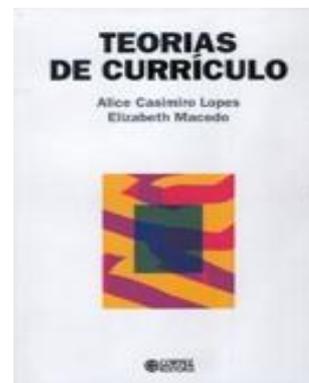

TEORIAS DE CURRÍCULO

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth.
Teorias De Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

Danielle Piontkovsky
Maria Regina Lopes Gomes^(*)

O livro *Teorias de Currículo* é uma obra das professoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, publicada no ano de 2011. As autoras iniciam apresentando as motivações para a criação do texto que, por sua escrita sinóptica, estaria cercado de muitos perigos, intensificados numa contemporaneidade “[...] em que a ideia de fundamento é posta em xeque” (p. 9).



Segundo as autoras, uma difícil decisão para essa organização foi a de eleger os temas centrais de um campo híbrido, pois consideram ser este um importante trabalho para os debates que constituem um campo que chamamos de currículo. Por serem professoras da disciplina Currículo em cursos de graduação em Pedagogia e Licenciaturas, e na Pós-Graduação, sentem a ausência de textos que deem conta dos debates acerca da história intelectual do campo para que seja possível uma comunicação na área da Educação, no que se refere ao currículo, sem, entretanto, pretenderem fixar sentidos. Ao contrário, intencionam ampliar a comunicação entre um campo já estabelecido e aqueles que nele ingressam, acreditando que esses textos sinópticos possam ser utilizados pelos professores universitários como uma forma de “[...] sistematização de alguém com quem podem dialogar na construção de sua prática curricular” (p. 12).

A lógica de organização dos diferentes temas e autores presentes no texto segue ditada pelas escolhas que fazem em suas pesquisas. Com essa obra, Lopes e Macedo objetivam mostrar como foram construindo *sentidos* para o currículo e, ao mesmo tempo, levar o leitor a construir *outros sentidos* em diálogo com os percursos que fizeram.

^(*)**Danielle Piontkovsky**. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; professora do Instituto Federal do Espírito Santo; membro do Grupo de Pesquisa "Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos".

Maria Regina Lopes Gomes. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; pedagoga da Rede Municipal de Ensino Vitória; membro do Grupo de Pesquisa "Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos".

O livro foi organizado em 11 capítulos, em torno de dois eixos que se inter-relacionam: o temático e os autores. Essa organização dos capítulos também se refere ao caráter autobiográfico do texto, já que expressa a trajetória das autoras no campo.

O primeiro capítulo, “Currículo”, divide-se em quatro tópicos. Partindo da pergunta “O que é currículo?”, as autoras assumem a impossibilidade de uma resposta objetiva para essa questão. Discutem os diferentes movimentos que vêm sendo objeto de disputas na teoria curricular e partem da premissa da existência de acordos que produzem sempre sentidos prévios para o termo currículo. “Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula” (p. 19), currículo assume múltiplos significados.

“Currículo: seleção e organização do que vale a pena ensinar” aparece como primeiro tópico deste capítulo, em que as autoras encaminham as discussões acerca dos sentidos do currículo marcado pelos movimentos do início da industrialização americana e, nos anos de 1920, no Brasil, com o movimento da Escola Nova. Segundo Lopes e Macedo, a concepção de que era preciso decidir sobre *o que ensinar* ganha força e, assim, nas diferentes teorias, em comum encontrava-se uma definição do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem.

Nos anos de 1910, na Psicologia, o comportamentalismo, e na Administração, o taylorismo, ganham destaque na sociedade americana que se industrializa. Surge, então, uma *preocupação com a eficiência* da escola para a socialização do jovem de modo a atender ao modelo da sociedade americana. Desse modo, a escola e o currículo passam a ser importantes instrumentos de controle social.

O progressivismo é outro movimento apontado pelas autoras. O nome mais conhecido nessa corrente é o de John Dewey que, rivalizando o eficientismo no controle da elaboração de currículos oficiais, advoga que o foco do currículo “[...] é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos” (p. 23), constituindo-se como uma teoria curricular única que entende a aprendizagem como um processo contínuo e não como preparação para vida adulta. Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos 1920 (p. 24) que, no Brasil, são assumidas por diferentes educadores escolanovistas.

Em seguida, as autoras evidenciam o ano de 1949, quando a teoria curricular produz a mais duradoura resposta às questões de seleção e organização de experiências e conteúdos. Tyler articula

as *abordagens técnicas*, como as eficientistas, com o *pensamento progressista*. A racionalidade proposta por Tyler se impõe por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA (p. 25).

No segundo tópico, “O primeiro silêncio: sobre hegemonia, ideologia e poder”, as autoras evidenciam as críticas que as abordagens científicas do currículo sofrem por conceberem o currículo como aparato de controle social (p. 26). Uma das críticas parte do que se convencionou chamar de teorias da correspondência ou reprodução, produzidas, nos anos 70, apoiadas nos pensamentos “[...] marxistas que defendem a correspondência entre base econômica e a superestrutura”. Vai assim, de perspectivas mecanicistas a concepções em que a dialética entre a economia e cultura se faz visível (p. 27).

Ganha destaque a concepção de aparelhos ideológicos de Estado, desenvolvida por Louis Althusser, que constitui o cerne da teorização crítica em currículo. Autores como Baudelot e Establet explicitam a forma como o sistema escolar atua para garantir a diferenciação social; Bowles e Gintis trabalharam a função reprodutora da escola, chamando a atenção para a materialidade da ideologia; e Bourdieu e Passeron, com as ideias que explicitam a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural, enfatizando que “[...] a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica” (p. 28), evidenciam alguns dos movimentos dessa época. Além deles, no viés da Sociologia britânica, em 1971, Michael Young lança as bases do movimento da Nova Sociologia da Educação, reunindo outros autores que propõem questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar.

A partir de 1979, com a publicação do livro *Ideologia e currículo*, por Michael Apple, as análises reprodutivistas passam a tratar especificamente do currículo e, no Brasil, ganham notoriedade nos anos de 1980. Com o processo de redemocratização brasileira, temos as formulações de Paulo Freire, ao mesmo tempo em que Dermeval Saviani lançava as bases da Pedagogia Histórico-Crítica e José Carlos Libâneo, da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos.

As autoras ainda destacam, neste capítulo, a preocupação de Apple, no sentido de entender como a educação age na economia e, nesse sentido, ele articula reprodução com produção (p. 30). Em suas teorizações, esse autor lança mão de dois conceitos: hegemonia e ideologia. Segundo elas, a partir desses conceitos, as preocupações de Apple centram-se nos modos como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade. As questões “o que ou como ensinar?” são substituídas por: “por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social?” (p. 31). Nesse movimento, recria o conceito de currículo oculto, visando a dar conta das questões de poder que permeiam o currículo.

Trazendo, no terceiro tópico, “O segundo excluído: o que acontece nas escolas”, as autoras evidenciam pensamentos de teóricos da matriz fenomenológica que argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos. Buscando substituir a ideia de currículo como prescrição, propõem uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio “mundo-da-vida” (p. 34). No Brasil, afirmam que Paulo Freire é uma das mais importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do “mundo-da-vida”. No campo da teoria internacional, o currículo aparece como *currere* – um processo mais do que uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. Definido por Willian Pinar, é a mais relevante contribuição da fenomenologia para a ampliação do conceito de currículo (p. 35).

No último e quarto tópico deste capítulo, “Currículo: simplesmente um texto”, as autoras reafirmam que optaram por seguir um caminho que leve a um conceito multifacetado de currículo. Retomam a preocupação colocada por Freire, no sentido de pensar o currículo para além das distinções entre os níveis formal, oculto e vivido. Para tanto, lançam mão dos estudos pós-estruturais de currículo que, no Brasil, se intensificam no início deste século, especialmente, com as traduções de Tomaz Tadeu da Silva.

Para a desconstrução dos conceitos de currículo apresentados até essa parte do texto, usam um pressuposto do pós-estruturalismo que é o lugar da linguagem na construção social. Para os teóricos dessa abordagem, “[...] a linguagem ao invés de representar o mundo, a linguagem constrói o mundo, [...] a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo” (p. 38).

Na esteira dessas reflexões, quando retomam a pergunta inicial do capítulo, “o que é currículo?”, afirmam que cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e, então, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Assim, currículo é, em si, uma prática discursiva. “Trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (p. 41).

No segundo capítulo, intitulado “Planejamento”, as autoras buscam explorar o modelo de elaboração curricular de Tyler, atualizando-o para a discussão do currículo centrado em competências, a partir da abordagem de César Coll. Também indicam outras possibilidades de pensar a questão do planejamento curricular com base nas teorizações pós-modernas e pós-estruturais.

No primeiro segmento do texto, “A racionalidade de Tyler”, as autoras dizem de um modelo de elaboração curricular mais utilizado no mundo ocidental para o desenho de currículos. Trata-se de uma racionalidade técnica ou sistêmica preocupada centralmente com a eficiência, no auge nos anos de 1950. Tyler, em seu livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, levanta diferentes questões acerca do planejamento do currículo, mas, dentre elas, dá mais evidência aos objetivos educacionais, como parte da eficácia do currículo. Para esse autor, todo objetivo tem que definir um comportamento e um conteúdo a que a ele se aplica. Composto com esse pensamento, a avaliação da eficácia da aprendizagem é a última etapa do planejamento curricular e se tornou o cerne da proposição de Tyler. A estrutura definida por Tyler: objetivos/experiências de aprendizagens/avaliação é talvez ainda a mais usada e a que está presente em vários documentos curriculares.

No segundo segmento do texto, “Alguns desdobramentos da racionalidade tyleriana: dos objetivos às competências”, encontramos inicialmente os diferentes desdobramentos da racionalidade técnica no currículo: a taxionomia do domínio cognitivo de Bloom em seis níveis hierárquicos (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação).

Em contraposição a objetivos cada vez mais atomizados, Baker e Popham propõem a noção de competência (ou domínio). Diferente do modelo avaliativo de Tyler, a proposta desses autores visa apenas à competência, e as habilidades são apenas etapas intermediárias do desenvolvimento curricular (p. 54). Essa é uma ideia presente nas políticas curriculares dos anos 1990, que tem dado centralidade à avaliação do desempenho de alunos como forma de inferir na qualidade da educação. Os argumentos das autoras, em relação a essas elaborações, colocam-se entendendo que os pensamentos tylerianos se hibridizam com os outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação.

“O modelo proposto por César Coll”, terceiro segmento deste capítulo, mostra uma clara aproximação com a racionalidade tyleriana. Um modelo marcado pela matriz piagetiana que tem por horizonte um projeto curricular para a escolarização obrigatória a ser implementado nacionalmente ou por um poder central. Coll dá atenção especial à Psicologia, na qual articula princípios do “[...] nível de desenvolvimento operatório da psicologia genética; zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky); conhecimentos prévios e aprendizagem significativa (Ausubal); assim como na menção a esquemas de conhecimento tal como utilizados por abordagens estruturalistas e sistêmicas” (p. 59). Esse autor indica a defesa de um currículo aberto, que respeita as diferenças individuais e o contexto em que o currículo será aplicado. A centralização das decisões curriculares, a taxionomização dos conteúdos, a definição comportamental das aprendizagens e a preocupação com a avaliação, de um lado, e de outro, a perspectiva construtivista

de aprendizagem, articulada em torno de Piaget, fazem parte do modelo de elaboração curricular de Coll.

No quarto e último segmento do texto “Planejar sem compromisso com a *accountability*”, Lopes e Macedo evidenciam outros autores que trabalham uma revisão do modelo de planejamento da racionalidade tyleriana. Inicialmente, Hilda Taba, em 1962, defende que novos objetivos podem surgir da negociação em sala de aula, e Goodlad, em 1975, um modelo curricular organizado em quatro níveis: social, ideológico, institucional e instrucional. Em outra matriz, Eliot Eisner propôs que a elaboração do currículo se dá em sala de aula e que os professores são seus formuladores. Com maior impacto no Brasil, as teorias curriculares de cunho marxistas e, talvez, as obras de Paulo Freire sejam as principais referências para esses trabalhos. Também nessa esteira marxista, outros autores se contrapõem ao modelo de Talyer. Henry Giroux, com sua obra influenciada pelo pensamento de Freire, defende a articulação do macro e do micro-objetivo, favorecendo aos alunos estabelecerem conexões entre o que é aprendido na escola e a realidade social mais ampla.

Nesse capítulo, as autoras também trazem algumas discussões pós-modernas e pós-estruturais para pensar o planejamento curricular. Nessa direção, indicam um primeiro movimento desenvolvido por Pinar sobre a força das narrativas e “[...] dos currículos centrados nas histórias de vida dos sujeitos, a partir das quais os ‘conteúdos’ curriculares se tornam existencialmente significativos” (p. 66); Cleo Cherryholmes apresenta em seu texto, intitulado *Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais*, múltiplos questionamentos ao clássico planejamento do currículo; e Sandra Corazza, em publicações nos anos de 1990, assume a postura de que o planejamento é um ato pedagógico produzido nas escolas e que o ato de planejar é uma prática deliberada de construção de outros significados curriculares.

Em outra direção, Willian Doll Jr., em 1993, apresenta uma proposta de construção curricular pós-moderna mantendo elementos da racionalidade tyleriana. Propõe uma matriz curricular sem início e sem fim, com focos que interseccionam, criando uma rede relacionada de significados. Não há, portanto, como pensar em currículos ordenados linearmente, ou seja, a articulação entre os elementos se apoia em uma perspectiva da complexidade.

Partindo dessas teorizações, as autoras, ao final do segundo capítulo, reafirmam que a maioria dessas teorizações pós-modernas e pós-estruturais em torno do planejamento, diz que todo esquema de organizador que controla nega a diferença. Nessa perspectiva, indicam a importância de criar outros sentidos por intermédio da desconstrução dos sentidos que eles projetam. “Desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado” (p. 69).

Continuando sua trajetória no livro, as autoras, no capítulo três, “Conhecimento”, iniciam um debate em torno da produção do conhecimento e currículo. Esse capítulo foi organizado a partir de quatro grandes perspectivas para pensar essa questão: a *perspectiva acadêmica*, a *instrumental*, a *progressivista* e a *crítica*.

De acordo com as autoras, as discussões sobre o conhecimento no campo do currículo não se esgotam nessas quatro perspectivas evidenciadas, reconhecendo que cada uma delas engloba vários autores, com grandes diferenças entre si. Reconhecem também a prevalência da teoria crítica no debate atual e, por essa razão, valorizam, nesse capítulo, a análise dessa perspectiva.

Tomando como referência a *Perspectiva acadêmica*, podemos compreender que “[...] todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento. Conhecimento é um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (p. 71). Nessa perspectiva, o conhecimento a ser ensinado na escola é encontrado na lógica dos conhecimentos disciplinares acadêmicos. É central a ideia de um cânone: corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão às gerações mais novas da lógica do conhecimento produzido pela humanidade. Então, por meio do currículo, a escola deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que assegurem a compreensão desse cânone e permitam o desenvolvimento da mente humana (p. 72). Traços desses enfoques prevalecem tanto na perspectiva instrumental quanto na progressivista.

A *Perspectiva instrumental* entende o conhecimento como legitimado pelo atendimento às regras e aos métodos rigorosos no âmbito acadêmico. O conhecimento tem como referência a razão instrumental que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins. Adorno e Horkheimer aparecem como teóricos para quem a razão instrumental se torna um mero instrumento técnico, auxiliar do processo econômico.

No currículo, há predominância dos teóricos da eficiência social, tal como Bobbit, e do pensamento curricular centrado nos objetivos, como Tyler. A escola é compreendida como uma instituição que forma cidadãos para gerar benefícios mais amplos para a sociedade e, portanto, o conhecimento selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica (p. 74).

Na *Perspectiva progressivista*, John Dewey aparece como principal autor dos trabalhos que discutem o pragmatismo do conhecimento, ou seja, o conhecimento deve favorecer a melhor execução das atividades humanas. O currículo deve ser construído tendo em vista a dimensão

psicológica do conhecimento e, para ele, o conhecimento refere-se ao sistema de fatos válidos, organizados com base em princípios de relação mútua e explicação comum. O conhecimento deve primeiro considerar os princípios psicológicos para depois atender aos lógicos, que são o ápice do processo de conhecer (p. 75). Influenciado pelo pensamento de Dewey, Giroux afirma que a escola “[...] é onde os alunos devem aprender a vida democrática e os conhecimentos necessários ao seu fortalecimento, mas onde também se desenvolve a luta política” (p. 75).

A *Perspectiva crítica* reúne diferentes autores e bases teóricas distintas, mas que conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes, a distribuição de poder na sociedade e a ideologia. É uma perspectiva que problematiza o conhecimento e lança as bases para se questionar o conhecimento escolar no sentido de que deixe de ser considerado um dado neutro. Para os diferentes autores das principais correntes das discussões críticas, não basta discutir *o que* selecionar e definir *critérios* dessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção. Ao mesmo tempo, esses teóricos problematizam *por que* determinados conhecimentos são selecionados e outros não, *por que* alguns saberes são classificados como conhecimento e outros não (p. 77).

Secionadas pelas autoras, nesse capítulo, estão algumas das principais correntes e autores da perspectiva crítica, que têm pensamentos diferentes, embora se aproximem pelo fato de tentarem responder à pergunta: “[...] o que conta como conhecimento escolar, considerando as relações entre saberes legitimados e não legitimados?” Encontram reunidos movimentos encabeçados por Michael Young com a Nova Sociologia da Educação; Michael Apple e a relação entre conhecimento e poder; Paulo Freire e a educação popular; Libâneo e a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos.

Ao final do capítulo, em outro segmento, *Mudando as perguntas e superando os embates entre saberes*, as autoras debatem vários problemas que decorrem dessas interpretações que até hoje têm sido dominantes no campo do currículo, dizendo que o currículo faz parte da própria luta pela produção de significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, propõem outra forma de pensar o currículo, não mais como seleção de conteúdos ou de uma cultura, mas como uma produção cultural.

“*Conhecimento escolar e discurso pedagógico*” é o título do quarto capítulo, que se divide em três tópicos: *A transposição didática, Recontextualização e Principais contribuições da recontextualização e da transposição didática para as teorias de currículo*. Tomando como referência as discussões acerca do conhecimento, as autoras nos dizem que essas teorizações têm em comum a preocupação de analisar a especificidade do conhecimento escolar e do discurso pedagógico, também denominado de matéria ou conteúdo de ensino. Para elas, questões

curriculares estão diretamente relacionadas com o processo de transformar os saberes legitimados socialmente em matéria escolar.

Iniciam assim as discussões da *transposição didática* desenvolvida por Chevallard que busca salientar as mudanças conceituais que acontecem pela transposição de um determinado conceito da ciência para a relação didática. Para esse autor, a relação didática existente entre o professor, o aluno e o conhecimento ensinado fala de uma intencionalidade de um professor ensinar algo. Nesse sentido, o conhecimento não é um dado, é construído e transformado no processo de ser, transposto de um contexto a outro.

Lopes (1999), partindo desse pensamento, “[...] interpreta a transposição didática como um processo de mediação” (p. 98) para dizer que “[...] não se trata de transpor sem modificações um saber de um lugar a outro, mas efetivamente transformar esses saberes em saberes de ensino” (p. 98). Continuando a ampliação dessa teoria com as contribuições de Develay (1995), passamos a entender que o conhecimento escolar não tem apenas o conhecimento científico como referência e, por essa razão, o autor define a transposição didática “[...] como todas as transformações que afetam os saberes eruditos/científicos e as práticas sociais de referência pelas quais derivam não apenas os saberes a ensinar, mas também os saberes ensinados e assimilados pelos alunos” (p. 98-99).

A *recontextualização* é um conceito pertencente a uma rede mais ampla e complexa relacionada com sua crítica às teorias da reprodução de Bourdieu. Bernstein aparece como expoente nesse debate, com foco nas relações de classe, relações estabelecidas socialmente em função de ser desigual o poder entre os grupos sociais. Suas críticas às teorizações de Bourdieu devem-se ao fato de que, para ele, a comunicação pedagógica não pode ser entendida como um fio condutor de padrões de dominação externos a ela própria, como se o meio pedagógico que conduz essa comunicação não alterasse a comunicação conduzida. O autor cria, então, o conceito de dispositivo pedagógico definido como o condutor da mensagem pedagógica. O dispositivo pedagógico é que regula a seleção e a distribuição daquilo que é encaminhado aos diferentes grupos da sociedade, por meio de uma comunicação pedagógica, controlando, assim, o *para quem, para que, por quem, como, quando e onde* dessa comunicação (p. 101).

Portanto, para esse autor, o discurso pedagógico é em si um princípio recontextualizador. Ele desloca e recoloca os discursos originais em novas bases sociais e em novas relações de poder e de controle (p. 102).

Ao final desse capítulo, as autoras evidenciam as principais contribuições das *teorias da transposição didática e da recontextualização no campo do currículo* que para elas dizem respeito

à possibilidade de compreender o caráter produtivo do processo pedagógico, e da escola, não como receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas como participante que amplia e reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino. Segundo as autoras, “[...] compreender o conhecimento escolar e suas características passa a ser importante se quisermos entender o currículo e suas finalidades” (p. 105). Além disso, ressaltam que a “[...] dimensão sociológica da recontextualização favorece o entendimento de que não basta conhecermos o discurso instrucional e buscarmos sua transmissão na escola [...]. É preciso compreender e assumir o discurso pedagógico como uma instância discursiva própria”, pois isso abre espaços para que a pluralidade de saberes que circulam no contexto social seja considerada e, mais do que isso, “[...] permite conceber que a recontextualização pode se desenvolver pela produção de híbridos culturais” (p. 106).

O quinto capítulo, intitulado “*Disciplina*”, está estruturado em quatro tópicos, nos quais se destacam os debates em torno da organização do conteúdo a ser ensinado na escola. As autoras consideram essa organização disciplinar uma técnica de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. Por se manter dominante em diferentes países, é uma forma de organização dos conteúdos concebida como uma instituição social necessária.

Currículo centrado nas disciplinas escolares é uma das três posições apresentadas pelas autoras e, mais uma vez, as teorizações de Dewey aparecem trazendo uma compreensão de que as disciplinas devem oferecer atividades que visam a desenvolver a vida social e comunitária. Dewey introduz a ideia de que o currículo não é dependente apenas da lógica dessas disciplinas; deve ser construído tendo em vista a dimensão psicológica do conhecimento. A experiência de vida dos alunos, o desenvolvimento gradual da complexidade do conhecimento e a vinculação ao aspecto da vida social mais ampla são elementos fundamentais para esse autor nessa organização disciplinar.

Na teorização sobre *Currículo centrado na estrutura das disciplinas acadêmicas*, a base teórica proposta por Johann Friedrich Herbart é ampliada pelos trabalhos dos filósofos da educação Paul Hirst e Richard Peters, nos anos de 1960 e 1970, e atinge o auge na década de 1960, com os pensamentos de Bruner e as proposições de Joseph Schwab.

Filósofos dessa matriz do pensamento curricular valorizam as disciplinas de referência e o conhecimento especializado como fontes para o currículo e para as finalidades da educação. Enquanto Dewey compreende a dimensão psicológica associada à possibilidade de inserir a matéria escolar na experiência da vida dos alunos, Hirst e Peters entendem a dimensão psicológica como possibilidade de tornar a lógica das disciplinas assimilável pelos alunos.

No entanto, Bruner defende que cada disciplina científica tem uma estrutura particular, e a compreensão dessa estrutura é considerada como requisito mínimo para uso do conhecimento, de forma a torná-lo aplicável a problemas e acontecimentos fora da escola. Precisam ser considerados também os estudos de David Ausubel e Joseph Novak, muito valorizados em meados dos anos 70 e 80 no Brasil.

Muitas críticas são desenvolvidas em relação à concepção das disciplinas escolares com base nas estruturas das disciplinas de referência. Em meio a essas críticas, os curriculistas norte-americanos se organizam num movimento de reconceitualização do campo do currículo. É com base nesses estudos que Ivor Goodson desenvolveu seu trabalho sobre histórias das disciplinas escolares.

Os enfoques históricos das disciplinas escolares, a partir dos trabalhos de Ivor Goodson nos anos 80 e 90, na Inglaterra, partem do que foi excluído da problematização dos filósofos da educação e dos educadores de base cognitiva. Esse autor desnaturaliza as disciplinas escolares por entender que elas não têm por referência disciplinas acadêmicas ou científicas. Para ele, a disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender às finalidades sociais da educação.

Outras abordagens sobre a história das disciplinas incorporam interpretações discursivas, conferindo novos sentidos ao entendimento de disciplina escolar. Ancorado em Foucault, Popkewits analisa as disciplinas escolares e considera que elas estão sofrendo uma transmutação mágica no contexto da escola, sendo, assim, a expressão de uma alquimia.

A partir das escolhas teóricas feitas pelas autoras, no último segmento do texto, *Pensando no conhecimento disciplinar como um discurso*, pode-se compreender que, na perspectiva mais próxima a Popkewitz do que a Goodson, não há um saber *a priori* que, uma vez dominado, nos faculte a ser de uma disciplina. Para esse autor, construímos esse saber no processo de nos tornarmos disciplinares. Não se trata, no entanto, de tradicionalismos que fixam a luta política, mas de tradições sujeitas a diferentes interpretações nessa mesma luta. Essas tradições hibridizam sentidos pedagógicos, científicos, sociais, psicológicos e vão constituindo um discurso disciplinar que contribui para a ideia de que existe uma cultura comum que deve ser ensinada a todos.

O sexto capítulo é escolhido para discutir a “Integração curricular”. Nele, aparece inicialmente o entendimento de que toda forma de proposição de uma organização curricular considera importante discutir formas de integração dos conteúdos escolares. Nesse sentido, as autoras agrupam as diferentes propostas de integração em três modalidades: *integração das competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas,*

mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos, buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas. Esclarecem que a primeira modalidade já foi discutida no segundo capítulo do livro e que vão tratar apenas das outras duas e, com esse objetivo, criam duas novas seções no texto.

A primeira, *Integração com base nos interesses dos alunos e na vida social*, inclui abordagens referentes ao currículo por projetos e por temas transversais, em que discutem, além dos princípios que orientam tais metodologias, a ideia de que esses *interesses* se modificam em função das diferentes concepções da relação entre educação e sociedade. Apresentam alguns teóricos que trabalham a partir dessa modalidade e/ou embasam suas concepções – Kilpatrick, Dewey, Santomé, Hernández, Ventura, Apple e Beane – e destacam que essa matriz de organização curricular acaba por se constituir como a matriz dominante nas discussões sobre integração.

Na segunda, *Integração com base na lógica das disciplinas acadêmicas*, surgem variadas propostas em defesa da *interdisciplinaridade* e, nesse sentido, apontam que o currículo integrado constitui uma concepção que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações. Apresentam Hilton Japiassu como o teórico brasileiro que, na década de 70, problematiza a interdisciplinaridade do ponto de vista filosófico. Em seguida, mencionam Ivani Fazenda e a incorporação das ideias do referido autor para o seu campo de discussão, a Didática. Pontuam que muitas críticas são dirigidas às concepções dessa temática, devido ao seu idealismo ou por não problematizar questões históricas e políticas e, assim, no campo do currículo, trazem como crítica mais consistente a elaborada por Alfredo Veiga Neto. Dentre muitas colocações feitas acerca das análises de Veiga Neto, a organização disciplinar é uma “[...] estrutura disciplinadora, sendo produto e ao mesmo tempo produtora de uma nova ordem e de uma nova representação [...] [na qual] saberes são hierarquizados e classificados, fronteiras são ordenadas, somos subjetivados” (p. 136).

Finalizando o capítulo, escrevem a última seção, “Para além da dicotomia entre currículo disciplinar e currículo integrado”, em que questionam a separação usual que ocorre entre essas propostas curriculares. Dialogam com o autor Basil Bernstein, apontando-o como um dos primeiros a operar inter-relacionando a integração e a disciplinaridade. Concordam com sua análise sociológica que retira a interpretação das disciplinas de um enfoque centrado na vontade individual do sujeito, conectando-a às relações de poder e ao controle. Entretanto, divergem do autor em sua defesa do currículo integrado e consideram mais produtivo “[...] entender como as disciplinas escolares nos formam, investigar como as inter-relações entre saberes são desenvolvidas nas escolas, quais sentidos as diferentes comunidades disciplinares conferem ao currículo” (p. 140).

No capítulo intitulado “*Prática e cotidiano*”, as autoras afirmam que a *prática* é uma temática que acompanha o desenvolvimento da teorização no campo do currículo, assumindo diferentes sentidos. Destacam que, na obra de Dewey, é possível perceber a preocupação em aproximar o pensar da vida prática e da experiência humana, defendendo a aplicabilidade do conhecimento em sua noção de currículo. A centralidade da prática também aparece nos modelos curriculares vinculados à racionalidade tyleriana e aos pressupostos do eficientismo. Entretanto, nesse contexto, explicam que as críticas à hegemonia da racionalidade tyleriana surgem quanto à definição de currículo, uma vez que desconsidera o que ocorre nas escolas, na prática cotidiana dos sujeitos.

As críticas à racionalidade tyleriana são apresentadas a partir de Joseph Schwab, autor que denunciou a crise da relação entre teoria e prática. De acordo com Lopes e Macedo, “[...] em um conjunto de textos publicados em 1970, o autor define a arte do prático como arte da deliberação e redefine a relação entre elaboração e implementação do currículo” (p. 142).

Nesse mesmo período, na Inglaterra, desenvolve-se um movimento em torno do professor-pesquisador, iniciado por Lawrence Stenhouse, dando origem às pesquisas em sala de aula com a colaboração dos professores. Esse autor assume os vínculos entre teoria e pesquisa, criando um modelo de elaboração curricular processual, no qual “[...] os professores são levados a pensar sobre a prática e sobre seus procedimentos como forma de estabelecer a melhor relação entre meios e fins do currículo” (p. 143).

Assim, as autoras declaram que este capítulo traz como objetivo principal discutir as abordagens que dão centralidade à discussão da *prática* e do *cotidiano dos sujeitos*. Discutem a apropriação e o desenvolvimento no Brasil dos estudos curriculares centrados na escola, dividindo-os em dois grupos: *Os estudos da escola de matriz etnográfica participante* – aqui aparecem as teorizações de autores como Peter Woods, Donald Schön, Kenneth Zeichner, Ivor Goodson – e *Os estudos nos/dos/com os cotidianos* – cuja principal referência são as pesquisas de Michel de Certeau acerca do cotidiano. Finalizam o texto questionando as noções de prática e cotidiano, contrapondo-as com as abordagens pós-modernas.

Em “*Emancipação e resistência*”, o oitavo capítulo do livro, pontuam que o deslocamento dos estudos curriculares das análises macrocontextuais para a escola se desenvolveu em dois movimentos gerais. Um deles seria o apresentado no capítulo anterior, focalizando a *prática e o cotidiano* e, no outro, as autoras discutem os *estudos que se contrapõem às teorias da reprodução e da correspondência*. Segundo as autoras, a partir de tais estudos, “[...] são construídas as

denominadas *teorias da resistência*, voltadas a entender a autonomia relativa da escola na produção de significados e a combinar discussões de classe e cultura” (p. 165)

Nesse contexto, afirmam que a escola é entendida como *lócus* de luta por hegemonia, e que as teorias da resistência operam vinculadas ao compromisso da *emancipação*. Assim, a emancipação aparece como um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das normas de dominação e submissão.

Na sequência do texto, as autoras destacam que os principais estudiosos da resistência são ingleses que situam suas análises sobre o tema nas obras de maior divulgação no Brasil. No subitem *Questionando as teorias da reprodução*, centralizam as discussões em Henry Giroux, a partir da obra *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Em seguida, com o subtítulo *Formando trabalhadores*, dão destaque aos estudos de Paul Willis e à sua obra *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*; e aos de Peter McLaren, com a obra *Rituais na escola*.

Dando continuidade ao tema central do capítulo, analisam, em *Reconfigurando as teorias da resistência: a emancipação*, o deslocamento desses trabalhos, principalmente com Giroux, para a questão da emancipação. Enfatizam ainda como esse conceito é utilizado atualmente, no campo do currículo no Brasil, com as pesquisas de Inês Barbosa de Oliveira, que trabalha com alternativas curriculares emancipatórias, a partir dos estudos com o cotidiano.

Finalizando, Lopes e Macedo escrevem *Ressignificando a resistência e a emancipação* e apresentam como vão criando esses processos de resignificação nos seus próprios trabalhos, defendendo, entre outras ideias, que “[...] não há [...] um projeto emancipatório único ou a ser unificado. Há múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório” (p. 182).

No capítulo seguinte, as discussões tratam do tema “Cultura”. Nele, as autoras declaram inicialmente que a temática *cultura* não é simples de ser abordada, uma vez que assume muitos significados nas teorizações curriculares. Recordam que, tradicionalmente, nas perspectivas funcionalistas, a principal função da escola seria a socialização dos sujeitos, levando-os a partilhar uma *mesma* cultura. Outro conceito, estreitamente ligado à educação e ao currículo, também é apresentado, no qual a cultura seria identificada como repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que possibilitaria aos sujeitos se identificarem uns com os outros.

Para as autoras, contemporaneamente, “[...] essa cultura, de caráter universal, é posta em questão por sociedades que se mostram, a cada dia, mais multiculturais” (p. 185). Nesse sentido,

escrevem o primeiro subitem desse capítulo, *Culturas em negociação: atualizando a perspectiva crítica*, em que afirmam que, mesmo podendo ser identificados resquícios do projeto conservador que defendem a *cultura comum*, é pouco expressiva a negação da diversidade cultural. Assim, diante da ampliação dos fluxos culturais, no campo do currículo, surgem dois movimentos que podem ser identificados como *multiculturalismo liberal e crítico*. Sobre essa questão, o autor de maior influência, no Brasil, é Peter McLaren. Nesse sentido, as abordagens consideradas liberais compartilham com os conservadores uma postura universalista, “[...] caracterizando-se por uma tentativa de integração dos grupos culturais no padrão, baseado numa cidadania individual universal” (p. 188). McLaren, em oposição a essa tendência, defende posturas multiculturais críticas, capazes de examinar a construção da diferença e da identidade em sua historicidade e, assim, defende a necessidade de uma negociação cultural, que ocorra num terreno contestado, marcado pela história, pelo poder, pela cultura e pela ideologia.

Ainda nesse texto, as autoras enfatizam que as discussões sobre multiculturalismo no campo do currículo, no Brasil, estão, prioritariamente, ligadas à vertente do multiculturalismo crítico, com maior ou menor aproximação com as teorizações pós-modernas. Citam Antonio Flavio Moreira, como um autor brasileiro que apresenta em seus trabalhos uma vinculação aos pressupostos do pensamento crítico, buscando matizá-lo com as preocupações pós-modernas no que concerne à cultura e ao multiculturalismo. Apresentam, brevemente, que as inquietações do autor vão se “transmutando” ao longo das décadas e afirmam que, nos estudos mais atuais, Moreira defende a “[...] contribuição do currículo para a construção de um mundo que aceita as diferenças, mas combate as desigualdades sociais e econômicas” (p. 192). Mencionam também os estudos de Vera Candau que advogam a centralidade do pluralismo cultural nos currículos, numa perspectiva que denomina como intercultural crítica e emancipatória.

Em seguida, a partir do título “A dimensão epistemológica da centralidade da cultura”, Lopes e Macedo fazem o entendimento de que os *estudos culturais*, como movimento originado em meados dos anos 1950, não inventam a cultura como temática, mas a elege como problemática distinta e relevante para a compreensão do social; ocupando-se, portanto, com os nexos entre cultura e poder. Destacam que, no decorrer do texto, são feitas algumas abordagens relacionadas com a virada estrutural/pós-estrutural dos estudos culturais ocorrida na década de 1970, quando, “[...] compartilhando muitos argumentos com os culturalistas, a ênfase desses estudos se deslocou para a linguagem” (p.195). Desse modo, ressaltam as contribuições teóricas de Stuart Hall e Henry Giroux, bem como o contato do campo do currículo no Brasil com os estudos culturais, ocorrido durante a segunda metade dos anos 1990, fortemente marcado pela discussão da regulação através e

por intermédio do currículo. Afirmam que, embora muitos estudos ainda mantivessem as preocupações centrais da teoria crítica, as abordagens pós-estruturais marcam de modo significativo a literatura sobre currículo e, num diálogo com autores pós-estruturais, Foucault aparece como figura central desse momento na análise da regulação por meio do currículo.

Em *Uma leitura pós-estrutural do currículo: cultura como sistema de significação*, é apresentada a noção de que os estudos culturais e o pós-estruturalismo não são sinônimos, embora se constituam como termos fortemente associados ao campo do currículo. A partir de Stuart Hall, surge o entendimento de que “[...] todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem e significação” (p. 202). Assim, não haveria sentido na coisa em si, na sua materialidade, pois ele dependeria da inserção dessa materialidade em sistemas de classificação e em jogos de linguagem. E, desse modo, a *cultura* é entendida de maneira mais ampla, como aquilo mesmo que permite a significação. Para as autoras, trata-se de uma perspectiva muito utilizada no campo do currículo a partir dos anos 1990, tomando como referência teóricos como Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari. Em seguida, apresentam o trabalho de Tomaz Tadeu da Silva como relevante para a teoria curricular no Brasil e passam a destacar importantes construções teóricas desse autor, apresentando os movimentos operados por seu pensamento em suas produções discursivas. Enfatizam que a principal tônica de seu trabalho “[...] é apresentar aspectos da teoria pós-estruturalista que podem ter impacto sobre a discussão curricular, [em que o] mais destacado desses aspectos talvez seja a vinculação entre saber e poder” (p. 204).

Na seção, *Pós-colonialismo e currículo: hibridismo cultural*, Lopes e Macedo declaram entender o *pós-colonialismo* como “[...] perspectivas que lidam teoricamente com a resistência a todas as formas de globalismo e universalismo presentes nas manifestações contemporâneas [...]. Trata-se de uma perspectiva que relê a diversidade de culturas sob a ótica do fluxo e do hibridismo” (p. 208). Nesse sentido, privilegiam trabalhar com autores que buscam tratar a cultura como sistemas de significação e de representação e, por sua importância nos estudos mais recentes do campo do currículo no Brasil, retomam as discussões de Nestor García Canclini e Homi Bhabha. Tratam de conceituações importantes de tais autores e utilizam suas ideias como exemplos das diferentes formas como a cultura pode ser apropriada como processo híbrido de representação.

No décimo capítulo, as discussões se aproximam das temáticas “Identidade e diferença”. As próprias autoras apresentam que o foco do texto vai ao encontro das *identidades culturais*, objeto de atenção do campo do currículo na contemporaneidade. Afirmam que esta discussão atual “[...] tem se manifestado por tensões que apontam, de um lado, certa essencialização identitária na forma de identidades mestras e, de outro, uma pluralização infinita de pertencimentos” (p. 217).

Nesse contexto, criam três seções como forma de ampliar as discussões acerca dessas complexas temáticas: *O colapso e o surgimento de identidades fixadas*; *Descentrando as identidades* e *Para além da identidade: o político e a diferença*. No decorrer dos textos, em uma produção discursiva instigante, Lopes e Macedo vão apresentando conceituações e abordando questões que interrogam os mecanismos sociais discursivos de estabilização das identidades, o que acaba por dificultar a percepção da contingência das identidades. Auxiliam no entendimento de que as “identidades” são o resultado de um “processo de identificação” no qual os indivíduos se subjetivam dentro de discursos culturais e, assim, “[...] o que existe [a partir de uma posição pós-estrutural] são identificações contingentes estabilizadas em formações discursivas históricas e sociais muito específicas” (p. 225). Apostam ainda na possibilidade de abrir o currículo à diferença, num processo que implica recusar a perspectiva da identidade, rechaçando as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a intencionalidade de ampla significação. “Um currículo marcado pela diferença é um currículo concebido como cultura [...] como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa [...]. O que ele produz é diferença pura, adiamento do sentido e, portanto, necessidade incessante de significação” (p. 227). Apostando na fluidez das identificações e no entendimento dos sujeitos descentrados e políticos, dialogam aqui com os autores Stuart Hall, William Pinar, Homi Bhabha, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

No último capítulo do livro, a teorização curricular volta-se para o campo da “Política”. Dentre as questões que são inicialmente apresentadas, as autoras ressaltam que, tanto no Brasil quanto no exterior, muitas vezes os trabalhos sobre políticas são mais voltados à crítica dos documentos e projetos do que às investigações empíricas e teóricas relacionadas com as *políticas de currículo*.

Assim, na seção “*Concepções de política e a separação entre projeto e implementação*”, fazem uma breve apresentação de algumas das principais concepções de *política* a partir de estudos que abordam diferentes perspectivas e teorizações, como a administrativa, a ciência social, os estudos estruturais e pós-estruturais, priorizando a forma como abordam a relação entre projeto e implementação.

Nas seções seguintes, evidenciam como diferentes autores, numa perspectiva crítica, operam duas concepções de política, destacando nelas a abordagem *estrutural marxista* e a abordagem do *ciclo de políticas*. Assim, em *Política de currículo: foco na estrutura econômica*, destacam que os autores dão especial enfoque ao papel das mudanças nos processos de produção de modelos fordistas para os pós-fordistas, desenvolvidas no contexto do mundo globalizado, mesmo entendendo a globalização a partir de diferentes posições. Michael Apple aparece analisando as

políticas de currículo que, a partir dos anos 1980 e em diferentes países do mundo, são marcadas por uma associação simultânea entre tendências conservadoras e neoliberais. Suas interpretações acabam influenciando o pensamento curricular brasileiro da década de 1990. Antonio Flavio Moreira é mencionado como destaque nessas discussões no Brasil e as autoras discorrem sobre a trajetória de seus estudos e análises até a atualidade (anos 2000). Para elas, “[...] a análise de Moreira é predominantemente centrada nos princípios da perspectiva estadocêntrica, uma vez que [...] separa políticas e práticas [...] e tenta constituir um projeto de fixação de identidade do aluno por meio do conhecimento” (p. 244).

Em *Política de currículo: a abordagem do ciclo de políticas*, Stephen Ball aparece como autor central, a partir da década de 1990, na Inglaterra, por suas abordagens do *ciclo de políticas*, utilizadas para questionar o papel do Estado na política educacional. Segundo Lopes e Macedo, “[...] o propósito de Ball é investigar as políticas de maneira que o compromisso com a eficiência e os resultados instrucionais não sejam considerados em detrimento do compromisso com justiça social” (p. 245). Assim, para Ball, o ciclo contínuo de políticas tem como preocupação central a recontextualização que ocorre nas escolas e, como modelo analítico, esse ciclo é composto por três contextos inter-relacionados e entendidos como um conjunto de arenas públicas e privadas em ação. São eles: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. No decorrer da escrita, as autoras ampliam as discussões a partir dessas e de outras teorizações do autor, enfatizando ainda o grupo de pesquisa que, no Brasil, vem incorporando aos seus estudos a abordagem do ciclo de políticas, buscando superar, de forma mais significativa e a partir de enfoques discursivos, a separação de política e prática, projeto e implementação curricular.

Finalizando o capítulo, sob o título de “*Para além do ciclo de políticas: os discursos na política de currículo*”, as autoras retomam as análises de Ball e questionam que sua apropriação ao pós-estruturalismo não o faz superar algumas dualidades, como a separação entre macro/micro. Assim, procuram aprofundar sua discussão teórica sobre políticas de currículo e avançam no tema pela incorporação da teoria do discurso de Laclau. Nesse sentido, a ideia de estrutura é substituída pela de discurso e traz a compreensão de que a estruturação de um discurso “[...] não faz cessar o movimento das diferenças, das possibilidades de novos sentidos imprevistos. Qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação” (p. 252). Enfim, com esse entendimento, afirmam que o currículo se torna essa luta política por sua própria significação e, ainda, pela significação do que vem a ser a sociedade, a justiça social, a transformação social. Desse modo, trazem a perspectiva de que, com esse livro, também possam participar dessa luta.

A partir da leitura realizada, acreditamos que os temas e os autores reunidos nesse livro ampliam e potencializam as práticas daqueles que se dedicam às disciplinas de currículo nos cursos de formação de professores e pedagogos, uma vez que as autoras trazem, de forma clara e atraente, diferentes contribuições teóricas, evidenciando múltiplos e variados movimentos de estudos e pesquisas. Assim, deixamos o convite para a leitura dessa instigante obra, para que seja possível, no dizer das autoras, a produção de outros sentidos para o campo do Currículo.