



Marlucy Alves Paraíso (Org.)

Perfis da Educação

ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA

Pesquisador em Currículo

autêntica

COORDENADOR DA COLEÇÃO PERFS DA EDUCAÇÃO
Luciano Mendes de Faria Filho

CAPA
Alberto Bittencourt
(sobre foto de Vândiner Ribeiro)

REVISÃO
Ana Carolina Lins
Lira Córdova

PROJETO GRÁFICO
Tales Leon de Marco

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Christiane Moraes de Oliveira

EDITORA RESPONSÁVEL:
Rejane Dias

Revisado conforme o Novo Acordo Ortográfico.

Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica, sem a autorização prévia da Editora.

AUTÊNTICA EDITORA LTDA.

Rua Almorés, 981, 8º andar - Funcionários
30140-071 - Belo Horizonte - MG
Tel.: (55 31) 3222 68 19
Televentas: 0800 283 13 22
www.autenticaeditora.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) **(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Moreira, Antonio Flavio Barbosa
Antonio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo / Organização e Introdução Marlucy Alves Paraiso. - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010. - (Coleção Perfis da Educação ; 2)

Bibliografia.
ISBN 978-85-7526-500-0

1. Educação - Brasil 2. Educadores - Brasil 3. Moreira, Antonio Flavio Barbosa I. Paraiso, Marlucy Alves. II. Série.

10-0907B

CDD-370.92

Índices para catálogo sistemático:
1. Brasil : Educadores 370.92

7

9

29

Parte

59

79

95

Parte

119

133

159

Parte

175

199

217

237

A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica¹

A Cecília e à Júlia,
lamentando as inúmeras horas
longe de vocês, com muito amor.

*O levantamento de um campo é em si
próprio um ato de produção cultural.*
PINK & NOBLIT

*Não se precisa acitar tudo que eles dizem
para aprender com eles.*
JOHN S. NELSON

*A questão é que estamos de tal forma
dentro da cultura do pós-modernismo que é
tão impossível um repúdio simplista quanto
o é uma celebração, igualmente simplista,
complacente e corrupta.*
FREDERIC JAMESON

Final de século, muitas as perplexidades, as incertezas, os desafios. Novas tecnologias revolucionam a comunicação, difundem a informação, modificam o processo de trabalho. O mundo se torna uma província global, uma fábrica global, um *shopping center* global (LANST, 1995). Nesse mesmo mundo, agravam-se as desigualdades sociais, persistem a pobreza e a miséria, aumenta o desemprego, degrada-se o meio ambiente, acentuam-se os problemas demográficos, reacendem-se preconceitos. Muitos são os que, face a

¹ Conferência apresentada no concurso para Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRJ, em 1997. Publicado originalmente em: COSTA, Maria (Org.). *O currículo nos limites do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 11-36.

tais contrastes, se abrigam na apatia, no individualismo, no conformismo, no consumismo. Muitos são, também, os que não cruzam os braços e, em diferentes momentos e movimentos, lutando contra a exclusão, renovam a esperança e teimam em inventar novas saídas.

Nesse cenário, desestruturam-se certezas, abalam-se crenças, questionam-se valores e saberes. A crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana. Descenfa-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionalmente aceitos. Instala-se uma crise de paradigmas, crise de um modelo de ciência fundado nos conceitos de causalidade e determinação e pautado na ideia de uma verdade científica definitiva (BRANDÃO, 1994).

A crise tensiona o campo da educação, refletindo-se nas teorias que enfocam as questões curriculares. Dentre elas, é acidentalmente a teoria curricular crítica que examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios, que é vista em crise, tanto nos Estados Unidos como no Brasil.

No caso do pensamento americano, diferentes têm sido as interpretações da crise. Para Pinar e colaboradores (1995), ela resulta do eclétismo do discurso crítico, decorrente da ampliação desmedida de seus interesses e de suas categorias. A um corpo conceitual cuja base incluía as noções de reprodução, resistência, hegemonia e ideologia, acrescentaram-se inconsistentemente, segundo os autores, questões de raça e gênero e, posteriormente, princípios de outros aportes.

Para James Ladwig (1996), a crise resulta tanto de um impasse teórico como da carência de pesquisas que alcancem os padrões básicos da ciência convencional. O impasse teórico é visto pelo autor como fruto de indevida combinação de referenciais teóricos e de incorporação meramente aditiva de temas e categorias. No que se refere à pesquisa, Ladwig considera que os estudos desenvolvidos, fundamentalmente qualitativos, não apresentaram evidências suficientes de suas proposições, o que os torna pouco convincentes para grande parte da comunidade educacional tradicional.

Para Jennifer Gore (1993), a crise é mais evidente no setor em que se inscrevem os trabalhos de Henry Giroux e Peter McLaren. As razões são fundamentalmente duas: ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores.

No caso do Brasil, Regina Celi Cunha (1997), com base nos conceitos habermasianos de crise e legitimação, sustenta que a concepção crítica de currículo vivencia uma crise de legitimação, por não conseguir, na prática,

implementar seus princípios teóricos. Aponta como possibilidade de saída a busca, intersubjetiva, da resposta à questão *que é currículo?*, resposta a ser discutida tendo em vista a realidade brasileira, cindida, explorada e danificada.

Em recente investigação (MOREIRA, 1996), procurei entender, por meio de entrevistas, como especialistas em currículo percebem os rumos do campo que ajudam a construir. Suas falas sugerem uma situação de crise. A opinião dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente; embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação.

Apesar da propalada crise, a teoria curricular crítica constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo. Principalmente nos Estados Unidos, a quantidade e a importância das publicações a ela associadas têm sido destacadas pela literatura especializada (LADWIG, 1996; PINAR *et al.*, 1995; STANLEY, 1992). No Brasil, os estudos críticos de currículo são também hegemônicos, como mostram levantamentos da produção contemporânea, tanto dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPPED) nos anos 1990, como de artigos publicados em periódicos brasileiros no mesmo período (MACEDO; FUNDÃO, 1996; MOREIRA; OLIVEIRA; SEPÚLVEDA, 1996). Os levantamentos mostram ainda a crescente influência do pensamento pós-moderno, em sintonia com o que acontece nos Estados Unidos, bem como a incipiente presença das temáticas de raça e gênero nos estudos.

Dois linhas de pesquisa parecem conformar hoje a teoria crítica de currículo. A primeira, dominante até os anos 1980, exemplifica a "fidelidade" às abordagens estruturais e aos referenciais teóricos que balizaram os primeiros estudos - o neomarxismo e a teoria crítica. A segunda, mais visível nos anos 1990, incorpora contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural. Pode-se, então, caracterizar o atual embate na tendência crítica, como o faz Apple (1996), como entre os *neos* e os *pós*.

É o pensamento curricular crítico que escolho como objeto de minha atenção nesta conferência. Assim o faço tanto por conjugar dos valores sociais e éticos que informam suas investigações, como por considerar necessário, em um momento em que se anuncia sua crise, examinar suas contribuições e seus impasses, bem como indicar redimensionamentos e novas perspectivas.

Nesse trajeto, entendo *campo* como o fazem Pinar e colaboradores (1995): formado por pessoas que escrevem textos a partir de limites historicamente

estabelecidos e de tradições, regras e princípios que seus antecessores estabeleceram como razoáveis. Campos, pessoas, ideias, problemas, teorias e métodos se modificam de modo não linear, em velocidades que variam e são avaliadas distintamente conforme as circunstâncias e os agentes sociais envolvidos no processo. Em meio a essas mudanças, rupturas ocorrem, tradições se deslocam e se reorganizam em novas problemáticas (Apple, 1996b). Em meio a essas rupturas, contradições podem se acentuar e campos ou tendências que os compõem são apontados como em crise. No campo do currículo, é o discurso crítico que, por sua abrangência e sua criticidade, mais vulnerável se torna à situação de crise.

Entendo crise como se caracterizando por contradições objetivas, decorrentes da perda do poder explicativo do aparato conceitual e/ou da visão de mundo da teoria e vivenciadas intersubjetivamente pelos sujeitos concretos e históricos envolvidos. Na encruzilhada em que se encontram, tais sujeitos empenham-se em reestruturar suas identidades, por meio da utilização diferenciada de estratégias de preservação ou de superação dos princípios em xeque (MARCONDES, 1994; CURHA, 1997).

Organizo o texto da seguinte forma. Abordo inicialmente o desenvolvimento da teoria crítica de currículo no Brasil. Focalizo depois o pensamento curricular crítico americano, ainda significativamente influente entre nós. Então, a seguir, o diálogo entre os *neo* e os *pos*. Sugiro, finalmente, caminhos que vejo como capazes de possibilitar o avanço das discussões. Reafirmo, ao longo do texto, o potencial analítico da teoria crítica de currículo, a despeito dos problemas que enfrenta.

A teoria curricular crítica no Brasil

A emergência da teoria curricular crítica no Brasil pode ser situada no final da década de 1970, após o início do processo de abertura política. É nesse momento que explode, em todo o país, uma literatura pedagógica de cunho mais progressista.

Na primeira metade da década de 1980, os artigos publicados sobre currículo refletem pouco a influência das teorias da reprodução e das abordagens sociológicas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nem mesmo a obra de Paulo Freire, bastante influente nos pensamentos de teóricos como Ira Shor, Henry Giroux e Peter McLaren, recebe lugar de destaque nas análises de nossos especialistas. Os estudos desse período representam, assim, mais esforços por criticar as diretrizes curriculares dos anos 1970, que tentativas de reformular e fortalecer o campo e acelerar as transformações que se faziam indispensáveis na escola brasileira (PARALSO, 1994). Ilustram

bem, em resumo, a época da "renúncia" e do questionamento das identidades de campos, como o Currículo e a Didática, marcados pelo tecnicismo prevalente durante o regime autoritário pós-1964.

Em 1986, José Luiz Domingues publica importante artigo, verdadeiro marco do campo.² Nele, o especialista, ao enfatizar nossa produção crítica, caracteriza-a mais pela intenção de desarticular o modelo de Tyler que pela explicitação de uma nova proposta curricular. Aponta a presença de duas vertentes críticas: uma primeira associada à pedagogia crítico-social dos conteúdos e aos nomes de Dermeval Saviani, Guiomar Namo de Mello e José Carlos Libâneo, e uma segunda associada às propostas de educação popular e ao nome de Paulo Freire. Domingues registra, ainda, o início da difusão das ideias de Giroux e Apple no Brasil, difusão que se acelera rapidamente e em grande parte responde pelo desenvolvimento da sociologia do currículo em nosso país. O autor estimula, por fim, os teóricos do campo a traduzirem a complexidade conceitual, transformando-a em teoria em ação. Se isso não ocorrer, afirma em comentário bastante atual, as propostas estão fadadas ao fracasso, uma vez que os professores não as podem implementar se não as compreendem.

Como preocupação dominante nos anos 1980, identifico a questão dos conteúdos curriculares, principalmente da escola de primeiro grau, cuja deficiente atuação preocupa a todos os especialistas do campo. Ainda que concordem quanto à importância da escola para as camadas populares, os curricularistas discordam radicalmente quanto aos conteúdos: a serem ensinados e aos métodos a serem empregados. Os debates se travam então 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. Em pouco tempo, a discussão estanca. A pedagogia dos conteúdos perde aos poucos parte do prestígio de que desfrutava, ao mesmo tempo que se observa, principalmente entre 1988 e 1992, uma incidência crescente de artigos brasileiros que refletem a influência da sociologia do currículo inglesa (MENDES, 1997).

Vale realçar, nessa década, os esforços feitos por educadores, associados tanto à pedagogia dos conteúdos como à educação popular, de aplicar suas ideias em processos de renovação curricular em diferentes sistemas escolares do país. Ressalto os trabalhos de Guiomar Namo de Mello e Paulo Freire em São Paulo e de Neidson Rodrigues em Belo Horizonte. A análise dessas e de outras propostas de reformulação curricular, a meu ver, ainda insuficientemente estudadas, pode vir a contribuir significativamente para o avanço do conhecimento acumulado no campo.

² Este artigo corresponde ao primeiro capítulo da tese de doutorado do autor, publicada na íntegra em 1988, com o título *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*.

Quanto aos livros de autores nacionais publicados na década de 1980, destacam-se três coletâneas de artigos e dois livros que constituem adaptações de teses de doutorado. Praticamente todos os autores se ligam a programas de pós-graduação em educação, que sobressaem, assim, como o *locus* da produção de textos críticos de currículo na década (Souza, 1993). Sobre-ssal, nesse momento, o programa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em cujos estudos é marcante a influência de Paulo Freire. Dentre eles, assume importância a proposta de novo paradigma de avaliação curricular, tema pouco desenvolvido entre nós e criticamente tratado no livro *Avaliação emancipatória* (Saul, 1988).

Em 1986, na IX Reunião da ANPED, o GT de Currículo inicia suas atividades. Dele participam os nomes mais representativos do campo no Brasil. Nos primeiros encontros, discutem-se, predominantemente, os rumos do pensamento curricular brasileiro, questões do ensino de Currículo nas universidades, bem como os conteúdos curriculares da escola de primeiro grau. Oscila-se, inicialmente, entre a pedagogia dos conteúdos e a educação popular, tornando-se logo mais visível a influência das análises sociológicas inglesas e americanas.

Em 1990, Tomaz Tadeu da Silva publica importante artigo,² outro marco do campo, no qual apresenta as lições aprendidas e as dúvidas após 20 anos de existência de uma teorização crítica de currículo. Sua intenção básica é refletir sobre a possível contribuição do currículo para a construção de uma sociedade democrática.

Os artigos publicados na primeira metade da década de 1990 apresentam cada vez mais densidade teórica, expressam a preocupação com o conhecimento escolar e enfatizam a necessidade de se considerar a cultura do aluno no processo de seleção dos conteúdos (Parafso, 1994). As influências teóricas diversificam-se nitidamente, o que se reflete na defesa da multiterferencialidade nos estudos de currículo (BURNHAM, 1993).

O número de livros sobre currículo publicados a partir de 1990 aumenta consideravelmente em relação à década anterior. Alguns correspondem a adaptações de dissertações e teses (GARCIA, 1995; JORGE, 1993; MOREIRA, 1990; SAVIANI, 1994; SILVA, 1990), outros constituem coletâneas de artigos de autores nacionais e estrangeiros (GENTILI; SILVA, 1994; МОРИНА, 1994, 1997; MOREIRA; SILVA, 1994; SILVA, 1993, 1994B, 1995; SILVA; МОРИНА, 1995; VILGA-NETO, 1995); outros incluem trabalhos apresentados em seminários em que se discutiram questões curriculares (SILVA; AZEVEDO, 1996; SILVA;

AZEVEDO; SANTOS, 1996); outros representam valioso esforço de sistematizar o pensamento em construção (SILVA, 1992, 1996). Nessa intensa produção destaca-se, principalmente por parte dos autores associados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a incorporação do pensamento pós-estruturalista, particularmente de Foucault, e dos estudos culturais às análises críticas da educação e do currículo. Cabe acentuar, ainda, nas coletâneas, a presença de literatura estrangeira recente, o que tem propiciado tanto a difusão de temáticas antes não abordadas entre nós, como a divulgação de inúmeros autores de diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra, África do Sul, Austrália, Nova Zelândia, Cingapura, Espanha e França.

O que se observa, tanto nos artigos como nos livros da década de 1990, é a sensível diversificação das influências teóricas, com o recurso aos grandes nomes da teoria social europeia, cuja aplicação aos estudos pedagógicos já ocorria nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 1980. O mesmo fenômeno se verifica, ainda que com menos intensidade, nos trabalhos apresentados em últimas reuniões do GT de Currículo. Utiliza-se o pensamento de Derrida em processos de desconstrução de teorias curriculares; empregam-se noções de Foucault em estudos que focalizam as manifestações dos micropoderes no cotidiano escolar, parte-se de Deleuze e Guattari para discutir implicações de novas metáforas da estrutura do conhecimento para a organização curricular. Paralelamente, continua-se a citar Giroux, Apple, Young e Forquin, renomados autores da sociologia do currículo, bem como Habermas e Bachelard, nas análises do conhecimento escolar (MACEDO; FUNDÃO, 1996).

O GT vem recebendo número crescente de pesquisadores, cujas diferentes experiências e formações têm enriquecido as discussões. Ressaltam-se também as recentes adesões de especialistas no campo, antes ligados a outros GTs.

Nos anos 1995 e 1996, os pesquisadores associados à ANPED agrupam-se em torno da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em inúmeros encontros realizados por todo o país, expressam enfaticamente sua rejeição à determinação governamental de controlar, por meio dos Parâmetros e de mecanismos de avaliação, a escola pública brasileira, a fim de imprimir-lhe a qualidade de que careceria.

Como se pode ver, na segunda metade da década de 1990, os estudos e os debates sobre currículo no Brasil intensificam-se e diversificam-se, temática e teoricamente. No entanto, apesar dessa efervescência, a teoria curricular crítica, semelhantemente ao que ocorre nos Estados Unidos, é vista como em crise, como padecendo de grave problema: "o distanciamento entre a produção teórica e a realidade vivida no cotidiano das escolas" (Souza, 1993, p. 126). Ou seja, a sofisticação teórica, segundo os próprios estudiosos

² Este artigo foi incluído pelo autor no livro *O que produzir e o que reproduzir em educação*, publicado em 1992.

do campo, não foi ainda suficientemente útil para o processo de construção de uma escola de qualidade no país.

Examinando, a seguir, a produção americana, bastante influente no campo do currículo no Brasil, desde suas origens. Destaca-se, no momento atual, a influência de autores que têm procurado incorporar princípios e categorias do pensamento pós-moderno e pós-estrutural e dos estudos culturais, como Giroux, McLaren, Popkewitz e Cherttyholmes, que estimulam nossos teóricos a utilizar os mesmos referenciais.

O discurso crítico de currículo nos Estados Unidos

A emergência do campo americano costuma ser situada em 1918, quando os livros de Bobbitt - *The Curriculum* - e de Kilpatrick - *The Project Method* - são publicados (FRANKLIN, 1974). Durante os primeiros 50 anos, a preocupação com os processos de planejar e desenvolver currículos domina o discurso. No início da década de 1970, abordagens de cunho sociológico começam a desenvolver-se. Desencadeia-se um movimento de reconceptualização do campo, no qual especialistas se unem em torno da rejeição do caráter prescritivo prevalente, da certeza da não neutralidade das decisões curriculares, da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem, bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. É no interior desse movimento que se encontram as raízes da teoria crítica de currículo americana.

Pinar e colaboradores (1995) identificam quatro fases na trajetória dessa teorização, cujas fronteiras não são nem poderiam ser claramente demarcadas. A primeira vai da década de 1970 ao início da de 1980. Os estudos desse período apresentavam, inicialmente, uma feição mais subjetiva, realçando a natureza social do currículo e buscando entender como os indivíduos constroem significados nas interações com outros indivíduos e com diferentes formas culturais. Adquirem posteriormente um cunho mais objetivo, analisando o papel desempenhado pelo currículo na reprodução das desigualdades sociais. Na combinação de perspectivas fenomenológicas e neomarxistas, o pêndulo teórico oscila entre o ator e a estrutura social (LADWIG, 1996).

Ressalto, nessa fase, os estudos que enfocam os elos entre o currículo e a distribuição de poder na sociedade mais ampla (APPLE, 1982c; GIRoux, 1981), as críticas à concepção positivista de ciência utilizada no meio educacional (APPLE, 1974, 1975), os estudos que buscam identificar as ideologias subjacentes a livros-texto e a outros materiais didáticos (ANYON, 1979; APPLE, 1982a; TAXIU, 1978-1979), bem como os estudos etnográficos que enfocam

as relações sociais que se desenvolvem no "currículo em uso" e no "currículo oculto" (ANYON, 1981; APPLE, 1982c).

Tais estudos contribuem para que melhor se conceba o currículo como uma construção social e se compreendam as complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Propiciam, ainda, uma visão mais acurada do poder socializador e dos aspectos opressivos da escola e da prática curricular. Favorecem, por fim, uma análise das lacunas que se verificam entre o "currículo formal" e o "currículo em uso". Ausente desses estudos, no entanto, está a preocupação em oferecer sugestões que facilitem ao professorado a formulação de práticas alternativas.

São marcantes, nessa etapa, as influências das teorias da reprodução, da fenomenologia, do neomarxismo de Gramsci, da Escola de Frankfurt e do marxismo culturalista, principalmente de Raymond Williams. Reprodução, correspondência, ideologia, hegemonia, cultura e poder constituem as categorias centrais empregadas nas análises. A categoria classe deixa de receber prioridade antecipada e passa a integrar sotilhada matriz analítica composta por três dinâmicas sociais - classe, gênero e raça - e três esferas - cultura, economia e política (APPLE; WEIS, 1983). Ao pesquisador, cabe compreender como tais dinâmicas e esferas se inter-relacionam no currículo e na escola.

A inclusão de gênero e raça na matriz, contudo, tem sido questionada. Para Ladwig (1996), as razões para essas escolhas não são encontráveis na agenda neomarxista estrutural, sendo atribuíveis apenas à intenção de gerar uma teoria mais abrangente ou à necessidade de contemplar o ativismo político em curso. A meu ver, essa crítica negligencia o fato de que a dinâmica social cambiante necessariamente estimula reformulações teóricas, e é bom que assim o faça. O problema reside, portanto, não na consideração de movimentos sociais, mas no modo como teorizações que os interpretam são incorporadas à estrutura teórica original.

A medida que se aprofunda a preocupação com a influência de raça e gênero, além de classe social, nos elementos de discriminação e/ou libertação presentes nos currículos, acentua-se o foco nas contradições, nos conflitos e nas resistências que ocorrem no encontro pedagógico. O pessimismo das teorias da reprodução acaba substituído pela perspectiva mais otimista das teorias da resistência. Chega-se a uma segunda fase, na qual é inegável a influência da pesquisa de Paul Willis (1983), que toma por objeto as atitudes de resistência de 12 rapazes da classe trabalhadora inglesa às determinações e exigências escolares.

Os estudos dessa fase concorrem para evidenciar os elementos de rejeição e oposição presentes no cotidiano escolar, bem como para ressaltar a importância da ação humana na produção e na reprodução de significados

e práticas culturais (ANYON, 1990; APPLE, 1982b; GIROUX, 1983; MCLAREN, 1986; EVERHART, 1983). As interpretações conferem lugar de destaque aos atores sociais, acentuando que o processo de reprodução não se dá sem a participação ativa e reativa destes.

Além do foco na resistência, a teoria crítica de currículo expande seu quadro analítico, intensificando a preocupação com o papel do Estado na legitimação do capitalismo. Nesse sentido, afirma-se ser necessário um quadro mais acurado do que a escola faz na sociedade capitalista, ou seja, de como participa dos processos de acumulação, legitimação e produção, para que se possa compreender como os currículos funcionam e como são produzidos a partir de relações de poder, conflitos e alianças (APPLE, 1989).

Em pouco tempo, percebem-se os riscos envolvidos tanto na indefinição do significado de resistência, como na supervalorização de seu potencial libertador, revelando-se, assim, as limitações dessas teorias. Como afirma com propriedade Geoff Whitty (1985, p. 90), o caráter transformador ou reproduzidor das práticas escolares precisa ser visto essencialmente como uma questão política, dependente "de como elas são trabalhadas pedagógica e politicamente e de como se articulam com outras lutas na escola e fora dela". Ao final da década, a categoria resistência perde sua força e os pesquisadores dirigem suas atenções para a necessidade de estratégias de intervenção pedagógica.

Inicia-se uma *terceira fase*. De sua produção enfatizou: a insistência na associação da linguagem da crítica à linguagem da possibilidade (ARONOWITZ; GIROUX, 1985); o apelo ao professorado para atuar como intelectuais transformadores (GIROUX, 1986); a proposta de que o currículo para a formação de professores inclua discussões sobre poder, linguagem, cultura e história (GIROUX; MCLAREN, 1987); bem como o estímulo à participação de lideranças críticas na construção de políticas e propostas emancipatórias.

A análise desse período mostra a preocupação com estratégias práticas e com uma ação docente comprometida. A visão do professor como intelectual tem aspectos positivos: ressaltava o caráter político da prática pedagógica e aponta para a necessidade da participação do professorado na concepção e no planejamento dessa prática. No entanto, penso que o caráter mais acadêmico do trabalho docente, refletido na preocupação com produção científica, é paradoxalmente negligenciado nessa concepção, como argumentei em texto anterior (MORRIS, 1995). Adicionalmente, penso caber criticar: (a) a complexidade da linguagem empregada, de difícil compreensão para os que são convidados a exercer o papel de intelectuais transformadores; (b) o caráter "messiânico" atribuído ao trabalho docente, do qual o fortalecimento do poder discente passa a depender; (c) o caráter abstrato dos princípios

de intervenção propostos e a ausência quase total de sugestões que de fato possam nortear as decisões do professorado nas suas salas de aula, tanto no que se refere a métodos como a conteúdos.

Nessa terceira fase, saliento, ainda, o redirecionamento do trabalho de Apple: do foco na reprodução, na resistência e no Estado para a exploração de questões de gênero (APPLE, 1986) e de raça (MCCARTHY; APPLE, 1988). Sua matriz analítica é mais uma vez criticada: Cameron McCarthy (1990) rejeita seu caráter abstrato e sugere uma visão não sincrônica das dinâmicas e esferas sociais. Para ele, a inclusão de gênero, raça e classe conduz a uma interpretação fundamentalmente "aditiva", na qual se parece considerar que as diferentes formas de dominação atuam em sequência. Deixa-se, nessa perspectiva, de compreender o modo tenso e contraditório pelo qual os indivíduos experienciam, simultaneamente, múltiplas relações de poder e opressão. Apesar do avanço provocado pela crítica de McCarthy, permanece sem justificativa a exclusão, na análise, de outras dinâmicas sociais, por exemplo, orientação sexual, faixa etária, religião, origem nacional e regional, etc.

A *quarta fase* inicia-se na virada dos anos 1990. O cenário se agita em função de novas críticas, novas influências, novas problemáticas, novas discussões, já anunciadas na etapa anterior. A utilidade do neomarxismo e da Escola de Frankfurt na compreensão do processo curricular é questionada. Uma nova feição da teoria curricular crítica se delineia, com a colaboração do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, da psicanálise, dos estudos ambientais, dos estudos culturais e dos estudos de raça. O contraponto dialógico entre *neos* e *pós* domina a etapa, contribuindo para que se veja a tendência como enfrentando perigosa crise.

Esse diálogo é visto, em algumas análises, como incapaz de orientar os educadores nas decisões políticas e morais que precisam tomar (BAYER; LASTON, 1993), como ferindo de morte os pilares da modernidade — a ciência, a razão e o progresso — e, por extensão, o núcleo das análises neomarxistas que focalizam, sobretudo, o caráter político do currículo. Autores como Cole e Hill (1995) chegam mesmo a considerar que qualquer tentativa de integrar teoria crítica e pensamento pós-moderno liquidaria o projeto educacional moderno, invalidando, por consequência, a teorização educacional crítica.

Por outro lado, o diálogo é defendido por Giroux (1993) e McLaren (1993), que advogam que se aproveitem os *insights* dos novos aportes, preservando-se o compromisso da teoria crítica com justiça social, democracia, libertação e direitos humanos. Alertam, contudo, para os riscos envolvidos na supervalorização de narrativas parciais e locais, no excesso de preocupação com o discurso, bem como na descrença em uma consciência unitária centrada.

Tais autores incorporam temas e princípios caros ao pós-modernismo e aos estudos culturais, dirigindo suas atenções para: a desconstrução, a textualidade, as diferenças, as narrativas locais, a produção simbólica, a cultura popular, as identidades sociais, os excluídos, etc. No processo de incorporação e análise dessas questões, redimensionam categorias até então empregadas e rejeitam dogmatismos teóricos.

Subjacente a essa postura, encontra-se o ponto de vista de que nenhuma teoria é inquestionável, nenhuma teoria dá conta de toda a realidade social, principalmente consideradas as agudas mudanças políticas, econômicas, culturais e geográficas da atualidade, o que sinaliza para a necessidade de rever, renovar, ampliar e flexibilizar os argumentos.

Apple é mais cuidadoso na adoção dos "pós", afirmando sempre sua fidelidade à teorização curricular crítica. Embora reconhecendo que as relações de classe não dão conta de explicar toda a dinâmica das relações de poder e dominação, considera o abandono da categoria classe social uma tragédia de imensas proporções (APPLE, 1992). Recusa também a visão do mundo como um texto, capaz tanto de secundarizar a materialidade da realidade social, do estado, da economia e das relações de classe/trajá/gênero, como de estimular a equivocada crença de que mudanças no discurso provocam mudanças na sociedade (APPLE, 1996b). Suas preocupações mais recentes têm como foco o fortalecimento de setores conservadores na organização da educação e as recentes políticas educacionais e culturais americanas (APPLE, 1993, 1996a; CHRISTIAN-SMITH, 1991).

Entretanto, em recente estudo, Apple associa elementos de análises neo-granscianas com elementos de análises pós-estruturalistas, com o objetivo de demonstrar como as primeiras – com seu foco no Estado, na formação de blocos hegemônicos, em novas alianças sociais e na produção de consentimento – e as últimas – com seu foco no local, na formação da identidade e na criação de posições de sujeito – podem ser empregadas trativamente no exame de políticas educacionais (APPLE; OLIVER, 1995). O esforço é alentador, por: (a) oxigenar interpretações mais ortodoxas, sem que ao mesmo tempo adesões apressadas se façam sentir, e (b) procurar combinar abstrações teóricas e o "mundo real". Trata-se de outra tentativa de articular estrutura e ator social. Em vez de se valer da fenomenologia, porém, como nas primeiras fases, Apple recorre ao pensamento pós-estruturalista. Cabe indagar, com base em Ladwig (1996), se não se trata, mais uma vez, de teorização na qual categorias e conceitos se adicionam sem uma reelaboração da matriz teórica original.

Pode-se observar que os mais renomados autores críticos americanos não se furtam a examinar a possibilidade de ir além de suas primeiras análises

e estendê-las de modo a incluir temáticas e categorias pós-modernas. O que varia parece ser o grau de adesão às novas influências.

Os diversos estudos realizados nessa etapa expandem, assim, análises anteriores. Reporto-me a alguns deles. Destaco, inicialmente, os que contribuem para maior compreensão das relações entre currículo, poder e identidade social. Como se argumenta, as noções foucaultianas de discurso, do nexo saber-poder e de disciplinaridade são úteis para esclarecer os mecanismos pelos quais o poder se inscreve no currículo e na constituição dos saberes pedagógicos (SILVA, 1996; SANTOS, 1993; VARGA-NETO, 1994). O pensamento de Foucault, assim, oferece novas possibilidades de análise aos curricularistas e ilumina a compreensão do nexo currículo-poder. Alerta também para o fato de que a luta contra o poder cria novas relações de poder, cujo permanente exame se faz indispensável. No entanto, apoiando-me em Silva (1994a, p. 1), julgo ser difícil pedir "que nos concentremos na procura dos canais capilares pelos quais o poder circula nas microsferas de nossa vida social, num tempo e numa sociedade em que forças poderosas, visíveis e nomeáveis, centrais e localizáveis, moldam e modelam a economia, a política, a cultura, as nossas vidas".

Em segundo lugar, destaco as análises, pautadas nos estudos culturais, que ampliam a compreensão das relações entre cultura e currículo. Realço os estudos em que diferentes artefatos culturais, como filmes infantis e filmes para adultos, são examinados (GIRoux, 1995a, 1995b, 1995d, 1996). Tais estudos podem ajudar a desenvolver nos professores e alunos a capacidade de analisar criticamente os interesses ideológicos e políticos subjacentes às mensagens vinculadas por meios de comunicação com os quais interagim cotidianamente, bem como estimular a organização de experiências que propiciem o conhecimento da tecnologia de produção de variadas formas culturais e permitam, eventualmente, a própria produção autônoma de algumas dessas formas.

Menciono ainda outros trabalhos, também referenciados pelos estudos culturais, que enriquecem o debate em torno do "direito à diferença" e de suas implicações para a construção de um currículo no qual as vozes dos grupos oprimidos se representem e se confrontem, ou seja, de um currículo informado por uma perspectiva multicultural. Essa perspectiva sugere a criação de ambientes educativos nos quais se torne possível tanto identificar as relações de poder entre diferentes culturas, como sensibilizar para o engajamento na luta por transformá-las (SANTOS, L. P., 1996; McCLAREN, 1995; SILVA, 1996).

Verifica-se que, apesar da crise, a teoria crítica de currículo se tem beneficiado da inclusão de novos aportes, o que sugere que o diálogo entre *nos* e *pós*, apesar das dificuldades que levanta, pode também ser proveitoso.

O diálogo em questão

Coloco-me, então, a favor de uma apropriação crítica do pós-modernismo, de um trabalho intelectual que se situe na intersecção entre o compromisso com a emancipação e o pós-modernismo (LATTIER, 1991). Para Boaventura de Souza Santos (1996), um projeto educativo emancipatório visa a recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Nessa perspectiva, a abordagem neomarxista continua útil, tanto por propiciar uma compreensão mais aguda da sociedade e da escola capitalistas, como por conchamar a cumplicidade na proposição de novas alternativas.

Por outro lado, qualquer projeto educativo se materializa em atividades localizadas, vivenciadas por sujeitos específicos, espacial e temporalmente situados. Nesse sentido, o caráter local, parcial e múltiplo do encontro pedagógico afixa-se melhor com as análises pós-estruturalistas (GORE, 1993), com uma abordagem que contemple, além das desigualdades, as múltiplas vozes, as exclusões, as contingências.

A formulação de um projeto educativo é ainda afetada pelas novas concepções de ciência e pelas novas tecnologias comunicacionais e cognitivas, responsáveis tanto por significativas mudanças nas vidas dos indivíduos e das sociedades, como pelo questionamento das modernas noções de verdade, sujeito, história e mundo (MARTINS, 1996). Nessa ótica, concepções e grandes narrativas que informam a educação moderna têm seu poder explicativo reduzido e abrem espaço para as pequenas narrativas e as histórias de vida, ou seja, para a flexibilidade do pensamento pós-moderno.

O pós-modernismo, porém, não corresponde nem a um movimento unificado nem a um "sistema" de ideias e conceitos, convencionalmente entendido. É mais uma perspectiva complexa, multiforte, resistente a definições, explicações e categorizações simplistas. Nesse caso, se se pretende preservar o compromisso com a emancipação, característico da teorização crítica da modernidade, cabe examinar que correntes pós-modernas constituem menos uma rejeição do pensamento moderno e mais uma diferente modulação de seus temas e categorias (LACLAU, 1992). Penso serem elas que melhor podem oferecer uma base potencial para questionamentos radicais das concepções pedagógicas tradicionais e para a formulação de propostas curriculares pautadas pela intenção de resistir ao *status quo*.

Mas as dificuldades teóricas e práticas envolvidas no diálogo precisam continuar a ser enfrentadas: algumas serão resolvidas; outras, certamente não. Vive-se um tempo em que verdades se desvanecem, certezas se enfraquecem, dívidas se acumulam, ambiguidades se exacerbam, caminhos se multiplicam,

Nesse cenário, os questionamentos de pressupostos básicos podem ser vistos como esforços por romper os limites de sistemas de categorias cada vez mais inadequados e caminhar em direção a uma teoria capaz de captar as complexidades dos indivíduos e das manifestações culturais que criam (LATTIER, 1991). Nesse processo, contradições teóricas e práticas são inevitáveis. Não serão, porém, estratégias "ativas" que as resolvem. Não serão teorias elaboradas ao largo da realidade educacional concreta que as resolvem. Segundo Anyon (1994), cumpre desenvolver "teorias socialmente úteis" que se caracterizem por: (a) resultarem do diálogo entre conceitos e atividades humanas concretas; (b) não serem totalizantes nem aplicáveis a apenas um local; (c) apresentarem recomendações passíveis de materialização; e (d) visarem não ao refinamento de conceitos, mas a uma atividade política exitosa.

Sem garantias do resultado, importa buscar redimensionar concepções, categorias e ações de modo a associar pós-modernismo e projetos emancipatórios. Trata-se de trabalho em desenvolvimento, no qual o foco deve ser a promoção de interações, para que os elementos críticos das duas tradições se reforcem mutuamente. Nessa encruzilhada, se não se escapa dos paradoxos e das incertezas, é indispensável conservar a atenção na fertilidade dos períodos de crise que, como a história das ideias mostra, são bastante propícios à abertura de novas possibilidades ao pensamento (MARCONDES, 1994).

Considerações finais

Considerando-se que o campo do currículo se compõe de especialistas, ideias, teorias e métodos que focalizam o currículo, entendido como uma maneira de pensar a educação que prioriza os conhecimentos escolares e a forma como são tratados nos cursos e nas salas de aula (FONSECA, 1993), incluem-se no âmbito desse campo questões de conhecimento escolar e de pedagogia. Concebendo-se pedagogia como englobando tanto o ensino como as visões sociais que o informam, como abrangendo tanto as questões do tipo *como*, como as questões do tipo *por que*, referentes aos processos de transmissão, reprodução e produção do conhecimento (GORE, 1993), reforça-se a ideia de que *currículo e pedagogia integram um todo*, sendo isoláveis apenas para fins de análise.⁴

Desse modo, teorizar sobre currículo e pedagogia implica teorizar sobre a prática escolar, o que não precisa se reduzir à prescrição, podendo configurar-se em uma abordagem contextualizada (GORE, 1993). Em períodos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela

⁴ Bernstein (1980) já alerta, na década de 1970, para o fato de que a discussão de questões curriculares precisa considerar também pedagogia e avaliação. Acentua que currículo, pedagogia e avaliação formam um todo e precisam ser tratados como um todo.

se torna, segundo Lather (1991), o motor da inovação. Em outras palavras, trata-se de defender a *centralidade da prática* nos estudos que pretendem contribuir para a superação da crise da teoria crítica de currículo.

Esclareço que essa perspectiva não implica a desvalorização da teoria. Ressalto sua importância, argumentando, por outro lado, com Lefebvre (1979, p. 27), que "a coerência abstrata, a demonstração teórica desligada da atividade social e da verificação prática não tem nenhum valor".

Sugiro, então, em um primeiro momento, que os curriculistas atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas que avaliem essa implementação. Proponho também que desenvolvam investigações da prática curricular, com os que *nela atuam*, de modo a subsidiar a formulação de políticas de currículo, favorecer a renovação da prática e promover o avanço da teoria.

Defendo, então, que se incrementem estudos da prática curricular em diferentes espaços: (a) nos sistemas escolares; (b) nas atividades de ensino e pesquisa dos especialistas do campo; (c) nos cursos de formação de professores, com propósitos didáticos (ANDRÉ, 1995); (d) nas escolas, envolvendo especialistas do campo e o professorado; e (e) nos espaços culturais com os quais estudantes e professores interagem cotidianamente.

Ressalto, também, a importância de se retomar o diálogo com as instituições escolares, em outro patamar. Como dizem Apple e Oliver (1995, p. 273), nossas abstrações se enfraquecem quando não têm como referência o seu objeto de análise – a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência. Como bem acentuam: "é bom que nos deixemos tocar pelo cotidiano que envolve a política das instituições educacionais". Convido, então, os curriculistas a uma constante interlocução com sistemas e instituições educacionais, na caminhada por novas teorias, novas práticas, novos avanços, novos impasses.

Defendo, a seguir, a promoção de intenso diálogo no campo do currículo, que favoreça as interações entre: (a) os curriculistas associados à teoria crítica de currículo; (b) pesquisadores de diferentes tendências curriculares; (c) curriculistas brasileiros e curriculistas do Primeiro Mundo; (d) curriculistas e pesquisadores de campos do conhecimento que não a educação; e (e) curriculistas e movimentos sociais. Não se renova a prática nem se faz avançar a teoria, sem um intenso debate acadêmico. Precisamos discutir mais adequadas à realidade brasileira. Temos preferido legitimar nosso trabalho pelo recurso a autores de destaque no Primeiro Mundo. Mas, ainda assim,

mesmo com eles, o diálogo tem sido tímido. Tanto a produção recente como a produção mais "clássica" ainda são insuficientemente divulgadas e discutidas entre nós. Essa discussão pode alimentar nossas reflexões sobre as especificidades de nossas escolas.

Cabe reiterar que não proponho que a teoria se faça pela acumulação de inúmeros discursos. A teorização há que avançar em torno de problemas e projetos referentes à prática curricular. Recorro a Giroux (1995c, p. 97): "a teoria tem que ser feita, tem que se tornar uma forma de produção cultural; ela não é um mero armazém de insights extraídos dos livros dos grandes teóricos".

Defendo, finalmente, a divulgação e a discussão de esforços localizados de mudanças e inovações curriculares, para que dessa crítica se possa nutrir tentativas de revitalizar a prática e/ou superar impasses teóricos (APPLE; BRAUN, 1995; ALVES; GARCIA, 1992). Vejo a prática curricular como o espaço privilegiado em que se pode viabilizar a tentativa de conciliar um projeto emancipatório e princípios pós-modernos. Interpreto-a não como uma aplicação da teoria, mas como uma forma de reconstruir a arena para o debate intelectual (HARIMAN citado por LATHER, 1991).

Referências

- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados*. São Paulo: PUC-SR 1, p. 35-41, 1995.
- ANYON, J. Ideology and United States History Textbooks. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 49, n. 3, p. 361-386, 1979.
- ANYON, J. Elementary Schooling and Distinctions of Social Class. *Interchange*, Calgary, v. 12, n. 2-3, p. 118-132, 1981.
- ANYON, J. Intersseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 13-25, 1990.
- ANYON, J. The Retreat of Marxism and Socialist Feminism: Postmodern and Poststructural Theories in Education. *Curriculum Inquiry*, Toronto, v. 24, n. 2, p. 115-133, 1994.
- APPLE, M. W. The Process and Ideology of Valuing in Educational Research. In: APPLE, M. W.; SUBKOVIAC, J.; KYHLER JR., H. S. (Eds.). *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*. Berkeley: McCutchan, 1974.
- APPLE, M. W. *Critical Theory and the Ideology of Educational Research*. In: THE LIMITS OF EDUCATIONAL REFORM, AESA, Chicago, 1975.

- APPLE, M. W. Curricular Form and the Logic of Technical Control: Building the Possessive Individual. In: APPLE, M. W. (Ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Londres: RKP, 1982a.
- APPLE, M. W. *Education and Power*. Londres: RKP, 1982b.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982c.
- APPLE, M. W. *Teachers and Texts: a Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Londres: RKP, 1986.
- APPLE, M. W. Currículo e poder. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 14 (2), p. 46-57, 1989.
- APPLE, M. W. Education, Culture and Class Power: Basil Bernstein and the Neo-Marxist Sociology of Education. *Educational Theory*, Urbana, v. 42, n. 2, p. 127-145, 1992.
- APPLE, M. W. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Nova Iorque: Routledge, 1993.
- APPLE, M. W. *Cultural Politics and Education*. Nova Iorque: Teachers College Press, 1996a.
- APPLE, M. W. Power, Meaning and Identity: Critical Sociology of Education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, Londres, v. 17, n. 2, p. 125-144, 1996b.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (Eds.). *Democratic Schools*. Alexandria: ASCD, 1995.
- APPLE, M. W.; CHRISTIAN-SMITH, L. K. (Eds.). *The Politics of the Textbook*. Nova Iorque: Routledge, 1991.
- APPLE, M. W.; OLIVER, A. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILL, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- APPLE, M. W.; WEIS, L. (Eds.). *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1983.
- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. A. *Education under Siege*. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1985.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. Londres: Routledge, 1980. v. 3: Towards a theory of educational transmission.
- BEYER, L. B.; LISTON, D. P. Discurso ou ação moral? Uma crítica ao pós-modernismo em educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- BRANDÃO, Z. (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 2, n. 58, p. 3-13, 1993.
- COLE, M.; HILL, D. Games of Despair and Rhetorics of Resistance: Postmodernism, Education and Reaction. *British Journal of Sociology of Education*, Londres, v. 16, n. 2, p. 165-182, 1995.
- CUNHA, R. C. O. *A crise de legitimação da concepção crítica de currículo*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 67, n. 156, p. 351-366, 1986.
- EVERHART, R. B. *Reading, Writing and Resistance*. Londres: RKP, 1983.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANKLIN, B. *The Curriculum Field and the Problem of Social Control 1918-1938: a Study in Critical Theory*. Tese (Doutorado) - Universidade de Wisconsin, Madison, 1974.
- GARCIA, R. L. *Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- GENTILL, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GIROUX, H. A. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Londres: Falmer Press, 1981.
- GIROUX, H. *Theory and Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition*. Londres: Heinemann, 1983.
- GIROUX, H. A. Pedagogia crítica e o intelectual transformativo. In: FELDENS, M. G. E.; FRANCO, M. E. D. P. (Orgs.). *Ensino e realidade: análise e reflexão*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1986.
- GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, H. A. A Disneyização da cultura infantil. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- GIROUX, H. A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995c.
- GIROUX, H. A. Pulp Fiction and the Culture of Violence. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 65, n. 2, p. 299-314, 1995d.
- GIROUX, H. A. O filme *Kids* e a política de demonização da juventude. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 123-138, 1996.
- GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Teacher Education as a Counter Public Sphere: Notes Towards a Redefinition. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). *Critical Studies in Teacher Education: its Politics, Theory and Practice*. Londres: Falmer Press, 1987.

- GORE, J. M. *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*. Nova Iorque: Routledge, 1993.
- IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- JORGE, L. *Novos currículos: além da mudança dos conteúdos*. Prackaba: UNIMEP, 1993.
- LACLAU, E. A política e os limites da modernidade. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- LADWIG, J. G. *Academic Distinctions: Theory and Methodology in the Sociology of School Knowledge*. Nova Iorque: Routledge, 1996.
- LEFEVRE, H. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1979.
- LATHER, P. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within the Postmodern*. Nova Iorque: Routledge, 1991.
- MACEDO, E. F.; FUNDÃO, A. P. N. G. M. A produção do GT de Currículo da ANPED nos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1996, Caxambu, Anais., Caxambu: ANPED, 1996.
- MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINS, A. O pensamento transindividual – afeto e tecnologia. In: DAMARAL, M. T. (Org.). *Contemporaneidade e novas tecnologias*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1996.
- MCCARTHY, C.; APPLE, M. W. Race, Class and Gender in American Educational Research: toward a Nonsynchronous Parallelist Position. In: WEIS, L. (Ed.). *Class, Race and Gender in American Education*. Nova Iorque: SUNY, 1988.
- MCCARTHY, C. *Race and Curriculum: Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*. Londres: Falmer Press, 1990.
- MCLAIREN, P. *Schooling as a Ritual Performance*. Londres: RKP, 1986.
- MCLAIREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MCLAIREN, P. *Critical Pedagogy and Pedagogical Culture*. Londres: RKP, 1995.
- MENDES, M. E. V. *A incorporação da "Nova Sociologia da Educação" pela literatura da educação escolar brasileira – 1970-1995*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- MOREIRA, A. F. M. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994.
- MOREIRA, A. F. B. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOREIRA, A. F. B. *O discurso crítico de currículo e o diálogo com a escola*. In: CONGRESSO MARISTA DE EDUCAÇÃO, 1996, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1996.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B.; OLIVEIRA, C. A. C.; SEPULVEDA, J. A. M. *O campo do currículo no Brasil: uma análise bibliográfica*. Rio de Janeiro: 1996. Mimeografado.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PARAISO, M. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114, 1994.
- PINAR, W. E. et al. *Understanding Curriculum: an Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Nova Iorque: Peter Lang, 1995.
- SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SANTOS, L. P. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.
- SANTOS, L. P. Currículo e diferenças culturais em tempo de globalização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1996.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SILVA, T. M. N. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA, T. T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, T. T. *Fonemas e educação: alguns pontos para debate*. In: SEMINÁRIO INTER-NACIONAL SOBRE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR, 1., 1994, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1994a.
- SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994b.
- SILVA, T. T. (Org.). *Altergenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOUZA, R. F. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. *Eni*, Aberto, Brasília, ano 12, n. 58, p. 117-128, 1993.

- STANLEY, W. B. *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*. Nova Torque: SUNY, 1992.
- TAXTEL, J. Justice and cultural conflict: racism, sexism and instructional materials. *Interchange*, Calgary, v. 9, n. 1, p. 56-84, 1978-1979.
- VEIGA-NETO, A. J. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VEIGA-NETO, A. J. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- WHITTY, G. *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics*. Londres: Methuen, 1985.
- WILLIS, P. *Learning to Labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Alderhot: Gower, 1983.
- YOUNG, M. F. D. An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. In: YOUNG, M. F. D. (Ed.). *Knowledge and Control*. Londres: Collier-Macmillan, 1971.
- YOUNG, M. F. D. Taking Sides against the Probable: Problems of Relativity and Commitment in Teaching and the Sociology of Knowledge. In: JENKS, C. (Ed.). *Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge*. Londres: RKP, 1978.