disciplina e da instituição aliados ao contexto externo, o trabalho mostra como a estabilidade curricular é muito mais que a não transformação. É o resultado de conflitos internos que acontecem no cotidiano, que envolve disputas entre tradições disciplinares anteriores e inovações que se pretende estabelecer, a partir de contextos internos e externos. A mudança

⁴⁸ Denominamos de “primeiro Goodson” para enfatizar que se trata de determinada produção teórica do autor, publicada, originalmente, na década de oitenta, cuja perspectiva se insere dentro do contexto da teoria crítica, como se percebe na obra *A construção social do conhecimento*, publicada pela primeira vez em 1983. Vale a pena acrescentar ainda que obras posteriores de Goodson, publicadas na década de noventa, como *Currículo: teoria e história* e *O currículo em mudança*, já apresentam a mudança teórica que o autor assume cada vez mais, principalmente nas produções mais recentes, de articular aproximações entre tendências críticas e pós-críticas. Isso fica claro na obra *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*, 2008. No entanto, os pesquisadores brasileiros, ao discutir a história do currículo, em suas pesquisas se apropriam, em geral, da leitura do “primeiro Goodson”, passando ao lado desta mudança. Isso acontece mesmo quando as pesquisas se valem daquelas nas quais já aparece a mudança. Este fato mostra que no desenvolvimento da pesquisa, nos apropriamos de determinadas concepções e autores para fabricar o nosso objeto de estudo, conforme indica Popkewitz (2008).

seria a invenção de novas tradições, uma concepção de Goodson a partir de Eric Hobsbawn, sendo que elas – as novas tradições ou tradições inventadas – agregam o tradicional/antigo com o moderno/renovado com o objetivo de manter alguma coisa, que geralmente se relaciona ao prestígio de uma determinada disciplina ou instituição.

Já o texto-documento de Pessanha; Daniel; Menegazzo (2003), apresentado sob o título *Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre história do currículo* parte de pesquisas da história das disciplinas escolares para analisar a história da cultura escolar, visando, deste modo, construir um caminho para analisar a história do currículo. Este trabalho segue uma proposta teórico-metodológica de pesquisadores franceses, como André Chervel e Dominique Julia.

Neste contexto teórico se compreende que o conhecimento escolar integra um conjunto de normas e práticas que constituem a cultura escolar, desde os conhecimentos que são ensinados quanto os valores e comportamentos inculcados, historicamente, no espaço escolar. Estes são assumidos pela escola e por cada disciplina escolar como “produtos das lutas e dos embates da sociedade que os produziu e foi produzida também por e nessa escola.” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2003, p. 2). A partir dessa visão, o estudo da cultura escolar seria uma forma de analisar a história da sociedade.

Os dois trabalhos podem ser inseridos na temática de história do currículo. Contudo, seguem duas vertentes dentro dessa área de estudos: a primeira segue a tradição inglesa de história do currículo proposta por Ivor Goodson, enquanto a segunda segue a tradição francesa, do estudo da cultura escolar.

4.4.1.2 Currículo e cultura: trabalhos que deslocam a análise do conhecimento escolar para a cultura

Outro grupo de trabalhos apresentados no GT-Currículo e inseridos na temática de currículo e cultura o fazem assumindo a centralidade da cultura no processo da escolarização. Deste modo, deslocam o conhecimento escolar, assim como o político e o econômico, não no sentido de ignorá-lo, mas de reconfigurar os seus sentidos, seus significados para o currículo. O currículo e a escolarização como um todo passa a ser pensado pela perspectiva da cultura produzindo-se, desta forma, o que estamos

denominando de uma teoria cultural do currículo. Nesta seção apresentamos alguns trabalhos que se direcionam neste rumo e significam o currículo como *espaço-tempo de fronteira cultural* (MACEDO, 2004), como *enunciação da cultura* (FRANGELLA, 2009), o currículo *como linguagem* (KLEIN, 2005) e o *currículo cultural* (MENDES, 2002).

Todos os trabalhos se inserem numa perspectiva contemporânea de novas articulações e formulações da cultura que, conforme situa Frangella (2009), não é mais entendida como uma “figura fixada” com uma “lógica temporal linear de passado e presente, herança e produção.” Nesta perspectiva a cultura é incalculavelmente instável, contingente e as formulações de passado e presente se misturam, produzindo “outras formulações, linhas de fuga de um processo agonístico em formação.”

Iniciamos com o texto-documento de Macedo (2004)⁴⁹, cujo horizonte teórico está revelado no próprio título: *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Neste trabalho, a autora associa autores como Homi Bhaba, Nicolas Burbules, Stephen Ball, Stuart Hall, Henry Giroux e Michael Apple.

Significar o currículo como *espaço-tempo de fronteira cultural* demarca este texto-documento como um estudo que investiga a relação entre currículo e cultura numa perspectiva pós-estrutural, que assume a centralidade da cultura na escolarização. Os currículos escolares são pensados como “híbridos culturais”, ideia que é tomada de empréstimo de García Canclini e Robert Young. Os currículos estão constituídos, para Macedo (2004), como “práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas.” (p. 289). Currículos entendidos também “como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os ‘saberes comuns’, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições.” (*Idem*).

A fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro é explicitada nesse processo, afirma Macedo. Nessa visão, as relações de poder são tornadas menos óbvias e estáticas, o que possibilita que “tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências.” (p. 290).

⁴⁹ Tendo em vista que este texto-documento não está disponível no site da ANPEd, utilizamos a versão integral publicada posteriormente na *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32 maio/ago. 2006.

É no entendimento do currículo como híbrido cultural que a autora pensa a diferença, a partir de Nicolas Burbules. Para tanto, ela passa a tratar do “currículo como espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada”. (p. 290). Neste sentido, a autora reconhece que tratar o contemporâneo como espaço-tempo de fronteira significa pensar numa cultura global e homogênea, presente desde o Iluminismo e a Modernidade até o estado liberal capitalista. As duas coisas são características do pensamento moderno e dentro deste contexto é difícil pensar a diferença individual. Mas, pensar o espaço-tempo de fronteira não significa apenas nisso. Significa também pensar em lógicas alternativas.

Recorrendo a Boaventura de Souza Santos, Macedo (2004, p. 290) argumenta que a Modernidade é caracterizada pelo equilíbrio entre a regulação e a emancipação. Com o passar do tempo, no entanto, “a função da regulação se fortaleceu em detrimento da emancipação.” A regulação, no capitalismo, é a “hipertrofia do princípio de mercado” em relação ao Estado e à comunidade.

Tanto a produção dos currículos formais quanto o currículo vivido “são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos.” (p. 288). Isso significa, na sua argumentação, que não se trata de abandonar o interesse político que caracterizava os estudos críticos sobre currículo, mas que é possível operar, diferentemente, com a relação entre currículo e cultura. Estas pesquisas seriam “uma continuação desses interesses em um modelo que articula economia, política e cultura.” (MACEDO, 2004, p. 285). Com este argumento, a autora busca recuperar o potencial político destes estudos, através de

uma leitura que não se fixe nas distinções entre cultura, economia e política, mas que entenda que o cultural, ao ser refuncionalizado como mercadoria, rearticula sua dimensão política. Uma leitura que perceba como o espaço-tempo da cultura incorpora valores de mercado, mas também alternativas que o tornam político por excelência. Uma leitura que, enfim, seja capaz de pensar o espaço-tempo da política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos. (MACEDO, 2004, p. 286).

É a partir dessa noção que Macedo coloca a cultura como categoria central da análise, rompendo com a centralidade da categoria conhecimento, da pedagogia crítica. O

currículo passa a ser significado como *espaço-tempo de fronteira cultural*, uma noção pensada, principalmente, a partir do pós-colonialismo. Este, por sua vez, é compreendido como a “resistência a todas as formas de globalismo, estendendo os questionamentos para o eurocentrismo ampliado presente em diversas manifestações contemporâneas.” (MACEDO, 2004. p. 288).

A partir de García Canclini, o currículo para Macedo, é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, produzindo híbridos culturais. Estes são entendidos como a mescla de “discursos da ciência, da nação, do mercado, os ‘saberes comuns’, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições.” (p. 289). O currículo é um híbrido, um espaço-tempo “em que os bens simbólicos são ‘descolecionados’, ‘desterritorializados’, ‘impurificados’, num processo que explica a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e tornam menos óbvias e estáticas as relações de poder.” (*Idem*).

É a partir da perspectiva que supera os discursos homogeneizantes que se pensa ser possível tratar o currículo escolar, a partir de Homi Bhabha, como “uma espécie de espaço-tempo cultural liminar. Um espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com ‘a diferença do outro’.” (p. 292). Mas, a autora alerta que não se trata de uma ideia de negociação como nas concepções modernas, a exemplo do consenso habermasiano. Em Bhabha a cultura é entendida como “espaço de enunciação e não um repertório de sentidos que podem ser negociados.” (*Idem*).

Como espaço de enunciação, o currículo é também “uma arena em que se dá uma experiência colonial. Nele convivem as culturas locais dos variados pertencimentos de alunos e professores com as culturas globais, majoritárias tanto nos currículos escritos quanto, possivelmente, nos vividos nas salas de aula.” (p. 292). Neste sentido, Macedo entende que tanto os currículos oficiais quanto os currículos em ação são expressão das culturas globais e por isso propõe que sejam tratados como “espaços-tempos de colonização [...] que não é operada pelo professor, [...] mas, por um híbrido Iluminismo/mercado sobre outros sistemas culturais.” (*Idem*).

A aposta para se pensar a diferença no currículo surge da lição de Bhabha, de que “nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais. No entanto, é também verdade que nenhum sistema local fica imune ao colonialismo.

Nenhuma diferença tem o poder de permanecer existindo a despeito da dominação, como nenhuma dominação acaba com a diferença.” (p. 293). Há, assim, uma relação de ambivalência no discurso colonial que mesmo reconhecendo a diferença a repudia. O outro é construído a partir de um discurso de oposição, a partir da estratégia do estereótipo.

Pensar o currículo como espaço-tempo híbrido sugere pensar um currículo da diferença, no qual, ao recorrer a Ernesto Laclau, a autora pensa a partir de “um certo horizonte universal [...] que se define na contingência, rearticulando os saberes e as culturas que resistem à totalização.” (p. 294).

Dando continuidade à perspectiva pós-estrutural e pós-colonial de problematizar a relação entre currículo e cultura, o texto-documento de Frangella (2009) propõe pensar o currículo e a própria cultura como enunciação, em diálogo com Homi Bhabha que dialoga com Jacques Derrida. Partindo desse pressuposto, o trabalho busca analisar as relações que esta proposição traz para a discussão sobre a produção curricular contemporânea.

Diferentemente da discussão da diversidade presente na maioria das discussões do multiculturalismo, Frangella (2009) opta em discutir a diferença cultural a partir da concepção de Bhabha, que pretende superar a noção de separação de culturas em identidades coletivas. Surge assim uma concepção de interpretação cultural como rasura e não como soma ou agregação, cujo sentido não é dado, mas elaborado no “espaço liminar das fronteiras culturais” (p. 3).

Deste modo,

o local da cultura se reconfigura num espaço ambivalente, nem um nem outro, mas no contraditório e fronteiro do entre-lugar de negociação, que inscreve a cultura como produção híbrida, o que desconstrói a concepção de produção original, herança, totalidade, a expõe como dupla inscrição entre a performance e a tradição, passado e presente, num tempo entrecruzado, do presente enunciativo e disjuntivo, mudando a concepção de reconhecimento da cultura não como diferentes em si, mas como efeito de práticas de significação e diferenciação cultural. (FRANGELLA, 2009, p. 4).

Frangella argumenta que as concepções de Bhabha possibilitam ver a cultura “como problema de enunciação da diferença cultural, ou seja, ‘o que é significado por cultura’ em sua complexidade.” (p. 5). Neste sentido, o autor concebe a cultura como prática discursiva e de enunciação, que compreende um processo dialógico de negociação cultural. Logo, a

enunciação é “mais que a fala de alguém, como espaço de elaboração de sentidos que se dá em meio às relações estabelecidas entre os sujeitos”. (*Idem*). Trata-se de práticas de significação e é neste sentido que a cultura é uma questão de enunciação, que constrói relações culturais através das ações cotidianas desenvolvidas por sujeitos que partilham significados nos diversos grupos. “A cultura como enunciação é a consideração que os sujeitos e os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente.” (p. 5). É também a “desestabilização da reificação da cultura como objeto,” se tornando, assim, uma prática desconfortável e perturbadora que rompe com o continuísmo e a linearidade do entendimento do signo cultural.

Ao desestabilizá-lo como produção sempre inacabada, revela seu caráter de presença parcial e ambivalente, onde a diferença irrompe e exige negociação. A problematização do lugar da cultura como lugar do enunciado faz do contingente e liminar espaço-tempo de produção de sentidos que mobilizam mais que o eu e o outro do da enunciação. A interpretação não é uma ação transparente e linear, mas cruza as condições de linguagem, interpelação discursiva, a posicionalidade cultural e as estratégias performáticas que cindem o sujeito da enunciação, lugar da interpretação como espaço dado de produção de um significado passível de totalização, mas implica num presente disjuntivo onde o pacto da interpretação é quebrado, o significado é nem um nem outro, é fruto de articulações-atravesamentos por espaços intervalares. (FRANGELLA, 2009, p. 6).

A produção de sentidos, de significados se dá na intersubjetividade constituída na linguagem, ou seja, numa relação na qual nos constituímos como sujeitos a partir do outro. Logo, o conhecimento também se torna uma possibilidade de construção a partir do outro, numa relação de alteridade, inclusive pelo conhecimento de si próprio. (p. 6). A linguagem como veículo da produção da produção de sentidos, da alteridade e da intersubjetividade produz “tensões que exigem negociação, confronto, consenso, diálogo...” (*Idem*).

O signo cultural passa a ser entendido como arena de confronto em torno do significado/sentido que pressupõe negociação, articulação a partir daquilo que Mikhail Bakhtin denomina de *auditório social*, argumenta Frangella (2009, p. 6). Surge, neste contexto teórico, “o caráter dinâmico e dialógico da linguagem como ‘como espaço formativo onde não há ‘nem um nem outro’, mas um espaço dialógico de desarticulação/articulação e não de substituição da linguagem. O embate gerado e as

negociações enfrentadas são processos produtivos que reconstróem continuamente a linguagem e os sujeitos.” (p. 7).

A noção de sujeito emerge como condição no ato da enunciação, como emergência agonística e indeterminada, no processo da alteridade e da articulação que exige negociação, movimento, lugares híbridos de contingência, de fronteira híbrida para além de polaridades, argumenta a autora. Esse movimento, “espaço outro” ou “zona indeterminada” seria “o espaço de ação política como estratégia discursiva de produção de alternativas” (p. 9), que recoloca a questão da agência. O sujeito não é a expressão de uma anterioridade: ele se constrói na ação dialógica da negociação e da significação. Logo, o sujeito se torna “agência como movimento e se desdobra em fechamento contingente, fechamento instável e não conclusão.” (*Idem*).

A partir deste horizonte teórico, Frangella (2009, p. 10) propõe o currículo como *enunciação da cultura*, no qual se defenda a perspectiva da pluralidade como diferença e esta como força criadora.

Uma das dificuldades para que se construa uma perspectiva complexa da relação entre currículo e cultura, avalia Frangella, pode residir no fato de que a escola tende a se organizar a partir da busca do homogêneo e da negação de tudo aquilo que está fora da sua seleção, por mais que veja a cultura como plural.

Mas, alerta, trazer os autores do pós-colonialismo para o campo do currículo não significa aplicar esta teoria na análise curricular. Esta exigência seria, segundo a autora, reducionista. O que os estudos pós-coloniais aliados com os estudos da linguagem podem possibilitar é que ao pensarmos “com os conceitos que esses autores nos apresentam pode modificar as concepções de currículo até então postas.” (p. 10).

O currículo como enunciação tem o significado de

prática discursiva no qual há articulação/produção de significados/sentidos, ou seja, o currículo é espaço discursivo. Ainda que esse discurso não seja construído de forma plena e acabada, ele institui os sentidos atribuídos às ações, fomenta e torna possíveis desejos e projeções de trabalho. Como discurso, elabora, concorre, constrange, amplia os conceitos-chave em torno dos quais gravita a produção na educação. (p. 10).

Este currículo acontece “num espaço de ambivalência de discursos e práticas” (p. 10) que exigem negociação, diálogo. A ideia de cultura totalizada fica desestabilizada, mas o currículo como prática enunciativa “se torna território de culturas diferentes, entendidas na sua diferença, afastando-se na ideia de pluralidade, de conjunto, acervo do múltiplo e diverso” (p. 12). Na ambivalência entre o pedagógico e o performático também há um espaço liminar de negociação, que abre espaço para outras produções, para o questionamento de estereótipos, grupos culturais, sujeitos e saberes. Por isso mesmo, o currículo é uma produção que tem efeitos sobre as práticas sociais, que pode abrir espaços para a emergência de novos discursos. O currículo seria, então, uma produção híbrida inacabada e um campo de negociação, no qual se dá a ação política. O currículo como enunciação é a “zona fronteira de interrogação, enfrentamento, negociação e contingência”, considera Frangella (2009, p. 13).

Dentro de semelhante perspectiva teórica, Klein (2005) significa o currículo *como linguagem* em texto-documento denominado *Propostas de voluntariado na escola: produção de saberes no currículo*. Trata-se de uma análise das discursividades sobre o trabalho voluntário na escola e suas implicações para o currículo. Para tanto, a autora utilizou os estudos de Michel Foucault, principalmente a noção de governamentalidade, entendendo que “os discursos são práticas que constituem os sujeitos” (p. 2).

O currículo como linguagem é produzido nas relações sociais, nas redes de poder e, por isso, também produz saberes que constituirão outras formas de poder. A partir de Tomaz Tadeu da Silva, a autora considera que “todo o currículo carrega alguma noção implícita a respeito daquilo que nós queremos que os sujeitos se tornem.” (p. 4).

Nesse sentido, este trabalho se ocupa, por um lado, em mostrar as formas como as propostas de voluntariado foram sugeridas às escolas por meio de instrumentos capazes de seduzir a comunidade escolar e, ao mesmo tempo, controlar determinados saberes considerados verdadeiros no currículo. Por outro lado, são abordados os saberes que são produzidos como necessários para criar e reforçar uma cultura do voluntariado, passando a incorporar o currículo escolar.

Por conseguinte, argumenta-se que os saberes das práticas voluntárias inseridas na escola estão fabricando um tipo de sujeito que sustenta e reforça a lógica neoliberal, produzindo uma forma de governamentalidade neoliberal, em tempos de globalização.

O texto-documento de Mendes (2002) analisa o *currículo cultural* como uma noção construída a partir do conceito de pedagogia cultural dos Estudos Culturais e da noção de governamentalidade de Foucault. O conceito de pedagogia cultural se refere a

universos específicos de relações de poder-saber que deslocam, do currículo escolar para os artefatos culturais, a “responsabilidade” em educar. Aquelas funções (educar as gerações mais novas, transmitir-lhes “valores universais”, mostrar-lhes como se portar em público e no convívio com as pessoas; trabalhar com os mais diversos conteúdos: educação sexual, educação para o trânsito, educação alimentar, educação para saúde etc.) que eram de uma maneira ou de outra, de incumbência das escolas e dos currículos escolares – do final do século XIX, até meados do século XX – foram deslocadas, “divididas” e ampliadas a partir dos anos de 1950, com e pela mídia em geral, com e pelas grandes corporações capitalistas, com e pelos jogos eletrônicos. Várias outras instâncias interessadas em educar o sujeito também estarão aí envolvidas, com o objetivo de ensinar para o consumo, para o jogo, para o embelezamento do corpo, para a participação em campanhas de auto-ajuda, etc. (MENDES, 2002, p. 1-2).

O trabalho discute, portanto, os artefatos culturais que educam crianças, jovens e adultos a partir do currículo cultural que educa para o consumo e disciplina o corpo, tendo como objeto específico de estudo os jogos eletrônicos e suas estratégias para educar o jogador. Esta análise é feita a partir da noção de governo foucaultiana que é entendida como um conjunto de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta das pessoas, que ocorre “em várias atividades e áreas como no trabalho, no lazer, na estética física, na aparência, nas relações com a família e com os amigos. Tudo isso está imbricado por práticas que nos remetem a uma vasta gama de sentimentos. Sentimentos relativos a outros, mas, em especial, a nós mesmos. Mais do que uma projeção externa sobre nós, há uma projeção nossa em nós mesmos.” (p. 3).

Neste rumo também aponta o texto-documento de Bampi (2000), que discute o currículo como *tecnologia de governo*, a partir das concepções de Foucault.

Tecnologias de governo não somente para governar condutas dos outros, mas também “as que capacitam os indivíduos a aplicar poder sobre si, aquelas que se destinam as suas próprias condutas.” (p. 1).

Tecnologias de governo, para Foucault, são técnicas que produzem modos de falar, de se comportar e de agir, que supõem ideais e aspirações. Um conjunto de procedimentos

e operações, vinculadas a efeitos de poder, que normalizam e instrumentalizam as condutas do indivíduo. Ou seja, as tecnologias de governo são a junção de saber e poder. (p. 7).

Neste sentido, a autora recorre a Tomaz Tadeu da Silva para mostrar que a Teoria do Currículo pode ser analisada enquanto vinculada a tecnologias de governo, tendo em vista que esta “planeja formas de melhor organizar experiências de conhecimentos dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade.” (p. 1).

Deste modo, este trabalho discute a concepção de governo a partir do eixo da governamentalidade de Foucault e em seguida apresenta produções de alguns autores/as que vêm utilizando ferramentas analíticas do eixo da governamentalidade, mais especificamente, a de *tecnologias de governo*. A partir disso, a autora estabelece algumas articulações com a teorização curricular e, ao tomar como objeto a prática da Etnomatemática⁵⁰, mostra alguns resultados da análise de sua tecnologia de governo.

Outro conjunto de trabalhos do GT-Currículo discute a temática de *políticas de currículo* e destes foram selecionados para análise os textos-documento de Maranhão (2000), Oliveira & Destro (2003), Garcia (2008) e Matheus (2009).

Nestes trabalhos chama a atenção o fato de que com exceção do trabalho de Maranhão (2000) todos os demais seguem o mesmo direcionamento teórico, a partir da centralidade da cultura. Os trabalhos compreendem a política curricular como política cultural a partir de autores como Stuart Hall, Gimeno Sacristán, Boaventura de Souza Santos, Néstor García Canclini, Michel Foucault, Ernesto Laclau, Stephen Ball, Thomas Popkewitz, Alice Casimiro Lopes e outros.

Destaca-se a noção de poder-saber de Foucault pela qual se entende a política curricular como um dispositivo de governamentalidade; a noção de articulação política e hegemonia de Laclau; a noção do ciclo de políticas de Ball e o entendimento, a partir de Ball e de Popkewitz de que “as políticas curriculares e as reformas são dispositivos de regulação social que vinculam objetivos administrativos do Estado à liberdade dos sujeitos, e suas implicações fundamentais estão no modo como os sujeitos são levados a construir suas experiências subjetivas e a posicionarem-se nas relações sociais.” (Garcia, 2008, p. 5).

⁵⁰ Trata-se, segundo Bampi (2000), de uma nova forma de pensamento no campo da educação matemática, que busca uma visão holística do conhecimento nas práticas matemáticas em diversos ambientes culturais.

Somente o texto-documento de Maranhão (2000) se caracteriza como teoria política do currículo e por isso se diferencia dos demais desta temática, apesar de fazer algumas aproximações com conceitos pós-críticos. Neste trabalho, a autora questiona sobre qual é a finalidade, os sentidos da diversidade promulgada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir desta questão ela discute as interfaces entre ética, diversidade, identidade e as significações propostas para a educação e a escola brasileira.

Outro conjunto de textos-documento discutem os processos educativos e curriculares não-escolares, ou seja, aqueles que ocorrem fora do contexto da escolarização. É o caso do texto-documento de Passos (2006), denominado de *Aprendi no pé da Érica: diálogos, negociações e transformações em uma prática de cultura popular*. Trata-se de um trabalho que apresenta resultados de um estudo etnográfico realizado junto a grupos de jongo (manifestação cultural de origem africana), com o objetivo de discutir as práticas de cultura popular e os processos de curricularização das mesmas.

A autora identificou que tal qual acontece na escola formal, as manifestações culturais da Escola de jongo também selecionam e sistematizam a cultura que lhes interessa para garantir a aprendizagem e continuidade da tradição cultural. Neste sentido, se identificou, nos universos culturais pesquisados, “a criação de um modelo escolar paralelo à invenção da categoria de aprendiz.” (p. 1), nos quais existe a figura do adulto jogador de jongo, um especialista e a criança, o aprendiz.

Conclui-se que ao selecionar e negociar os saberes legitimados pelo mundo do espetáculo, com o objetivo de ensiná-los para as novas gerações, faz-se na cultura popular o mesmo que a sociedade moderna faz na escola. A manifestação cultural vira currículo ao legitimar o modo de inserir a criança na cultura, a partir de uma transmissão sistematizada.

Finalizando esta seção que analisa o rumo teórico dos trabalhos do GT-Currículo, com vistas a mostrar a forma da relação entre conhecimento e poder neles veiculada, retomamos as questões que nortearam a investigação nos textos-documento selecionados que apresentamos até aqui. Sobre estes dados lançamos os questionamentos sobre *como os trabalhos significam o currículo e como se vinculam à escola*. Conforme buscamos mostrar, os trabalhos apresentados no GT-Currículo da ANPED no período de 2000-2010 significam o currículo a partir de uma noção que denominamos de regulação social, entendendo que nela estão subjacentes diferentes movimentos teóricos que se entrecruzam

inseparavelmente, conforme já referido no segundo capítulo: o pós-estruturalismo, o pós-marxismo e os estudos da cultura.

Entendendo o pensamento curricular como uma construção histórica, mas também entendendo a sua mudança como parte de um processo de reformas (POPKEWITZ, 1997) - que não necessariamente são para melhor - percebemos que o *status teórico* do grupo está integrado num processo contingente, provisório, que é resultado de disputas por prestígio e hegemonia no grupo (BOURDIEU, 2010). Contudo, especialmente, está vinculado à tendência contemporânea da teoria social.

Os pesquisadores brasileiros do grupo, de modo geral, tanto aqueles que são reconhecidos como autoridades intelectuais – que tanto apresentam trabalhos quanto são referenciais para os demais – quanto os aspirantes que apresentam seus trabalhos no GT-Currículo no período de 2000-2010, podem ser agrupados em dois espaços distintos.

O primeiro integra os autores que se esforçam por construir um arcabouço teórico que não abandona por completo a noção de controle social dialético, mas não deixa de conceber o currículo também como regulação social. Este grupo pode ser denominado de autores críticos que se aproximam de vertentes pós-críticas e este movimento se dá especialmente no contexto entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo.

Este movimento de aproximações teóricas acontece como uma frente de lutas que o pesquisador estabelece, consigo mesmo, com a própria teoria e a realidade: por um lado, é uma luta do pesquisador com seus aportes teóricos, com os quais aprendeu a analisar a escolarização e o mundo. Por outro lado, trata-se de uma luta do pesquisador com uma realidade complexa, na medida em que o aporte teórico com o qual ele opera, comumente, já não alcança a percepção do real.

O segundo grupo é constituído de autores que simplesmente não se ocupam mais com a noção de controle social dialético e tecem seu arcabouço teórico por um caminho alternativo com uma orientação pós-estruturalista clara e assumida.

Resulta deste processo, a mescla teórica no grupo de trabalho, já identificada por outros pesquisadores como sendo uma marca do campo do currículo na atualidade e que é também a realidade do GT-Currículo da ANPEd no período de 2000-2010, que é a recorrência a autores de diversas áreas do conhecimento, inclusive de diferentes orientações teóricas.

Sobre a questão de como os trabalhos se vinculam à escola, percebemos que a maioria dos textos-documento se ocupa com a análise da realidade escolar, ou seja, está de fato pensando a escolarização. Apenas uma pequena parcela se ocupa com processos educativos que acontecem no espaço não escolar. Entretanto, ao pensar a escola os trabalhos o fazem a partir do viés da compreensão curricular. Afinal, como expressa Frangella (2009), as teorias contemporâneas, como o pós-colonialismo, por exemplo, não está ocupado em como será aplicado na análise curricular, pois não é a uma aplicabilidade que a teoria se propõe. O que estas teorias possibilitam é uma forma de compreensão curricular a partir delas. Deste modo, “pensar com os conceitos que esses autores nos apresentam pode modificar as concepções de currículo até então postas.” (FRANGELLA, 2009, p. 10).

Portanto, de modo geral, o pensamento curricular no contexto do GT-Currículo da ANPEd, no período analisado, deixou de ser construído pela via do planejamento curricular, da seleção e organização do conhecimento escolar, característicos nas teorias críticas de currículo da década de oitenta até a metade da década de noventa. Mesmo aqueles textos-documento que se inserem na temática de *Currículo e conhecimento escolar* ou mesmo em *Estudos do/no cotidiano escolar* tendem para a perspectiva da compreensão curricular.

Este deslocamento que entendemos ser uma mudança no pensamento curricular brasileiro integra um movimento amplo da teorização curricular mundial, conforme já referido por Pinar (1995) e Moreira (2009), mas que, efetivamente, tem reflexos para a escolarização, tanto positivos quanto negativos. Deixamos estas análises, no entanto, para as considerações finais do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo defendemos que a história do pensamento curricular brasileiro – da sua origem nas décadas de vinte e trinta até a atualidade – foi construída pelas contingências econômicas, políticas e sociais da história do Brasil.

Diferentes tendências curriculares surgiram a partir de diferentes formas de poder e conhecimento. Da origem das primeiras discussões e dos primeiros escritos de currículo até o final da década de setenta, a educação brasileira foi construída a partir de duas tendências curriculares principais: o escolanovismo ou progressivismo e o tecnicismo. Em meio a uma ou outra tendência, a forma da relação entre conhecimento e poder esteve sempre vinculada aos interesses de controle social, implícito na primeira tendência e explícito na segunda, conforme vimos em Moreira (2010a). Portanto, tanto a Escola Nova quanto o tecnicismo podem ser interpretadas como uma mobilização das forças capitalistas e industriais da sociedade que vinculava currículo a controle social. A escola assumia, neste contexto, o papel de redentora da sociedade, uma forma de controle social, um meio de se garantir a manutenção do *status quo* social.

Vimos em Moreira (1990), que apesar das ideias progressivistas do escolanovismo proporem a reconstrução social através da escola e se afirmar como uma ruptura com a escola tradicional – organizada pelas ideias de Herbart, Pestalozzi e dos jesuítas – um conjunto de reformas educacionais implantadas durante a primeira metade do século XX se limitou a introduzir novos métodos e técnicas. Esta realidade refletia os interesses econômicos da sociedade pela necessidade da industrialização no país, no contexto das ideias liberais e a influência do processo de modernização americana. De todo modo, a origem do pensamento curricular brasileiro está localizada no progressivismo de Dewey e Kilpatrick e outros autores europeus vinculados ao movimento escolanovista, que são divulgadas por autores brasileiros, como Anísio Teixeira.

Já no contexto dos cursos de currículo organizados pelos especialistas do INEP e do PABAAE nas décadas de cinquenta e sessenta, estavam presentes, pela via da influência americana, tanto uma continuidade às ideias progressivistas quanto a entrada das ideias tecnicistas, ambas vinculadas ao controle sobre o processo de elaborar e implementar

currículos de modo que estivessem harmonizados com as necessidades socioeconômicas e políticas do país. Buscava-se tanto um currículo que contribuísse para a coesão social quanto formasse o cidadão para um mundo em mudança e ainda atendesse às necessidades da ordem industrial. (MOREIRA, 1990).

Neste contexto político, econômico e social brasileiro é introduzida a disciplina *Currículo e Programas* como disciplina obrigatória na habilitação de Supervisão Escolar no curso de Pedagogia em 1969 e na década de setenta foi oferecida tanto nos cursos de graduação quanto por vários programas de pós-graduação do país. Inserida no espaço acadêmico, a discussão curricular passa a integrar o campo científico e assim inicia uma trajetória em busca de consolidação como área de conhecimento.

A noção de campo científico é compreendida com Bourdieu (1983, 2010) e sua *teoria geral dos campos*, para quem qualquer campo social se constitui num terreno de lutas e de disputas pela distribuição e posse de capital – social, cultural, econômico e simbólico – que tem por finalidade atingir bens simbólicos relacionados ao prestígio e ao reconhecimento.

Com Goodson (1995, 1997, 2001) entendemos que no momento em que a disciplina se oficializou, ela deixou de atender apenas aos interesses pedagógico-utilitários, conforme acontecia no âmbito do INEP e do PABAE e assumiu um caráter acadêmico-científico. Entendemos também que o percurso de constituição de uma disciplina é composto de múltiplos elementos no qual estão inseridos subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso influenciam a direção de mudança, enquanto constituem uma disciplina.

Logo, entendemos com Lopes e Macedo (2007) que as discussões curriculares, no âmbito do campo científico integram um campo intelectual que é constituído de diferentes atores sociais, detentores de capital social e cultural que legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Essas concepções são construídas através dos discursos científicos e pedagógicos que são recontextualizados nos diversos espaços da escolarização. O campo intelectual do currículo se torna produtor de teorias sobre currículo que são legitimadas pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. As teorizações de currículo constituem parte do terreno ou da estrutura dentro da qual as relações de poder são construídas e

objetivadas em relação ao conhecimento.

A partir destes autores e concepções percebemos que o pensamento curricular se constitui dentro de um espaço disciplinar mutável – seja a disciplina escolar, acadêmica ou científica – que se constitui num terreno de lutas e de disputas por prestígio e autoridade em torno de conhecimento válido ou como nos ensina Foucault, em torno de *regimes de verdade*.

Mas, não se trata apenas de lutas entre sujeitos que estão no espaço discursivo, que disputam diferentes formas de conhecimento e noções de verdade. Popkewitz (1997, 2001, 2008) sugere que ao estudar a forma como o poder se relaciona ao conhecimento podemos considerar as regras e os padrões dos textos como uma prática social, material e política, se ocupando, ao mesmo tempo, com as condições históricas dentro das quais predominam determinados discursos. Este modo de estudar o conhecimento e o poder se vincula a uma visão de *epistemologia social*, concepção que enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento.

A epistemologia social é concebida a partir de Bourdieu (2008), que ensina que a produção do mundo social se dá por meio das relações estruturais – a relação entre duas categorias: o sujeito (a consciência) e as estruturas (as coisas). Portanto, o sujeito e as estruturas não deixam de existir, mas, o poder relacionado ao conhecimento é produzido nas relações que são estabelecidas entre eles.

Mas, a concepção de epistemologia social também está pautada na perspectiva da governamentalidade foucaultiana e a noção de poder que está incorporado na maneira pela qual as pessoas produzem conhecimento e utilizam-no para intervir nas questões sociais. (POPKEWITZ, 2001). Enfatizando a inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder, este horizonte metodológico possibilitou desenvolver uma história do currículo que se ocupou com a relação do conhecimento, as instituições e o poder, considerando os textos analisados como prática social, material e política, inseridos em determinadas condições históricas. (POPKEWITZ, 1997, 2001 e 2008). Neste sentido, são enfocados os discursos que predominam e constituem os sistemas e padrões de conhecimento, para analisar como eles alteram a forma da relação entre conhecimento e poder, em determinados contextos históricos.

A partir de uma lente teórica que *fabricamos* com estes autores e teorias, percebemos que a emergência das teorias educacionais críticas, no Brasil, na década de oitenta, produziu uma mudança na forma da relação entre conhecimento e poder. Tal mudança produziu a tendência crítica de currículo que redimensiona o interesse anterior de currículo e controle social para a manutenção do *status quo* para uma perspectiva dialética e crítica de controle social, voltado para a transformação social.

Numa perspectiva da epistemologia social, se trata de uma mudança epistemológica mobilizada pelos contextos relacionais – econômicos, políticos, sociais – tanto nacionais quanto globais, conforme mostramos no terceiro capítulo. Vimos que o pensamento curricular brasileiro, neste período, foi influenciado por autores vinculados tanto aos movimentos curriculares da Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra quanto da reconceitualização americana, além dos autores crítico-reprodutivistas, os autores ligados à Escola de Frankfurt e a influência marxista. Este movimento integrava o pensamento educacional crítico brasileiro, de um modo geral, no qual duas grandes contribuições foram importantes: a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Demerval Saviani e a Educação Popular proposta por Paulo Freire. Embora as duas propostas tenham sido identificadas por alguns autores como inseridas em disputas teóricas, entendemos que ambas enfatizavam a democratização da escola pública e dos conteúdos escolares a partir da conscientização política.

Este conjunto de autores e teorias críticas passou a analisar as relações entre conhecimento e poder vinculando currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, assim como currículo e controle social. Percebia-se, a partir de então, a possibilidade de se direcionar o controle para a emancipação social na medida em que o conhecimento fosse democratizado através de um comportamento crítico e uma orientação para a emancipação social, cultural e política.

Contudo, vimos com Moreira (1998) e Cunha (1997) que na metade da década de noventa o pensamento curricular brasileiro apontava para os limites da teoria curricular crítica, tendo em vista o seu distanciamento com a prática, as intenções de controle sempre presentes no currículo, as influências do currículo oculto como teoria da socialização, assim como a complexidade da linguagem empregada.

Estes limites produziram a busca de outras perspectivas teóricas no pensamento curricular brasileiro a partir de uma releitura dos princípios marxistas, sem abandonar por completo a utopia socialista da emancipação social, conforme vimos com Santos (2007; 2010). Nos textos-documento analisados percebemos que outros autores estão ajudando a fazer a releitura sobre a emancipação e o político na realidade contemporânea, tal como Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Nesta mesma direção argumenta o sociólogo Mariano Enguita (2007), para o qual o aspecto mais importante a ser mantido do materialismo histórico é a ideia de que as práticas sociais determinam em grande medida a maneira como pensamos. Isto tem uma contribuição muito importante aplicada à educação, na visão do autor, pois, o conteúdo, que geralmente é considerado o principal problema do processo de ensino-aprendizagem é deslocado do centro da análise. Outras práticas sociais podem ser analisadas, de modo correlato, tais como a organização da sala de aula e as práticas pedagógicas que constituem a escolarização. É neste sentido que uma releitura do marxismo nos permitiria uma análise prática das relações sociais do processo de ensino-aprendizagem.

Vimos que a partir da metade da década de noventa os estudos curriculares brasileiros significam o currículo a partir de três grandes movimentos teóricos: o pós-estruturalismo, o pós-marxismo e os estudos da cultura. Mais uma vez a partir da lente teórica da epistemologia social percebemos que esta mudança epistemológica se origina nas transformações sociais e culturais contemporâneas, conforme apontamos no segundo capítulo.

Vários aspectos da teoria social contemporânea se entrecruzam para constituir esta distinção que as pesquisas mostram, dentre os quais destacamos: a revisão da noção de poder moderno, que passa a significar o poder como elemento formador e constitutivo; a crítica ao sujeito transcendental e o questionamento do pensamento identitário. Este redimensionamento produziu inúmeras vertentes teóricas que se distanciam das vertentes críticas de currículo – algumas mais, outras menos – e neste sentido é que optamos por denominá-las de teorias pós-críticas.

Uma consequência perceptível a partir da construção desta distinção é a inserção de novas abordagens à pesquisa curricular e a ampliação do próprio significante de currículo,

que passa a discutir, inclusive, os processos educativos que acontecem fora da escola, se ocupando também com um currículo não escolar.

Quanto à própria escola, enquanto espaço formal de escolarização, a noção de currículo não se reduz apenas ao conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos e objetivos de ensino e aprendizagem, mas se relaciona a um conjunto de práticas e saberes que articulam a seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar com finalidades educacionais, conteúdos e estratégias de ensino, avaliação, políticas curriculares, propostas e práticas curriculares. Assim, o currículo se constitui a partir de diferentes visões de mundo a produzir, eleger e transmitir narrativas e significados sobre as coisas e o mundo.

Nas políticas educacionais e curriculares faz-se uma releitura quanto ao modo como o Estado tem desenvolvido políticas que produzem regulação social, especialmente a partir da década de noventa, conforme vemos em Hypolito (2010, p. 1338). Para o pesquisador, o desenho curricular da educação brasileira atual está marcado por “políticas educativas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia”.

Vimos que até a década de oitenta o Estado liberal também controlava o processo educativo. Contudo, concordando com Hypolito, o que caracteriza o quadro atual é a intervenção do Estado como agente regulador das políticas de forma centralizada, embora o seu discurso seja de um Estado mínimo e descentralizador. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) está pautada em princípios de planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competências e controle. A partir desta lei surge um conjunto diretivo de Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Básico e Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. Ao mesmo tempo surgem diversas formas de controle pela via da avaliação que atingem todas as partes envolvidas no processo da escolarização.

Neste processo, Hypolito (2010, p. 1338-1339) avalia a intervenção do Estado como agente regulador destacando as políticas de formação de professores, que se pautam pelas seguintes ações: a) as diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura e de Pedagogia com um caráter pragmatista voltado para um saber-fazer mais do que para uma formação reflexiva; b) no deslocamento do *locus* formador das universidades para os Institutos Normais Superiores e/ou para os Institutos Federais Tecnológicos, o que destitui a

formação docente da pesquisa e de um *status* universitário; c) no incentivo a outras modalidades de formação, tais como a educação à distância e os cursos semipresenciais, de acordo com as definições de órgãos internacionais multilaterais – Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS) e a Organização Mundial do Comércio (OMC); d) na avaliação educacional que possibilita a avaliação docente externa através da implementação de exames e processos de certificação. Para o gerenciamento destas políticas, afirma o autor, são incrementados modelos de gestão que se constituem como formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar, que partem de pressupostos de eficiência, de resultados, da avaliação e da competência.

Deste modo, o poder controlador assume um caráter de regulação na medida em que é realizado à distância pelo Estado, mas, operacionalizado por todos os envolvidos na escolarização, o que passa a influenciar, inclusive, as identidades docentes.

As pesquisas de currículo da segunda metade da década de noventa e da primeira década de dois mil consideram estas condições no horizonte da análise, embora muitas vezes se ocupem centralmente com um conjunto amplo de abordagens que significam o currículo contemporâneo.

Buscamos mostrar o caminho pelo qual esta noção de currículo e regulação social está sendo construída nos escritos curriculares e os motivos que levam a que seja assim. Em outras palavras, questionamos sobre como os movimentos teóricos do pós-estruturalismo, do pós-marxismo e os estudos da cultura têm contribuído para significar o currículo e dentro deste contexto, como a escola democrática tem sido pensada.

Neste sentido, desconfiamos – assumimos uma posição de suspeita – das críticas que costumeiramente lemos e ouvimos acerca das tendências pós-críticas de currículo: de que se trataria de vertentes teóricas descompromissadas com uma escola democrática; que ignorariam a realidade escolar, bem como os fatores econômicos e políticos da sociedade em relação à educação. Para além de assumir uma posição polarizada e dicotômica – de quem se posiciona historicamente na tradição de uma teoria educacional crítica, que, portanto, seguiria numa posição de defesa por um lado e de crítica por outro lado – nos desafiamos a ouvir, a conhecer e a compreender o *outro lado da moeda*. Neste enfrentamento pensamos com Goergen (2001, p. 27) que ao se posicionar em relação às tendências *pós* assume uma posição de não negação de suas teses, mas de análise crítica,

“com o objetivo, inclusive, de aproveitar para o campo da teoria educacional os aspectos de sua crítica à modernidade que desvelam faces aporéticas da trajetória da racionalidade iluminista e ajudam a compreender certas tendências do desenvolvimento histórico contemporâneo”.

Assim, o exercício de pesquisa e reflexão nos trabalhos do GT-Currículo do período de 2000-2010 possibilitou um estudo profícuo, sobre o qual tecemos, agora, algumas considerações não conclusivas, mas, com a intenção de produzir um fechamento provisório.

A principal crítica que tem sido dirigida às pesquisas de currículo que operam dentro dos movimentos teóricos *pós* se relaciona ao fato de que estas estariam negando a crítica capitalista e, por consequência, estariam tomando um rumo apolítico, conforme podemos ver no trabalho de Silva (2006), que integra as produções do GT-Currículo do período investigado. Contudo, ao analisarmos os trabalhos do período no seu conjunto, percebemos que as questões apontadas por Macedo (2004, p.1), que interroga sobre “como pensar a ação política na sociedade contemporânea” e se “ainda há espaço para lutas em torno de princípios como igualdade e emancipação do sujeito”, estão colocadas como uma espécie de *pano de fundo* nas pesquisas de currículo e se traduzem, na prática dos estudos, em respostas que assumem formas e caminhos diferenciados daqueles que se conhecia a partir das teorias críticas, mas que não invalidam aquelas preocupações.

De modo geral, os estudos curriculares no âmbito do GT-Currículo da ANPEd, no período de 2000-2010, estão marcados de discursos e conceituações híbridas, conforme outras pesquisas já indicavam. Contudo, entendemos que se trata de um hibridismo em termos, tendo em vista que determinado grupo de referenciais teóricos são reagrupados de acordo com temáticas específicas. Esta argumentação pode ser exemplificada pela recorrência a Michel de Certeau, que é um autor citado em todas as pesquisas da temática de estudos do/no cotidiano, mas, o mesmo não acontece nas demais temáticas abordadas nos estudos.

Dussel (2005, p. 70 citando Basil Bernstein e Thomas Popkewitz) lembra que os discursos híbridos estão presentes na educação desde a emergência da escola pública e “a noção de currículo também pode ser considerada como um híbrido, se a pensamos como o resultado de uma alquimia que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e uma audiência particulares.” Assim, os discursos curriculares têm sido estudados como

“híbridos que combinam distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo coalizões que dão lugar a consensos particulares.”

Entretanto, para além desta questão, se torna necessário um distanciamento da “mera celebração do pluralismo, que crê que a multiplicidade ou o magma de discursos envolvidos na hibridação elimina, *per se*, as hierarquias e os binarismos.” (DUSSEL, 2005, p. 74). Ter presente que no processo de hibridação são mobilizados alguns sentidos enquanto outros são reprimidos é importante e necessário, tendo em vista que enquanto a hibridação “provê uma estratégia de luta significativa contra o essencialismo de todo tipo, também corre o risco de obscurecer a profunda desigualdade que segue existindo em nossas sociedades.” (DUSSEL, 2005, p. 75).

Já apontamos, no quarto capítulo, que a maioria das pesquisas analisadas se ocupa com a análise da realidade escolar, mas, pelo viés da compreensão curricular, na qual está presente tanto o cenário cultural e econômico quanto social mais amplo. Planejamento e desenvolvimento curricular passa a ser objeto de estudo de poucas pesquisas, diferentemente do período anterior, no qual predominava este foco dentro do horizonte das pesquisas críticas de currículo. O texto-documento de Frangella (2009) responde a este direcionamento ao mostrar que o desafio de trazer as contribuições dos autores *pós* para o campo curricular não é para que sejam aplicados na análise curricular [o que seria reducionista, na sua visão]. Entretanto, “pensar com os conceitos que esses autores nos apresentam pode modificar as concepções de currículo até então postas.” (p. 10).

A partir deste entendimento o currículo assume, no período investigado, uma diversidade de significados mobilizados por diferentes vertentes que, por consequência, pensam a escola de modo diferenciado ou que pensam o currículo em contextos culturais não escolares, tal como identificamos no texto-documento de Passos (2006).

Dentro de uma perspectiva assumidamente pós-estruturalista, a partir de autores como Gilles Deleuze, Felix Guattari, Jacques Derrida e Michel Foucault, no conjunto de trabalhos que foram denominados no texto-documento de Backes e Pavan (2010) como *filosofia da diferença pura*, o currículo é significado como *uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares* (SILVA, 2001), como *currículo-mapa* (PARAÍSO, 2003) e *currículo como acontecimento* (CORAZZA, 2004 e WUNDER, 2008).

Vimos um conjunto de pesquisas que analisam o currículo a partir da centralidade da cultura, igualmente a partir de uma posição assumidamente pós-estrutural, mobilizados, especialmente, pelas concepções de autores ligados aos Estudos Culturais e Pós-coloniais, como Stuart Hall e Homi Babha. Colocando a cultura no centro da análise, tais pesquisas deslocam estruturas como o conhecimento escolar, cuja vinculação com o político e o econômico é reconfigurada, embora não ignorada. Logo, estes estudos passam a produzir uma *teoria cultural do currículo*, na qual o conhecimento escolar fica subjacente.

A conotação do termo *currículo* assume outros sentidos a partir da dimensão cultural mobilizada pelas pesquisas, conforme vimos: *currículo como espaço-tempo de fronteira cultural* (MACEDO, 2004), *currículo como enunciação da cultura* (FRANGELLA, 2009), *currículo como linguagem* (KLEIN, 2005), *currículo cultural* (MENDES, 2002) e *currículo como tecnologias de governo* (BAMPI, 2000). Ao descentrar o conhecimento escolar, estas pesquisas mobilizam, igualmente, o descentramento da própria escola e neste sentido, descentram as especificidades do próprio campo curricular.

Contudo, esta postura traz contribuições importantes para a escolarização ao abordar o processo de formação amplo da sociedade, ao pensar as identidades a partir da diferença e dentro de uma lógica espaço-temporal que se diferencia, na qual a cultura e a escolarização se fundem e se reconfiguram. A escolarização se transforma noutra coisa, que não é estrutural, mas relacional e neste sentido, currículo *vira*, também, outra coisa, assim como a própria escola.

Pode-se dizer o mesmo com relação às pesquisas que discutem políticas de currículo. Vimos que os textos-documento de Oliveira & Destro (2003), Garcia (2008) e Matheus (2009) seguem o mesmo direcionamento teórico, compreendendo a *política curricular como política cultural*. Nestas pesquisas se destaca a noção de poder-saber de Michel Foucault, pela qual se entende a política curricular como um dispositivo de governamentalidade; a noção de articulação política e hegemonia de Ernesto Laclau; a noção do ciclo de políticas de Stephen Ball e o entendimento, a partir de Ball e de Thomas Popkewitz de que “as políticas curriculares e as reformas são dispositivos de regulação social que vinculam objetivos administrativos do Estado à liberdade dos sujeitos, e suas implicações fundamentais estão no modo como os sujeitos são levados a construir suas experiências subjetivas e a posicionarem-se nas relações sociais.” (Garcia, 2008, p. 5).

Vimos que outro grupo de pesquisas também se ocupa com a relação entre a cultura e o currículo, mas, o fazem a partir de uma centralidade no conhecimento escolar, o que significa que, neste sentido, estas pesquisas o fazem a partir de um viés crítico. Entretanto, fazem aproximações com referências pós-críticas para ampliar o leque de compreensão da própria escolarização diante de um mundo em transformação. Assim, essas pesquisas operam a partir de autores da teoria curricular crítica, mas incorporam tanto referências da história cultural quanto do pós-estruturalismo. Nesta produção se percebe um esforço de pensar a relação entre currículo e cultura a partir das abordagens contemporâneas, mantendo-se, ao mesmo tempo, o conhecimento escolar no centro da análise. Neste sentido, estes autores são denominados de produtores de uma *teoria política de currículo*, na qual as definições culturais estão subjacentes.

Nesta perspectiva pode ser inserido um amplo leque de pesquisas que constituem diferentes temáticas, tais como: currículo e estudos do/no cotidiano escolar; currículo e conhecimento escolar e história do currículo. Tais hibridações teóricas são identificadas nos trabalhos de Oliveira (2003), Cinelli e Garcia (2008), Ferrazo (2000), Greco e Fonseca (2001), Gabriel e Monteiro (2007), Negri e Souza (2008), Sossai e Lunardi (2009), Maranhão (2000), Chizzotti & Ponce (2008), Ferreira (2005) e Pessanha, Daniel & Menegazzo (2003).

Para além de uma centralidade, ora do conhecimento escolar, ora da cultura, outro conjunto de pesquisas pensa a emancipação social – e o papel do político – dentro de um horizonte pós-estruturalista e pós-marxista, vinculado ao currículo e suas diversas temáticas, conforme vimos no texto-documento de Pereira (2009). A partir de autores como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Stuart Hall e Boaventura de Souza Santos, estas pesquisas entendem que a possibilidade da emancipação, na contemporaneidade, está inserida num processo múltiplo de poderes, de formas contingenciais e parciais dentro de uma sociedade capitalista. A emancipação não é um horizonte superado. Entretanto, o caminho da sua efetivação é reconfigurado em relação às teorias críticas, entendendo-se que as conquistas de significantes como liberdade, autonomia, igualdade, solidariedade, tolerância, justiça, fraternidade, democracia, cidadania e outros são conquistados através do conflito que se origina das relações de poder e das inúmeras posições dos sujeitos envolvidos.

A possibilidade teórica apontada, que é uma releitura das teorias críticas, não invalida, entretanto, muitas das suas contribuições quando estas são relidas para o contexto atual, conforme anunciam tanto Fischman e Sales (2010)⁵¹ quanto Giroux e McLaren (2008).

As diferentes perspectivas, significados ou sentidos atribuídos ao currículo contemporâneo deflagram, no mínimo, a natureza complexa da formação e da sociedade atual. Muito mais que chegar a conclusões, este estudo possibilitou visualizar caminhos para continuar a pensar a democratização da escola, ou seja, do conhecimento. Neste sentido, entendemos que para além de compreender é também necessário pensar em algumas delimitações. É preciso que fixemos algumas coisas, noções, conceitos sob pena de imobilizar o próprio diálogo com a escola.

Dentro deste viés, concordamos com Gabriel e Ferreira (2011) quando defendem, a partir de Stuart Hall, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que pensar a escola democrática no campo do currículo contemporâneo requer pensar o sentido do político como sistema discursivo e luta por significados. Neste sentido, dois conceitos clássicos do campo do currículo merecem, ainda, ser pensados, pois não foram superados dialeticamente: disciplina escolar e conhecimento escolar. A defesa destes dois conceitos ou a sua releitura se justifica na importância que estes têm para a democratização da escola pública brasileira.

Sem abrir mão do conhecimento escolar como a especificidade da escola, as autoras argumentam em favor de um terceiro conceito que emerge a partir dos outros dois, fundindo-os, contingencialmente, que é o *conhecimento disciplinarizado*. Através desta “invenção” as autoras buscam superar tanto perspectivas “que ora apostam em uma centralidade naturalizada desses conceitos, ora na completa superação dos mesmos” (p. 1), conforme mostram algumas pesquisas. Constrói-se, deste modo, um instrumento retórico

⁵¹ A crítica de Fischman e Sales (2010, p. 14) se direciona para as pedagogias críticas que assumem uma perspectiva como narrativas redentoras. Para os autores, elas “argumentam a favor das mudanças de maneira quase esquizofrênica, na medida em que, segundo essa narrativa, as escolas, tal como estão agora são ‘péssimas’ porque estão sujeitas a condições quase monstruosas. Essas condições podem ser externas (como o neoliberalismo) e/ou internas (professores alienados); embora ruins, poderiam ser ‘muito melhores’ a partir de processos de conscientização. A transformação do presente infame para um futuro promissor é possível através da figura do grande herói pedagógico: o superprofessor.” Entende-se, nessa perspectiva, que o professor individual pode superar todos os fracassos sistêmicos através da força da sua consciência e de seus atos e ao ser seguido por outros professores, “a sala de aula ou a escola, como um sistema mais amplo, são resgatados.” Depois de superado ou derrotado o inimigo, cria-se a escola ideal, na qual o “professor perfeito e o aluno modelo” têm condições de “aprender em harmonia, isolados do caos do sistema educacional e social circundante.”

para enfrentar as demandas políticas em dois sistemas discursivos que interessam: o campo do currículo e a escola democrática.

Ao cunhar o conceito de *conhecimento disciplinarizado*, as autoras não pretendem retomar a noção cientificista do conhecimento disciplinar como universal essencializado (p. 10), mas, o fazem a partir do interesse em provocar e construir um fechamento provisório em relação a dois processos sociais articulados: as “disputas internas de fixação de sentidos no campo do Currículo” e “as lutas hegemônicas em torno da fixação de sentidos sobre o que *é* e o que *não é* escolar em meio aos projetos mais amplos de democratização que se encontram em disputa.” (p. 3).

Em outras palavras, as autoras defendem a importância da fixação de determinados conceitos que viabilizem tanto a teoria curricular quanto as lutas pela democratização da escola pública. Neste sentido, reafirmam que os conceitos de disciplina escolar e conhecimento escolar “ainda são bons para pensar politicamente o campo acadêmico e a democratização da escola pública brasileira”, tendo em vista que “por meio do adjetivo escolar, ambos os conceitos nos remetem ao estabelecimento, ainda que provisório, da fronteira que nos interessa investigar na área da educação [o campo do currículo e a escola democrática]”. (p. 8-9).

Quanto ao sistema discursivo “campo do currículo”, a partir da pesquisa que realizamos concordamos com Gabriel e Ferreira (2011, p. 9) quando ponderam que há um esvaziamento da potencialidade analítica dos conceitos de disciplina escolar e de conhecimento escolar, pela incorporação das contribuições das diversas teorizações da cultura, que subalternizam a produção, classificação e distribuição do conhecimento como foco central para pensar o político nesse campo. Da mesma forma, concordamos que ao “investir na hegemonização de sentidos de currículo que se articulam de forma a enfraquecer a capacidade heurística dos conceitos de disciplina escolar e de conhecimento escolar [...] o significante currículo perde força ao se confundir com cultura” (p. 9).

Ao mesmo tempo, o sistema discursivo escola democrática é enfraquecido ao se estabelecer “cadeias de equivalência que associam sentidos de disciplinarização e de conhecimento curricularizado aos sentidos de ciência e de escola moderna.” (p. 10). Os conceitos de disciplina escolar e conhecimento escolar passam a ser sinônimos de discursos universalistas e, portanto, ficam fora do horizonte da análise do pensamento curricular.

Como consequência da não fixação de sentidos daquilo que *é* ou *não é* escolar, se enfraquece, igualmente, “a própria argumentação que reforça a pertinência dos debates em torno da diferença naquilo que a articula com o sistema discursivo escola.” (*Idem*). Neste sentido, reafirma-se a produtividade do significante *conhecimento disciplinarizado* para operar nesta fronteira e afirmar o papel da escola nas lutas da democratização e ao mesmo tempo, pensar o político no campo do currículo.

Estas ponderações não invalidam, entretanto, o esforço do pensamento curricular contemporâneo de buscar a compreensão da escolarização dentro de um processo social amplo. Contudo, ao se ocupar da sua especificidade, – o conhecimento escolar – elas podem se tornar uma perspectiva fértil para o avanço do pensamento curricular brasileiro e da própria escola. Afinal, se os significados construídos pela teoria curricular se corporificam como práticas sociais e históricas, interessa dar continuidade à construção do sistema discursivo *campo do currículo* sem perder de vista o campo discursivo *escola democrática*. Neste sentido, tanto são importantes e necessárias múltiplas abordagens inseridas atualmente nas pesquisas quanto o é a invenção de novas formas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BAMPI, L. *Currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãs*. 23ª Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2000. Disponível em: www.anped.org.br.
- BOBBITT, J. F. *The curriculum*. New York: Arno Press, 1918. (American education: its men, ideas and institutions. Series II).
- BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Trad. De Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 20)
- BRITO, R. L. G. L. de. *Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola*. Trabalho apresentado no GT-Currículo. 31 Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.
- BURKE, P. (org.) *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- BURKE, P. *História e teoria social*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- BURKE, P. *O que é história cultural?* 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. *Revista Brasileira de educação*, n. 23, Mai/Jun/Jul/Ago. 2003.

- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação* (2). Porto Alegre, 1990. (p. 177-229).
- CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. M. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.
- CHIQUITO, R. S.; EYNG, A. M. *Escrita curricular*: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo. Trabalho apresentado no GT-Currículo. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.
- CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J.. *Epistemologia e currículo*: “novos paradigmas”. 31ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.
- CINELLI, M. L. S.; GARCIA, A. *Olhar sem ver*: escolas invisíveis e currículos praticados. 31ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.
- CONDÉ, M. L. L.; DUARTE, R. H. Sobre a história das culturas científicas. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos* [online]. 2007, vol.14, n.1, pp. 373-377 .
- CORAZZA, S. M. *Pesquisar o currículo como acontecimento*: em V exemplos. 27ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, 2004. Disponível em: www.anped.org.br.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de educação*, n. 23, Mai/Jun/Jul/Ago. 2003.
- COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CUNHA, R. C. O. *A crise de legitimação da concepção crítica de currículo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UFRJ, 1997.
- CURY, C. R. J. Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- DALBOSCO, C. A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*: ação pedagógica como mediação de significados. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- DEACON, R. & PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 97-110.
- DELEUZE, G. & G., Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v.1.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ENGUITA, M. O conhecimento é a nova forma de poder dominante. *Página*, jul., 2007. Disponível em: <http://www.apagina.pt>. Acesso em 17/01/2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula*. 23 Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

FERREIRA, M. S. & GOMES, M. M. Emergência da disciplina escolar Ciências nos currículos oficiais brasileiros (1931-1971). *Coletânea do VII Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia*. São Paulo: FEUSP, 2000. (p. 799-803).

FERREIRA, M. S. & MOREIRA, A. F. B. A história da disciplina escolar Ciências nas dissertações e teses brasileiras no período 1981-1995. *Ensaio – Pesquisa e Educação em Ciências*. Volume 3 – número 2. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: www.fae.ufmg.br/ensaio.

FERREIRA, M. S. *A História da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

FERREIRA, M. S.; JAEHN, L. *História do Currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz*. Trabalho encomendado do GT-Currículo, ANPED, 2010. (mimeo).

FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? In: *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Jan./Abr. 2010, v. 15, n. 43.

FOGAÇA, M. *Análise do processo de construção de um currículo pós-crítico de ciências por seus sujeitos*. Trabalho apresentado no GT-Currículo. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

FONSECA, M. V. R. da. *Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Colin Gordon Ed. New York: Pantheon, p. 78-108, 1980.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha*. 32ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, 2009. Disponível em: www.anped.org.br.

FRANKLIN, B. *Curriculum Studies: State of the art, 1990s*. Trabalho apresentado na reunião Anual da AERA, Montreal: Canadá, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio do Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GABRIEL, C. T. MONTEIRO, A. M.. *Currículo, ensino de História e narrativa*. 30ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, 2007. Disponível em: www.anped.org.

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. *Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo*. Rio de Janeiro, 2011. (Mimeo).

GANDIN, L. A.; PARASKEVA, J. M.; HYPOLITO, Á. M. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n.1, p. 5-14, Jan/Jun 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas*. 31ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, 2008. Disponível em: www.anped.org.br.

GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: T. T. Silva. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da, (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

- GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008b.
- GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Col. polêmicas do nosso tempo).
- GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação* (2). Porto Alegre, 1990. (p. 230-254)
- GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, I. F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: Silva, L. H. (org.) *Século XXI: Qual Conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. (p. 109-126)
- GOODSON, I. F. *O Currículo em Mudança*. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.
- GOODSON, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GORE, J. M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 9-20.
- GRECO, F. A. S.; FONSECA, S. G. *Geografia, saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes*. 24 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, 2001. Disponível em: www.anped.org.br.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Soc.* [online]. Campinas, 2010, vol.31, n.113, p. 1337-1354. ISSN 0101-7330.
- HOBSBAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, E. & RANGER, T. (orgs.) *A Invenção das Tradições*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. (p. 09-23).
- HORTA, J. S. B.; MARCONDES DE MORAES, M. C. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.30, pp. 95-116.

JAEHN, L. *Educação para a emancipação em Adorno*. Passo Fundo: UPF, 2005.

JAEHN, L.; FONSECA, M. V. R. A invenção de uma tradição: a docência como base da formação do pedagogo. Um olhar a partir da História do Currículo. In: JAEHN, L.; FONSECA, M. V. R., FRANGELLA, R. C. P., BERALDO, T. M. L. *Políticas Curriculares para formação de professores: sentidos em mutação*. (PAINEL). ENDIPE, Belo Horizonte, 2010.

JAMESON, F. *Pós-Modernismo*. A lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. Ática: São Paulo: SP, 2007.

JOHNSON, R. O que é, afinal, estudos culturais? In : SILVA, T. T. da. (org.). *O que é, afinal, estudos culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Número 1. Campinas, 2001. (p. 09-43)

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.) *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 37-71)

KLEIN, Rejane Ramos. *Propostas de voluntariado na escola: produção de saberes no currículo*. 28 Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2005. Disponível em: www.anped.org.br.

LAMAR, A. R. Epistemologia Social: possível origem e alguns momentos de seu percurso. *Pro-Posições*, v. 17, p. 2-11, 2007.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LOPES, A. C. *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Coord.). *Currículo da educação básica (1996-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>.

LOPES, A. C. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007b.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

- MACEDO, E. F. e FUNDÃO, A. P. N. G. M. *A produção do GT de Currículo da ANPEd nos anos 90*. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1996.
- MACEDO, E. F. *História do Currículo da pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1972-1994)*. Campinas, SP: [s.n.], 1997. (Tese de Doutorado).
- MACEDO, E. F. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 131-148).
- MACEDO, Elizabeth. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. 24ª Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2004. Disponível em: www.anped.org.br.
- MACEDO, E. F. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. p. 285-372.
- MARANHÃO, Helena Ponce. *A diversidade e seus sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental): questões prévias*. 23ª Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2000. Disponível em: www.anped.org.
- MARTINS, M. C. *A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- MARTINS, M. C. As Humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, M. A. T. & RANZI, S. M. F. (orgs.) *História das Disciplinas Escolares no Brasil: Contribuições para o Debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. (p. 141-170).
- MARTINS, M. C. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. *Pro-Posições* (Unicamp), v. 18, p. 39-50, 2007.
- MATHEUS, Danielle dos Santos. *O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ*. 32ª Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2009. Disponível em: www.anped.org.br.
- McLAREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: T. T. Silva. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MELO, A. A. S. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L. M. W. (Org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- MENDES, Cláudio Lúcio. *Duas lições para se conectar a um currículo*. 25ª Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2002. Disponível em: www.anped.org.br.

- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- MOREIRA, A. F. B. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto* 9(46). Brasília, 1990. (p. 73-83)
- MOREIRA, A. F. B. História do currículo: examinando contribuições e alternativas. *VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Anais: Conferências, Mesas Redondas e Simpósios*. Goiânia: UFMT, 1994.
- MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: T.T. SILVA & MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 81-101, novembro/2002b.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.
- MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.45, pp. 265-290. ISSN 0102-4698.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- MOREIRA, A. F. B. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Educ. rev.* [online]. 2009a, vol.25, n.3, pp. 23-42.
- MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 367-381, mai/ago. 2009b.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Antônio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a. – (Coleção Perfis da Educação; 2)
- MOREIRA, A. F. B. Conhecimento escolar, cultura e identidade nacional: desafios para o currículo. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010b.

NEGRI, Stefania de Resende; SOUZA, Maria Inez Salgado de. *Afinal, existe um currículo democrático?* 31ª Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2008. Disponível em: www.anped.org.br.

NOBRE, M. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2010, vol.15, n.43, p. 177-183.

OLIVEIRA, I. B. de. *Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar*. 26ª Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2003. Disponível em: www.anped.org.br.

OLIVEIRA, Ozerina Victor; DESTRO, Denise de Souza. *Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa*. 26ª Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2003. Disponível em: www.anped.org.br.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

PARAÍSO, M. A. *Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil*. 26ª Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

PASSOS, Mailsa Carla. *Aprendi no pé da Érica: diálogos, negociações e transformações em uma prática de cultura popular*. 29ª Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

PEREIRA, M. Z. da C. *Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento*. Trabalho apresentado no GT-Currículo. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

PEREIRA, M. Z. da C. *Discursividades contemporâneas da emancipação presentes em uma proposta curricular da rede municipal de ensino*. 32ª Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. *Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre história do currículo*. 26ª Reunião da ANPED, GT-Currículo, 2003. Disponível em www.anped.org.br.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 173-210.

SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. de D. dos. RESENHA: A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2003, n. 23, p. 169-171.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação* (2). Porto Alegre, 1990. (p. 21-29)

SANTOS, L. L. C. P. Novas abordagens no campo do currículo. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. *VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Anais: Conferências, Mesas Redondas e Simpósios*. Goiânia: UFMT, 1994. (p. 158-165)

SANTOS, L. L. C. P. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 45, Jun., 2007.

SANTOS, E. *Lugar incerto da educação física no currículo escolar: um olhar a partir da epistemologia social*. Dissertação de Mestrado em Educação: FURB, 2006. (Orientador: Prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar).

SILVA, M. A. da. *Currículo para além da pós-modernidade*. Trabalho apresentado no GT-Currículo. 29ª Reunião da ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

SILVA, V. B. M. *Escolarização e Trabalho Pedagógico: um olhar sobre a Construção da Didática*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1998.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995. (p. 07-13)

- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- SILVA, T. T. *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- SILVA, T. T. *Dr. Nietzsche, curriculista* – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. 24ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, Caxambu/SP, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SIMÕES, R. H. S. Da avaliação da educação à educação da avaliação: o lugar do(a) educador(a) no processo da avaliação da pós-graduação no Brasil. *Psicol. Soc.* [online]. 2004, vol.16, n.1, pp. 124-134.
- SOSSAI, Fernando César; LUNARDI, Geovana M. *Currículo e ensino de história: desencaixes e reencaixes em um mundo de globalizações*. 32ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, 2009. Disponível em: www.anped.org.br.
- SOUZA, R. F. de. A produção intelectual brasileira sobre Currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*. Brasília, ano 12. n. 58. abr./jun. 1993.
- WARDE, M. J. Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. & SANFELICE, J. L. (orgs.) *História e História da Educação: o debate metodológico atual*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998. p. 88-99.
- WILLIS, P. *Learning to Labour*. Westmead, Saxon House, 1977.
- WUNDER, Alik. *Restos quase mortais: fotografia, acontecimento e escola*. 31ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, 2008. Disponível em: www.anped.org.br.
- YOUNG, M. F. D. (org.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, 1971.
- YOUNG, M. F. D. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, S.; STORR, S. (Orgs.) *Sociologia da Educação II*. Antologia. Lisboa: Horizonte, 1982.
- YOUNG, M. F. D. Currículo e democracia: lições de uma crítica à Nova Sociologia da Educação. *Educação e Realidade* 14(1). Porto Alegre, 1989. (p. 29-40)

YOUNG, M. F. D. *O currículo do futuro*. Da “Nova Sociologia da Educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

Obras citadas e não consultadas

APPLE, Michael W. *Power, meaning and identity : essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang, 1999 *apud* CANDAU & MOREIRA, 2003.

ARONOWITZ, S. e GIROUX, H. A. *Education under siege: the conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachussets, 1985 *apud* MOREIRA, 1990.

BALL, S. J. Relations, Structures and Conditions in Curriculum Change: A Political History of English Teaching 1970-85. In: GOODSON, I. *International Perspectives in Curriculum History*. London: Routledge *apud* GOODSON, 1997.

BANKS, James. *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon, 1999 *apud* CANDAU; MOREIRA, 2003.

CONNELL, Robert W. *Schools and social justice*. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993 *apud* CANDAU; MOREIRA, 2003.

CREMIN, L. Curriculum Making in the United States. In: PINAR, W. *Curriculum theorizing: the Reconceptualists*. Berkeley: MCCutchan, 1975 *apud* MOREIRA e SILVA, 2008.

DEACON, R. Discourses of Discipline: Rethinking Critical Pedagogies in South Africa. In: NAIN, Z. et. Al. *Communication and Development*. Londres, Sage, 1994 *apud* DEACON, R. & PARKER, B., 2008.

DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1986, 67 (156), p. 351-366.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.

DU GAY, P. *Some course themes*. (mimeo). The open University, 1994 *apud* HALL, 1997.

FRANKLIN, B. M. *The Curriculum Field and the problem of Social Control, 1918-1938: a Study in Critical Theory*. Tese de doutorado. Universidade de Winsconsin, 1974 *apud* MOREIRA e SILVA, 2008.

FRANKLIN, B. M. *Building the American community. The curriculum and the search for social control*. Lewes, 1986.

HALL, S. Cultural studies and its theoretical legacies. In : MORLEY, David, KUANG-HSING, C., (eds). *Stuart Hall – critical dialogues in cultural studies*. London; New York: Routledge, 1996 *apud* COSTA; SILVEIRA & SOMMER, 2003.

HOSLTI, O. R. *Content analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969.

KLIEBARD, H. M. The development of Certain Key Curriculum Issues in the United States. In: TAYLOR, P. H.; JOHNSON, M. *Curriculum Development: a Comparative Study*. Windsor: NFR, 1974.

KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970 *apud* POPKEWITZ, 2001.

McCARTHY, Cameron. *The uses of culture : education and the limits of ethnic affiliation*. New York: Routledge, 1998 *apud* CANDAU; MOREIRA, 2003.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994 *apud* CANDAU; MOREIRA, 2003.

PINAR, W.; GRUMET, M. Theory and Practice and the reconceptualisation of Curriculum Studies. In: LAWN, M.; BARTON, L. *Rethinking Curriculum Studies: a Radical Approach*. Londres, Croom Helm, 1981 *apud* MOREIRA e SILVA, 2008.

PINAR, W. F. et. al. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 1995 *apud* MOREIRA, 2009b.

ROSE, N. *Governing the soul*. New York: Routledge, Chapman and Hall, 1989 *apud* POPKEWITZ, 2001.

SEGUEL, M. L. *The Curriculum Field: its Formative Years*. Nova Iorque: Teachers College Press, 1966 *apud* MOREIRA e SILVA, 2008 *apud* MOREIRA e SILVA, 2008.

SOUSA SANTOS, B. *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 *apud* CANDAU; MOREIRA, 2003.

TOMKINS, G. S. *A Common Countenance: Stability and change in the Canadian Curriculum*. Scarborough, Prentice Hall: 1986 *apud* GOODSON, 1995.

Fontes de pesquisa

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Site oficial: <http://www.anped.org.br>.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Site oficial:
<http://www.capes.gov.br>.

ANEXOS

ANEXO 1

LEVANTAMENTO GERAL DE TRABALHOS APRESENTADOS NO GT-CURRÍCULO (2010-2000) *

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	AUTOR(A)	TÍTULO	ANO	TEMÁTICA	REFERENCIAL TEÓRICO
UMA	Maria Carolina Silva	A infância no currículo de filmes infantis de animação: poder, governo e subjetivação dos/das infantis	2010	Currículo e cultura	BUJES, M. I.; COHEN, J.; CORAZZA, S.; DALTON, M.; DORNELLES, L.; ELLSWORTH, E.; FELIPE, J.; FOUCAULT, M.; GOUVEA, M. C. S.; GREEN, B. & BIGUM, C.; HERNÁNDEZ, F.; KINCHELOE, J.; LOURO, G.; MIZUKAMI, M.; PARAÍSO, M.; ROCHA, C.; ROSE, N.; SILVA, T. T. da; SILVEIRA, R. M. H.; STEINBERG, S.; UBERTI, L.; WALKERDINE, V.
UCDB	José Licínio Backes Ruth Pavan	As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade	2010	Teorias de currículo	DELEUZE, G.; GUATARI, F.; VEIGA-NETO, A.
UEMG UFMG	Daniela Amaral Silva Freitas	O discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento	2010	Teorias do discurso	CORAZZA, S.; DELEUZE, G.; FOUCAULT, M.; GIROUX, H.; GOERGEN, P.; LOURO, G. L.; PARAÍSO, M.; SANTOS, L. L.; SILVA, T. T.
UERJ	Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas	Práticas cotidianas de pesquisar e praticar currículos: jornal eletrônico e a circulação de conhecimentos	2010	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; CANCLINI, N.; CERTEAU, M. de; DIAS, S.; LÉVY, P.; MARTIN-BARBERO, J.; ORLANDI, E. P.; SANTOS, B. de S.; VOGT, C.
UERJ	Luciana Velloso e Bonnie Axer	Agências e contingências ao longo de uma década: atualizações do currículo Multieducação	2010	Políticas de currículo	MACEDO, E.; BALL, S.
UERJ UFF	Martha Copolillo	Corpos, cotidianos escolares e imagens: fios que movimentam as redes que tramam os processos curriculares	2010	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; GARCIA, R. L.; CERTEAU, M. de; DELEUZE, G.; FERRAÇO, C. E.; GINZBURG, C.; KOSSOY, B.; MARTINS, J. de S.; OLIVEIRA, I. B. de.; SONTAG, S.; VORRABER, M. C.
UERJ	Nivea Maria da Silva Andrade	Imagens de praticantes da escola	2010	Estudos do/no cotidiano	ALVES, N.; LEFEBVRE, H.; CERTEAU, M. de; BOURDIEU, P.
UERJ	Josefina Carmen Diaz de Mello	Políticas de currículo na formação de professores: dois estudos de caso etnográfico	2010	Políticas de currículo	BALL, S.; BERNSTEIN, B.; CANCLINI, G.; GOODSON, I.; GEERTZ, C.; ANDRÉ, M.
UERJ UNIRIO UNIGRANRIO	Alexandra Garcia Maria Luiza Sussekind	Práticas de currículos- composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente	2010	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; AMORIM, C.; AUGÉ, M.; BALL, S.; BOWE, R.; BARBERO, J. M.; CANCLINI, N. G.; CARVALHO, J. M.; CERTEAU, M. de; COSTA, M. V.; DUSSEL, I.; LOPES, A. R. C.; MACEDO, E.; GEERTZ, C.; GINZBURG, C.; HALL, S.; HUGHES, E. C.; MARCUS, G.; MORIN, E.; OLIVEIRA, I. B.; PAIS, J. M.; SANTOS, B. S.; WILLIAMS, R.
UERJ	Estela Caputo	Tecer o Opa sagrado, a temporária casa da morte: saber que o pai ensina ao filho nos terreiros de Egun	2010	Currículo e cultura	FAIRCLOUGH, N.; LACLAU, E.; MOUFFE, C.
UFBA	Telma Brito Rocha	Sujeitos vigiados nas redes sociais do orkut: dispositivos de controle que atingem a	2010	Currículo e identidade	BAUMAN, Z.; HALL, S.; Outros.

		escola			
UFES	Kelen Antunes Lyrio	O currículo por projetos na educação infantil: sobre as negociações, traduções e burlas	2010	Currículo e conhecimento escolar	BHABA, H. K.; LARROSA, J.; ALVES, N.; GARCIA, R. L.; OLIVEIRA, I. B.; CERTEAU, M. de; NAJMANOVICH, D.
UFPEl	Carla Gonçalves Rodrigues	Currículo movente constituindo forma na ação docente	2010	Currículo e filosofia da diferença	DELEUZE, G.; GUATARI, F.; outros.
UFPR	Cláudia Madruga Cunha	Currículos novos nos cursos de tecnologia e atualização biopolítica	2010	Políticas de currículo	FOUCAULT, M.; DELEUZE, G.; CUNHA, M. I.
UFRJ	Warley da Costa	Currículo de história e fixação de sentidos sobre “negro”: as imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos	2010	Currículo e teorias do discurso	LACLAU, E.; MOUFFE, C.; Outros.
UFRJ	Ana Angelita Rocha	Manual do professor como prática discursiva curricular: uma possibilidade para a discussão de política de currículo	2010	Currículo e teorias do discurso	BALL, S. J.; FAIRCLOUGH, N.; GABRIEL, C.T.; LACLAU, E.; MOUFFE, C.; LOPES, A. C.; MACEDO, E.
UFRPE	Antonio Marcos Alves de Oliveira	Currículo (des) articulado no projeto EMEP: (con) formação geral no SESI-PE e (des) qualificação profissional no SENAI-PE	2010	Currículo e trabalho	FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; KUENZER, A. Z.; GENTILI, P.; GIMENO SACRISTÁN, J. e outros.
UFSC	Juares da Silva Thiesen	Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo	2010	Currículo e conhecimento escolar	BERNSTEIN, B.; CHEVALLARD, Y.; DEMO, P.; FORQUIN, J.C.; GOODSON, I.; LOPES, A.; MACEDO, E.; MARANDINO, M.; STENHOUSE, L.; YOUNG, M.; VERRET, M.
FURG	Álvaro Veiga Júnior Vera Lúcia Gainssa Balinhas Álvaro Luís Ávila da Cunha	Apontamentos: a revista que não existe	2009	Currículo e conhecimento escolar	FOUCAULT M.; BALL, S.; DREYFUS, H.; RABINOW, P.; GALLO, S.; GIROUX, H. A.; MCLAREN, P.; MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. DA; GOODSON, I. F.; LARROSA, J.; RANCIÈRE, J.; VIRILIO, P. A.
UCDB	Ruth Pavan	O currículo e a construção de identidades negras: subvertendo histórias brancas	2009	Currículo e cultura	BENTO, M.A.S.; BRANDÃO, A.A.P.; CAVALLEIRO, dos S.; GOMES, N.L.; LANGER, P. P.; MÜLLER, M. L. R.; MUNANGA, K.; PAIVA, J.M.; SANTOS, L.H.S.; SILVA, T.T.; SILVÉRIO, V.R.; SOUZA, S.R.; VEIGA-NETO, A.
UDESC	Fernando César Sossai Geovana M. Lunardi	Currículo e ensino de história: desencaixes e reencaixes em um mundo de globalizações	2009	Currículo e conhecimento escolar	APPADURAI, A.; APPLE, M.; BAUMANN, Z.; BELLI, P.; BRIGGS, A.; BURKE, P.; CASTELLS, M.; GIDDENS, A.; GOODSON, I.; HALL, S.; HANNERZ, U.; IANNI, O.; LYOTARD, J.-F.; KANT, I.; PACHECO, J. A.; SANTOS, B. DE S.; SARLO, B.; SILVA, M.; SOARES, S. G.; SOUZA, D. M. DE; TEDESCO, J. C.; TYLER, R.; VEIGA-NETO, A.
UERJ	Danielle dos Santos Matheus – UERJ	O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ	2009	Políticas de currículo	BALL, S.; LACLAU, E.; LOPES, A. C.; MACEDO, E.; VEIGA-NETO, A.
UERJ	Nivea Andrade – UERJ	Conversa de professor: sobre práticas, teorias, escolas e carnaval	2009	Estudos do/no cotidiano escolar	CERTEAU, M. De ; ALVES, N. ; GARCIA, R.L. ; BOURDIEU, P.
UERJ	Rita de Cássia Prazeres Frangella	Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha	2009	Currículo e cultura	BAKTHIN, M.; BHABHA, H.; DERRIDA, J.; MCLAREN, P.; NASCIMENTO, E.; RUSHDIE, S.
UFES	Sandra Kretli	Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... o currículo praticado nas	2009	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; AZEVEDO, J.G.; BARROS, M.; BARTHES, R.; BENJAMIN, W.; BHABHA, H.; FERRAÇO, C.E.; CANCLINI, N.G.; CERTEAU, M. DE; GARCIA, A.; GINSBURG, C.; KOHAN, W.; LINHARES, C.F.; MANGUEL,

		escolas			A.; MONTEIRO, S.C.F.; OLIVEIRA, B.I.; PAIS, M.J.; SANTOS, B.S.; SILVA, T. T.
UFF	Marcio Rodrigo do Vale Caetano	Currículos praticados e a construção da heteronormatividade	2009	Currículo e cultura	ANDRADE, A.; BENTO, B.; BHABHA, H.; BRITZMAN, D. P.; BUTLER, J.; CERTEAU, M. DE; FERRARI, A.; FOUCAULT, M.; HALL, S.; GREEN, J.; LOURO, G.; MOREIRA, A.F.B.; PEIXOTO, A.; RIBEIRO, L.; SILVA, T.T.
UFF	Rita de Cássia de Almeida	Trajetórias de políticas de currículo: discursos circulantes no programa de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos	2009	Políticas de currículo	BALL, S.; FRIGOTTO, G.; JARDIM PINTO, R. C.; KUENZER, A.; LACLAU, E.; LOPES, A. C.; MAINARDES, J.; MACHADO, L.; MOUFFE, C.; RUMMERT, S. M.
UFJF	Cátia Pereira Duarte	A diversidade de teorias e práticas dos professores de educação física na construção dos seus saberes curriculares	2009	Currículo e formação de professores	AGOSTINHO, P. G. C.; ARENDT, H.; BALL, S. J.; BAUER, M. W.; BRACHT, V.; DARIDO, S.; GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.; GEERTZ, C.; GERALDI, C. M. G.; GOODSON, I. F.; HALL, S.; HELLER, A.; KUNZ, E.; LACLAU, E.; LARROSA, J.; PEREZ DE LARA, N.; LIBÂNEO, J. C.; RESENDE, H. G.; SAVIANI, D.; SILVA, T. T.; SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A.; STIGGER, M. P.; TANI, G.; TARDIF, M.; TORRIGLIA, P. L.
UFOP	Flávia Temponi Góes Cláudio Lúcio Mendes	Currículo e hierarquia dos saberes escolares: onde está a educação física?	2009	Currículo e conhecimento escolar	ASSIS, R. M. DE.; AZEVEDO, J. C. de.; BRACHT, V.; BUENO, J. G. S.; SCHNEIDER, O.; BOURDIEU, P.; CHERRYHOLMES, C. H.; COSTA, M. V.; DEBERTOLLI, J. A. O.; FAZENDA, I.; FORQUIN, Jean-Claude.; GARIGLIO, J. Â.; GOODSON, I.; GUIMARÃES, M. R. V.; JEBER, L. J.; MAINARDES, J.; MENDES, C.; PORCHER, L.; SANTOS, L. L. C. P.; SILVA, T. T.; SIQUEIRA, A.; SOUSA, S. Z.; STEINVASCHER, A.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P.; VASCONCELOS, C. dos S.
UFPB	Maria Zuleide da Costa Pereira	Discursividades contemporâneas da emancipação presentes em uma proposta curricular da rede municipal de ensino	2009	Currículo e teorias do discurso	BAUMAN, Z.; HALL, S.; LACLAU, E.; MOUFFE, C.; MACEDO, E.; FREIRE, P.
UFPEl	Ana Clara Correa Henning Maria Cecília Lorea Leite	Recontextualização curricular e pesquisa jurídica: em busca de um conhecimento emancipador	2009	Currículo e docência no ensino superior	ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M.; BERNSTEIN, B.; CRUZ, B.; GIROUX, H. A.; KELSEN, H.; KIPPER, A.; MÄDCHE, F. C.; PITHAN, L. H.; MORAIS, A. M.; PORTO, INÊS DA F.; RODRIGUES, H. W.; JUNQUEIRA, E. B.; ROSA, R. T. da; SANTOS, B. DE S. S.
UFPI	Everardo de Sousa Luz	Ensino profissional integrado: projetos de trabalho sob a ótica da transdisciplinaridade	2009	Currículo e conhecimento escolar	BEHRENS, M. A.; COLL, C.; DELORS, J.; DEWEY, J.; FAZENDA, I.; HERNÁNDEZ, F.; KILPATRICK, W.; KUENZER, A.; MORIN, E.; NICOLESCU, B.; OLIVEIRA, M.A.M.; PETRAGLIA; RAMOS, M.; SOMMERMAN, A.; VENTURA, P.C.S.
UFRJ	William de Goes Ribeiro	Multiculturalismo, currículo e identidade: um estudo de caso sobre o ideal do branqueamento	2009	Currículo e cultura	ALVES-MAZZOTTI, A.J.; WANDSZNAJDER, F.; ANDRADE, E. N.; ARCE, J.M. de V.; ASSIS, M.D.P.; BAUMAN, Z.; BHABHA, H.; CANDAU, V.; CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M.; DAYRELL, J.; GOMES, N.L.; GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G.; HALL, S.; HERSCHMANN, M.; LODI, C.A.; LÜDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A.; MCLAREN, P.; MINAYO, M.C.; MOITA LOPES, L. P.; MOREIRA, A.F.B.; OLIVEIRA, I.; RIBEIRO, W. de G.; SILVA FILHO, J.B. da; SILVA JÚNIOR, G.A.; SILVA, T. T.; SOUZA, J.; FIALHO, V. M.; ARALDI, J.; SOUZA, N. S.; THIOLENT, M.; XAVIER, G. P. de M.
UFRJ	Maria Verônica Rodrigues da Fonseca	A Construção Sócio-Histórica do Currículo de Pedagogia na UFRJ (1980/90): entre influências externas e internas	2009	História do currículo	AGUIAR, M. A.; SCHEIBE, L.; CANDAU, V. M.; CUNHA, L. A.; FERREIRA, M. S.; FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; FREITAS, H.; GOODSON, I. F.; GOODSON, I. F.; LE GOFF, J.; LIBÂNEO, J. C.; LOPES, A. C.; LOUREIRO, C. F. B.; MACEDO, E. F.;

					SOUZA, D. B.; CARINO, J.; MACEDO, E.; PIMENTA, S. G.
UNICAMP	Elenise Cristina Pires de Andrade Susana Oliveira Dias	Entre currículos, cortes, mortes: imagens-cérebros expõem divulgações-divagações...	2009	Currículo e Filosofia da diferença	DELEUZE, G.; AMORIM, C.; ANDRADE, E.; ARAÚJO, H.; GARCIA-CAIRASCO, N.; KASSAB, A.; LINS, D.; PARAÍSO, M. A.; RANCIERE, J.; RIPOLL D.; SANTOS, L. G. Dos; WORTMANN, M. L.; ZOURABICHVILI, F.
PUC/MG	Stefania de Resende Negri Maria Inez Salgado de Souza	Afinal, existe um currículo democrático?	2008	Currículo e conhecimento escolar	ALVES, G. L.; APPLE, M.; BEANE, J.; BURBULES, N. C.; RICE, S.; CANEN, A.; CONNELL, R. W.; COSTA, M. V.; FORQUIN, Jean-Claude; HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J.; KIZILTAN, M. Ü.; BAIN, W. J.; CAÑIZARES, A.; LOPES, A. R. C.; MOREIRA, A. F. B.; NOGUEIRA, M. A.; SANTOMÉ, J. T.; SAVIANI, D.; SHAPIRO, S.; SILVA, T. T. da.
PUC/PR	Ricardo Santos Chiquito Ana Maria Eyng	Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo	2008	Teorias de currículo	APPLE, M.; ARTIÈRES, P.; KOHAN, W. O.; GONDRA, J.; BARTHES, R.; CORAZZA, S. M.; DELEUZE, G.; FOUCAULT, M.; GANDIN, D.; LARROSA, J.; LIBÂNEO, J. C.; MARTINS, J. do P.; RANCIÈRE, J.; SILVA, T. T.; TURRA, C.; VASCONCELLOS, C.
PUC/RJ	Maristela Gomes de Souza Guedes	Livros didáticos católicos: o ensino religioso e a discriminação de religiões afro-descendentes	2008	Currículo e conhecimento escolar	CUNHA, L. A.; ENGELS, F.; MARX, K.; FORQUIN, Jean-Claude; GLEISER, M.; SANTORO, D. F.; SKLIAR, C.
PUC/SP	Antonio Chizzotti Branca Jurema Ponce	Epistemologia e currículo: “novos paradigmas”	2008	Teorias de currículo	ASCHER, F.; AUBERT, N.; ATLAN, H.; BALANDIER, G.; BATESON, G.; BERMAN, M.; BERTALANFFY; VON L.; BOUDON, R.; CALLINICOS, A.; COLE, M.; HILL, D.; FOERSTER, H. VON; GARDNER, H.; GRANGER, G.-G.; HELLER, A.; SANTOS, B. de S.; JAMESON, F.; KUHN, T. S.; LAUDAN, L.; LAKATOS; IMRE; MUSGRAVE, E.; LIPOVETSKY, G.; LORENZ, E.; MATURANA, H.; VARELA, F.; MONOD, J.; MORIN, E.; MOSER, P. K.; TROUT, J. D.; MULDER, D. H.; PRIGOGINE, I.; STENGERS, I.; SANTOS, B. de S.; SIMON, H. A.; WIENER, N.; WILDEN, A.; WOOD, E. M.; FOSTER, J. B.; ZWIRN, H.
PUC/SP	Regina Lucia Giffoni Luz de Brito	Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola	2008	Currículo e conhecimento escolar	FREIRE, P.; GLATTER, R.; NÓVOA, A.; MORGAN, G.; MOTTA, P. R.
UERJ	Rita de Cassia Prazeres Frangella Débora Raquel Alves Barreiros	Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – perspectivas de análise em questão	2008	Políticas de currículo	BAKHTIN, M.; BHABHA, H.; BURITY, J. A.; GRAMSCL, A.; HALL, S.; KONDER, L.; LACLAU, E.; MOUFFE, C.; LOPES, A.; MACEDO, E.; MENDONÇA, D.; ZIZEK, S.
UERJ	Maria Luiza Sussekind Veríssimo Cinelli Alexandra Garcia	Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados	2008	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; BANNELL, R. I.; BAUMAN, Z.; BECKER, H. S.; CARVALHO, R. M.; CERTEAU, M. de.; FERRAÇO, C. E.; FOUCAULT, M.; GARCIA, A.; GINZBURG, C.; HABERMAS, J.; LARROSA, J.; LEFEBVRE, H.; LÉVY, P.; MACEDO, R. C. M de.; MANHÃES, L. C. S.; MONTEIRO, S. C. F.; ALVES, N.; SGARBI, P.; MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.; MORIN, E.; MÜLLER, T.; GLAT, R.; OLIVEIRA, I. B. de.; SCHWARTZ, C. M.; PACHECO, D. C.; PAIS, J. M.; SIMMEL, G.; SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L.; VARANI, A.; VERÍSSIMO, A.; VICTORIO FILHO, A.; VIEIRA, A. L. M.
UERJ	Marcio Romeu Ribas De Oliveira	Uniformes entre imagens do pensamento e narrativas dos meus cotidianos	2008	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; CERTEAU, M. de.; DELEUZE, G.; DUSSEL, I.; ENÉAS, Z. S.; FERRAÇO, C. E.; GONDRA, J. G.; LONZA, F.; MOMO, M.; OLIVEIRA, I. B. de.; RAND, H.; RESTANY, P.; SIMMEL, G.; SILVA, K. N. da; SOUZA e MELLO, G. de; STALLYBRASS, P.
UERJ	Maria Lucia de Souza e Mello	Estudando o currículo como gênero do discurso	2008	Currículo e Teorias do discurso	BALL, S. J.; BAKHTIN, M.; CHERRYHOLMES, C. H.; SILVA, T. T. da; HALL, S.; LOPES, A. C.; MOREIRA, A. F.B.; CANDAU, V. M.;

					POPKEWITZ, T. S.; SILVA, T. T. da.; VASCONCELOS, T.
UERJ	Patrícia Garcia Caselli Agostinho	Currículo de formação docente no cotidiano escolar	2008	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; BALL, S.; BOWE, R.; BHABHA, H.; CERTEAU, M. de; CONTRERAS, J.; FERNANDES, L.; BERTA, R.; FUSARI, J. C.; LACLAU, E.; MACEDO, E. F. de; MOUFFE, C.; MAINARDES, J.; NASCIMENTO, E.; PAIVA, E. V. de.; ROCKWELL, E.; EZPELETA, J.; SKLIAR, C.; TURA, M. de L. R.; VELHO, G.
UFMG	Idelsuite de Sousa Lima	Múltiplas faces nas políticas curriculares	2008	Políticas de currículo	BERNSTEIN, B.; BALL, S.J.; BOWE, R.; CANCLINI, N. G.; CERTEAU, M. de; CHAUI, M.; GALLO, S.; GARCÍA-BERMEJO, J. M. F.; LIMA, I. DE S.; LOPES, A. C.
UFPEL	Maria Manuela Alves Garcia	Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	2008	Políticas de currículo	BALL, S.; BERNSTEIN, B.; CANCLINI, N. G.; FOUCAULT, M.; FREITAS, H.; GARCIA, M. M. A.; LOPES, A. C.; OLIVEIRA, O.; DESTRO, D.; POPKEWITZ, T. S.; SANTOS, L. L. de C. P.
UFPR	Cláudia Madruga Cunha	Currículo experimental na UFPR setorial: uma análise de filosofia da diferença e educação	2008	Currículo e a filosofia da diferença	APPLE, M.; CORAZZA, S.; COSTA, M. V.; DELEUZE, G.; GUATTARI, F.; DOLL, W. Jr.; FAZENDA, I.; HERNANDEZ, F.; MONTSERRAT, V.
UFSC	Patrícia Laura Torriçlia	Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento	2008	Currículo e conhecimento escolar	BOLIVAR, A.; CHAGAS, L. M. de M.; EDELSTEIN, G.; FORQUIM, JEAN-CLAUDE; GOODSON, I.; HELLER A.; KONSTANTINOV, F.; LUKÁCS, G.; MARX, K.; ENGELS, F.
UNICAMP	Alik Wunder	Restos quase mortais: fotografia, acontecimento e escola	2008	Currículo e Filosofia da diferença	AMORIM, A. C.; ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de O.; ANDRADE, E. C. P.; BARCENA, F.; VILELA, E.; BARTHES, R.; COUTO, M.; DELEUZE, G.; GUATARRI, F.; HUMBERTO, L.; MACHADO, A.; SONTAG, S.; VILELA, E.; ZOURABICHVILI, F.
USP	Marcos Garcia Neira	O currículo da educação física frente à diversidade Cultural: um estudo de caso	2008	Currículo e cultura	BERNSTEIN, B.; CARVALHO, R. T.; CONNELL, R. W.; SILVA, L. H. E.; AZEVEDO, J. C.; DAOLIO, J.; FORMOSINHO, J.; GIROUX, H. A.; KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R.; LEITE, C.; CANEN, A.; MOREIRA, A. F.; MCLAREN, P.; NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; PEREIRA, A.; SILVA, T. T.; SOARES, C. L.; STAKE, R. S.; STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; SANTOMÉ, J. T.
USP	Mônica Fogaça	Análise do processo de construção de um currículo pós-crítico de Ciências por seus sujeitos	2008	Currículo e conhecimento escolar	APPLE, M. W.; ARANHA, M.L.A.; CORAZZA, S.; FOUREZ, G.; GÓMEZ, G.R.; FLORES, J.G.; JIMÉNEZ, E.G.; HALL, S.; IANNI, O.; MACEDO, E.; MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M.; SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I.; SANTOS, B. S.
PUC/SP	MACHADO, Tânia Mara Rezende	Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”	2007	Currículo e conhecimento escolar	BENJAMIN, W.; BLOON, B.; DENZIN, N., K.; HAMILTON, D.; LARROSA, J.; MAGER, R.; MELLO, G. N.; PERRENOUD, P.; SACRISTÁN, J. G.; ZABALA, A.
UDESC	Gladys Mary Teive Auras	Reforma dos mestres pela reforma do método: a presença do método de ensino intuitivo e do ideário republicano na reforma curricular da Escola Normal Catarinense (1911/1935)	2007	História do Currículo	BARBOSA, R.; BOURDIEU, P.; CHERVEL, A.; JULIA, D.; OLIVEIRA, M. da G. de; PETITAT, A.; POPKEWITZ, T., S.; SILVA, T. T.; SPENCER, H.
UDESC	Geovana M. Lunardi	Ainda as “partes da árvore”: seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental	2007	Currículo e conhecimento escolar	BERNSTEIN, B.; BOURDIEU, P.; CHARLOT, B.; DUARTE, N.; SACRISTÁN, J. G.; LAHIRE, B.; MORAIS, A. M.; NOGUEIRA, M.A.; SANTOS, L. L. de C. P.; SILVA, T. T.; WHITTY, G.; ZABALA, A.
UERJ	José Cosme Drumond	Hibridismos nas decorações de ambientes escolares	2007	Currículo e cultura	CERTEAU, M. de; DUSSEL, I.; LOPES, A. C.; MACEDO, E.; FOUCAULT, M.; GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. G.; HALL, S.; MCLAREN, P.; PACHECO, J. A.; SACRISTÁN, J. G.; SANTOMÉ, J.T.

UERJ	Ana Oliveira	Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “velhas” concepções nas políticas curriculares	2007	Políticas de currículo	ANDRADE, V. L. C. Q.; BALL, S. J.; CHERVEL, A.; FERREIRA, M. S.; FOUCAULT, M.; GOODSON, I. F.; LOPES, A. C.; MACEDO, E.; MASSUNAGA, M. R. P.; PAIVA, E.
UERJ	Rita de Cássia Prazeres Frangella	Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores	2007	Currículo e cultura	BAKTHIN, M.; BALL, S.; BHABHA, H.; HALL, S.; LACLAU, E.; MOUFFE, C.; SKLIAR, C.
UERJ	Elaine Constant Pereira Souza	O ciclo de formação na cidade do Rio de Janeiro: entre a tradição e a transformação nas práticas pedagógicas	2007	Políticas de Currículo	ALVES, N.; CERTEAU, M. de; FARIAS, I. M. S. de; LE GOFF, J.; LIBÂNEO, J. C.; LLEDÓ, E.; MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; PAIS, J. M.; SANTOS, B. de S.; VIANA, M. J. M.; VIELLA, M. dos A. L.; VIÑAO FRAGO, A.
UERN	Débora Maria do Nascimento Maria Edgleuma de Andrade	A reestruturação do currículo do curso de Pedagogia/UERN-CAMEAM: trajetória e debates	2007	Currículo e formação de professores	AGUIAR, M. A. S.; MELO, M. M. O.; ALARCÃO, I.; ANASTASIOU, L. G. C.; BRZEZINSKI, I.; DAMIS, O. T.; KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F.; LIBÂNEO, J. C.; MACEDO, E.; MELO, M. M. O.; MOREIRA, A. F. B.; NÓVOA, A.; SACRISTÁN, J. G.; SANTOMÉ, J. T.; SANTOS, L. L. P.; LOPES, J. S. M.; SCHEIBER, L.; TERRAZZAN, E. A.; SOUZA, L. F. E. C.
UFES	Sandra Kretli	Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo	2007	Currículo e cultura	BARON, S. C.; BENJAMIN, W.; CARVALHO, J. M.; CERTEAU, M. de; ESTEBAN, M. T.; FERRAÇO, C. E.; GIARD, L.; LINHARES, C. F.; MONTEIRO, S. C. F.; SANTOS, B. S.; SILVA, S. K. da.; VASCONCELOS, G. A.; VON FOERSTER, H.
UFES	Angela Francisca Caliman Fiorio	Repetir, repetir, repetir: o caminho que o experimentador inventa e segue, cotidianamente	2007	Estudo do/no cotidiano escolar	DELEUZE, G.; RANCIÈRE, J.; Outros.
UFMA	César Augusto Castro	Da interdisciplinaridade hipotética de um currículo a um currículo interdisciplinarmente materializado	2007	Currículo e conhecimento escolar	ALVES, N.; ASSMAN, H.; CARRILHO, A.; FAUNDEZ, A.; GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B.; GIMENO SACRISTÁN, J.; JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L.; LOPES, A. R. C.; PACHECO, J. A.; PAREDE, J. B. B.; SANTOS, L. L. de C. P.; SAVIANI, N.; SEVERINO, A. J.; SILVA, T. T.
UFPB	Maria Zuleide da Costa Pereira	Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento	2007	Teorias do currículo	ASSMANN, H.; HANNOUN, H.; MATURANA, H. R.; VARELA, F. J.; MORIN, E.; PESSIS, P.; HOWARD, G.; BITTENCOURT, J.; GOLEMAN, D.
UFRGS	Letícia F. R. Freitas	O currículo e sua dimensão cultural: o caso do gauchismo em comunidades de migrantes em mato grosso	2007	Currículo e cultura	CANCLINI, N. G.; CERRI, L. F.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H.; SOMMER, L. H.; ESCOSTEGUY, A. C.; HALL, S.; KAISER, J.; MATTELART, A.; NEVEU, É.; OLORÓN, C.; SILVA, T. T.; SOUZA, R. F.; STEINBERG, S.; KINCHELOE, J.; VEIGA-NETO, A.
UFRJ	Carmen Teresa Gabriel Ana Maria Monteiro	Currículo, ensino de História e narrativa	2007	Currículo e conhecimento escolar	ANDERSON, P.; BURKE, P.; CARDOSO, C. F.; CHEVALLARD, Y.; DEVELAY, M.; DIAS, F. R. N.; CICILLINI, G. A.; DOSSE, G. A.; FORQUIN, J. C.; GOODSON, I. F.; HARTOG, F.; JAMESON, F.; KOSELLECK, R.; LOPES, A. R. C.; MACEDO, E.; MONIOT, H.; RICOEUR, P.; SANTOS, B. de S.
UNISINOS	Vândiner Ribeiro	Situações de risco contribuem com a produção de conhecimento?	2007	Currículo e conhecimento popular	CASTEL, R.; CASTRO, S. A.; CHASSOT, A.; CORAZZA, S. M.; FOUCAULT, M.; GIDDENS, A.; KUHN, T.; SATO, M.; CARVALHO, I. C. M.; SILVA, T. T. da; SPINK, M. J.; VEIGA-NETO, A.
UERJ	Mailsa Carla Passos	Aprendi no pé da Érica: diálogos, negociações e transformações em uma prática de cultura popular	2006	Currículo e conhecimento popular	AGIER, M.; ARIÈS, P.; CANCLINI, N. G.; CERTEAU, M. de; COSTA, M. V.; DEBORD, G.; DURKHEIM, E.; FORQUIN, Jean-Claude; GANDRA, E.; GEERTZ, C.; GIMENO SACRISTÁN, J.; HOBSBAWM, E.; RANGER, T.; MARIAS, J.; MOREIRA, A. F. B.; VELHO, G.; KUSHNIR, K.

UERJ	Paulo Sgarbi	O valor da nota conceito de participação_ currículo avaliação na brincadeira de ser Deus	2006	Estudos do/no cotidiano escolar	AFONSO, A. J.; ALVES, N.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. de; CERTEAU, M.; OLIVEIRA, I. B. de; ESTEBAN, M. T.; MATURANA, H.; SGARBI, P.; TONUCCI, F.
UERN	Débora Maria Nascimento	A construção do saber escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos: o discurso pedagógico construído no cotidiano	2006	Estudos do/no cotidiano escolar	APPLE, M. W.; BERNSTEIN, B.; CERTEAU, M.; CORTESÃO, L.; STOER, S. R.; FREITAS, A. L. S. de.; GIROUX, H.; LOPES, A. C.; MARANDINO, M.; PENIN, S. T. de S.; GIMENO SACRISTÁN, J. G.; SANTOS, L. L. C. P.
UFES	Sammy W. Lopes	O sujeito do discurso menor da educação	2006	Currículo e teorias do discurso	DELEUZE, G.; FOUCAULT, M.; GUATTARI, F.; ROLNIK, S.; ROLNIK, S.
UFPA	Josenilda Maués	O currículo sob a cunha da diferença	2006	Currículo e cultura	ÁLVAREZ-URIA; BAHBA, H.; BEYER, L. E.; LISTON, D. P.; BURBULES, N.; MOREIRA, A. F. B.; CORAZZA, S. M.; COSTA, M. V.; DELEUZE, G.; DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C.; FERRE, N. P. de Lara; FISHER, R. M. B.; HALL, S.; LARROSA, J.; SILVA, T. T.; DUSSEL, I.; LOPES, A. C.; MACEDO, E.; VEIGA-NETO, A.; WORTMANN, M. L. C.
UFPeI	Álvaro Moreira Hypólito Maria Cecília Lorea Leite	Contextos, articulação e recontextualização: uma construção metodológica	2006	Políticas de Currículo	BALL, S.; BERNSTEIN, B.; HALL S.; ABERS, R. F.; AVRITZER, L.; NAVARRO, Z.; BAIOCCHI, G.; BALL, S. J.; BERNSTEIN, B.; BECKER, H.; BOGDAN, R.; BIKLEN, S.; FACCHINI, L. A.; WEIDERPASS, E.; TOMASI, E.; FREIRE, P.; GANDIN, L. A.; APPLE, M. W.; GHANEM, E.; GONDIM, S. M. G.; GROSSBERG, L.; HALL, S.; LAURELL, A. C.; LIMA, A. B.; LOPES, A. C.; ROMÃO, J. E.; ROBERTSON, R.; SAMPAIO, M.; SANTOS, B. DE S.; SLACK, J. D.; THIOLENT, M.
UFPeI	Jarbas Santos Vieira Álvaro Moreira Hypólito Bárbara Gonçalves Vaz Duarte	Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente	2006	Currículo e tecnologias de governo	BALL, S. J.; BERNSTEIN, B.; BOURDIEU, P.; DELEUZE, G.; FOUCAULT, M.; GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A.; GOODSON, I. F.; GORDON, C.; HARGREAVES, A.; LARROSA, J.; LOPES, A. C.; SILVA, T. T.; VEIGA-NETO, A.; VIEIRA, J. S.
UIT	Maria Aparecida da Silva	Currículo para além da pós-modernidade	2006	Teorias de currículo	ANDERSON, P.; APPLE, M.; BAUMAN, Z.; BERNARDO, J.; DELEUZE, G.; FREITAS, L. C.; GOODSON, I.; GRAMSCI, A.; HALL, S.; LINS, D.; MACEDO, E. F.; FUNDÃO, A. P. N. G. M.; PACHECO, J. A.; PARASKEVA, J.; PINAR, W. F.; REYNOLDS, W.R.; SLATTERY, P.; TAUBMAN, P.M.; SILVA, T. T.; KOHAN, W.; TYLER R.; YOUNG, M. F. D.
UNICAMP	Elenise Cristina Pires Andrade	Educação menor: vertigens por deslizamentos e desmoronamentos curriculares	2006	Currículo e Filosofia da diferença	AMORIM, A.; ANDRADE, E.; CARROLL, L.; DELEUZE, G.; GALLO, S.
UNICAMP	Maria do Carmo Martins	História, currículo e práticas pedagógicas: sobre memórias e narrativas	2006	História do currículo	BACHELARD, G.; FERREIRA, J.P.; GIMENO SACRISTÁN, J.; GOODSON, I.; JAFFARD, P.; KADARÉ, I.; MIRANDA, S.R.
SMEJF	Denise de Souza Destro	O contexto da prática subsidiando o contexto de produção do texto político: diferentes usos e leituras dos envolvidos no processo	2005	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; OLIVEIRA, I. de; ARROYO, M. G.; BALL, S. J.; BARRETO, E. S. de S.; BOWE, R.; CANDAU, V. M.; DESTRO, D. de S.; FRIGOTTO, E. I. S.; GERALDI, C. M. G.; MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F.; SILVA, T. T.; GIMENO SACRISTÁN, J.; TEDESCHI, S. M.
UCDB	Adir Casaro Nascimento	Currículo, interculturalidade e educação indígena guarani/kaiowá	2005	Currículo e cultura	BARTH, F.; BAKHTIN, M.; BHABHA, H.; BRAND, A.; BERGER, P. L.; LUCKMANN, T.; BURKE, P.; CANDAU, V. M.; CANCLINI, N.G.; CERTEAU, M. de; DAYRELL, J.; FLEURI, R. M.; SOUZA, M. I.; FLEURI, R. M.; FORQUIN, J.; GEERTZ, C.; GIROUX, H.; GRUPIONI, L.D.; GRUZINSK, S.; MELIÁ, B.; HALL, S.; LARROSA, J.; SKLIAR, C.; MOREIRA, A.F.; GARCIA, R.L.; NASCIMENTO, A. C.; NELSON, C.; TREICHLER, P. A.;

					GROSSBER, L.; POPKEWITZ, T. S.; RAMOS –de- OLIVEIRA, N.; ROLDÃO, M. do C.; SANTOMÉ, J. T.; SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L.; SILVA, T. T.; TASSINARI, A. M. I.; VIEIRA, R.; ZEICHNER, K.M.
UERJ UFRJ	Monique Franco Rita Leal	Currículo-sem-fim ou entre a toupeira e a serpente: dos moldes e às modulações	2005	Currículo e Filosofia da diferença	DELEUZE, G.; GUATTARI, F.; FOUCAULT, M.; HARDT, M.; KENSKI, V. M.
UERJ	Rita de Cássia Prazeres Frangella	Currículo e identidade: a ANFOPE e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores	2005	Currículo e cultura	BAKTHIN, M.; BALL, S.; BRZENZINSKI, I.; COSTA, M. V.; FAIRCLOUGH, N.; FRIGOTTO, E. I. dos S.; HALL, S.; KRISTEVA, J.; NONATO, A. F.; SILVA, E; de M.; RAJAGOLAPAN, K.; SILVA, T. T.; WOODWARD, K.
UERJ UFRJ	Alice Casimiro Lopes	Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo	2005	Políticas de currículo	ATKINSON, E.; ATKINSON, P.; BALL, S. J.; BAUMAN, Z.; BERNSTEIN, B.; BHABHA, H.; BONAL, X.; RAMBLA, X.; BURBULES, N.; DOMINGOS, A. M.; EVANS, J.; PENNEY, D.; GARCÍA CANCLINI, N.; GIROUX, H.; HALL, S.; HARDT, M.; NEGRI, A.; JONES, L.; MOORE, R.; LINGARD, Bob.; LOPES, A. C.; MACEDO, E.; MC LAREN, P.; MULLER, J.; NEVES, I. P.; MORAIS, A. M.; PETERS, M.; PINAR, W.F.; REYNOLDS, W.; SLATERRY, P.; TAUBMAN, P.; SADOVNIK, A. R.; SANTOS, B. de S.; TYLER, W.; WHITTY, G.; ROWE, G.; AGGLETON, P.
UERJ	Josefina Carmen Diaz de Mello	Os livros didáticos nas políticas curriculares para o ensino médio	2005	Políticas de Currículo	ABREU, R. G. de; GOMES, M. M.; BALL, S. J.; BOWE, R.; BERNSTEIN, B.; DIAS, R. E.; DOMINGOS, A. M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I. P.; GARCIA CANCLINI, N.; GOODSON, I.; LOPES, A. C.
UFJF	Beatriz de Basto Teixeira	PCN do ensino fundamental no contexto de escolas mineiras	2005	Políticas de Currículo	APPLE, M.; BEANE, J.; BABBIE, E.; BALL, S. J.; BOWE, R.; BARRETTO, E. S. de S.; PINTO, R. P.; MARTINS, Â. M.; DURAN, M. C.G.; DUSSEL, I.; LOPES, A. C.; MACEDO, E.; GIMENO SACRISTÁN, J.; LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.; MATTOS, L.; MOREIRA, A. F. B.; SANTOS, L. L. de C. P.; TEIXEIRA, B. de B.
UFMG	Marlucy Alves Paraíso	Diferença em si no currículo	2005	Currículo e cultura	BARREIROS, D. R.; FRANGELLA, R. de C., CANEN, A.; CORAZZA, S.; COSTA, T. A.; DELEUZE, G.; FRAGA, A.; GALO, S.; GAUTHIER, C.; HALL, S.; JÓDAR, F.; GOMES, L.; LIMA, A. G.; PARAÍSO, M.; SILVA, T. T.
UFMS	Fabiany de Cássia Tavares Silva Maria Adélia Menegazzo	Escola e cultura escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo	2005	Currículo e cultura escolar	AISCOW, M.; APPLE, M.; BOURDIEU, P.; GÓMEZ, A. I. P.; BROOKOVER, W. B.; CANÁRIO, R.; CANDIDO, A.; FORQUIN, J.; GIMENO-SACRISTÁN, J.; GIROUX, H.; JULIA, D.; PARSONS, T.; PINEAU, P.; SILVA, F. de C. T.; SILVA, J. M. da; STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; VIÑAO-FRAGO, A.
UERJ UFMT	Ozerina Victor Oliveira	Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular: o que dizem teses e dissertações	2005	Políticas de currículo	BALL, S. J.; BOWE, R.; BALL, S. J.; HALL, S.; MACEDO, E. F.; BARÃO, G. O. D.; BARRETO, E. A.; BATISTA, C.; BORGES, I. C. N.; CHIARELOTTO, A. A.; CORRÊA, P. S. A.; COSTA, J. F.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; GOMES, D. I.; HAGE, S. A. M.; HOMMA, M.; KRUPPA, S. M. P.; LIMA, R. N.; MARTINEZ, M. H.; MOMMA, A. M.; PADILHA, P. R.; PERONI, V. M. V.; SANTIAGO, A. R. F.; SHEEN, M. R. C. C.; SILVA, I. L. F.; SILVA, M. H. A.; SOBRINHO, R. J. D.; SOUZA, A. N.
UFPA	Josenilda Maués	O currículo no trabalho com narrativas no ensino superior	2005	Currículo e docência no ensino superior	BUENO, B.; BUJES, M. I. E.; CATANI, D.; CORAZZA, S.; SILVA, T. T. da.; COSTA, M. V.; DEMARTINI; DIAZ, M.; DOMÈNECH, M.; FOUCAULT, M.; GARCIA, M. M. A.; GUATTARI, F.; KINCHELOE, J. F.; MAUÉS, J.; MÈLICH, Joan-Carles; MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S.; NÓVOA, A.; ROSE, N.; SERRES, M.; SOUSA, C. P.
UFRJ	Ana Canen	Pesquisando multiculturalismo e pensando	2005	Currículo e cultura	ANDRÉ, M. E. D. A.; ASSIS, M. D. P. de; CANEN, A.; BHABHA, H. K.;

		multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação			CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B.; COCHRANE-SMITH; HICKLING-HUDSON, A.; LEONARDO, Z.; LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G.; LÜDKE, M.; McLAREN, P.; MACEDO, E. F.; PINTO, R.P.; POOL, J. P.; SANTOS, B. de S.; THIOLENT, M.; VALENTE, A. M.,
UERJ	Rosanne Evangelista Dias Rozana Gomes de Abreu	Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio	2005	Políticas de currículo	ABREU, R. G. de; GOMES, M. M.; BALL, S.; BERNSTEIN, B.; BURBULES, N. C.; TORRES, C.A.; CARVALHO, G. C. de.; SOUZA, C. L.; DELORS, J.; DIAS, R.E.; GOODSON, I. F.; LINGARD, B.; LOPES, A.C.; LYOTARD, J.F.; MACHADO, S.; MÁXIMO, A.; ALVARENGA, B.; MELLO, J. C. D. de.; MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.; MORROW, R. A.; TORRES, C. A.; SILVA, D. B.; LOPES, A.C.; YOUSSEF, A. N.; SOARES, E.; FERNANDEZ, V. P.
UFRJ	Márcia Serra Ferreira	A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: entre as iniciativas inovadoras e a estabilidade curricular	2005	História do Currículo	BARRA, V. M.; LORENZ, K. M.; CHASSOT, A.; FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M.; LOPES, A. C.; GOODSON, I. F.; HOBBSAWM, E.; JULIA, D.; KRASILCHIK, M.; MOREIRA, A. F. B.; RIBEIRO, M. L. S.; WARDE, M. J.
UFSC	Joanez Aparecida Aires Edel Ern	A influência dos professores na construção das disciplinas escolares: o caso da química em uma instituição de Ensino Secundário Catarinense	2005	História do Currículo	BITTENCOURT, C. M.F.; CHERVEL, A.; FERREIRA, M.; GOMES, M.; LOPES, A.; GOODSON, I.; JUNIOR, D. G.; JULIÁ, D.; KRASILCHIK, M.; LEITE, L.; MELLO, J. de.; LORENZ, K.; VÉCHIA, A.; MORTIMER, E.; NÓVOA, A.; PESSANHA, E.; SANTOS, L.; CAVAZOTTI, M.
UFU	Carmen Lúcia de Almeida Graça Aparecida Cicillini	Igualdade de direitos e direito à diferença: interfaces no cotidiano escolar	2005	Políticas de Currículo	ANDRÉ, M.; CARVALHO, M. P.; CORAZZA, S.; FORQUIN, J.C.; HALL, S.; HARGREAVES, A.; PÉREZ GOMÉZ, A. I.; POPKEWITZ, T.S.; GIMENO SACRISTAN, J.; SOARES, C. C.; TARDIF, M.; RAYMOND, D.
UNICAMP	Elenise Cristina Pires de Andrade	Currículo, professor/a: “habitantes de babel	2005	Currículo e Filosofia da diferença	AMORIM, A. C. R. de.; BAUDRILLARD, J.; DELEUZE, G.; DERRIDA, J.; DUFOURMANTELE, A.; LARROSA, J.; SKLIAR, C.; OLIVEIRA, L. A.; SANTORO, M. T.
UNISINOS	Rejane Ramos Klein	Propostas de voluntariado na escola: produção de saberes no currículo	2005	Currículo e cultura	CORAZZA, S.; COSTA, A. C. G. da; FOUCAULT, M.; LARROSA, J.; MARSHALL, J.; PARAÍSO, M. A.; POPKEWITZ, T.; ROSE, N.; SEQUEIROS, L.; SILVA, T. T. da; TRAVERSINI, C. S.; VARELA, J.; VEIGA-NETO, A.
PUC/MG	Thais Almeida Costa	A noção de competência enquanto princípio de organização curricular: algumas considerações	2004	Políticas de currículo	APPLE, M.; ARAÚJO, R. M. L.; DEWEY, J.; FULLAN, M.; GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B.; GENTILE, P.; BENCINI, R.; ISAMBERT- JAMATI, V.; LYOTARD, Jean-François; LOPES, A. C.; MACEDO, E.; MACHADO, J. N.; MOORE, Rob; YOUNG, M.; PACHECO, J.A.; PERRENOUD, P.; REY, B.; ROPÉ, F.; TANGUY, L.; ROPÉ, F.; SANTOMÉ, J. T.; STROOBANTS, M.
PUC/MG	Marlice de Oliveira e Nogueira	A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola do ensino fundamental	2004	Currículo e conhecimento escolar	BERNSTEIN, B.; EDWARDS, V.; MORAIS, A. M.
UERJ	Rosa Malena Carvalho	Corporificando novas possibilidades na formação de professores	2004	Currículo e cultura	ASSMANN, H.; CHAUI, M.; DAOLIO, J.; FREITAS; GHIRALDELLI Jr.; LOPES, A. C.; MACEDO, E.; LINHARES, C.; MATORANA R. H.; MANGUEL; MEDINA; NAJMANOVICH, D.; OLIVEIRA, I.
UERJ	Monique Mendes Franco	Historicizando o tempo: cognição, tecnologia e currículo	2004	Currículo e cultura	BRUNO, F.; CLARK, A.; DETIENNE, M.; DENNETT, D.; FOUCAULT, M.; GODDY, J.; HAVELOCK E.; KOSELLECK, J.; OLIVEIRA, L. A.; VAZ, P.; VERNANT, J-P.
UERJ	Elizabeth Macedo	Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural	2004	Currículo e cultura	FLEURI, R.; GARCÍA CANCLINI, N.; GIROUX, H.; HALL, S.; JAMESON, F.; LACLAU, E.; LADWIG, J. G.; LOPES, A. C.; MACEDO, E.; FUNDÃO, A. P.; McLAREN, P.; MOREIRA, A. F. B.; PINAR, W.; SANTOS, B. de S.; SILVA, T. T.; SKLIAR, C.; SPIVAK, G.; YOUNG, M.; YOUNG, R.;

					WEXLER, P.
UERJ	Regina Coeli Moura de Macedo	Os conhecimentos que professores e alunos produzem nas salas de aula como parte de um projeto emancipatório	2004	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; CERTEAU, M. de; FREIRE, P.; OLIVEIRA, I. B. de; SANTOS, B. de S.
UERJ	Paulo Sgarbi	Entre perguntas e respostas, conversando com meu filho sobre currículo	2004	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; APPLE, M. W.; AZEVEDO, J. G. de; BARBOSA, E. C.; CERTEAU, M. de; FERRAÇO, C. E.; OLIVEIRA, I. B. de; GALLO, S.; GOTTIEB, L.; HOUSSAYE, J.; MACEDO, E.; QUINO; SILVA, T. T.; SGARBI, P.; TONUCCI, F.; VICTORIO FILHO, A.
UERJ	Regina Coeli Moura de Macedo	Os conhecimentos que professores e alunos produzem nas salas de aula como parte de um projeto emancipatório	2004	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; CERTEAU, M. de; FREIRE, P.; OLIVEIRA, I. B. de; SANTOS, B. de S.
UFMS	Nilceia Protásio Campos	Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares	2004	Currículo e conhecimento escolar	ADORNO, T. W.; BOURDIEU, P.; CALDAS, W.; CERTEAU, M. de; DEBORD, G.; FELIZ, J.; FÉRRES, J.; FREIRE, V. B.; GUIZZO, J. O.; LOUREIRO, A. M. A.; NOGUEIRA, M. A.; PENNA, M.; PÉREZ GÓMEZ, A.; ROSA, M. da G. S.; GIMENO SACRISTÁN, J.; SALVADOR, A. D.; SANTOS, J. L. dos; SCHAFFER, M.; SCHMIDT, L. M.; SILVA, N. M. da.; STEWART, R. J.; TOURINHO, I.; WILLIAMS, R.
UFMS	Fabiany de Cássia Tavares Silva	Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva	2004	Currículo e cultura escolar	BEREDAY, G. Z. F.; BERNSTEIN, B.; BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.; CANDIDO, A.; FORQUIN, Jean-Claude; GAIRÍN SALLÁN, J.; GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. P.; HARGREAVES, A.; JULIA, D.; JOAN DOMÈNECH; VINCENT, G.; VIÑAO FRAGO, A.; WILLIAMS, R.
UFRGS	Sandra Mara Corazza	Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos	2004	Currículo e Filosofia da diferença	DELEUZE, G.; DIAS, S.
UFRGS	Paola Basso Menna Barreto Gomes	Terra fendida: problemas da matéria e das criações	2004	Currículo e Filosofia da diferença	ARTAUD.; BONDENSON.; CORAZZA, S.; DELEUZE, G.; GUATTARI, F.; GIL; NIETZSCHE, F.; PASSERONE, G.; PESSOA; SANTOS; SILVA; TERRÉ.
PUC/RJ	Helena Altmann	A construção social da orientação sexual na escola	2003	Currículo e conhecimento escolar	DIMENSTEIN, G.; FOUCAULT, M.; GOIS, A.; HEILBORN, M. L.; LOURO, G.; MENA, F.; ROSEMBERG, F.; ROSISTOLATO, R. P.; VARELLA, D.; VIDAL, D.
UERJ	Débora Barreiros	O sistema nacional de avaliação da educação básica: vínculos entre avaliação e currículo	2003	Políticas de currículo	APPLE, M.; BALL, S.; BONAMINO, A. M. C.; BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A.; CUNHA, M. I.; LOCATELLI, I.
UERJ	Claudio Fernandes da Costa	A indução dos pressupostos do ENEM nas políticas educacionais locais: mecanismos e processos de assimilação/disseminação e a centralidade curricular da noção de competências	2003	Políticas de currículo	BUENO, M. S. S.; CASTRO, M. H. G. de.; CERTEAU, M. de; D'AMBROSIO, U.; MACHADO, N. J.; MENEZES, L. C. de; MOREIRA, A. F.; PERRENOUD, P.
UERJ	Monique Franco	Contrapontos à herança platônica e o paradoxo identitário na contemporaneidade: ser, sujeito e currículo	2003	Currículo e identidade	AMARAL, M. T. do; CARNEIRO LEÃO, E.; CARNEIRO LEÃO, E.; COSTA, A.; HALL, S.; HEIDEGGER, M.; QUINTÃO, D.; MICHELAZZO, J. C.; SLORTERDIJK, P.
UERJ	Rita de Cássia Prazeres Frangella	Colégio de Aplicação como espaço de formação: notas sobre currículo e identidade	2003	Currículo e identidade	CALDEIRA, A. M. S.; ESTEVE, J. M.; GOODSON, I.; MATTOS, L. A. de.; MATTOS, L. A. de; MOREIRA, A. F.; NÓVOA, A.; FAZENDA, I.; POPKEWITZ, T.; SILVA, T. T.

UERJ	Vanessa Regina Eleutério Miranda de Oliveira Claudio Fernandes da Costa	A questão racial no currículo e no cotidiano da escola	2003	Currículo e cultura	ALVES, N.; GARCIA, R. L.; FORQUIN, Jean-Claude; GIROUX, H. A.; GOMES, N. L.; GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B.; McLAREN, Peter; MUGANGA, K.; PINTO, R. P.; GIMENO SACRISTÁN, J.; SANTOMÉ, J. T.
UERJ	Inês Barbosa de Oliveira	Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar	2003	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; CERTEAU, M. de; GINZBURG, C.; MATURANA, H.; MORIN, E.; OLIVEIRA, I. B.; PAIS, J. M.; SANTOS, B. de S.; VON FOERSTER, H.; SCHNITMAN, D. F.
UERJ	Ozerina Victor Oliveira Denise de Souza Destro	Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa	2003	Políticas de currículo	BARRETO, E. S. S.; BALL, S. J.; COSTA, M. V.; GERALDI, C. M. G.; HALL, S.; MACEDO, E. F.; MOREIRA, A. F. B.; GIMENO SACRISTÁN, J.; SAID, E. W.; SANTOS, B. S.; SUÁREZ, D.
UFMG	Marlucy Alves Paraíso	Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil	2003	Teorias de currículo	AMORIN, A. C. R. de; BAMPI, L. R.; CANEN, A.; CARDARELLO, C. G.; CORAZZA, S. M.; DELEUZE, G.; GUATTARI, F.; FRAGA, A.; GALLO, S.; GRUN, M.; KROEF, A. B. G.; MENDES, C. L.; PARAÍSO, M.; REALI, N.; SANTOS, L. L. de C. P.; SANTOS, S.; SILVA, T. T. da. SOMMER, L. H.; UBERTI, L.
UFMS	Eurize Caldas Pessanha Maria Emília Borges Daniel Maria Adélia Menegazzo	Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre História do Currículo	2003	Currículo e cultura escolar	ALVES, G. L.; ALVES, L. M. A.; ARAÚJO, C. B. Z. M.; ARRUDA, Â.; BARROS, M. C. L. de; BITTAR, M.; BRITO, C. R. de; BELHOSTE, B.; CÂNDIDO, A.; CARVALHO, J. M. de; CHERVEL, A.; CHEVALLARD, Y.; CORDEIRO, C. N. H.; CORRÊA, V. B.; CORREIA FILHO, V.; DANIEL, M. E. B.; DE DECCA, E.; EBNER, Í. de A. R.; FARIA FILHO, L. M. de F.; FELIZ, J.; FORQUIN, Jean-Claude; GVIRTZ, S.; HAMDAN, E. M. L. R.; HAMILTON, D.; HÉBRARD, J.; HERTZEMBERGER, H.; JOSGRILBERT, M. de F. V.; JULIA, D.; MARCÍLIO, H.; MENEGAZZO, M. A.; MESERANI, S.; PESSANHA, E. C.; POPKEWITZ, T. S.; RAUBER, P.; RODRIGUES, M. B.; ROMANELLI, O. de O.; ROSA, M. da G. S.; SABOYA FILHO, E. G.; SANTOS, L. L. de C. P.; SPOSITO, M.; VALENTE, A. L.; WARDE, M.
UFRGS	UBERTI, Luciane	"Diário de um bebê": economia de governo na política de subjetividade da infância	2003	Políticas de currículo	CORAZZA, S. M.; DONZELOT, J.; FOUCAULT, M.
UFV/UFF	Marisa Barletto	Gramsci e a questão sexual	2003	Currículo e formação de professores	COSTA, J. F.; GRAMSCI, A.; JAMESON, F.; LAQUER, T.; OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T.
USA/AR	Silvina Gvirtz Silvina Larrípa Ângela Oría	Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela	2003	Currículo e conhecimento escolar	ARIÈS, P.; BAQUERO, R. Y.; NARODOWSKI, M.; BAUDELLOT, C. Y.; ESTABLET, R.; BERNSTEIN, B.; BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.; BOWLES, S.; GINTIS, H.; CHERVEL, A.; CHEVALLARD, Y.; COMENIUS, J.; CUBAN, L. Y.; TYACK, D.; DURKHEIM, E.; ESLAND, G.; FORQUIN, J. - C.; FOUCAULT, M.; FREIRE, P.; GVIRTZ, S.; GOODSON, I.; DOWBIGGIN, I.; ISAMBERT-JAMATI, V.; LUNDGREN, U.; MARTINAND, J. -L.; NARODOWSKI, M.; ROPÉ, F.; ROSSEAU, J. J.; SIROTA, R.; STENHOUSE, L.; TERIGI, F.; VERRET, M.; YOUNG, M.F.D.
UERJ	Monique Franco	Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica: identidades e políticas de homogeneização no currículo nacional	2002	Políticas de currículo	BHABHA, H. K.; BAUMAN, Z.; CERTEAU, M.; CHEVALLARD, Y.; FOUCAULT, M.; JAMESON, F.; LARROSA, J.; SKLIAR, C.; LOPES, A. C.; McLAREN, P.; MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E.; MORIN, E.; PIERRUCCI, A. F.; ROSE, N.; SILVA, T. T.; SOUZA SANTOS, B. de; TUCHERMAN, I.
UBA	Estela Cols	Los procesos de diseño curricular en la	2002	Currículo e	AGUERRONDO, I.; ZOPPI, A. M.; BALL, S.; BERNSTEIN, B.; BOURDIEU,

	Alejandra Amantea Graciela Cappelletti Silvina Feeney	Argentina: diversidad de tradiciones sobre el currículum, el contenido y el profesor		conhecimento escolar	P.; GROS, F.; CARLGREN, I.; COLS, E.; CHERRYHOLMES, C.; DOYLE, W.; EIGENMANN, J.; ELMORE, R.; SYKES, G.; ENGLUND, T.; FELDMAN, D. Y.; PALAMIDESSI, M.; GRUNDY, S.; HAMILTON D.; HLEBOWITSH, P.; HLEBOWITSH, P.; HUEBNER, D.; JACKSON, P.; JOHNSON, A.; KLIEBARD, H.; LEVINAS, M.; LEWY, A.; LUNDGREN, U.; MAC INTYRE, A.; ORSTEIN, A. Y.; HUNKINS, F.; PINAR, W.; REYNOLDS, W.; SLATTERY, P.; TAUBMAN, P.; REID, W.; SCHWAB, J.; TABA, H.; SILVA, T. T.; TYLER, R.; WALKER, D.
UFF	Ana Canen Angela Maria A. de Oliveira	Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso	2002	Currículo e cultura	ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F.; BHABHA, H. K.; BOYLE-BAISE, M.; GILLETTE, M.; CANEN, A.; GILROY, P.; GRANT, N.; McLAREN, P.; MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F.; PINTO, R. P.; SILVA, T. T.
UFMG UFRJ	Marlucy Alves Paraíso	O currículo da mídia educativa: governando a subjetividade docente	2002	Currículo e cultura	CRUIKSHANK, B.; DEAN, M.; FOUCAULT, M.; GORDON, C.; LARROSA, J.; NIETSCHE, F.; PELBART, P. P.; ROSE, N.; SILVA, T. T.
UFMG	Tânia de Freitas Resende	“ESCOLA TÁ BRAVO!”: provocações para um debate sobre as relações entre currículo escolar e currículo extra-escolar na “era da informação”	2002	Currículo e conhecimento escolar	BATISTA, A. A. G.; BERNSTEIN, B.; BOURDIEU, P.; CASTELLS, M.; COULON, A.; FERRÉS, J.; FORQUIN, Jean-Claude; GOODSON, I. F.; SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B.; PERRENOUD, P.; GIMENO SACRISTÁN, J.; SIROTA, R.
UFRGS	Cláudio Lúcio Mendes	Dois lições para se conectar a um currículo	2002	Currículo e cultura	AMARAL, M. B.; APPLE, M.; BAUDRILLARD, J.; BUJES, M. I.; CORAZZA, S. M.; DALTON, M. M.; DELEUZE, G.; ELLSWORTH, E.; FABRIS, E. H.; FISCHER, R. M. B.; FOUCAULT, M.; FRAGA, A. B.; GIROUX, H. A.; SILVA, T. T.; GIROUX, H. A.; McLAREN, P. L.; GREEN, B.; BIGUM, C.; KENDALL, G.; WICKHAM, G.; KINCHELOE, J. L.; JOHNSON, R.; MARZOLA, N.; MENDES, C.; MOREIRA, A. F.; PARAÍSO, M. A.; PINHO, G. S.; POPKEWITZ, T. S.; ROSE, N.; SACRISTÁN, J. G.; SIMON, R. I.; STEINBERG, S. R.; YOUNG, M.
UFRGS	Lavínia Schwantes	A poética das exposições do museu de ciências e tecnologia da PUCRS	2002	Currículo e cultura	AMARAL, M. B.; COSTA, M. C. V.; CLIFFORD, J.; EWALD, F.; FOUCAULT, M.; FRIELAND, R.; BODEN, D.; GIMBLETT, B. K.; LAVINE, S.; HARAWAY, D. J.; HARVEY, D.; LIDCHI, H.; HALL, S.; LOURO, G.; LUTZ, C.; COLLINS, J.; MACHEREY, P.; MORAES, R.; SANTOS, L. H. S.; SILVA, T. T.; VEIGA-NETO, A.
UFRJ	Helena Ponce Maranhão	Redes de conhecimentos na formação docente: noções e experiências em prévias anotações	2002	Estudos do/no cotidiano escolar	BOUDON, R.; GARCIA CANCLINI, N.; CARVALHO, M.; THOMÉ, L.; DAYRELL, J.; ESTEBAN, M. T.; GEERTZ, C.; HAMELINE, D.; MORIN, E.; PIMENTA, S. G.; SANTOS, B. de S.
UNEB	Stella Rodrigues dos Santos	A história in (visível) do currículo, no cotidiano de professoras da roça, em classes multisseriadas	2002	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; APPLE, M.; ANDRÉ, M.; ALVES, A. J.; BRANDÃO, C. R.; BARBIER, R.; CALAZANS, M. J. C.; CERTEAU, M. de; FREIRE, P.; GALLO, S.; GIROUX, H.; LEITE, S. C.; MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T.; MARTINS, J. de S.; PESSOA, F.; THIOLENT, M.
UNICAMP	Antonio Carlos Rodrigues de Amorim	Platôs, multiplicidade e criatividade na estética da produção do conhecimento escolar	2002	Currículo e conhecimento escolar	ALVES, N. ; OLIVEIRA, I. B. ; ARNAY, J. ; BARTH, Britt-Mari ; BARTHES, R. ; BATISTA, A. A. G. ; BERNSTEIN, B. ; CERTEAU, M. de ; DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. ; KOH, J. ; LOPES, A. R. C. ; PAREYSON, L. ; PERKINS, D. N. ; ROGERS, B. ; TASCHEM, B.
CEFET/MG	José Ângelo Gariglio	A educação física na hierarquia dos saberes escolares de uma escola profissionalizante	2001	Currículo e conhecimento escolar	BETTI, M.; BRACHT, V.; CASTELLANI FILHO, L.; DANDURAND, P.; OLLIVIER, É.; FORQUIN, Jean-Claude; GOODSON, I.; GIMENO SACRISTAN, J.; GRIGNON, C.; SANTOS, L. L. C. P.; SILVA, T. T.; TANGUY, L.; YOUNG, M.
PUC/RS	Doris Helena de	Um olhar perspectivado nas turmas de	2001	Políticas de	ABRAMOWICZ, A. ; AZEVEDO, J. C. de; CORAZZA, S. ; DELEUZE, G. ;

	Souza	progressão: potencialidades e transformações de saberes e poderes		currículo	ERIBON, D. ; FOUCAULT, M. ; KRUG, A. ; LLORET, C. ; MANSUR, J. ; MEDEIROS, M. F. de ; NARODOWSKI, M. ; PERRENOUD, P. ; POPKEWITZ, T. S.
PUC/RJ	Maria Lúcia de Souza e Mello	Planejamentos diários: o que falam e escrevem professoras alfabetizadoras	2001	Currículo e conhecimento escolar	BAKHTIN, M.; CARROL, L.; CASTRO, L. R.; JOBIM E SOUZA, S.; DRÜGG, K. I.; ORTIZ, D. D.; FERREIRA, F. W.; VYGOTSKY, L. S.
UBA/AR	Daniel Ricardo Feldman	¿Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículum? El caso de los estudios sobre “el pensamiento del profesor”.	2001	Teorias de currículo	AITKEN, J.; MILDON, D.; ARISTÓTELES; BRUNER, J.; CARR, W.; CALDERHEAD, J.; CLANDININ, J.; CLARK, C.; PETERSON, P.; ELBAZ, F.; ELLIOT, J.; HABERMAS, J.; HLEBOWITSH, P.; KLIEBARD, H.; MALGLAIVE, G.; MARCELO GARCÍA, C.; MUNBY, H.; PÉREZ GÓMEZ, A.; POPE, M.; RODRIGO, M.; RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J.; SCHÖN, D.; STENHOUSE, L.; TABACHNIK, R.; ZEICHNER, K.; TERHART, E.; TRUMBULL, D.; TYLER, R.
UBA/AR	Mariano Ismael Palamidessi	La construcción de una nueva pauta curricular para la escuela primaria argentina	2001	Currículo e conhecimento escolar	AVOLIO DE COLS, A.; MEYER, J.; KAMENS, D.; BENAVIDOT, A.; BLOOM, B.; CARUSO, M.; FAIRSTEIN, G.; COMBETTA, O.; DELEUZE, G.; DOLL, R.; DONZELOT, J.; EGGLESTON, J.; ELIAS, N.; EWALD, F.; FELDMAN, D.; FOUCAULT, M.; FURLÁN, A.; GOODSON, I.; HUNTER, I.; LAFOURCADE, P.; MICHAELIS, J.; GROSSMAN, R.; SCOTT, L.; PALAMIDESSI, M.; POPKEWITZ, T.; ROSE, N.; SARUBBI, M.; SAYLOR, J.; ALEXANDER, W.; SCHRIEWER, J.; SILVA, T. T.; STENHOUSE, L.; TABA, H.; TYLER, R.; VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F.; VEIGA-NETO, A.
UERJ	Inês Barbosa de Oliveira	A produção cotidiana de alternativas curriculares	2001	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; APPLE, M.; ARROYO, M.; COUTINHO, C. N.; CERTEAU, M. de; Elliot, J.; ESTEBAN, M. T.; GALLO, S.; GIROUX, H.; GRUNDY, S.; MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.; MORIN, E.; SANTOMÉ, J. T.; SANTOS, B. de S.
UFC	Joubert Max Aires	A escola dos índios <i>tapeba</i> e a invenção do currículo pelos líderes indígenas	2001	Currículo e conhecimento escolar	AIRES, J. M.; AUSTIN-BROOS, D. J.; BARRETO FILHO, H. T.; HOBBSAWN, E.; RANGER, T.; PACHECO DE OLIVEIRA, J.; PORTO ALEGRE, M. S.; RATTS, A. J.; GIMENO SACRISTÁN, J.; SAID, E.; SILVA, T. T. da; THERRIEN, J.
UFMG	Marlucy Alves Paraíso	O programa TV Escola para reformar o currículo escolar e administrar o/a docente	2001	Políticas de currículo	BURBULES, N.; BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P.; DELEUZE G.; DUSSEL, I.; TIRAMONTI, G.; BIRGIN, A.; FISCHER, R. M. B.; FOUCAULT, M.; GARCIA, M. M.; GORE, J. M.; MARSHALL, J.; MOREIRA, A. F.; POPKEWITZ, T.; ROSE, N.; SENELLART, M.; SILVA, T. T. da.
UFRGS	Lisete Bampi	Arte da sedução multicultural no governo do currículo	2001	Currículo e cultura	BURCHELL, G.; CRUIKSHANK, B.; D'AMBROSIO, U.; DEAN, M.; DELEUZE, G.; FOUCAULT, M.; FRANKENSTEIN, M.; POWELL, A.; GERDES, P.; GILMER, G.; GORDON, C.; HUNTER, I.; KNIJNIK, G.; SILVA, L. H.; MILLER, P.; ROSE, N.; MONTEIRO, A.; OREY, D.; RABINOW, P.; ROSE, N.; OSBORNE, T.; SHIRLEY, L.; ZASLAVSKY, C.
UFRGS	Ada Beatriz Gallicchio Kroef	Currículo como máquina desejante	2001	Currículo e filosofia da diferença	DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. ; PARNET, C. ; FOUCAULT, M. ; SILVA, N.
UFRGS	Tomaz Tadeu da Silva	Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze	2001	Teorias de currículo	CORAZZA, S. ; DELEUZE, G. ; FOUCAULT, M. ; GRANIER, J. ; HAAR, M. ; LINGIS, A. ; NIETZSCHE, F.
UFRJ	Vânia Laneuville Teixeira	As propostas curriculares oficiais: reinterpretaciones de uma instituição escolar	2001	Políticas de currículo	EZPELETA, J. ; ROCKWEEL, E. ; GIL, A. C. ; GOODSON, I. F. ; MOREIRA, A. F. ; NÓVOA, A. ; PERRENOUD, P. ; QUEIROZ, M. ; GIMENO SACRISTÁN, J. ; GÓMEZ, P. ; SANTOS, L. L. de C. P. ; SILVA, T. T.
UFU	Fátima A. Silveira	Geografia, saberes, práticas e vivências	2001	Currículo e	ABRAMO, H. W. ; ARENDT, H. ; BRESCIANE, M. S. M. ; FISCHER, R. M. B. ;

	Greco Selva Guimarães Fonseca	culturais de jovens adolescentes		conhecimento escolar	GIROUX, H.; HOBSBAWM, E.; SANTOS, M.
UNICENTRO	Maria da Glória Martins Messias	Aventurando-se no conhecimento: a construção de uma partitura “porvir”	2001	Currículo e formação de professores	BAKHTIN, M.; BONA, L.; BOSI, E.; CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F.; CARR, W.; KEMMIS, S.; CORAZZA, S.; M.; COSTA, M. V.; CRISÓSTIMO, A.; L.; DICKEL, A.; ELLIOTT, J.; FIORENTINI, D.; SOUZA Jr., A. J. de; MELO; ALVES, G. F.; FONTANA, R. A.; GARCÍA, C. M.; GAUTHIER, C.; GAVANSKI, D.; GERALDI, C. M. G.; GÓMEZ, A. P.; JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D.; JOAQUIM, A. K.; KERBER, I.; KRAMER, S.; SOUZA, S. J.; KUHN, T. S.; LARROSA, J.; LIMA, M. de L.; LINHARES, C.; MORO, N.; LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M.; MARION, R. D.; MESSIAS, M. da G. M.; NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. de; NÓVOA, A.; PATTO, M. H. S.; PEREIRA, E. M. de A.; PIMENTEL, M. da G.; PIRES, A. J.; SANTOS, W. T. P.; PIRES, Ariel J.; MARQUES, M.; SANTOS, W. da T.P. dos; SANTOS, A.; SANTOS, B. de S.; SCHÖN, D.; SILVA, T. T. da; STENHOUSE, L.; STROPARO, E.; MESSIAS, M. da G. M.; PADILHA, R. C. H. W.; TESSARO, A. T.; THIOLENT, M.; VEIGA-NETO, A.; ZEICHNER, K. M.; NOFFKE, S.
UNIVALI	Cássia Ferri	Currículo multicultural e a formação do professor: a busca por um profissional culturalmente comprometido	2001	Currículo e cultura	AZEVEDO, M. M.; CANEN, A.; ESTEVE, J.M.; McLAREN, P.; MONSERRAT, R.; MONTE, N. L.; MOREIRA, A. F.; NÓVOA, A.; SANTOMÉ, J.T.; SANTOS, S.C. dos; SILVA, R.H.D. da; ZEICHNER, K.M.
UNLP	María Elena Martínez	Diversidad cultural e identidades colectivas en los currículos nacionales de brasil y argentina en la década del ‘90	2001	Currículo e identidade	BARRETTO, E. S. de S.; BOURDIEU, P.; CALHOUN, C.; CANDAU, V. M. F.; CANEN, A.; DOIMO, A. M.; DUBAR, C.; FISCHMANN, R.; FRASER, N.; GOMES, A. L.; GONÇALVES, L. A.; JELIN, E.; MATO, D.; NARODOWSKI, M.; PANITCH, L.; PINTO, R. P.; POPKEWITZ, T.; SARTORI, G.; SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F.; TIRAMONTI, G.
PUC/MG	Eliana Maria de Oliveira Sa Rita Amélia Teixeira Vilela	Quando o Currículo faz a diferença... O Currículo Integrado na formação em serviço do técnico em Higiene Dental (THD)	2001	Currículo e conhecimento escolar	APPLE, M.; BERNSTEIN, B.; DOMINGOS, A. M.; ETGES, N. J.; FORQUIN, Jean-Claude; MOREIRA, A. F. B.; OLIVEIRA, L. S. S.; OLIVEN, A.; ROMANO, R. A. T.; SANTOMÉ, J. T.; STEFFEN, D.; TORREZ, M.
UNICAMP	Antonio Carlos Rodrigues de Amorim	Mapas desmontáveis: professores e alunos na produção de conhecimento escolar	2000	Estudos do/no cotidiano escolar	ALVES, N.; BATISTA, A. A. G.; BERNSTEIN, B.; CICILLINI, G. A.; CERTEAU, M.; DELEUZE, G.; GUATTARI, F.; FERRAÇO, C. E.; FORQUIN, Jean-Claude; GALLO, S.; GIMENO SACRISTÁN, J.; GORE, J.; LARROSA, J.; LOPES, A. R. C.; MOREIRA, A. F. ; SILVA, T. T.; POPKEWITZ, T. S.; SANTOS, L. L.C.P.; SAVIANI, N.; SILVA, T. T. da; VEIGA-NETO, A.; WILLIS, P.
UFBA	Roberto Sidnei Macedo	Trajatória, itinerário, itinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida	2000	Teorias de currículo	ALMEIDA, M. C. de; FALCÃO, I.; BARBIER, R.; BORNHEIM, G.; GOODSON, I.; HALL, S.; KINCHELOE, J. L.; LAPASSADE, G.; MACEDO, R. S.; MORGADO, M. A.; MORIN, E.; PERRENOUD, P.; PRIGOGINE, I.; SERRES, M. SILVA, T. T.; VYGOTSKY, L.
UFES	FERRAÇO, Carlos Eduardo	COTIDIANO ESCOLAR E CURRÍCULOS REAIS: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula	2000	Estudos do/no cotidiano escolar	ABREU JR. L.; ADORNO, T.; AEBLI, H.; ALVES, N.; GARCIA R. L.; APPLE, M.; ARRUDA, A.; ASSMANN, H.; ATLAN, H.; AUDOUZE; AUGÉ, M.; AUTHIER-REVUZ, J.; BAKHTIN, M.; BALANDIER, G.; BARBOSA J.; BARDIN, L.; BAUDRILLARD, J.; BAUMAN, Z.; BERGÉ, P.; BERGER; LUCKMANN; BERMAN, M.; BOTH, E.; BRONOWSKI, J.; BROOK, P.; BRUYNE, P.; BRUNER, J.; CABAS, A. G.; CAPRA, F.; CARDOSO, C. F.;

					CERTEAU, M.; CHALMERS, A.; CHEPTULIN, A.; CHRÉTIEN, C.; COMPAGNON A.; CONDILLAC, E.; CONFORTH, M.; CONNOR, S.; CORAZZA, S. M.; D'AMARAL, M.; DÍAZ, E.; DELEUZE, G.; GUATTARI, F.; EAGLETON, T.; ELIAS, N.; EZPELETA, J.; ROCKWELL, E.; FARR, R. M.; FELDMAN, B.; FEYERABEND, P.; FLEURY, R. M.; FORQUIN, J. C.; FOUCAULT, M.; FOUREZ, G.; FRAGO, A.; ESCOLANO, A.; FREIRE, P.; FREIRE-MAIA, N.; GARCIA, R. L.; GEERTZ, C.; GENTILI, P.; GINZBURG, C.; GIDDENS, A.; GIROUX, H.; GLEICK, J.; GOFFMAN, E.; GOLDMANN, L.; GOODSON, I. F.; GOULD, S. J.; GRAMSCI, A.; GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.; GUATTARI, F.; ROLNIK, S.; GIDDENS, A.; GUIMARÃES, A.; HARVEY, D.; HELLER, A.; JACOB, F.; JAMESON, F.; JODELET, D.; KNELLER, G.; KOSIK, K.; LACASA, P.; LARROSA, J.; LARA, N. P.; LATOUR, B.; LEMAIRE, A.; LEWIN, R.; LEFEBVRE, H.; LÉVY, P.; LYOTARD, J-F.; LURIA, A. R.; LURKER, M.; MACHADO, N. J.; MARINA, J. A.; MARTINS, J.; MATURANA, H.; MCLAREN, P.; MIGUEL, A.; ZAMBONI, E.; MOREIRA, A. F.; SILVA T. T.; MORENO, M.; MORIN, E.; MOSCOVICI, S.; NAJMANOVICH, D.; NOËL, E.; ORLANDI, E. P.; PEDRA, J. A.; PELBART, P. P.; PENIN, S. T. S.; PERRENOUD, P.; PESSIS-PASTERNAK, G.; PIETTRE, B.; POPKEWITZ, T. S.; POSSENTI, S.; PRIGOGINE, I.; RABAÇA C. A., BARBOSA, G., RAY, C., ROCHA, E. P. G., ROMANO, R., RUELLE, D., SACRISTÁN, G., SANTOS, B. de S., SANTOS, M., SELTZ, C., SERRES, M., SCHNITMAN, D., SIGNORINI, I., SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C., SIROTA, R. S., SPINK, M. J., SPINK, M. J. e FREZZA, R. M.; STALLYBRASS, P.; STENHOUSE, L.; STEWART, I.; TEVES, N. E.; RANGEL, M.; THIOLENT, M.; VARELA, F.; VASCONCELLOS, C.; VÁZQUEZ, A. S.; VESCHI, J. L.; VIGNOLES, P.; VOGT, C.; VYGOTSKY, L. S.,
UFMG	Cláudio Lúcio Mendes	Currículo cultural e as ressignificações do público e do privado	2000	Currículo e cultura	AMARAL, M. B.; APPLE, M.; CAMPBELL, T. D.; CUNHA, L. A.; DALTON, M. M.; FISCHER, R. M. B.; FOUCAULT, M.; GREEN, B.; BIGUM, C.; SILVA, T.T.; GIROUX, H.; HALL, S.; HARAWAY, D.; HARVEY, D.; KENWAY, J.; KINCHELOE, J. L.; JOHNSON, R.; LOURO, G. L.; MENDES, C. L.; NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L.; OLIVEIRA, F. de; PARAÍSO, M. A.; PROST, A.; ROSE, N.; SANTOS, B. de S.; SIMON, R. I.; STEINBERG, S. R.
UFMG UFRJ	Marlucy Alves Paraíso	A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?	2000	Currículo e cultura	DALTON, M.; FISKE, J.; FOUCAULT, M.; GIROUX, H.; GORE, J. M.; GREEN, B.; BIGUM, C.; KELLNER, D.; ROSE, N.; SILVA, T. T. da; VEIGANETO, A.
UFRGS	Lisete Bampi	Currículo como tecnologia de governo de cidadãs e cidadãos	2000	Currículo e tecnologias de governo	ASCHER, M.; D'AMBRÓSIO, U.; BURCHELL, G.; CORAZZA, S.; CRUIKSHANK, B.; FERREIRA, E. S.; FOUCAULT, M.; FRANKENSTEIN, M.; KNIJNIK, G.; GORDON, C.; GERDES, P.; HUNTER, I.; MILLER, P.; ROSE, N.; MURILLO, S.; ORTEGA, F.; RABINOW, P.; RENUKA, V.; SKOVSMOSE, O.; SILVA, T. T. da; VOLMINK, J.; GADDIS, K.; POWELL, A.
UFRGS	Carla Giovanna Lamas Cardarello	A busca de uma nova erótica num currículo de "formação docente"	2000	Teorias de currículo	FOUCAULT, M.; FREIRE, P.; MOREY, M.; POPKEWITZ, T. S.; RAJCHMAN, J.; SILVA, T. T. da.
UFRGS	ROCHA, Cristianne	Espaços escolares: nada fora do controle	2000	Currículo e	BENTHAM, J.; DELEUZE, G.; MARINIS, P. de; FOUCAULT, M.;

	Maria Famer			tecnologias de governo	MACHADO, R.; OTTONE, P.; ROCHA, C. M. F. R.; VATTIMO, G.; VEIGA-NETO, A.; ZINGARELLI, N.
UFRGS	Suzana Lima dos Santos	A logogização do infantil: uma prática curricular	2000	Currículo e tecnologias de governo	CORAZZA, S. M.; FOUCAULT, M.; LARROSA, J.; PAPERT, S.; POPKEWITZ, T.; SILVA, T. T.; WALKERDINE, V.
UFRGS	Luís Henrique Sommer	Informática educativa e currículo: materialidade pós-moderna e racionalidade moderna	2000	Currículo e cultura	ALVAREZ-URÍA, F.; ANDRADE, P. F. de; LIMA, M. C. M. de; CALLIGARIS, C.; CORAZZA, S. M.; COSTA, M. V.; FOUCAULT, M.; HALL, S.; OLIVEIRA, R. de; PETERS, M.; SILVA, T. T. da; VALENTE, J. A.; VEIGA-NETO, A. J.; WALKERDINE, V.
UFRGS	Luciane Uberti	A sujeição moral do infantil-cidadão no currículo nacional	2000	Políticas de currículo	BURCHELL, G.; CORAZZA, S. M.; FOUCAULT, M.; LARROSA, J.; ROSE, N.; SENELLART, M.
UFRJ	Ana Canen Ana Paula Arbache Monique Franco	Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses	2000	Currículo e cultura	ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F.; ARBACHE, A. P. R. B.; BHABHA, H. K.; BOYLE-BAISE, M.; GILLETTE, M.; CANEN, A.; FRANCO, M.; LOPES, A. R. C.; McLAREN, P.; MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.; SPOSITO, M. P.; STEPHENS, D.
UFRJ	Helena Ponce Maranhão	A diversidade e seus sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental): questões prévias	2000	Políticas de Currículo	APPLE, M. W.; BACZKO, B.; CARVALHO, J. M.; CHAUI, M.; CUNHA, L. A.; DURHAM, E. R.; FAAR, R. M.; GARCIA Jr, A. R.; GEERTZ, C.; GOFFMAN, E.; GRAMSCI, A.; HALL, S.; JODELET, D.; LOPES, A. R.; MARANHÃO, H. S. P.; MOREIRA, A. F.; SANCHEZ, A.; SILVA, T. T. da; SODRÉ, N. W.; WEBER, M.
UNIRIO	Dayse Hora	Racionalidade médica: uma matriz mediadora na produção curricular	2000	Currículo e conhecimento escolar	ACCÁCIO, L. de O.; APPLE, M.; CARVALHO, M. M. C. de; COSTA, J. F.; FOUCAULT, M.; FORQUIN, Jean Claude; GOODSON, I. F.; LIMA, G. Z.; MONARCA, C.; NUNES, C.; NUNES, C.; SANTOS, L. L. de C. P.; SILVA, T. T.; VIDAL, D. G.;
UNQUILMES/AR	CAPPELLETTI, Graciela FEENEY, Silvina	El curriculum en Argentina: la búsqueda de un lugar	2000	Teorias de currículo	AUGÉ, M.; BERNSTEIN, B.; BOURDIEU, P.; BUENFIL BURGOS, R. N.; CARR, W.; COMENIUS, J. A.; CONTRERAS DOMINGO, J.; SILVA, T. T. da; DAVINI, C.; DE ALBA, A.; DÍAZ, M.; DUSSEL, I.; FEENEY, S.; CAPPELLETTI, G.; FOUCAULT, M.; GIMENO SACRISTÁN, J.; GOODSON, I.; HAMILTON, D.; HUEBNER, D.; JACKSON, P.; KLIEBARD, H.; LAWN, M.; BARTON, L.; LUNDGREN, U.; MOREIRA, A.; SILVA, T. T.; NARODOWSKI, M.; PINAR, W.; SCHWAB, J.; SUÁREZ, D.; TERIGI, F.; YOUNG, M.
UFF	FRIGOTTO, Edith. I. S.	Condições de produção do texto curricular: a postura dos enunciadores	2000	TEXTO NÃO DISPONÍVEL	NÃO DISPONÍVEL

* A descrição das siglas da tabela consta na Lista de Siglas.

ANEXO 2

TRABALHOS APRESENTADOS NO GT-CURRÍCULO NO PERÍODO DE 2000-2010, POR PARTICIPAÇÃO ANUAL DE IES

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ANO	TOTAL
CEFET/MG	2001	01
FURG	2009	01
PUC/MG	2008	
PUC/MG	2004	
PUC/MG	2004	
PUC/MG	2001	04
PUC/PR	2008	01
PUC/RJ	2003	
PUC/RJ	2008	
PUC/RJ	2001	03
PUC/RS	2001	01
PUC/SP	2008	
PUC/SP	2008	
PUC/SP	2007	03
SMEJF	2005	01
UBA/AR	2002	
UBA/AR	2001	
UBA/AR	2001	03
UCDB	2010	
UCDB	2009	
UCDB	2005	03
UDESC	2009	
UDESC	2007	
UDESC	2007	03
UEMG	2010	01
UERJ	2010	
UERJ	2009	
UERJ	2009	
UERJ	2009	
UERJ	2008	
UERJ	2007	
UERJ	2007	

UERJ	2007	
UERJ	2007	
UERJ	2006	
UERJ	2006	
UERJ	2005	
UERJ	2004	
UERJ	2003	
UERJ	2002	
UERJ	2003	
UERJ	2001	42
UERN	2007	
UERN	2006	02
UFBA	2010	
UFBA	2000	02
UFC	2001	01
UFCG	2008	01
UFES	2010	
UFES	2009	
UFES	2007	
UFES	2007	
UFES	2006	
UFES	2000	06
UFF	2010	
UFF	2009	
UFF	2009	
UFF	2003	
UFF	2002	
UFF	2000	06
UFJF	2009	
UFJF	2005	02
UFMA	2007	01
UFMG	2010	
UFMG	2005	
UFMG	2003	
UFMG	2002	
UFMG	2002	
UFMG	2001	
UFMG	2000	

UFMG	2000	08
UFMS	2005	
UFMS	2004	
UFMS	2004	
UFMS	2003	04
UFMT	2005	01
UFOP	2009	01
UFPA	2006	
UFPA	2005	02
UFPB	2009	
UFPB	2007	02
UFPel	2010	
UFPel	2009	
UFPel	2008	
UFPel	2006	
UFPel	2006	05
UFPI	2009	01
UFPR	2010	
UFPR	2008	02
UFRGS	2007	
UFRGS	2004	
UFRGS	2004	
UFRGS	2003	
UFRGS	2002	
UFRGS	2002	
UFRGS	2001	
UFRGS	2001	
UFRGS	2001	
UFRGS	2000	15
UFRJ	2010	
UFRJ	2010	
UFRJ	2009	
UFRJ	2009	
UFRJ	2005	
UFRJ	2007	
UFRJ	2005	
UFRJ	2005	
UFRJ	2005	
UFRJ	2002	
UFRJ	2002	
UFRJ	2001	
UFRJ	2000	
UFRJ	2000	
UFRJ	2000	15
UFRPE	2010	01
UFSC	2010	
UFSC	2008	
UFSC	2005	03

UFU	2005	
UFU	2001	02
UFV	2003	01
UIT	2006	01
UMA	2010	01
UNEB	2002	01
UNICAMP	2009	
UNICAMP	2008	
UNICAMP	2006	
UNICAMP	2006	
UNICAMP	2005	
UNICAMP	2002	
UNICAMP	2000	07
UNICENT	2001	01
UNIGRANRIO	2010	01
UNIRIO	2010	
UNIRIO	2000	02
UNISINOS	2007	
UNISINOS	2005	02
UNIVALI	2001	01
UNLP/AR	2001	01
UNQ/AR	2000	01
USA/AR	2003	02
USP	2008	
USP	2008	02

ANEXO 3

TRABALHOS DO GT-CURRÍCULO SELECIONADOS PARA A SEGUNDA FASE DA PESQUISA

TEMÁTICA	NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS	TRABALHO SELECIONADO
Currículo e conhecimento escolar	1	SOSSAI, Fernando César; LUNARDI, Geovana M. <i>Currículo e ensino de história: desencaixes e reencaixes em um mundo de globalizações</i> . UDESC. 32ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, Caxambu/SP, 2009.
	2	NEGRI, Stefania de Resende; SOUZA, Maria Inez Salgado de. <i>Afinal, existe um currículo democrático?</i> 31 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, PUC-MG: 2008.
	3	GABRIEL, Carmen Teresa. MONTEIRO, Ana Maria. <i>Currículo, ensino de História e narrativa</i> . 30 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, UFRJ: 2007.
	4	GRECO, Fátima A. Silveira; FONSECA, Selva Guimarães. <i>Geografia, saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes</i> . 24 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, UFU: 2001.
Currículo e cultura	1	FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. <i>Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha</i> . UERJ. 32 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, UERJ: 2009.

	2	MACEDO, Elizabeth. <i>Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural</i> . 24 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, 2004.
	3	MENDES, Cláudio Lúcio. <i>Dois lições para se conectar a um currículo</i> . 25 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, UFRGS: 2002.
	4	KLEIN, Rejane Ramos. <i>Propostas de voluntariado na escola: produção de saberes no currículo</i> . 28 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, UNISINOS: 2005.
Currículo e Filosofia da diferença	1	WUNDER, Alik. <i>Restos quase mortais: fotografia, acontecimento e escola</i> . 31 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, UNICAMP: 2008.
	2	CORAZZA, Sandra Mara. <i>Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos</i> . 27 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, UFRGS: 2004.
	3	BACKES, José Licínio. PAVAN, Ruth. <i>As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade</i> . 33ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, UCDB: 2010.
	4	PARAÍSO, Marlucy Alves. <i>Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil</i> . 26ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, UFMG: 2003.
Currículo e teorias do discurso	1	PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. <i>Discursividades contemporâneas da emancipação presentes em uma proposta curricular da rede municipal de ensino</i> . 32 Reunião da ANPEd, GT-Currículo. UFPB: 2009.
Estudos do/no cotidiano escolar	1	CINELLI, Maria Luiza Sussekind. GARCIA, Alexandra. <i>Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados</i> . 31 Reunião da ANPEd,

		GT-Currículo, UERJ, 2008.
	2	OLIVEIRA, Inês Barbosa de. <i>Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar</i> . 26 Reunião da ANPED, GT-Currículo, UERJ, 2003.
	3	FERRAÇO, Carlos Eduardo. <i>Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula</i> . 23 Reunião da ANPED, GT-Currículo, UFES, 2000.
História do currículo	1	PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. <i>Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre história do currículo</i> . 26 ^a Reunião da ANPED, GT-Currículo, UFMS: 2003.
	2	FERREIRA, Márcia Serra. <i>A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: entre as iniciativas inovadoras e a estabilidade curricular</i> . 28 Reunião da ANPED, GT-Currículo, UFRJ: 2005.
Políticas de currículo	1	MATHEUS, Danielle dos Santos. <i>O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ</i> . 32 Reunião da ANPED, GT-Currículo, UERJ: 2009.
	2	GARCIA, Maria Manuela Alves. <i>Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas</i> . 31 Reunião da ANPED, GT-Currículo, UFPel, 2008.
	3	OLIVEIRA, Ozerina Victor; DESTRO, Denise de Souza. <i>Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa</i> . 26 Reunião da ANPED, GT-Currículo. UERJ: 2003.

	4	MARANHÃO, Helena Ponce. <i>A diversidade e seus sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental)</i> : questões prévias. 23 Reunião da ANPEd, GT-Currículo. UFRJ: 2000.
Teorias de currículo	1	CHIZZOTTI , Antonio; PONCE, Branca Jurema. <i>Epistemologia e currículo: “novos paradigmas”</i> . 31 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, PUC-SP: 2008.
	2	SILVA, Tomaz Tadeu da. <i>Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze</i> . 24 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, UFRGS: 2001.
OUTROS: Currículo e conhecimento popular, Currículo e cultura escolar, Currículo e identidade, Currículo e tecnologias de governo, Currículo e docência no ensino superior, Currículo e formação de professores, Currículo e trabalho.	1	PASSOS, Mailsa Carla. <i>Aprendi no pé da Érica: diálogos, negociações e transformações em uma prática de cultura popular</i> . 29 Reunião da ANPEd, GT-Currículo. UERJ: 2006.
	2	BAMPI, Lisete. <i>Currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãos</i> . 23 Reunião da ANPEd, GT-Currículo. UFRGS: 2000.
TOTAL	26	