

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Márcen de Pádua Ribeiro

**A PRODUÇÃO DO CAMPO CURRICULAR BRASILEIRO: mapeamento e análise
dos artigos científicos produzidos entre 2006-2016**

Belo Horizonte

2019

Márcen de Pádua Ribeiro

**A PRODUÇÃO DO CAMPO CURRICULAR BRASILEIRO: mapeamento e análise
dos artigos científicos produzidos entre 2006-2016**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi

Belo Horizonte

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R484p Ribeiro, Márden de Pádua
A produção do campo curricular brasileiro: mapeamento e análise dos artigos científicos produzidos entre 2006-2016 / Márden de Pádua Ribeiro. Belo Horizonte, 2019.
384 f. : il.

Orientador: Teodoro Adriano Costa Zanardi
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Silva, Tomaz Tadeu da, 1948- - Currículos - Avaliação. 2. Educação - Currículos - Brasil. 3. Currículos - Mudança. 4. Sociologia educacional. 5. Periódicos - Avaliação. 6. Pesquisa - Metodologia. I. Zanardi, Teodoro Adriano Costa. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.214

Márden de Pádua Ribeiro

**A PRODUÇÃO DO CAMPO CURRICULAR BRASILEIRO: mapeamento e análise
dos artigos científicos produzidos entre 2006-2016**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi (Orientador) - PUC Minas

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury - PUC Minas (Banca examinadora)

Profa. Dra. Magali dos Reis - PUC Minas (Banca examinadora)

Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira - UCP (Banca examinadora)

Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira - UERJ (Banca examinadora)

Belo Horizonte, 23 de agosto de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é preciso!

Uma tese de Doutorado é fruto de um processo de amadurecimento que se inicia ainda na graduação. Aos 17 anos de idade eu subia as rampas da PUCMG para minhas primeiras aulas do curso de História. Imaturo e sem se dar conta daquele universo, mergulhei fundo no curso, descobrindo e redescobindo a mim mesmo e o que eu queria fazer: ensino e pesquisa.

A partir daí, só posso agradecer mestres da graduação que, a todo momento e muitas vezes sem saber, me despertavam para o inseparável binômio ensino/pesquisa, do qual nunca abandonarei. Minha gratidão aos docentes Carla Ferreti, Liana Maria Reis, Solange Bicalho, Edison Gomes e Lorene dos Santos.

Durante a graduação, cada estágio, cada trabalho voluntário, me possibilitou não só o contato com amigos e colegas de profissão, mas também um amadurecimento que processualmente contribuiu para a montagem de cada quebra-cabeça de nosso eterno vir-a-ser. Minha gratidão aos amigos-irmãos do Centro Juvenil Salesiano: Rafael Adriano (in memoriam), Fernanda e Valter, que me abriram as portas àquela época e nos últimos anos, meus colegas-amigos-irmãos de FACISABH.

Minha gratidão à FACISABH. Faculdade que me abriu as portas do Ensino Superior, motivando-me potencialmente para ingressar no Mestrado e posteriormente, no Doutorado. Gratidão a todas as vezes que Antônio Baião e Helenice consentiram em ausências para Congressos, todos eles, de suma importância para minha trajetória profissional e acadêmica. Aos professores da FACISABH, aos alunos e alunas de todos esses anos, fatalmente todos têm algum tipo de rastro nesta tese. Meu especial agradecimento à Gracinéa pelas leituras, revisões, correções, apontamentos e sugestões.

Voltando à PUCMG, minha segunda casa, minha gratidão aos professores do PREPES (Karina Fidélis, Sílvia Contaldo) e minha especial gratidão ao Programa de Pós-graduação em Educação. Neste me tornei mestre e agora concluo meu doutorado. Minha gratidão aos docentes do Programa que ampliaram meu leque, minha bagagem conceitual, minha visão de mundo e alimentaram ainda mais o gosto pela pesquisa.

Gratidão ao professor Carlos Roberto Jamil Cury, por ser referência em todos os sentidos que se possa imaginar e que muito me honrou estando presente em minha banca de Mestrado e me honra ainda mais, participando de meu processo no Doutorado. Cada palavra do prof. Cury está gravada eternamente em mim.

Gratidão ao meu orientador-amigo Teodoro Zanardi. Tantas parcerias (palestras, artigos, eventos, aulas, etc.) só me fazem ter a certeza de que nossa relação está para além de uma orientação. Professor Teodoro, muito obrigado pela confiança depositada e que sempre busco retribuir, não só nesta tese, mas em todos os trabalhos que fizemos/faremos juntos.

Gratidão à Valéria e Girlane, peças fundamentais para atenuar nossa angústia nesses anos de Mestrado e Doutorado.

Gratidão aos meus amigos-companheiros de linha de pesquisa: Nayane, Sônia, Marco, Cleidi, Wanderson, Núbia.

Gratidão à Silene, amiga de todas as horas e de sempre. Do currículo para a vida.

Gratidão a todos meus amigos de futebol, de peteca, de rock, de política, de bate papo, que sem saber, contribuíram para momentos de lazer, fundamentais para equilibrar o desgaste de uma tese.

Gratidão à minha família, pela compreensão das várias horas de ausência, hibernação e silêncio. Em especial, meu irmão Pablo, minha vó Inácia, minha mãe, Cláudia.

Gratidão à minha mãe! Ela é a responsável por tudo isso. Cada palavra desta tese tem o suor e o trabalho de minha mãe para me criar com muita luta e dedicação.

É o novo é o novo é o novo
Passarinho no ninho
(tudo envelheceu)
cobra no buraco
(palavra morreu)
você que é muito vivo
me diga qual é o novo
me diga qual é o novo

(BELCHIOR)

RESUMO

A presente tese teve por objetivo mapear e analisar a produção curricular brasileira através de artigos científicos, no período delimitado entre 2006-2016. Para tal, definiu como critério o foco em cinco periódicos mais importantes e representativos ao campo curricular e acolheu somente produções que focalizaram seus estudos na educação básica. Foram criadas sete categorias temáticas para agrupar os artigos com base na análise de conteúdo de Bardin (1977) e na pesquisa bibliográfica interpretativa (GIL, 2002). A pesquisa tem por hipótese o hibridismo teórico que tem sido marca do campo curricular brasileiro desde seu início (MOREIRA, 1990; LOPES, MACEDO, 2002, 2006). Sob a hipótese do hibridismo teórico, a presente tese visa analisar o potencial deste fenômeno nas produções compiladas, compreendendo como os artigos operam com categorias centrais das vertentes críticas e pós-críticas de currículo. Para tal, a tese propõe uma ressignificação do enquadramento teórico de Tomaz Tadeu Silva a respeito destas concepções, reformulando e atualizando os conceitos-chave destas vertentes, possibilitando assim uma análise mais efetiva dos potenciais de hibridismo teórico do campo curricular brasileiro. Assim, a presente pesquisa pretende contribuir fornecendo um olhar sobre o campo não só no âmbito das produções, mas também, uma análise mais detida a respeito de como se estruturam conceitualmente os artigos compilados.

Palavras-chave:

Campo curricular; Hibridismo teórico; Teorias Críticas; Teorias pós-críticas; Currículo

ABSTRACT

The aim of this thesis was to map and analyze the Brazilian curricular production through scientific articles, in the period between 2006-2016. To this end, it defined as criteria the focus on five important journals in the curricular field and welcomed only productions that were articulated to studies under focus in basic education. Seven thematic categories were created to group the articles based on the content analysis of Bardin (1977) and the interpretative bibliographic research (GIL, 2002). The research hypothesizes the theoretical hybridism that has been the hallmark of the Brazilian curricular field since its inception (MOREIRA, 1990; LOPES, MACEDO, 2002, 2006). Under the hypothesis of theoretical hybridism, this thesis aims to analyze the potential of this phenomenon in the compiled productions, comparing how the articles operate with central categories of critical and post-critical curricula. For this, the thesis proposes a re-signification of the theoretical framework elaborated by Tomaz Tadeu Silva on these conceptions, reformulating and updating the key concepts of these strands, thus enabling a more effective analysis of the potential of theoretical hybridism of the Brazilian curricular field. Thus, the present research intends to contribute giving a look to the field not only in the general scope of the productions, but also, a more detrimental analysis as to how it is conceptually structured the articles compiled.

Keywords:

Curriculum; Hybridism theory; Critical Theories; Post-critical theories; Field

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dezessete pesquisadores dominantes no campo curricular brasileiro	40
Quadro 2 -	Vertentes curriculares elaboradas por Tomaz Tadeu Silva.....	138
Quadro 3 -	Ressignificação do enquadramento de Tomaz Tadeu Silva.....	141
Quadro 4 -	Concepções acerca do conhecimento.....	168
Quadro 5 -	Periódicos: quantidade de artigos	187
Quadro 6 -	Número de artigos compilados dos dezessete pesquisadores em currículo	188
Quadro 7 -	Temáticas curriculares predominantes nos artigos	220
Quadro 8 -	Artigos associados à categoria temática Teoria Curricular, por periódico	232
Quadro 9 -	Artigos associadas à categoria temática Materialização das disciplinas escolares na educação básica, por periódico.....	258
Quadro 10 -	Artigos associadas à categoria temática Ênfase nos conhecimentos, por periódico	271
Quadro 11 -	Artigos associadas à categoria temática Prática Curricular, por periódico	296
Quadro 12 -	Artigos associadas à categoria temática Políticas de Currículo, por periódico.	320
Quadro 13 -	Artigos associadas à categoria temática Estudos da Diferença/Identidade, por periódico	338

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Gráfico da produção dos 17 pesquisadores selecionados	42
Figura 2 -	Gráfico da incidência das produções por periódico (2006-2016).....	190
Figura 3-	Distribuição regional dos autores por periódico	192
Figura 4-	Relação entre os autores e os Programas de Pós-Graduação no periódico Espaço do Currículo	194
Figura 5-	Relação entre os autores e os Programas de Pós-Graduação no periódico Educação e Realidade	195
Figura 6 -	Relação entre os autores e os Programas de Pós-Graduação no periódico e-Curriculum	196
Figura 7 -	Relação entre os autores e os Programas de Pós-Graduação no periódico Teias	197
Figura 8 -	Relação entre os autores e os Programas de Pós-Graduação no periódico Currículo sem Fronteiras	198
Figura 9 -	Total das produções e seus Programas de Pós-graduação.	199
Figura 10-	Referenciais bibliográficos dos cinco periódicos compilados (2006-2016)	204
Figura 11 -	Incidência de referenciais bibliográficos no periódico Currículo sem Fronteiras (2006-2016)	223
Figura 12 -	Incidência de referenciais bibliográficos no periódico e-Curriculum (2006-2016)	225
Figura 13 -	Incidência de referenciais bibliográficos no periódico Teias (2006-2016)	226
Figura 14 -	Incidência de referenciais bibliográficos no periódico Espaço do Currículo (2006-2016)	228
Figura 15 -	Incidência de referenciais bibliográficos no periódico Educação e Realidade (2006-2016)	230
Figura 16 -	Total de referenciais bibliográficos da categoria temática Estudos da Diferença/Identidade.....	339
Figura 17 -	As abordagens teóricas das concepções pós-críticas	354

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	21
1.1	O hibridismo teórico como hipótese central	23
1.2	O currículo como campo de estudo.....	30
2	DEFINIÇÕES DE CRITÉRIOS METODOLÓGICOS.....	35
3	O PERCURSO HETEROGÊNEO DAS TEORIAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO	49
3.1	As formulações de Tomaz Tadeu Silva em relação à teoria curricular crítica: equivocada ideia de homogeneidade.....	71
3.2	A teoria curricular crítica em diálogo	81
4	APONTAMENTOS SOBRE O CAMPO CURRICULAR PÓS-CRÍTICO BRASILEIRO	103
4.1	Pós-modernismo e Pós-estruturalismo: raízes teóricas das teorias pós-críticas	123
5	TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO: ESBOÇANDO AS PROBLEMATIZAÇÕES	133
5.1	As concepções críticas e pós-críticas cunhadas por Tomaz Tadeu Silva: uma proposta de ressignificação.....	137
6	OS ARTIGOS NOS CINCO PERIÓDICOS COMPILADOS	171
6.1	Um estado da arte de pesquisas anteriores que se dedicaram à análise de artigos em currículo no Brasil.....	174
6.2	Os artigos compilados nos cinco periódicos: aspectos quantitativos	187
6.3	Análise dos artigos compilados no período (2006-2016)	218
6.3.1	<i>As produções da categoria temática Teoria Curricular</i>	<i>232</i>
6.3.2	<i>As produções da categoria Materialização das disciplinas escolares na educação básica.....</i>	<i>256</i>
6.3.3	<i>Ênfase nos de conhecimentos</i>	<i>269</i>
6.3.4	<i>As produções da categoria temática Prática Curricular.....</i>	<i>295</i>
6.3.5	<i>As produções da categoria temática Políticas de Currículo</i>	<i>319</i>
6.3.6	<i>As produções da categoria temática Estudos da Diferença/Identidade</i>	<i>336</i>
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	353
	REFERÊNCIAS	365

1 INTRODUÇÃO E APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Currículo é um campo de disputa e tal assertiva já pode ser considerada premissa básica no campo curricular brasileiro. Teóricos de correntes distintas dão novas interpretações a essa disputa, mas não a negam. Sejam disputas ideológicas, por hegemonias, por poder, por poder-saber, sejam disputas entre enunciados discursivos, fato é que estudar o currículo é se embrenhar no âmbito da disputa como marca central de suas teorias.

Nesta tese buscamos conhecer melhor essa disputa, analisando a produção que se desenvolve no campo do currículo. Tal disputa se dá via discurso, via conflitos de interesses no campo, disputas por espaços de saber, de poder, que decorrem de escolhas e exclusões de determinados aportes teóricos em razão de interesses e objetivos que se preponderam em detrimento de outros. Em suma, a produção acadêmica no campo do currículo é um campo em disputa.

Pesquisar a produção no campo do currículo no Brasil exige uma infinidade de escolhas e recortes que busquem atenuar a exaustiva missão. Qual o recorte temporal utilizado? Existem pesquisas que traçaram este caminho? Quais produções pesquisar? De quem? Quais fontes buscar? Estabelecer critérios é condição fundamental para execução desta tese, que pretende mapear e analisar a produção de conhecimentos no campo do currículo no Brasil. Partimos da hipótese de que o campo curricular é um híbrido de distintos aportes teóricos (MOREIRA, 1990, 2009, 2010; LOPES, 2005, 2007, 2013) e sua materialização nas produções de teses, dissertações e artigos, ocorre em meio a essa disputa, que ocorre também através de diferentes subsídios teóricos, que ora se afastam, ora se aproximam, e que disputam a hegemonia no campo do currículo.

A presente tese visa seguir os rastros metodológicos de uma pesquisa ampla feita por Lopes e Macedo (2006), em que as autoras mapearam a produção de currículo, tendo por base teses, dissertações e artigos em periódicos selecionados no período de 1996 a 2002. Tal pesquisa serviu de ancoragem para esta tese, na medida em que possibilitou um ponto de partida, que buscamos acolher em diversos momentos e estabelecer pequenas diferenças em outros, de modo que nossos objetivos venham a ser cumpridos. É necessário então esclarecer melhor como se deu a pesquisa realizada pelas autoras.

Nesta pesquisa, Lopes e Macedo (2006) delimitaram programas de Pós-graduação com produção significativa no campo do currículo e elegeram cinco periódicos de respeitável legitimidade no campo acadêmico. A partir desses recortes, lançaram-se a estudar a produção de conhecimentos sobre currículo, estabelecendo como critério principal a análise de

trabalhos cujo foco fosse a educação básica. As autoras excluíram, portanto, os trabalhos que priorizavam formação de professores, espaços não formais de educação, ensino superior, dentre outros.

Com base nas conclusões tiradas pelas autoras bem como em suas escolhas metodológicas, esta tese acolhe a maioria dos critérios e recortes utilizados, modificando, especialmente, o recorte temporal. É intenção aqui trabalhar com o período de 2006 a 2016, portanto, um período maior que aquele utilizado na pesquisa das autoras: 1996-2002.

Lopes e Macedo (2006), como já dito, analisaram a produção do campo do currículo em periódicos, teses e dissertações de programas de pós-graduação por elas escolhidos e trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Destes três recortes, a presente tese acolhe um: os artigos em cinco periódicos.

Os caminhos metodológicos são semelhantes àqueles trilhados por Lopes e Macedo (2006): primeiro definimos os critérios para escolha dos periódicos, com base não só na qualificação das revistas, mas também na relação entre as qualificações e a produção dos principais pesquisadores do campo curricular brasileiro, articulando essa relação aos periódicos em que eles mais publicam. Todos esses recortes, evidentemente, inseridos no recorte temporal já citado: 2006-2016.

Definidos esses recortes metodológicos, foi necessário esmiuçar os critérios que respaldaram o levantamento e a análise das temáticas dessas produções. Foi necessário estabelecer uma lógica nesse levantamento para auxiliar na sistematização dos dados, o que implicou na criação de critérios claros para as escolhas das produções selecionadas. Nesse sentido, o foco geral dos trabalhos selecionados é o mesmo utilizado por Lopes e Macedo (2006): produções cujos temas estão relacionados à educação básica.

Feitas essas considerações iniciais, o objetivo geral da tese, portanto, é analisar a produção de artigos no campo do currículo, no período de 2006 a 2016, em cinco periódicos, em meio às possibilidades de hibridismo teórico, tendo como recorte temático, estudos que enfatizaram a produção curricular especialmente voltada para a educação básica formal.

A tese apresenta como objetivos específicos: identificar a distribuição regional das produções compiladas; compreender e analisar o protagonismo de determinadas instituições no que tange às produções; mapear as principais referências bibliográficas que balizaram os artigos selecionados; problematizar e ressignificar os conceitos-chave presentes no

enquadramento referente às categorias críticas e pós-críticas cunhadas por Tomaz Tadeu¹(2009).

Acreditamos que é salutar ao campo curricular um trabalho que se debruce a respeito da produção dos artigos no intervalo de uma década, na medida em que fornece um olhar sobre esses trabalhos, não só compilando-os, mas também analisando-os e problematizando-os. Ademais, a presente pesquisa também crê contribuir com o campo ao ressignificar, de forma inédita, os conceitos-chave estabelecidos no enquadramento de Tomaz Tadeu (2009). Nesse sentido, a combinação desses dois elementos fornece à tese um caráter de ineditismo.

Procuramos combinar o embasamento teórico com a produção autoral, para que a tese não fique refém apenas de um compilado de citações cuja autoria desaparece, e também que não seja uma empiria divorciada de qualquer fundamentação teórica que balize as compreensões.

1.1 O hibridismo teórico como hipótese central

Para execução da tese, partimos da hipótese, ancorados em Lopes (2005, 2007, 2013); Lopes e Macedo (2006), e Moreira (1990, 1998, 2009, 2010), de que o hibridismo teórico tem sido a marca atual do campo curricular brasileiro, como já vem sendo postulado desde os estudos pioneiros de Moreira (1990) a respeito do início da consolidação do campo. Entendemos por híbrido teórico, com base em Lopes (2005, 2007, 2013) e Moreira (1990, 1998, 2009, 2010), o intercâmbio entre diferentes aportes teóricos, dificultando assim o enquadramento de tais concepções em categorias estanques. Moreira (2010, p. 61) complementa: “a hibridização enquanto categoria propicia uma visão mais acurada da conformação do campo do currículo no Brasil”.

Partimos ainda da premissa teórica cunhada por Silva (2009), em seu livro *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias de currículo*, de que o campo curricular é composto basicamente por três grandes vertentes teóricas: teorias tradicionais², críticas e pós-críticas. O acolhimento dessas categorias é fundamental para analisar a produção dos artigos, tomando como perspectiva a maneira como tais produções se

¹ Usaremos *Tomaz Tadeu* para nos referirmos a Tomaz Tadeu Silva, pois existem muitos outros autores com o mesmo sobrenome que tiveram suas produções compiladas na tese, sendo assim, para não causar confusão ao leitor, optamos por nomear Tomaz Tadeu Silva por Tomaz Tadeu

² Não tratamos nesta tese, das teorias tradicionais. Nossa análise do hibridismo teórico, atualmente no campo curricular brasileiro, diz respeito às vertentes críticas e pós-críticas. Ademais, nenhum dos artigos compilados apresentou concepção curricular que se caracterizasse pelas vertentes tradicionais.

relacionam com essas categorias, a partir da ótica do hibridismo teórico que tem sido a marca do campo nos últimos anos.

Assim, ao partirmos da hipótese de que o campo é marcado pelo hibridismo de diferentes concepções teóricas, evidentemente, acolhemos a perspectiva de que existem aportes teóricos distintos que disputam as produções do campo. É neste momento que as categorias de Tomaz Tadeu (2009) são úteis a esta tese. O hibridismo teórico se dá especialmente entre as correntes críticas e pós-críticas de currículo, assim, a hipótese do hibridismo se vincula às categorias de Tomaz Tadeu (2009).

Assim, entendemos que atualmente a complexa produção existente no campo curricular nos obriga a problematizar essas categorias no que diz respeito aos conceitos-chave que as compõem. As nomenclaturas das categorias nos parecem ainda fecundas e satisfatórias para identificar as distinções, porém, o autor, quando elaborou o enquadramento que separava alguns conceitos-chave para as teorias críticas e para as teorias pós-críticas, o fez em meio às produções daquele contexto específico – metade da década de 90 – e, hoje, é necessário problematizarmos e repensarmos estas categorias no tocante a seus conceitos-chave.

Dessa forma, acolher o enquadramento de Tomaz Tadeu (2009) obriga, também, dialeticamente, a problematizá-lo e, posteriormente, propor sua ressignificação, mantendo as nomenclaturas das categorias (críticas e pós-críticas), todavia, modificando alguns conceitos-chave presentes no quadro originalmente elaborado por ele. É a partir dessa nova proposta que ressignifica as categorias cunhadas por Tomaz Tadeu (2009) que a presente tese analisará a dimensão do hibridismo teórico nos artigos compilados.

Ao estabelecer essa ressignificação, a presente tese argumenta que contribui para uma espécie de atualização dessas categorias teóricas, que, híbridas e heterogêneas, também se modificaram ao longo dos anos, desde a produção da obra de Tomaz Tadeu (2009). Com isso, não pretendemos derrubar o enquadramento do autor, que acreditamos ser ainda de serventia ao campo curricular, especialmente para fins didáticos no contexto de cursos de graduação, porém, sugerir uma ressignificação de seus conceitos-chave é tarefa urgente.

A pesquisa de Lopes e Macedo (2006) indicou que o campo do currículo veio se constituindo ao longo dos últimos anos em torno de algumas temáticas e privilegiando certos aportes teóricos. Algumas características dessa produção foram ressaltadas pelas autoras. A primeira delas corresponde à diversidade das temáticas tratadas e às distintas áreas de conhecimento abrangidas pelos estudos. “Os pesquisadores de currículo têm focado o currículo de uma forma geral, mas também áreas disciplinares que vão das artes às ciências,

com destaque para a História, a Educação Física e a Matemática” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 67).

Essa produção tem se caracterizado por uma variedade também nas referências teóricas utilizadas e nos objetos de estudo construídos. Lopes e Macedo (2006, p. 67) chamam atenção de que é possível perceber que, em tais estudos, “é desenvolvido um diálogo, algumas vezes profícuo entre os aportes teóricos do campo do currículo e aqueles decorrentes das investigações nos respectivos campos de ensino das disciplinas específicas e nos campos das disciplinas de referência.” As autoras interpretam os resultados por elas obtidos associando a outros estudos que percebem que o hibridismo tem sido a marca do campo curricular brasileiro.

Esses resultados apontam para observações realizadas em estudos anteriores que têm mostrado que o hibridismo parece ter sido a marca do campo nos anos 1990. Trata-se, no entanto, de uma diversidade orgânica marcada por uma forte tendência sociológica/filosófica. A reterritorialização dos discursos do campo da sociologia e da filosofia nas teses e dissertações chega mesmo a superar as referências a autores do próprio campo do currículo e da educação de uma forma geral (LOPES; MACEDO, 2006, p. 68, grifo nosso).

Moreira (1990, 2010), em dois trabalhos em períodos muito distintos, também se dedicou a um profundo mapeamento do campo curricular brasileiro, de modo a fornecer um importante apanhado histórico da produção de conhecimentos do campo. Trabalhando com um enfoque que articulava condições internacionais, sociais e institucionais de produção, Moreira (1990) analisou a emergência do campo desde os anos de 1920, bem como seu posterior desenvolvimento nas décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990, analisando as produções sobre currículo em cada época. Mais recentemente, Moreira (2010) prosseguiu as análises a partir da década de 1990, evidenciando tal qual estudo anterior, que a marca da hibridização constitui-se como um elemento central na constituição do campo curricular brasileiro. O curricularista alega que, desde o início da década de 1970, período de maturidade dos estudos de currículo no Brasil, o hibridismo teórico se fez presente.

Também antes do golpe³ os artigos sobre currículo refletem a influência dos ideais democráticos do progressivismo como dos discursos eficientistas e nacionalistas. A ambiguidade que caracteriza o início da década de 1960 parece afetar o campo curricular. A preocupação simultânea com eficiência e planejamento, se hibridiza com necessidades e experiências individuais relativos às questões sociais. Durante a década de 1970, a influência de teorias e modelos norte-americanos interagem com núcleos progressivistas de influência freireana, combinando uma hibridização de tecnicismo com progressivismo (MOREIRA, 2010, p. 59).

³ O autor se referia ao golpe militar de 1964.

Na análise de Moreira (1990), diversos artigos sobre currículo publicados nos anos de 1970 evidenciam a preocupação com o planejamento curricular, legislação curricular, educação profissional e eficiência. A presença de autores tecnicistas nas bibliografias é bem acentuada, embora possa ser observado, em alguns estudos, como que para contrabalancear a aridez do tecnicismo, orientações de cunho mais humanista, derivadas da fenomenologia, do existencialismo, do progressivismo freireano e da não-diretividade de Carl Rogers. “Pode-se considerar então que as influências observadas nos artigos sobre currículo, na década de 1970, sugerem mais um discurso híbrido que uma estrita adesão ao tecnicismo” (MOREIRA, 1990, p. 56).

Assim, é possível constatar, na década de 1970, a ênfase no tecnicismo sob alguns aspectos de hibridização com teorias progressistas. Já na década seguinte, há um predomínio da vertente crítica, mas ainda com resquícios de tecnicismos. Para Moreira (1990, 2010), havia (e ainda há) heterogeneidade na vertente crítica, na medida em que embates acerca do conhecimento escolar colocaram em conflito aceções freireanas em confronto com percepções relacionadas à pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. A partir da década de 1990, o autor constata que o predomínio crítico passa a ser contestado por influências pós-modernas e pós-estruturais.

Foi observado, a partir dos estudos de Moreira (2010), que na segunda metade da década de 1990, há mais nitidamente a influência das discussões associadas ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo nos discursos sobre currículo. O primeiro subsidiou a contestação das pretensões de totalização e de uma razão onipotente que fundamentavam o paradigma considerado moderno. O segundo, através da centralidade concedida à linguagem, chamou a atenção para o caráter discursivamente construído de nossos artefatos culturais. Tais conclusões também são tiradas por Paraíso (2004, 2005).

Desse modo, Moreira (2010, p. 75) conclui: “o campo do currículo mostra-se hoje, cabe afirmar, atento aos desenvolvimentos de outros campos”. Exemplificamos com as influências visíveis e significativas das filosofias da diferença nos estudos recentes sobre currículo. Lopes e Macedo (2006, p. 14) interpretam essa multiplicidade como uma “espécie de cacofonia. Se, por um lado, captura a multiplicidade de estudos e referências, por outro, traz as marcas de trabalhos isolados, que se articulam pouco para a constituição de uma área”.

Em meio ao hibridismo, Lopes e Macedo (2006) destacam, também no contexto da década de 1990, a centralidade das teorias críticas, como ainda sendo a marca teórica do campo; muito embora, por vezes, tal vertente apareça hibridizada com elementos de discursos pós-modernos. Assim como Lopes e Macedo (2006), Moreira (2010, p. 66) conclui que, no

Brasil da década de 1990, os estudos críticos de currículo ainda eram hegemônicos, “como mostram levantamentos da produção contemporânea, tanto dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd nos anos 1990, como de artigos publicados em periódicos brasileiro no mesmo período”. O autor acrescenta ainda que “os levantamentos mostram ainda a crescente influência do pensamento pós-moderno, em sintonia com o que acontece nos Estados Unidos” (MOREIRA, 1998, p. 97). Em outras palavras, a década de 1990 representa uma transição da hegemonia crítica para a pós-crítica, consolidada na década seguinte.

Em outro trabalho dedicado à análise da produção do campo curricular nos anos 1990, Lopes e Macedo (2002) analisaram especialmente a literatura publicada em textos apresentados em congressos pelos principais grupos de pesquisa do país. As autoras também defenderam a ocorrência de uma hibridização e argumentaram que as marcas do campo são a mescla entre os discursos crítico e pós-moderno. Assim, há uma “reterritorialização de discursos filosóficos e sociológicos, que tornam mais difusa a constituição de uma teoria do currículo” (LOPES, MACEDO, 2002, p. 48).

Vale ressaltar que o termo hibridização tem sido aplicado aos difusos fenômenos culturais contemporâneos. Contudo, segundo Moreira (1990, 1998, 2009, 2010), o próprio termo currículo pode ser analisado como híbrido se o concebermos como resultado de uma seleção de parcela da cultura mais ampla disponível e de sua transformação para que possa ser ensinada, em um dado momento, em uma instituição específica, para um alunado particular. Em outras palavras, trata-se de hibridizações nas quais discursos de origens distintas e hierarquizados de diferentes modos se desterritorializam e reterritorializam: “Os discursos curriculares também podem ser estudados como híbridos, por corresponderem a configurações transitórias que resultam de diferentes tradições e movimentos pedagógicos” (MOREIRA, 2010, p. 61).

Em outro trabalho, o autor complementa:

A hibridização opera, então, por meio da mobilização de distintos discursos em um âmbito particular. Articula tanto modelos externos, por vezes repetindo movimentos tradicionais do centro para a periferia, quanto diferentes tradições e teorizações. A hibridização supõe um processo de tradução, que coloca novas experiências e direções em contato com outras previamente disponíveis. Interrompem-se, no processo, as hierarquias estabelecidas dos discursos, sem que, necessariamente, se configure uma outra, mais democrática. Na nova hierarquia, reafirmam-se e sancionam-se alguns discursos, ao mesmo tempo que se negligenciam e reprimem outros (MOREIRA, 2009, p. 372).

A análise desses discursos demanda entendê-los não só como oriundos de disputas entre correntes, mas também como manifestações de conflitos não resolvidos. Falar em hibridização teórica no campo do currículo não necessariamente significa defender que haja uma harmonia entre distintas concepções teóricas. Elas, ao se hibridizarem, negociam seus sentidos, reterritorializam-se sob disputas e se ressignificam a partir de discursos que acabam se sobrepondo em detrimento da restrição de outros. É sempre importante indagar: no processo de hibridismo teórico, que temáticas são privilegiadas? “Que vozes se revelam mais poderosas?” (MOREIRA, 2009, p. 373). Sob quais condições as disputas por hegemonia no campo se dão e como interferem na produção desses conhecimentos? Por essa razão, o hibridismo no campo, ao mesmo tempo em que desestabiliza a concepção linear de tradições teóricas, embaralhando distintas vertentes, por outro lado, colocam ainda mais sob disputa quais discursos acabam enfatizados e quais outros são diluídos ou até mesmo negligenciados.

Assim, pode-se considerar que a categoria hibridização é particularmente útil para um estudo que focaliza o processo em que distintas tendências, modelos e discursos curriculares, tanto novos como previamente existentes, mobilizam-se e se articulam, em um determinado local, criando, dentro dos limites possíveis, novos sentidos.

Procuramos demonstrar, nesta introdução, que a hipótese do hibridismo acolhida nesta tese encontra respaldo teórico. Lopes e Macedo (2002, 2006) e Moreira (1990, 1998, 2009, 2010) defendem que a multiplicidade de subsídios para a discussão curricular não vem se configurando apenas como somatório de diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se interrelacionam, produzindo híbridos teóricos.

Sendo assim, podemos perceber nas análises dos autores citados, que o hibridismo teórico que marca o campo curricular brasileiro desde a década de setenta, apresenta um aspecto comum fundamental: ele opera a partir da hibridização entre diferentes concepções curriculares, e não em meio às heterogeneidades presentes no seio de cada vertente.

Em outras palavras, entendemos por hibridismo teórico, por exemplo, quando determinada produção hibridiza conceitos/categorias típicas das concepções críticas, com outras oriundas das concepções pós-críticas. Ou, como era comum na década de setenta, elementos de caráter tecnicista combinados com acepções críticas (MOREIRA, 1990). As concepções críticas e pós-críticas, conforme veremos nesta tese, em seu interior, abrigam por si só grande heterogeneidade. Contudo, não entendemos por hibridismo aquilo que ocorre no interior heterogêneo dessas correntes, e sim, a síntese provocada pela mobilização de conceitos oriundos de tradições curriculares diferentes. Assim, nossa hipótese é de que a

produção atual curricular brasileira, opera de modo a acentuar o hibridismo teórico entre concepções críticas e pós-críticas, que têm ocorrido desde a década de noventa (LOPES, MACEDO, 2002, 2006; MOREIRA, 1998, 2009, 2010).

Portanto, estabelecemos como problema: o hibridismo ainda permanece como marca do campo curricular brasileiro? Acentuou-se esse caráter ou caminha-se para uma separação mais nítida das distintas concepções filosóficas e sociológicas que alimentam o campo? Podemos falar em um hibridismo de inclinação maior para determinada corrente? Ao se configurar um hibridismo teórico no campo, quais temáticas são privilegiadas? São questões que esta tese busca enfrentar.

Sabemos que o campo curricular contém produções que defendem a existência de currículos culturais para além dos muros da escola. Efetivam, assim, pesquisas significativas sobre os currículos produzidos pela mídia, pelos *shoppings centers*, pelos filmes, pelo *Orkut* e pelo *Facebook*, por brinquedos, contribuindo para a ampliação da própria ideia de currículo e para uma possível articulação desses discursos com a lógica escolar. Tal qual Lopes e Macedo (2006), não desconsideramos a importância dessas produções, mas ressaltamos o entendimento de que a concepção de currículo tem sua origem e seu desenvolvimento associados à escolarização. É associada à constituição de um espaço institucionalizado, com realidade social, material e cultural específica, e com poder privilegiado na socialização do saber e na formação das identidades das gerações mais novas, que se constitui historicamente a concepção de currículo.

As autoras então justificam suas escolhas para analisar pesquisas de currículo, pensando especialmente na educação básica, estabelecidas nas instituições formais. Com base nesse recorte, as autoras excluíram também os trabalhos que enfatizaram o ensino profissionalizante, a formação de professores e o ensino superior de um modo geral. Tal exclusão é por nós acompanhada.

Tais níveis e modalidades de ensino são usualmente investigados por outros grupos de pesquisa – trabalho e educação, formação de professores e estudos da universidade –, os quais nem sempre se cruzam com as discussões curriculares, constituindo marcos teórico-metodológicos específicos. Considera-se, assim, que a investigação dos cruzamentos e não-cruzamentos entre essas produções merecem outras pesquisas, capazes de evidenciar questões decorrentes dessa interface entre temáticas diversas de investigação (LOPES; MACEDO, 2006, p. 16).

É com a mesma justificativa que a presente tese utiliza os mesmos recortes, ênfases e exclusões, realizados por Lopes e Macedo (2006), até mesmo para prosseguir nos rastros e pistas deixados pelas pesquisadoras. Dessa forma, é fundamental prosseguir este

levantamento, inspirando-se metodologicamente na ampla pesquisa delas, mas sob novo recorte, mais atual: 2006 a 2016.

Assim, defendemos que analisar a produção do campo do currículo significa compreender como objeto o conhecimento produzido por sujeitos investidos da legitimidade de falar sobre o currículo. Nesse sentido, analisamos a produção social do campo entendendo que não é a utilização de determinados aportes teórico-metodológicos que o definem, mas que são as relações de disputa e de poder estabelecidas nesse campo é que fazem prevalecer determinados aportes em função de seus interesses e objetivos específicos, em detrimento de outros.

1.2 O currículo como campo de estudo

De pleno acordo com Lopes e Macedo (2006, p. 12), consideramos que o campo do currículo se constitui como um campo intelectual: “espaço em que diferentes atores sociais, detentores de capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo”. Além disso, disputam entre si também o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se, portanto, de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui por essas mesmas propostas e práticas em si mesmas. Pois o campo intelectual do currículo é produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas e disputas concorrenciais ocorridas nesse mesmo campo. “As produções do campo do currículo se constituem, assim, um capital cultural objetivado do campo” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 14).

Para Moreira (1998, p. 98), campo pode ser definido “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 reagrupam em novas problemáticas. Em meio a essas rupturas, contradições podem se acentuar e campos ou tendências que os compõem pode sem apontados como em crise.

Para Moreira (1998), um campo possui fatores sociais e institucionais que o interferem. Os fatores sociais referem-se ao contexto mais amplo no qual as comunidades de professores e especialistas em currículo trabalham. Essas condições afetam o discurso pelo

qual o campo se forma, se modifica e é transmitido nas universidades. “Trata-se então de explicitar as principais características e eventos do espaço social brasileiro e de relacioná-los ao cenário educacional” (MOREIRA, 1998, p. 45). Já os fatores institucionais correspondem à infraestrutura institucional na qual se desenvolvem estudos, pesquisas, congressos, seminários, cursos e publicações sobre currículo. Nesses espaços se estabelecem prioridades, concedem-se recursos, busca-se definir tendências e parâmetros a serem seguidos e se reterritorializam ideias e teorias.

Bourdieu (1983) considera que um campo pode ser definido como uma configuração de relações objetivas entre posições. Um campo é concebido como um espaço social de relações entre agentes que compartilham interesses em comum, mas disputam interesses específicos sem dispor dos mesmos recursos. Em outras palavras, é um espaço de disputa entre dominantes e dominados, entre aqueles agentes que possuem um maior acúmulo de poder para intervir no campo, definindo o que é considerado legítimo e o que não é, quais são as regras e os limites subversivos. Esses agentes, segundo Bourdieu (1983), também empregam estratégias para conservar suas posições de privilégio, de modo que rotulam como subversão qualquer resistência que vise ameaçar tais posições. Assim sendo, o campo é um estado de relação de força e tensão constantes.

É preciso ressaltar que nem todos os espaços sociais de produção e circulação de discursos e práticas de interação constituem-se como campo. Bourdieu (1983) afirma que existem "leis gerais" para que isso ocorra. A condição fundamental para definir se um espaço social se constitui como um campo é sua relativa autonomia em relação a outros campos, em outras palavras, se esse espaço social possui uma dinâmica singular em relação a outros setores sociais. Também é preciso que haja um reconhecimento por parte dos agentes de um ou mais objetos de luta comuns, além de ser necessária, ainda, a existência de objetos de disputa e de pessoas que conheçam e reconheçam as leis referentes a este "jogo de disputas", entendendo que essas leis e regras estão em objeto de tensão e luta permanente.

Efetivamente, podemos comparar o campo a um jogo (embora, ao contrário do jogo, ele não seja o produto de uma criação deliberada e obedeça a regras, ou melhor, a regularidades que não são explicitadas e codificadas). Temos assim móveis de disputa que são, no essencial, produto da competição entre os jogadores; um investimento no jogo, *illusio* (de *ludus*, jogo): os jogadores se deixam levar pelo jogo, eles se opõem apenas, às vezes ferozmente, porque tem em comum dedicar ao jogo, e ao que está em jogo, uma crença, um reconhecimento que escapa ao questionamento [...] e essa conclusão está no princípio de sua competição e de seus conflitos. Eles dispõem de trunfos, isto é, de cartas-mestra cuja força varia segundo jogo: assim como a força relativa das cartas muda conforme os jogos, assim também a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômicos, cultural, social e simbólico) varia nos diferentes campos (BOURDIEU, 1992, p. 61).

Para Bourdieu (1983), portanto, o campo designa-se como um espaço de autonomia relativa, um microcosmo que possui leis próprias e que pode ter o grau de autonomia ampliado, dependendo da influência imposta pelo que denominou como macrocosmo. Ao analisar o campo científico, o autor afirma que esse se constitui como um mundo social e, assim sendo, possui imposições, solicitações, que são relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. Pode-se perceber que, do mesmo modo que um campo pode estar submetido a pressões externas, ele também pode freá-las, dependendo assim de seu grau de autonomia em relação a estas demandas exteriores.

Deste modo, o campo se dará sempre a partir de "disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas sustentar esse espaço de tensão, a partir de suas ações e relações objetivas mantidas entre eles e aos interesses próprios de outros campos" (BOURDIEU, 1983, p. 79). Um campo possui capacidade para lutar, conservar ou transformar suas próprias forças e cabe aos agentes do campo a tarefa de criar e sustentar esse espaço de tensão, a partir de suas ações e relações objetivas mantidas entre eles.

Mas sabemos que em qualquer campo descobriremos uma luta, cujas formas específicas terão de ser investigadas em cada caso, entre o novo que tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência. Um campo [...] define-se entre outras coisas paradas em jogo e interesses específicos, que são irredutíveis às paradas em jogo e aos interesses próprios de outros campos. [...] Para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar este jogo (BOURDIEU, 1983, p. 120).

Nem o campo nem seus agentes se orientam ao acaso, mas, sim, são movidos pelas relações sociais (tensas) de apropriação e controle das formas de produção e reprodução dentro daquele microcosmo. Os agentes não são passivos em relação às forças do campo, eles possuem condição para resistir ou até mesmo se opor às forças do campo.

Para Bourdieu (1983), o funcionamento do campo está relacionado à existência de objetos em disputa e a sujeitos capazes de disputar esse "jogo", a partir de certos interesses fundamentais em comum e dispostos a disputar seus interesses específicos. Por essa razão, o conceito de campo é referência para a concepção teórico-metodológica desta tese, no sentido de que nosso objeto de estudo – a produção de conhecimentos sobre currículo – é situado em um espaço de relações do qual são retiradas suas propriedades. O objeto da investigação, nessa concepção aqui adotada, sofre pressões, influências e o peso do próprio campo no qual está inserido.

Assim, entendemos o campo do currículo como um espaço estruturado de posições hierarquizadas no qual são disputadas lutas entre dominantes e dominados em torno da distribuição, legitimação e posse de determinados capitais sociais e culturais na área, desigualmente distribuídos e acumulados. Desse modo, ainda embasados na perspectiva de Bourdieu (1983), entendemos que os agentes que lutam para monopolizar a autoridade específica no campo tendem a organizar estratégias de conservação em oposição aos novatos, que, detentores de um outro capital, hierarquicamente menor na disputa, procuram subverter a dominação, articulando suas estratégias de subversão. Para que um novato seja admitido em um determinado campo, é preciso, nas palavras de Lopes e Macedo (2006, p. 13), “que ele tenha efetuado os investimentos necessários, isto é, que tenha acumulado um certo capital capaz de permitir seu reconhecimento pelos pares como um integrante daquela comunidade”.

Referindo-se particularmente ao campo científico, Bourdieu (1983) argumenta que a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes comanda os pontos de vista, as intervenções científicas, os locais de publicação, os objetos a serem investigados. Ou seja, é essa estrutura que legitima aquilo que pode e o que não pode ser realizado. Queremos dizer que a posição que os agentes ocupam nessa estrutura acaba por definir e/ou orientar seus posicionamentos. Essa estrutura se determina, segundo Bourdieu (1983), pela distribuição do capital científico entre os diferentes agentes engajados no campo. O capital científico é uma espécie de capital simbólico que consiste no reconhecimento concedido pelos pares no seio do campo. Os maiores detentores de capital científico são, na linguagem de Bourdieu (1983), os pesquisadores dominantes. São eles que, em geral, indicam o conjunto de objetos importantes, ou seja, o conjunto de questões que devem importar para os pesquisadores e sobre as quais eles precisam se concentrar de modo a serem devidamente recompensados.

Tal qual observa Moreira (2003), também amparado em Pierre Bourdieu, no interior do campo está sempre em jogo o poder de impor uma definição da ciência, isto é, a delimitação do que pode ser considerado científico. Pensando no campo curricular, estão em disputa os diversos discursos acerca do que é currículo e de quais concepções teóricas são legitimadas para embasar as discussões.

Para Bourdieu (1983), a estrutura de distribuição do capital científico está na base central das transformações do campo científico e se materializa por meio das estruturas de conservação ou de subversão da estrutura que ele mesmo produz. Em todo campo se situam os dominantes e os dominados, chamados por Moreira (2003) de novatos. Esta relação entre dominantes e dominados se efetiva a partir de forças assimétricas relacionadas à estrutura de distribuição do capital no campo. Na disputa que os opõe, os dominantes e os novatos

costumam recorrer a estratégias antagônicas, distintas em sua lógica e no seu princípio. No viés de Bourdieu (1983), os interesses que os motivam e os meios que podem colocar em ação para satisfazê-los vão depender fundamentalmente de suas posições no campo, ou seja, de seu capital científico e do poder que tal capital lhes confere. Moreira (2003, p. 91) fornece uma síntese interessante dessa questão, pautando-se pelo campo curricular:

Os dominantes consagram-se às estratégias de conservação, visando assegurar a perpetuação da ordem científica estabelecida com a qual compactuam. Segundo a posição que ocupam na estrutura do campo, os novatos podem orientar-se para as estratégias de sucessão, próprias para assegurar-lhes, ao término de uma carreira previsível, os lucros prometidos aos que realizam o ideal oficial da excelência científica, sem ultrapassar os limites autorizados; ou para as estratégias de subversão, investimentos mais custosos e arriscados, que só podem assegurar os lucros prometidos aos detentores do monopólio da legitimidade científica em troca de uma redefinição completa dos princípios de legitimação da dominação.

Entendemos que a participação dominante nas diversas instâncias acadêmicas se constitui como um dos principais fatores capazes de garantir a legitimidade e a autoridade, em meio às disputas, para se definir o que é currículo. É a produção com tais ligações institucionais que constitui, nessa perspectiva, o campo de estudos curriculares. Os pesquisadores, vinculados a seus programas de pós-graduação, buscam participar de eventos nacionais e também de publicações em periódicos de reconhecido prestígio acadêmico. Por vezes, esses próprios pesquisadores são responsáveis pela organização de dossiês temáticos desses mesmos periódicos e também ocupam cargos relevantes na organização dos grupos temáticos dos principais eventos educacionais. Desse modo, tais pesquisadores dominantes começam a inserir seus orientandos (novatos) no seio das produções acadêmicas consideradas prestigiosas.

Nesse sentido, forma-se uma espécie de rede de poder, que no campo disputado do currículo, acaba por influenciar decisivamente quem conquista determinadas hegemonias, ainda que provisórias. Por isso, essa discussão conceitual a respeito da noção de campo, nesta pesquisa, é importante e ajuda a explicar as escolhas teórico-metodológicas que serviram de respaldo, por exemplo, para a definição de determinados periódicos em detrimento de outros e também motiva a definir critérios para identificar quem seria, na linguagem “bourdieusiana”, os pesquisadores dominantes no campo curricular brasileiro.

2. DEFINIÇÕES DE CRITÉRIOS METODOLÓGICOS

Atualmente tem sido salutar que dissertações e teses busquem realizar uma espécie de revisão de literatura (estado da arte) acerca de pesquisas que já tenham caminhado de forma semelhante ao objeto de estudo escolhido. Sendo assim, o Banco de Teses da CAPES⁴ tem sido uma das ferramentas mais úteis de pesquisa ao permitir buscas avançadas por autor, orientador, título, assunto, palavras-chave, etc.

A primeira etapa de nossa busca foi levantar duas palavras-chave que norteiam esta tese e que serviriam como ferramentas iniciais de busca no Portal: mapeamento; levantamento. Ambos os termos foram procurados atrelados à complementos que pudessem delimitar melhor a busca. Pesquisamos através dos seguintes termos: “mapeamento de artigos em currículo”; “levantamento da produção de artigos em currículo”; “mapeamento da produção de currículo no Brasil”; “levantamento de periódicos de currículo”; “análise de artigos no campo curricular brasileiro”; “produção acadêmica em currículo”.

Através das buscas, conseguimos encontrar uma tese e uma dissertação que se assemelham aos recortes desta tese. A dissertação de Edilaine Cesar, intitulada *A produção acadêmica em currículo no Brasil (2004-2013)*, produzida em 2015 na PUC-SP, foi lida na íntegra e foi possível constatar que a autora traça um estudo descritivo acerca da produção científica a respeito de currículo no Brasil em periódicos, livros, dissertações e teses. Conforme a própria autora aponta, sua dissertação “tem como objetivo geral traçar um panorama preliminar sobre o assunto, procurando destacar aspectos, dimensões e particularidades identificados no processo de organização dessas produções” (CESAR, 2015, p. 4).

Seu trabalho, inicialmente afirma que pretende abarcar toda a produção acadêmica em currículo (exceção feita apenas aos periódicos de extrato C), entretanto, posteriormente, no desenrolar da pesquisa, diz que possui uma intenção preliminar e descritiva. A autora se compromete em “contribuir com um estado da arte sobre currículo no Brasil” (CESAR, 2015, p. 9) e a realizar um mapeamento do material bibliográfico que trata do currículo no período delimitado, além de “identificar as principais temáticas abordadas nessas produções” (CESAR, 2015, p. 81).

Embora tenha sido uma dissertação de temática semelhante e a única encontrada, as escolhas teórico-metodológicas utilizadas não serviram de diálogo para esta tese, ainda assim,

⁴ Link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

foi importante ter o contato com a pesquisa, ainda que seja para perceber seus critérios e divergir dos mesmos. Também na negação se afirmam algumas convicções.

A tese encontrada, de autoria de Lou Guimaraes Leão Caffagni, intitulada *Entre Deleuze, Guattari e o currículo: uma cartografia conceitual (2000- 2015)*, produzida em 2017 na Universidade de São Paulo (USP) também foi lida na íntegra e diz respeito da relação entre currículo e os autores Gilles Deleuze e Félix Guattari. A diferença da tese de Caffagni (2017) para esta é notória e já se evidencia no próprio título. Do ponto de vista teórico-metodológico, o objetivo de Caffagni (2017) consiste em buscar estabelecer uma cartografia conceitual da produção de pesquisas que visam imbricar Deleuze-Guattari-currículo. Mesmo sob outra perspectiva, esta tese foi de grande valia para nossa pesquisa, pela densidade e riqueza nas descrições produzidas pelo autor. O profundo estudo de Caffagni (2017) certamente estabeleceu uma possibilidade de diálogo entre os dados produzidos por nós e pelo autor da tese

Desse modo, foi possível perceber uma escassez de estudos dessa natureza, que se esforcem em estabelecer critérios de análise do campo curricular, em determinados recortes temporais. As duas pesquisas encontradas se diferem da nossa no tocante aos objetivos, opções teórico-metodológicas e recortes temáticos delimitados.

Na esteira da pesquisa de Lopes e Macedo (2006), buscamos, como já dito, focalizar somente os artigos que priorizavam estudos calcados na educação básica. Dentro desse recorte amplo, procuramos estabelecer *categorias temáticas* que nos permitiram sistematizar de forma mais precisa a compilação dos artigos. Foram considerados como produções pertencentes ao recorte temático da presente tese estudos que compreendem as seguintes *categorias temáticas*:

(a) **Teoria curricular:** estudos que focalizam um aprofundamento teórico sobre currículo, sem a presença de pesquisa de campo, perpassando pelas dimensões da cultura, da diferença, da identidade, do poder, da política, da linguagem, etc. Estudos que propõem ressignificações ao campo curricular através de novas formas de pensar a pesquisa em currículo, as vertentes teóricas, reflexões a respeito da relação conceitual entre o currículo e determinados conceitos do campo da Filosofia, Sociologia e Antropologia.

(b) **Materialização das disciplinas escolares da educação básica na sala de aula:** pesquisas envolvendo a articulação de componentes curriculares contextualizados na prática escolar da educação básica. Trabalhos que priorizaram o componente curricular. Eliminamos

estudos cujo enfoque central foi somente na história da educação, na história das disciplinas escolares, ou na história do currículo propriamente dito.

(c) **Ênfase nos conhecimentos:** estudos cujo foco se deu na análise acerca do conhecimento e conhecimento escolar, envolvendo componentes curriculares, incluindo ensino das diferentes áreas, análise de ensino disciplinar, processos de transformação dos saberes para fins de ensino; conhecimentos e saberes produzidos no cotidiano escolar; contextualização e recontextualização dos conhecimentos escolares; seleção/exclusão de determinados conhecimentos; Foram descartadas as pesquisas centradas apenas em metodologias de ensino.

(d) **Organização curricular na educação básica:** estudos que focalizam a sequência dos conteúdos, do currículo integrado (interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, projetos, temas geradores, multisseriação), a organização em ciclos de formação. Salientando que foram acolhidos os estudos que associaram essa organização a pesquisas oriundas da educação básica, conforme recorte estabelecido.

(e) **Prática curricular:** predominância das práticas curriculares envolvendo o cotidiano escolar, desde que priorizando especificamente o currículo;

(f) **Políticas de currículo:** estudos que envolvem a percepção das políticas de currículo e seus processos de recontextualização ou tradução, na educação básica. Excluímos trabalhos voltados a analisar apenas diretrizes e/ou parâmetros e/ou propostas curriculares oficiais específicas por si só. Exceção aos trabalhos que se pautam por analisar a Base Nacional Comum Curricular. Estes trabalhos entraram como critério de análise.

(g) **Estudos da Diferença/Identidade:** pesquisas que focalizam questões relativas à raça/etnia, gênero, sexualidade, seja a partir de um enfoque associado aos estudos culturais, às teorias pós-estruturalistas seja a partir de outros princípios teóricos; trabalhos que buscaram discutir a relação da diferença com a identidade.

Os critérios acima, utilizados como *categorias temáticas*, portanto, servem como baliza para filtrar os artigos dos periódicos selecionados. Para interpretar e categorizar os dados a pesquisa tomou como perspectiva a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), no sentido

de possibilitar a extração de significados dos textos. De acordo com Chizzotti (2008, p.113), a análise de conteúdo "visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades, e a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras".

A análise de conteúdo possibilita, portanto, a inferência do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Segundo Bardin (2011, p.128), a análise de conteúdo possui três fases: a primeira seria uma análise prévia, que consiste em escolher os documentos que serão submetidos à análise, no intuito de formular hipóteses e objetivos visando "a elaboração de indicadores que darão sustentação à interpretação final". A segunda fase corresponde a exploração do material coletado, com o intuito de codificar e enumerar os dados coletados categorizando-os. E finalmente, a última fase refere-se ao tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, sendo tarefa do pesquisador nesse momento, interpretar e apontar as inferências com base nas categorias levantadas na fase anterior. Assim, produzir uma inferência é condição essencial em análises de conteúdo.

Desse modo, a análise de conteúdo possibilitou à pesquisa a elaboração de *categorias temáticas* criadas a partir da leitura integral e análise do total dos artigos produzidos nos cinco periódicos selecionados. Na pesquisa feita por Lopes e Macedo (2006), as autoras chegaram a uma lista de cinco revistas com maior representatividade na época pesquisada: *Cadernos de Pesquisa; Educação & Sociedade; Educação e Realidade; Revista Brasileira de Educação; Revista da USP (Educação e Pesquisa)*.

A presente tese, após adotar critérios semelhantes para escolha dos periódicos, optou por enfatizar periódicos diferentes, até pelo fato de que, no recorte temporal escolhido para esta pesquisa, outros periódicos foram surgindo e se consolidando como cruciais ao campo do currículo. As revistas científicas escolhidas por nós foram: *Currículo sem Fronteiras; Teias; E-curriculum; Educação e Realidade; Espaço do Currículo*. Com isso, foi mantido o número de cinco periódicos selecionados.

No que concerne aos nossos periódicos escolhidos, o recorte consistiu em abarcar revistas que atendiam alguns critérios de escolha semelhantes àqueles utilizados por Lopes e Macedo (2006). As autoras em um primeiro momento fizeram uma consulta a respeito dos principais periódicos do Brasil àquela época. Posteriormente, fizeram uma pesquisa, através dos currículos *Lattes*, a respeito da produção de pesquisadores ligados aos principais núcleos de pesquisa em currículo do Brasil. Para tal, buscaram informações disponíveis na página do CNPq na Internet: "O levantamento teve por objetivo verificar os periódicos em que esses

pesquisadores mais veiculavam seus produtos de pesquisa” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 20). Assim, articulando esse levantamento com as revistas em que esses pesquisadores mais produziam, as autoras chegaram a uma lista dos cinco periódicos com maior representatividade àquela época.

No nosso caso, com base na pesquisa das autoras, adotamos o seguinte procedimento: em um primeiro momento, utilizamos a plataforma Sucupira⁵ para verificação do *Qualis* dos periódicos brasileiros (não consideramos periódicos estrangeiros). Procuramos delimitar como extrato mínimo os periódicos avaliados em B3. A partir desse filtro, buscamos identificar os pesquisadores com maior representação em grupos de pesquisa em currículo no país, com base nos dados provenientes do CNPq, articulando aos maiores índices de citação que possuem, com base em citações compiladas do *Google Acadêmico*.

Nos currículos *Lattes* desses pesquisadores foram consultadas suas produções específicas do campo do currículo entre 2006 e 2016. Utilizamos como filtro os pesquisadores que publicaram ao menos cinco artigos específicos ao campo curricular no recorte temporal delimitado; somamos a este critério, a relevância dos pesquisadores através dos índices de citação presentes no *Google Acadêmico* e articulamos isso às suas vinculações a grupos de pesquisa de programas de pós-graduação que possuam sólida legitimidade no campo curricular. Para nos embasarmos em relação a essa solidez dos programas, comparamos com os programas filtrados na pesquisa de Lopes e Macedo (2006) e buscamos suas avaliações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, chegamos a uma lista de 17 pesquisadores em currículo.

Compilamos os periódicos em que esses pesquisadores mais publicaram, considerando o extrato B3 selecionado como filtro, no recorte temporal da tese. Dessa forma, ao chegarmos na listagem dos 17 pesquisadores e ao levantar em quais periódicos mais publicaram, chegamos a uma listagem mais segura dos cinco periódicos de maior relevância para o campo curricular: *Currículo sem Fronteiras*, *E-Curriculum*, *Teias*, *Espaço do Currículo e Educação e Realidade*.

5

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeraisPeriodicos.jsf>

O quadro abaixo informa quais foram os pesquisadores selecionados:

Quadro 1 Dezesete pesquisadores dominantes no campo curricular brasileiro

Pesquisador(a)	Programa
Alfredo da Veiga-Netto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Alice Casimiro Lopes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Ana Maria Saul	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
Antônio Flávio Barbosa Moreira	Universidade Católica de Petrópolis - UCP
Carlos Eduardo Ferraço	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Carmen Teresa Gabriel	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Elizabeth Macedo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Inês Barbosa Oliveira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Janete Magalhães Carvalho	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Maria Luiza Süsskind	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Marlucy Alves Paraíso	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Maria Inês Petrucci-Rosa	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Nilda Alves	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Roberto Sidnei de Macedo	Universidade Federal da Bahia - UFBA
Rosanne Evangelista Dias	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Sandra Mara Corazza	Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS
Tomaz Tadeu Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS (aposentado)

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

A reunião dos 17 pesquisadores dominantes do campo do currículo se deu através dos marcos de legitimidade que o campo curricular possui: vínculos a grupos de pesquisa e a programas sólidos; publicações regulares. A própria adoção desses critérios já é um exemplo concreto dos tipos de prestígio que são legitimados em um campo científico. Por que estes e não outros critérios? Não adotamos aqui critérios que valorizassem, por exemplo, a participação dos pesquisadores na elaboração de políticas públicas, na exposição de suas imagens em veículos públicos de comunicação ou até mesmo critérios mais prosaicos, como a quantidade de seguidores em redes sociais, pressupondo um amplo alcance de penetração de suas ideias.

Os critérios aqui utilizados vão ao encontro do que consideramos mais legítimo no campo. Na constante disputa, aqueles que jogam o jogo, como diz Bourdieu (1983), vão definindo historicamente quais são os lugares de prestígio do campo. E, nesse sentido,

pertencer a grupo de pesquisa ativo no CNPq, assim como publicar em periódicos bem avaliados, é, nas regras do jogo do campo, mais socialmente reconhecido do que marcar presença continuamente em emissoras de televisão ou publicar vídeos no *YouTube*, por exemplo. Não é intenção da presente tese romper com as legitimações simbolicamente construídas no campo e, sim, esclarecer que estamos cientes de que adotar critérios para compilar os pesquisadores de maior legitimidade significa automaticamente acolher determinadas regras do jogo. Regras estas, que num viés “bourdieusiano”, geralmente são impostas pelos dominantes daquele campo. A presente tese, portanto, é ciente dessas questões.

É importante ressaltar, a partir do quadro acima, que os programas de Pós-Graduação ressaltados por Lopes e Macedo (2006) - UERJ, PUC-SP, UFMG, UFRGS e UFRJ-, como os mais significativos em termos de produção no campo do curricular, seguem representados solidamente, passadas duas décadas da pesquisa das autoras, na medida em que, especialmente os programas do Rio de Janeiro, condensam boa parte dos pesquisadores selecionados (oito, em dezessete).

O programa da PUC-SP, que possui uma linha de pesquisa própria de currículo, é protagonizado por Ana Maria Saul; o da UFMG, embora não possua linha própria de currículo, tem na produtividade intensa de Marlucy Alves Paraíso um fator crucial de sua representatividade no campo; seguido do programa da UFRGS, que conta com as contribuições significativas de Alfredo da Veiga-Netto e Sandra Corazza. Além disso, é um programa em que trabalhou Tomaz Tadeu Silva, pesquisador que, embora afastado do campo, como bem disse em entrevista (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002), representa junto a Antônio Flávio Barbosa Moreira, em um dos principais nomes do campo curricular brasileiro.

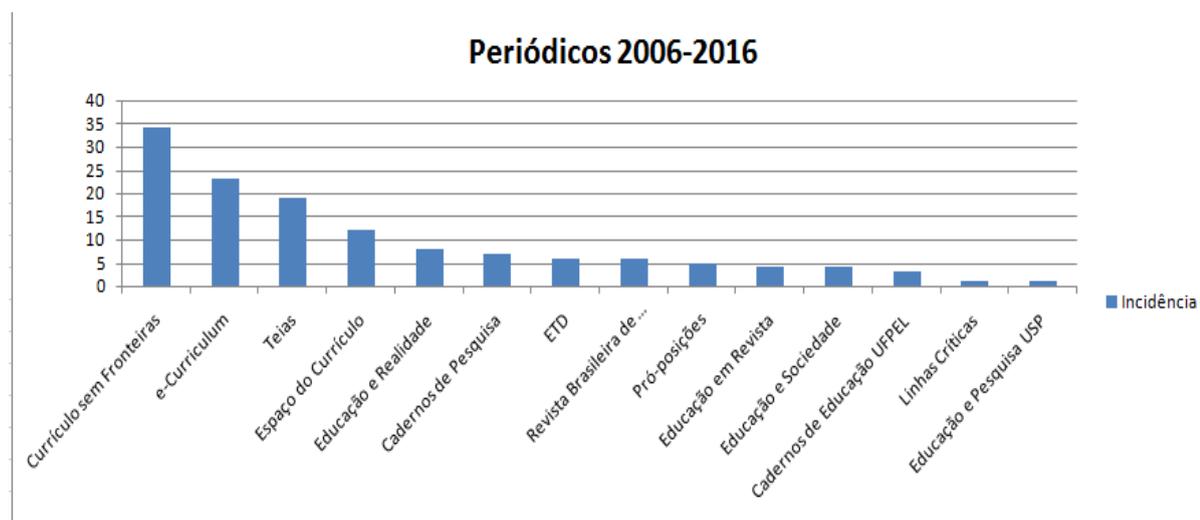
Além da PUC-SP, o único programa de caráter privado da lista é da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), por ter como membro o eminente pesquisador Antônio Flávio Barbosa Moreira, que continua com produção intensa e tal qual Tomaz Tadeu Silva, acumula histórico consolidado no campo curricular brasileiro. Vale ressaltar ainda a concentração regional, tendo em vista que apenas Roberto Sidnei de Macedo insere-se fora do eixo Sudeste-Sul, pois é filiado ao programa da UFBA.

Por necessidades de recorte temático que uma tese impõe, é inviável analisar a produção de teses e dissertações sobre currículo nesses programas. Ainda assim, a compilação dos pesquisadores mais representativos obriga a pelo menos mencionar o vínculo estreito que existe entre programas de pós-graduação, periódicos e eventos científicos de prestígio. Há aí

uma relação umbilical entre essas dimensões, e são os sujeitos que compõem o campo que vão legitimando determinados eventos e periódicos, a partir da posição em que se encontram. Chegar a uma listagem de curriculistas com maior proeminência é lidar com os prestígios simbólicos que determinadas atuações desses profissionais possuem. Valorar tais características é justamente acolher as determinações simbólicas do que venha a ser considerado prestigiado dentro do campo do currículo, e dentro do campo acadêmico de um modo geral.

Articulando à questão dos periódicos, o gráfico abaixo ilustra a incidência de artigos por periódico, no espaço temporal de 2006-2016, no âmbito dos 17 pesquisadores selecionados.

Figura 1: Gráfico da produção dos 17 pesquisadores selecionados



Fonte: dados da pesquisa, (2018).

É possível perceber que há uma discrepância no periódico *Currículo sem Fronteiras* em relação aos demais. Avaliado como A2⁶, tal periódico é hoje consolidado no campo curricular brasileiro, abrigando produções dos mais proeminentes pesquisadores do campo, conforme percebido.

Os periódicos *Teias* e *e-Curriculum* possuem semelhante incidência, também alta, e se consolidam como as outras duas revistas de maior legitimidade no campo. A primeira é avaliada como B1, e a segunda, como A2. Reiteramos aqui que ao abordar a legitimidade de determinado periódico, especificamente no campo curricular brasileiro, não necessariamente consideramos somente o extrato da revista, mas, também, a alta incidência de produção dos

⁶ O Extrato desses periódicos foi obtido através de consulta na Plataforma Sucupira referentes ao ano de 2017, que por sua vez diz respeito à avaliação feita pela CAPES relativa ao ano de 2016.

17 pesquisadores compilados na mesma. Seguindo a esses três primeiros periódicos, o posterior (*Espaço do Currículo*) já se encontra mais abaixo não só no tocante à incidência, mas também no extrato *Qualis*⁷, avaliado como B2.

Como nos propomos a analisar cinco periódicos, optar pelo quinto nos impôs refletir na pequena margem entre os periódicos *Educação e Realidade* e *Cadernos de Pesquisa*. A opção pelo primeiro se deu por dois fatores: ele possui incidência levemente maior e é o único que Lopes e Macedo (2006) analisaram em sua pesquisa. Assim, teríamos ao menos um periódico igual aos analisados por essas autoras, o que facilitaria a comparação em nossas conclusões com as das autoras. O critério *Qualis* não interferiu, tendo em vista que ambos são avaliados como A1. Assim, reiteramos que os periódicos escolhidos foram: *Currículo sem Fronteiras*; *e-Curriculum*; *Teias*; *Espaço do Currículo*; *Educação e Realidade*.

Ao colhermos informações acerca dos periódicos, defendemos a relevância de explicitar suas relações com programas de pós-graduação. Já foi aqui mencionada a concentração Sudeste-Sul no âmbito da representação dos pesquisadores, o que resulta, de certa forma, na manutenção dessa concentração nos programas levantados: quatro do Sudeste (UERJ, UFRJ, PUC-SP, UFMG) e um do Sul (UFRGS).

Tal fenômeno se mantém bastante semelhante nos dados referentes a maior incidência de alguns periódicos em detrimento de outros. O periódico *Teias* é oriundo da UERJ, a revista *e-Curriculum* é originária da PUC-SP, já *Educação e Realidade* provém da UFRGS. O “forasteiro” corresponde ao periódico *Espaço do Currículo*, oriundo da Universidade Federal da Paraíba. Já a revista *Currículo sem Fronteiras*, conforme o próprio nome já indica, não se vincula diretamente a nenhuma universidade específica.

A relação intrínseca dos periódicos com os programas e suas regionalidades remete novamente à discussão de campo preconizada por Bourdieu (1983). Nas disputas por hegemonia na academia, não é coincidência que pesquisadores publiquem em determinados periódicos que se vinculam a programas de pós-graduação já consolidados, sendo que os próprios pesquisadores estão vinculados a muitos deles.

Para cumprir os objetivos propostos estabelecemos critérios teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa como sendo expressamente uma pesquisa bibliográfica teórica. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), deve se pautar por estudos que

⁷ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) divulga anualmente uma classificação de periódicos nacionais e internacionais, nos quais haja publicações (periódicos, anais de eventos e livros) que representem a produção intelectual dos programas de pós-graduação brasileiros de todas as áreas do conhecimento. Essa classificação, chamada de *Qualis*, tem por objetivo aperfeiçoar os processos de avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), ponderando a qualidade da produção intelectual dos docentes e pesquisadores.

analisam produções bibliográficas inseridas em temas delimitados, possibilitando, assim, uma visão geral sobre o assunto que se pretende pesquisar. Contudo, o levantamento realizado é pautado por um objetivo claro, e não de forma aleatória.

Esse tipo de pesquisa é desenvolvido com base em material já elaborado, constituída de livros e artigos científicos. Os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como leitura corrente ou de referência. A vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. No entanto, esta pesquisa requer atenção constante aos objetivos propostos.

Chizzoti (2008) mostra uma distinção fundamental entre uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de caráter bibliográfico, ao salientar que a primeira é componente de qualquer pesquisa que se preze por científica, ao passo que a segunda é composta por métodos específicos, caracterizando-se como uma metodologia de pesquisa por si só.

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (CHIZZOTI, 2008, p. 36).

Para realizar uma pesquisa de caráter bibliográfico, segundo Gil (2002), é preciso seguir uma ordem lógica e racional de passos, que permitem a organização do estudo. Nesse sentido, é crucial que o trabalho se inicie com um problema que esteja inquietando o pesquisador e, ao final, produza-se um produto, ainda que provisório, mas que seja capaz de dar origem a novas interrogações e, portanto, a novos estudos.

As fases de uma pesquisa bibliográfica podem ser resumidas em: “escolha do tema, levantamento bibliográfico, formulação do problema, elaboração provisória dos assuntos e redação do texto” (GIL, 2002, p. 39). É necessário, de acordo com Gomes (2000), que o problema seja relevante e que mereça receber uma investigação bibliográfica, além de que é preciso que seja passível de ser delimitado para realização de uma pesquisa.

Para a realização de uma pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002, p. 29), é crucial seguir por caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa necessita “alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos”.

Lakatos e Marconi (2008) ressaltam ainda que a pesquisa bibliográfica envolve uma série de procedimentos como identificar, localizar e obter documentos pertinentes ao assunto, levantando a bibliografia básica. Dessa forma, é possível perceber que a pesquisa bibliográfica é um procedimento de extrema relevância, pois traz as contribuições de diferentes autores sobre o tema estudado.

Sendo assim, a utilização da pesquisa bibliográfica foi muito pertinente para a fundamentação e para a interpretação dos elementos levantados neste trabalho. Os instrumentos de pesquisa aqui utilizados possibilitaram alcançar os objetivos propostos. Pois é através da pesquisa científica que o investigador obtém as respostas para suas indagações e automaticamente formula novas perguntas sobre a temática pesquisada.

Ainda sob a perspectiva da pesquisa bibliográfica adotada, tivemos alguns desafios no caminho teórico-metodológico de filtrar os artigos e realizar suas análises para que possamos sistematizá-los nas *categorias temáticas*, com base nos critérios já mencionados. O processo passou por etapas descritas a seguir:

- A) Leitura do título e resumo do artigo, para decidir se seria ou não descartado. Quando a dúvida ainda permanecia, era feita a leitura da introdução e conclusão. Artigos de autores estrangeiros foram descartados.
- B) Após acolhimento do artigo dentro dos recortes e critérios propostos, foi realizada a leitura integral das produções.
- C) A medida que as leituras integrais foram feitas, procuramos alimentar uma base de dados, primeiramente de ordem quantitativa contendo os seguintes elementos: distribuição regional das produções e dos autores; incidência das produções por ano e por periódico; compilação do número de artigos aproveitados da listagem referente aos 17 curriculistas dominantes do campo; e a listagem dos referenciais bibliográficos utilizados em cada artigo compilado.
- D) No que tange a listagem dos referenciais bibliográficos, foram estabelecidos os seguintes critérios: foram listados apenas os referenciais que respaldaram as discussões relativas ao currículo. Ainda assim, não somente obras de curriculistas foram acolhidas, na medida em que os autores dos artigos também se ancoravam em autores que não são propriamente do campo do currículo, se apropriando de suas

ideias para as discussões específicas de currículo que faziam. Podemos citar como exemplo: Boaventura de Souza Santos, Stephen Ball, Gilles Deleuze, Ernesto Laclau, dentre outros. Percebeu-se que alguns autores de artigos, citavam em alguns momentos uma única vez alguma referência para embasar suas discussões curriculares. Ainda assim tal referência foi listada. Autores que citavam a si mesmos também foram acolhidos em nossa análise, desde que utilizados para respaldar as discussões curriculares.

- E) Após compilação dos referenciais bibliográficos utilizados nos artigos selecionados, elaboramos gráficos que buscaram uma identificação de ordem quantitativa da produção referente ao recorte temporal de 2006-2016.
- F) Passada a etapa de caráter quantitativo, iniciamos o processo de análise qualitativa dos 226 artigos compilados. Ao procedermos a leitura integral da totalidade destes artigos, dentro dos recortes e critérios estabelecidos, sistematizamos num banco de dados, os artigos a partir das *categorias temáticas* criadas. Para tal, procuramos identificar nos artigos os seus *conceitos-chave curriculares*; *conceitos secundários* e *teórico(s) principal(is)*.
- G) Identificar os conceitos-chave, secundários e os teóricos principais, permitiram associar cada artigo às *categorias temáticas* que se inserem no recorte amplo da educação básica. Em outras palavras, através da identificação de determinados conceitos-chave e secundários, conseguimos interpretar que determinado artigo, por exemplo, se associava à *categoria temática* dos estudos da prática curricular, ao invés da *categoria temática* dos estudos em política de currículo.
- H) A última etapa do processo de análise dos artigos corresponde a uma tentativa de síntese analítica, a partir dos referenciais teóricos acolhidos durante a tese, enfatizando nas considerações finais, as possíveis conclusões, indagações e problematizações provocadas pelos dados.

Vale ressaltar que embora foi feita a leitura integral de cada um dos 226 artigos compilados, não se pretende aqui uma análise de um por um desses artigos, como se fosse um relatório descritivo-analítico. Nossa intenção foi justamente buscar interpretá-los de modo a sistematizá-los em *categorias temáticas*. Desse modo, poderemos analisar cada bloco das

categorias, enfatizando nas produções que a compõem, suas singularidades, suas repetições e especialmente a possibilidade do hibridismo entre vertentes curriculares críticas e pós-críticas.

Compilar os 226 artigos correspondeu, conforme descrito acima, a um árduo trabalho bibliográfico segmentado em etapas. Não basta, evidentemente, escolhê-los ao léu, sem critério, e analisá-los de forma simplesmente a descrever aspectos relevantes. É necessário reiterar, portanto, que a leitura integral dos mesmos se deu a partir da concepção teórica do hibridismo entre as vertentes crítica e pós-crítica, buscando analisar nas produções, os pontos de encontro e desencontro entre ambas vertentes, quais predominâncias temáticas ocorrem, qual o espaço de ambas as vertentes no total das produções e que concepções de currículo se mostram mais protagonistas e esvaziadas.

A tese é estruturada da seguinte maneira: na introdução, elencamos os objetivos, hipóteses e discussões iniciais que serviram como premissas para a pesquisa. No capítulo destinado à discussão teórico-metodológica descrevemos e explicamos os critérios utilizados para análise dos dados. O terceiro capítulo, intitulado “O percurso heterogêneo das teorias críticas de currículo” é subdividido em duas seções e teve por objetivo discutir as teorias curriculares críticas, especialmente no contexto de seu desenvolvimento no Brasil. Desta feita, neste capítulo, identificamos linhagens críticas distintas no campo curricular brasileiro.

O quarto capítulo, “Pinceladas sobre o campo curricular pós-crítico brasileiro” apresentou uma subdivisão e perpassou pelas teorias pós-críticas de currículo, ressaltando suas raízes teóricas na pós-modernidade e pós-estruturalismo e problematizando a heterogeneidade das vertentes pós-críticas no atual cenário do campo curricular brasileiro. O quinto capítulo, intitulado “Teorias críticas e pós-críticas de currículo: esboçando as problematizações” possui uma subdivisão e é destinado a uma proposta de ressignificação do enquadramento elaborado por Tomaz Tadeu Silva em seu livro *Documentos de Identidade. Uma Introdução às Teorias de Currículo*. Foi a partir dessa ressignificação que a análise dos potenciais de hibridismo teórico nas produções se deu.

O sexto capítulo, “Os artigos nos cinco periódicos compilados”, possui várias subdivisões e é o momento de apresentação e análise dos dados da pesquisa. Ele se inicia com um breve estado da arte acerca de trabalhos que realizaram pesquisas parecidas em épocas passadas, segue adianta trazendo um panorama quantitativo das produções e, por fim, se debruça nas produções a partir da análise pormenorizada de cada uma das sete *categorias temáticas* criadas buscando identificar os possíveis traços de hibridismo teórico. A tese se

encerra nas considerações finais, que procurou sintetizar o trabalho, levantar questões relevantes motivadas pelos dados e suscitar reflexões ao campo curricular.

3. O PERCURSO HETEROGÊNEO DAS TEORIAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO

No presente capítulo, descrevemos as origens das teorias curriculares críticas ressaltando o percurso heterogêneo e híbrido que as caracterizam. Posteriormente, no mesmo capítulo, discutimos as formulações específicas de Tomaz Tadeu Silva no tocante à teoria curricular crítica, no intuito de defender que se trata de compreensões equivocadas do eminente autor no que se refere às teorias críticas. A importância de trazer essa discussão com Tomaz Tadeu Silva se justifica pelo fato de entendermos que a posição do autor ilustra uma visão homogeneizante de teoria curricular crítica da qual divergimos, justamente ao ressaltar a multiplicidade das concepções da teoria crítica curricular e sua abertura ao diálogo com outras vertentes pós-críticas.

Desse modo, ao final deste capítulo, analisamos uma teoria curricular crítica *em diálogo* com outras vertentes e que ainda pode contribuir muito ao campo curricular, pois tem se mostrado aberta, em grande parte, às concepções teóricas de cunho pós-moderno, procurando acolher alguns desses aportes, de forma híbrida.

Para abordar, inicialmente, o percurso heterogêneo das teorias curriculares críticas, utilizamos como respaldo teórico, especialmente os estudos de Moreira (1990; 1998), Domingues (1986) e de Oliveira e Sussekind (2017). Antônio F. B. Moreira é crucial, pois além de ser figura emblemática no campo curricular, foi também pioneiro nesse tipo de estudo, ao procurar resgatar todo o desenvolvimento do campo curricular brasileiro (MOREIRA, 1990) e posteriormente se dedicou especificamente aos desdobramentos da teoria crítica (MOREIRA, 1998). Já as duas pesquisadoras em currículo acrescentam especialmente por dois fatores: são de concepções teóricas assumidamente pós-críticas, e realizam um estudo analítico acerca da trajetória da teoria curricular crítica, o que confere ao artigo uma característica interessante; ademais, trata de um dos estudos mais recentes com este objetivo, algo certamente importante para a área. Evidentemente, além dos estudos mencionados, o capítulo também é permeado por próprias análises e fundamentações do autor da tese⁸.

Antes de perpassar pelo percurso heterogêneo das teorias curriculares críticas, é preciso ressaltar que a própria nomenclatura a respeito dessas teorias foi construída historicamente ao longo do desenvolvimento do campo curricular brasileiro. Se analisarmos os estudos de Moreira (1990) e Paraíso (1994), ambos no início da década de noventa do século passado, perceberemos que o termo *teoria curricular crítica* não era comum. Havia, de

⁸ É sempre nossa intenção não perder de vista o caráter autoral, tão necessário a uma tese de doutorado.

forma similar, uma concepção calcada no paradigma dinâmico-dialógico elaborado por Domingues (1986) em artigo emblemático para o campo.

Paralelamente ao paradigma construído por Domingues (1986), havia concepções críticas educacionais de um modo geral, no caso brasileiro, especificamente retratadas nas formulações da educação popular de orientação freireana e nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, bem como na Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos de José Carlos Libâneo. Entendemos que nomear a teoria curricular crítica como tal, significa acolher um determinado conceito datado e especificamente elaborado a partir dos interesses e concepções de determinados sujeitos.

Analisando os estudos no campo curricular brasileiro, não é muito difícil identificar que foi Tomaz Tadeu Silva em sua obra *Documentos de Identidade. Uma Introdução às Teorias de Currículo* que sistematizou e cunhou a nomenclatura *Teorias Críticas de Currículo*. Silva (2009) percebeu que havia por detrás dessas teorias todo um arcabouço crítico-educacional que recebeu influência especialmente da Sociologia, dos assim chamados teóricos da Reprodução⁹ (Bourdieu, Althusser, Passeron, Establet, Bowles e Gintis), do Neomarxismo, da Teoria Crítica vinculada à Escola de Frankfurt e dos estudos de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Essas formulações, de caráter educacional mais geral, influenciaram em maior ou menor grau os estudos em currículo que, especialmente a partir da década de oitenta, intensificaram-se na Inglaterra, através da Nova Sociologia da Educação encabeçada por Michael Young, e nos Estados Unidos, por intermédio de Michael Apple e Henri Giroux.

Esse rico e heterogêneo arcabouço teórico passou a influenciar diretamente, em maior ou menor grau, toda uma gama de estudos em currículo no Brasil especialmente a partir da década de oitenta, sendo que, na década posterior, Tomaz Tadeu (2009) possui o mérito de condensá-los, sistematizá-los e categorizá-los didaticamente num quadro teórico, amplamente conhecido, destinado às *Teorias Curriculares Críticas*. Tal quadro veio acompanhado de conceitos-chave que seriam fundamentais em trabalhos que acolhessem essa orientação¹⁰.

A partir daí passa a ser comum e consolidado no campo a identificação das teorias críticas de currículo a partir das formulações de Silva (2009). Desse modo, ao utilizarmos tal nomenclatura, estamos acolhendo-a e procurando também buscar seu percurso heterogêneo até a conjuntura atual do campo. Assim, chamaremos sempre de *Teorias Críticas de*

⁹ Nomenclatura utilizada por Dermeval Saviani no livro *História das ideias Pedagógicas*.

¹⁰ Analisaremos mais adiante as categorias de Tomaz Tadeu Silva, propondo uma resignificação dos conceitos-chave.

Currículo mesmo se nos referirmos às épocas que tal nomenclatura não existia. Mas compreendemos que tais teorias vinham sendo gestadas, especialmente no campo curricular brasileiro, em menor grau, desde o Manifesto dos Pioneiros na década de 30 (MOREIRA, 1990) e em maior grau, a partir da década de 80 sob influência de teorias educacionais gerais de orientação crítica.

Analisando os trabalhos de Moreira (1990; 1998), Oliveira e Sussekind (2017), Tomaz Tadeu (2009), Pacheco (2001) e Paraíso (1994), é possível dizer seguramente que as teorias curriculares críticas são herdeiras das tradições da modernidade, muito embora essa herança seja acolhida em graus distintos, justamente pelo fato de as teorias críticas serem heterogêneas.

Isso significa dizer que se por um lado a modernidade é uma espécie de berço teórico das teorias curriculares críticas, por outro lado, o desdobramento conceitual dessas teorias em alguns curriculistas representou uma abertura cada vez maior para um diálogo com vertentes que questionam a modernidade. Ainda assim, mesmos nos teóricos críticos que procuram hibridizar suas formulações críticas com contribuições pós-modernas e pós-estruturais, como é o caso especialmente de Henri Giroux e Peter McLaren, há sempre um compromisso com alguns paradigmas modernos dos quais os autores críticos procuram não abrir mão.

Isso leva a inferir que os curriculistas que se dizem pós-críticos e rejeitam acepções da modernidade rompem justamente com a possibilidade de hibridização e rejeitam essa herança¹¹. Já outros curriculistas pós-críticos procuram não negar totalmente essa herança moderna, ainda que lancem mão de profundos questionamentos e desconfianças sobre ela.

Desse modo, reconhecendo que a modernidade, em maior ou menor grau, é o berço da Teoria Crítica Curricular, vale a pena discuti-la brevemente antes de adentrarmos no percurso das teorias críticas de currículo. A modernidade, como bem explica Touraine:

A modernidade não repousa sobre um princípio único e menos ainda sobre a simples distribuição dos obstáculos ao reinado da razão; ela é feita do diálogo entre Razão e Sujeito. Sem a Razão, o Sujeito se fecha na obsessão da sua identidade; sem o Sujeito, a Razão se torna o instrumento do poder. Neste século conhecemos simultaneamente a ditadura da Razão e as perversões totalitárias do Sujeito; é possível que as duas figuras da modernidade, que se combateram ou ignoraram, finalmente dialoguem e aprendam a viver juntas? (TOURAINÉ, 2008, p. 14).

¹¹Referimo-nos especialmente aos curriculistas brasileiros Antônio Carlos Amorim, Sandra Corazza e aos últimos trabalhos de Tomaz Tadeu Silva. Abordaremos isso mais adiante nos capítulos destinados às teorias pós-críticas.

A modernidade seria para Touraine (2008) a relação combinada entre Razão e Sujeito, duas dimensões interdependentes, cuja Razão representa a atividade científica, tecnológica, racional, administrativa enquanto o Sujeito corresponde à força contrária à “dominação de aparelhos políticos e sociais” (TOURAINÉ, 2008, p. 333).

A *Crítica da Modernidade* (TOURAINÉ, 2008) é uma obra que apresenta uma teoria da modernidade. Ela é útil aqui especialmente por tratar a modernidade de forma dual (Razão-Sujeito) não apenas vinculando-a à ideia de Razão. Em alguns artigos compilados, de corte pós-moderno e pós-estrutural¹², a crítica ao paradigma moderno geralmente vem vinculada a essa premissa de que a modernidade significa o triunfo da razão entendida isoladamente. Os trabalhos buscam se respaldar em teóricos pós-modernos e pós-estruturais para lançar críticas ao predomínio da razão e em muitos momentos negligenciam a questão do Sujeito.¹³

Touraine (2008) divide sua obra em três eixos. Grosso modo, o primeiro eixo representa uma explanação a respeito do que o autor nomeia como “modernidade triunfante”, em outras palavras, o desenvolvimento do domínio da racionalização, do universal e, conseqüentemente, da dominação do homem e da natureza pelo próprio homem. A esse viés da modernidade há o seu desdobramento complementar, muitas vezes como reação à própria modernidade: a defesa, eventualmente romântica, da singularidade, da liberdade e também da irracionalidade. Esta defesa, Touraine (2008) concebe como uma espécie de “modernidade em crise”. Em meio ao desenvolvimento da modernidade, tem-se o “nascimento do sujeito”, que, para o autor, é um conceito capaz de abrigar uma ideia de autoconsciência da modernidade.

O argumento básico de Touraine (2008) é que há dois elementos constitutivos da modernidade: a racionalização e a subjetivação. O que ocorreu ao longo dos séculos foi o triunfo da racionalização em detrimento da subjetivação. Touraine (2008) aponta para a fragilidade de se pensar a modernidade apenas como resultado da razão, defendendo assim a importância histórica da ideia de Sujeito como potencial de emancipação que passa a emergir com maior força a partir dos novos movimentos sociais que marcaram a década de 1960.

A centralidade atribuída ao Sujeito indica, por um lado, uma realidade aparente da racionalização e, por outro, uma nova figura de ator social que permanecera oculta em todo o processo de desenvolvimento da modernidade ocidental. Nessa concepção crítica de modernidade, o sentido de justiça social, para Touraine (2008), pressupõe o princípio de integração, ou seja, a não dissociação entre razão e Sujeito, ou entre mundo objetivo e mundo subjetivo. Essa integração corresponde às potencialidades de emancipação, no sentido de

¹² Ver capítulo 6.

¹³ Ver capítulo 6.3.1

como deveria ser, isto é, a não sobreposição da Razão sobre o Sujeito e nem do Sujeito sobre a Razão.

A ideia de Sujeito corresponde a novas formas de atuação e de movimentos coletivos, pautados por questões referentes à identidade e à diversidade. O Sujeito seria um agente no contexto do que o autor denomina como sociedade pós-industrial; é o ator que não se reconhece na ordem social em que vive e que sob a “falta de representação política se torna mais reflexivo e passa a buscar novos meios de participação nos espaços públicos” (TOURAINÉ, 2008, p. 220). É o novo paradigma marcado por novas tecnologias e avanços dos meios de comunicação e informação que, direta ou indiretamente, mudam as relações de trabalho, a organização e as relações sociais. Referindo-se ao Sujeito, Touraine afirma:

[...] sua liberdade está ligada ao fato de pertencer a uma cultura. Como todos os movimentos sociais realizados por categorias dominadas, sua defesa, às vezes toma a forma de reivindicações positivas, herdeiras da defesa dos direitos dos trabalhadores e que hoje já fala dos direitos do doente, dos estudantes ou dos telespectadores, a forma mais defensiva de ligação com a cultura que está ameaçada pela penetração de um poder econômico, político ou cultural vindo de fora (TOURAINÉ, 2008, p. 333).

Assim, para Touraine (2008, p. 2019), o pensamento é moderno “quando combina determinismo e liberdade, natureza e sujeito, o inato e o adquirido.” A combinação que constitui a modernidade, portanto, nunca pode resumir-se a apenas um dos seus elementos, pois essa deve necessariamente ser uma concepção dualista. Aceitá-la significa acolher uma tensão entre os seus polos, que representa uma espécie de autoconsciência que instaura uma “nova modernidade” (TOURAINÉ, 2008, p. 221), organizada cultural e institucionalmente em função dessa tensão que nunca deve ser suprimida.

O Sujeito moderno é o que simboliza, para Touraine (2008), a nova modernidade. A expressão política do sujeito é a democracia. Esta “não é somente um estado do sistema político, mas é, também, e ainda em maior medida, trabalho e combate permanentes para subordinar a organização social a valores que não são propriamente sociais: a racionalidade e a liberdade.” (TOURAINÉ, 2008, p. 228). Por isso, a democracia é antes de tudo uma luta na visão desse sociólogo francês. É a luta para assegurar politicamente a realização deste Sujeito moderno. Touraine (2008) opera com conceitos tipicamente modernos (razão, sujeito, democracia, liberdade) sob um caráter totalizante, sem deixar de defender a justiça social como horizonte a seguir.

Para Touraine (2008), diferente de acepções pós-modernas, a saída para a crise não consiste em abandonar a modernidade, a saída consiste no renascimento do Sujeito que, integrando a subjetivação e a racionalização, possa construir uma modernidade mais plena, mirando a democracia e a justiça social. Esses paradigmas estão, de certo modo, na raiz das premissas das teorias críticas de currículo.

A necessidade de redescobrir o Sujeito, para Touraine (2008), deve-se ao sentimento de vazio produzido pela racionalização. O sociólogo francês analisa que, nas últimas décadas, especialmente após o avanço neoliberal, vivemos num sistema sem atores. Na perspectiva neoliberal, cujo mercado se autorregula, a noção de Sujeito é dispensada. Para Touraine (2008), esse Sujeito é tanto o indivíduo quanto ator como os movimentos sociais. Aliás, para Touraine (2008), em uma perspectiva “weberiana”, o ator individual sempre existe nos movimentos. Esse Sujeito possui dois lados indissociáveis: a liberdade e o pertencimento a tradições culturais. “O Sujeito é ao mesmo tempo liberdade e memória.” (TOURAINÉ, 2008, p. 332.) Nas sociedades neoliberais, o sujeito tende a ser dissolvido em nome da liberdade, devido ao vazio de atores. Enquanto isso, para Touraine (2008, p. 169), nas sociedades “neocomunitárias”, o sujeito tende a ser aprisionado em crenças que lhe tiram o direito de agir com liberdade.

Redescobrir o sujeito no âmbito das teorias críticas curriculares corresponde a nunca abandoná-lo, em face de algumas perspectivas filosóficas pós-modernas que costumemente tendem a sepultá-lo. Prova disso são os últimos trabalhos de Tomaz Tadeu Silva, que serão analisados logo em subcapítulo adiante, que mostram como a ideia de sujeito se dissolve através de uma ferrenha crítica ao paradigma que vem acoplado a essa ideia: racionalização, cientificismo, emancipação e autonomia. A retomada do Sujeito, proposta central de Touraine (2008), vai ao encontro das teorias curriculares críticas herdeiras da modernidade que não abrem mão de retirar do Sujeito seu protagonismo associado à razão. Isso não significa que as teorias curriculares críticas acolhem, por exemplo, toda a pretensão universalizante da modernidade, que busca, através de um cientificismo iluminista eurocêntrico, determinar quais são os conhecimentos legítimos, acarretando aquilo que Apple (2006), baseado em Raymond Williams, compreende como tradição seletiva.

Reiteramos, então, que as teorias curriculares críticas possuem raiz moderna e certamente são herdeiras de alguns paradigmas da modernidade. Mas não todos. E também nem toda teoria crítica de currículo acolhe do mesmo modo esses paradigmas. Esta é uma discussão que precisa ser enfrentada, especialmente quando se observam alguns trabalhos que tecem duras críticas à teoria curricular crítica, homogeneizando-a (TOMAZ TADEU, 2000),

como se teoria crítica de currículo atualmente correspondesse a uma aceitação de paradigmas da modernidade calcado na ideia de um sujeito cartesiano plenamente dotado de razão, capaz de emancipar-se totalmente e plenamente autônomo, além do fato de acolher as pretensões universais da modernidade. E defendemos aqui que já no momento embrionário das teorias curriculares críticas - com a Nova Sociologia da Educação inglesa, com as contribuições dos norte-americanos Michael Apple e Henri Giroux e, especialmente, com as colaborações mais amplas de Paulo Freire no Brasil – sempre houve profundo questionamento em relação à ideia moderna de universal, especialmente no tocante à questão do conhecimento, e sempre houve questionamento em relação à ideia eurocêntrica de ciência, bem como desconfianças a respeito da racionalidade absoluta do Sujeito.

Esses questionamentos e desconfianças, é bem verdade, não chegam a negar o binômio Razão-Sujeito, ressaltado por Touraine (2008) como o epicentro da ideia de modernidade, e, por essa razão em especial, as teorias curriculares críticas possuem herança moderna. Porém, mesmo acolhendo tal binômio, as teorias críticas de currículo já em seu nascedouro se colocaram em posição de problematização em relação à própria modernidade da qual são herdeiras.

Em meio a visão heterogênea das teorias curriculares críticas, defendemos que é possível identificar ao menos duas vertentes que se distinguem no que diz respeito ao modo pelo qual se abrem para o diálogo com outras perspectivas, sobretudo pós-modernas e pós-estruturais. No âmbito externo, Michael Apple e Henri Giroux sempre foram teóricos que, mesmo herdeiros da modernidade, problematizam seus aportes e buscam diálogo com outras vertentes sociológicas e filosóficas¹⁴. No Brasil, o curriculista Antônio Flávio Barbosa Moreira possui trajetória semelhante.

Entretanto, há teóricos que defendem com mais vigor os ideais da modernidade, no viés crítico. No âmbito externo, a mudança teórica pela qual passou Michael Young, faz com seja hoje ser um severo crítico das acepções pós-modernas e pós-estruturalistas (entendidas pelo autor como relativistas) e um defensor do currículo enquanto campo especializado que tem como matéria-prima a socialização do conhecimento poderoso, entendido, pelo autor, como o conhecimento de caráter universal e objetivo (YOUNG, 2000, 2007, 2011, 2013, 2016). No Brasil, herdeiro da Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, os estudos de Newton Duarte defendem valores da modernidade (razão, emancipação) e, também, a socialização de um conhecimento universal de caráter objetivo, ainda que Duarte (2016),

¹⁴ Esse diálogo será aprofundado logo adiante, ainda neste capítulo.

diferente de Michael Young, tenha uma influência profunda das teorias de Karl Marx. Desse modo, Duarte (2016) pensa o currículo como um arcabouço inserido em uma lógica mais ampla, revolucionária e transformadora, rumo a uma educação socialista.

Newton Duarte e Michael Young possuem em comum uma acolhida maior dos paradigmas modernos, ainda que sob ênfases teóricas relativamente diferentes. Eis uma teoria curricular crítica mais claramente moderna, na acepção da palavra. Não é coincidência que grande parte das críticas de orientação pós-moderna e pós-estrutural direcionadas às perspectivas críticas de currículo, no âmbito dos artigos coletados, sejam direcionadas aos recentes estudos de Michael Young, talvez por verem neste teórico um exemplar concreto de uma tradição moderna mais rígida e, dessa forma, os embates com perspectivas pós-modernas e pós-estruturais ficam mais visíveis.

Os outros teóricos críticos mencionados como aqueles de maior abertura ao diálogo com outras vertentes (Michael Apple, Henri Giroux, Antônio F. B. Moreira) possuem uma forma mais flexível e problematizadora de lidar com a modernidade, buscando em alguns momentos atuar em uma espécie de zona de fronteira teórica. Entretanto, também há algo em comum mesmo entre teóricos críticos mais rígidos e mais flexíveis: trata-se justamente de acolher a importância do binômio Sujeito-Razão, tal qual ressalta Touraine (2008).

Ainda que o binômio Sujeito-razão possa estar a serviço de coisas distintas, para esses teóricos críticos – seja a revolução socialista ou a transmissão do conhecimento poderoso – o fato é que não se abre mão, na perspectiva crítica, de dotar o Sujeito de um protagonismo central na história e, mediante sua capacidade racional, poder transformá-la. Essa premissa é crucial e alimenta as teorias curriculares críticas desde sua gênese. A possibilidade de transformação via Sujeito-razão é o que abre espaço para as teorias críticas trabalharem com a ideia de utopia ou do inédito viável na acepção freireana, algo que as distingue essencialmente de perspectivas pós-estruturalistas, que desconfiam, quando não recusam, do binômio Sujeito-razão e, conseqüentemente, da possibilidade utópica de transformação.

Sujeito e razão, imbricados e indissociáveis, estão nas bases modernas de uma concepção crítica que coloca tais categorias a serviço de uma proposta de mundo e de educação, comprometida com os oprimidos, marginalizados, silenciados e excluídos. Assim, trata-se de uma tradição crítica herdeira de valores da modernidade, tais como emancipação, razão, justiça social, democracia, mas ressignificadas a partir do compromisso com os oprimidos. A partir desses princípios e valores, acolhem conceitos tipicamente modernos: totalidade, hegemonia, sistema, utopia. São conceitos que, propositivamente, também estão a

serviço de uma proposta educativa calcada na transformação da realidade, sob bases mais justas e menos desiguais.

Moreira (1990; 1998) enxerga duas grandes linhas da teoria crítica curricular brasileira: a primeira, dominante até década de 1980, representa uma fidelidade às abordagens estruturais e aos referenciais teóricos que balizaram seus primórdios – o Neomarxismo e a Teoria Crítica frankfurtiana. A segunda, mais visível nos anos 1990, incorpora contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais, especialmente sob o viés do pensamento pós-moderno e pós-estrutural.

É importante, com base nos estudos de Moreira (1990, 1998), mostrar como a teoria curricular crítica se desenvolveu no Brasil, em meio a heterogeneidades e hibridismos, ressaltando suas influências e tradições. O campo curricular brasileiro remonta à década de 1920 a partir dos Pioneiros, no entanto, focaremos especialmente a partir da década de 1960, período em que Moreira (1990, 1998) defende haver uma maturidade no campo curricular brasileiro, sobretudo após a ascensão da disciplina de Currículo e Programas em algumas instituições de ensino superior. Nesse sentido, embora o campo já se encontrasse ativo, combinando tendências escolanovistas e tecnicistas, esse autor informa que, a partir da metade da década de sessenta, a influência de Paulo Freire no discurso curricular passa a ser fortemente percebida. Eis um momento embrionário do que viria a se tornar a concepção crítica curricular no Brasil:

Nesse momento, verifica-se uma primeira influência de Paulo Freire no pensamento curricular. Sua preocupação é com uma educação que conscientize os oprimidos, capacitando-os a refletir criticamente sobre seu destino, suas responsabilidades e seu papel no processo de vencer o atraso do país, a miséria e as injustiças sociais. Para isso, novos currículos se fazem necessários, já que o currículo tradicional, abstrato, teórico e desligado da vida real, não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando (MOREIRA, 1990, p. 82).

Para Moreira (1990), é com a teoria de Paulo Freire que ocorre no Brasil a emergência de um enfoque crítico acerca das questões ligadas ao ensino e, também, ao currículo. Tal constatação é também realizada por Oliveira e Sussekind (2007, p. 4), que consideram Paulo Freire “o primeiro grande autor brasileiro que pode ser relacionado às teorias educacionais críticas, antes mesmo que seus pares europeus e estadunidenses produzissem suas obras e fizessem sucesso por aqui”.

Contudo, com o golpe militar, há uma brusca mudança conjuntural que altera profundamente o panorama político, econômico e ideológico do país. Com isso, sua teoria passa a ser desagradável ao sistema político vigente, mas não foi de todo silenciada, pois

continuou exercendo influência em toda uma geração crítica que viria, inicialmente na década de setenta e, sobretudo, na década de oitenta, questionar os paradigmas tecnicistas do currículo de forma mais veemente.

Do ponto de vista histórico, a década de sessenta constitui um marco no tocante a movimentos de contestação inseridos em um contexto com grandes transformações ocorridas devido à eclosão de movimentos reivindicatórios em todas as partes do mundo. No contexto social, cultural e político, houve lutas pela independência das antigas colônias europeias; nos Estados Unidos, protestos contra a guerra do Vietnã, conflitos raciais, movimentos feministas e estudantis, os movimentos de contracultura e, no Brasil, lutas contra a ditadura militar.

Tomaz Tadeu (2009) aponta que não é obra do acaso, portanto, que justamente nesse contexto tenham surgido teorizações que criticavam profundamente o pensamento e a estrutura educacionais tradicionais. Sobre o desenvolvimento de uma teorização crítica, que afetou, também, a teoria curricular, Tomaz Tadeu (2009, p.29) faz um balanço:

[...] para a literatura educacional estadunidense, a renovação da teorização sobre currículo parece ter sido exclusividade do chamado “movimento de reconceptualização”. Da mesma forma, a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada “Nova Sociologia da Educação”, um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Uma avaliação mais equilibrada argumentaria, entretanto, que o movimento de renovação da teoria educacional [...] “explodiu” em vários locais ao mesmo tempo.

É a partir desse período que a concepção de um currículo técnico, pretensamente neutro e calcado na ideia de eficiência e eficácia, é criticada. As questões deslocam-se do “como ensinar” para o “por que ensinar”, e as críticas sociais ao sistema de ensino aliadas aos estudos dos sociólogos da educação provocam uma inversão na leitura da problemática da escola e, em consequência, influenciam a constituição das teorias críticas de currículo. Em diferentes espaços geográficos, cientistas sociais elaboram novas categorias de análise para a educação e para o currículo, visando romper com a rígida concepção tecnicista de ensino.

Tomaz Tadeu (2009, p. 30) sintetiza, de um modo geral, a concepção crítica curricular nesta passagem:

as teorias críticas sobre o currículo começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver

técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Se na segunda metade da década de setenta, o tecnicismo ainda era hegemônico no discurso sobre currículo no Brasil, com suas atenções voltadas para procedimentos de instrução individualizados, programados e para a ênfase na classificação de objetivos educacionais, ao final da década essa hegemonia passa a ser questionada em meio à própria conjuntura vivida internacionalmente de crise econômica agravada pela crise petrolífera, tornando, cada vez mais insustentável o próprio regime militar brasileiro. Eram tempos em que o regime militar diminuía seu vigor autoritário e abria um pouco mais de espaço para concepções distintas. Mesmo em meio a uma hegemonia tecnicista, os discursos sobre currículo conviviam com nuances progressistas, como acentua Moreira (1990).

No entanto, tais problematizações de caráter mais crítico demoram a chegar ao Brasil, como explica Moreira (1990). A partir da década de setenta e, especialmente, na década seguinte, importantes autores marcam a nova teorização crítica educacional e, mais especificamente, as concepções críticas sobre o currículo. Os trabalhos de Paulo Freire, com a obra *Pedagogia do Oprimido*, e os diversos trabalhos de Antônio Flávio Barbosa Moreira e de Tomaz Tadeu Silva, somados às contribuições de Michael Apple, Henri Giroux e Michael Young, ajudam a compreender a escola e o currículo, permeados por conexões entre poder, hegemonia, conflitos de classe, emancipação, resistência, controle social, todas essas categorias conceituais fundamentais na gênese de uma concepção crítica de currículo.

Moreira e Tomaz Tadeu (2006, p. 21) identificam, no início da década de setenta, após a conferência realizada na Universidade de Rochester em 1973, a primeira iniciativa concreta de “reconceituação do campo”. Nesse momento, profundas transformações teóricas, sobretudo das teorias sociológicas da reprodução, mas também da Fenomenologia, da Psicanálise, da Escola de Frankfurt, de Antonio Gramsci, de Karl Marx, misturam-se às influências que desencadearam essa reconceituação da teoria curricular.

Era consenso na corrente pedagógica crítica mais geral, do início da década de setenta, uma visão negativa do tecnicismo instrumental e apolítico que reinava no campo do currículo. Contudo, à parte a crítica ao tecnicismo, posteriormente desenvolveram-se duas grandes correntes de pensamento: “uma associada às Universidades de Winsconsin e Columbia, mais fundamentada no Neomarxismo e na Teoria Crítica (frankfurtiana), cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henri Giroux” (MOREIRA; TOMAZ TADEU, 2006, p. 22). A outra corrente associava-se a uma tradição de caráter mais humanista e

hermenêutica, tendo William Pinnar como representante principal, ligado à Universidade de Ohio:

os reconceitualistas, como se pode observar não formaram um bloco único. Sérias divergências os separavam. Para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual. Estes últimos, por sua vez, acusavam os primeiros de subordinar a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e transcendência (MOREIRA, TOMAZ TADEU, 2006, p. 22).

Na Inglaterra, a crítica do currículo fundamentou-se no campo da Sociologia iniciada a partir da publicação do livro *Conhecimento e Controle*, em 1971, organizado por Michael Young. Essa obra marcou o início do movimento denominado Nova Sociologia da Educação, ressaltando a preocupação com o fracasso de crianças e jovens da classe operária inglesa no sistema educacional. Em suas análises, o currículo é o foco principal e não raramente, por isso, denomina-se a Nova Sociologia da Educação (NSE) como uma espécie de “Sociologia do Currículo”. O currículo é compreendido como síntese dos interesses dominantes, fonte de desigualdades sociais. Os trabalhos de Young têm por finalidade estabelecer conexões entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento e as condições macros da sociedade. Moreira (1990) defende que a NSE, tendo como expoente Michael Young, compreendeu o conhecimento como matéria-prima dos estudos de currículo sendo que essas duas dimensões são indissociáveis para a NSE. Moreira e Tomaz Tadeu (2006) entendem a Nova Sociologia da Educação como a primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo da teoria curricular e ressaltam a influência dela também nos teóricos críticos norte-americanos (Apple, Giroux, McLaren) e na concepção crítica curricular de um modo geral.

Nesse cenário de desenvolvimento inicial do campo curricular crítico, Moreira (1990) faz uma constatação fundamental, que demonstra claramente algo que aqui procuramos sempre reiterar: de que desde seus primórdios, as teorizações curriculares críticas, heterogêneas e híbridas, operaram com conceitos em constante diálogo com diversas correntes e nunca presas a uma visão ortodoxa em relação à Modernidade, embora nunca negando sua herança. Moreira (1990, p. 53) é enfático: “a categoria classe deixa de receber prioridade antecipada e passa a integrar sofisticada matriz analítica composta por três dinâmicas sociais: classe, gênero e raça. E três esferas: cultura, economia e política”. À medida que se aprofunda a preocupação com essas dinâmicas e esferas, acentua-se o foco nas contradições, nos conflitos e também nas possibilidades contra-hegemônicas que ocorrem na educação.

O pessimismo das teorias da reprodução acaba sendo substituído, por um tom propositivo, e porque não dizer, otimista, das teorias que focam na resistência¹⁵. Esta nova concepção confere destaque à ação humana como um fator de interferência na realidade, de modo que, mesmo a reprodução, não se dá sem a ativa participação desses sujeitos sociais que, por sua vez, também podem operar de modo a resistir à reprodução. É o binômio Sujeito-ração (TOURAINÉ, 2008) expresso implicitamente como a principal herança moderna.

É nesse cenário que, já no início da década de oitenta, com o processo de redemocratização em curso, com o país imerso em uma crise econômica ainda mais grave, que passa a ganhar força, nas palavras de Moreira (1990, p. 175), “uma literatura pedagógica crítica”. As análises de currículo passam a tomar outros interesses, o campo se amplia e passa a receber outras influências. A tendência curricular crítica é assim descrita:

Se observarmos as bibliografias de artigos e livros dos principais autores da pedagogia crítico-social dos conteúdos, Dermeval Saviani, Carlos Roberto Cury, José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, publicados no período em estudo, observaremos que, além de autores brasileiros contemporâneos críticos, os nomes mais frequentemente citados são os de Antônio Gramsci, Mario Manacorda, Karl Marx, Adam Schaff, George Snyders, Bogdan Suchodolski e Adolfo Vaszquez. A ausência de autores americanos é clara, o que nos leva a supor uma intenção de neutralizar a forte influência anterior de ideias e teorias educacionais americanas (MOREIRA, 1990, p. 165).

Há uma observação fundamental nessa passagem da obra de Moreira (1990): essa literatura pedagógica crítica, tal qual nomeou o autor, que influência o que viria a se desenvolver como teoria curricular crítica, num momento inicial da década de oitenta, não conta com a presença dos norte-americanos neomarxistas Michael Apple e Henri Giroux. A influência desses autores se dá especialmente a partir do fim da década de oitenta, justamente graças à produção do próprio Antônio Flávio Barbosa Moreira. Ao retratar a importância da obra *Ideologia e Currículo* de Michael Apple, Oliveira e Sussekind (2017, p. 9) confirmam também uma certa dificuldade de penetração do livro no campo curricular brasileiro e a importância de Antônio F. B. Moreira:

Apesar da pouca divulgação no Brasil, um exame mais detalhado dessa produção estadunidense e europeia mostra que, na esteira das obras emblemáticas já citadas sobre as relações entre o capitalismo e a educação, abriu-se um imenso campo de discussão especificamente curricular já nos anos 1970, que, embora tardiamente, chegou com força ao Brasil a partir de meados dos anos 1980, notadamente pelas mãos de Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. Durante mais de dez

¹⁵ Moreira (1990) destaca a influência da obra de Paul Willis (1983) que toma por objeto de análise as atitudes de resistência de 12 rapazes trabalhadores ingleses, frente às determinações e exigências escolares. Para o autor, essa obra é um marco crucial na temática da resistência.

anos, esses autores destacaram-se com uma produção no campo curricular que nos atualizava em relação ao que se vinha produzindo no exterior, ao mesmo tempo em que buscavam dialogar com as especificidades da nossa educação.

Tomaz Tadeu (2009) também busca detalhar a heterogeneidade da teoria crítica nos seguintes termos: havia de um lado uma teorização mais geral, amparada nas obras de Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Passeron; e de outro, teorizações críticas mais voltadas ao currículo, calcadas na Nova Sociologia da Educação, encabeçada por Michael Young, e no Neomarxismo de Michael Apple, além do movimento de reconceptualização liderado por Willian Pinnar. Embora o autor não aprofunde as nuances diferentes entre Michael Young, Michael Apple e Willian Pinnar, fica implícito que há uma heterogeneidade na origem das teorias críticas de currículo.

Tomaz Tadeu (2009), ao estudar as premissas fundantes de uma teorização curricular crítica, enfatiza uma questão central: a necessidade de articulação com a temática do conhecimento. É curioso o fato de que Tomaz Tadeu (2009), ao elaborar seu conhecido quadro teórico a partir de conceitos-chave das teorizações críticas, pós-críticas e tradicionais, não menciona o conhecimento como conceito-chave na categorização das teorias críticas. O autor sugere vários conceitos importantes: classe social, capitalismo, reprodução, poder, etc., mas o tema do conhecimento não se faz presente, sendo que o próprio Tomaz Tadeu (2009) vincula-o como temática fundamental na gênese das teorias curriculares críticas.

Por essa razão, Tomaz Tadeu (2009) chama especial atenção para a contribuição de Michael Apple que, para ele, possui uma concepção essencialmente crítica, ao direcionar seus questionamentos às relações de poder e à maneira como a assimetria dessas relações afeta o currículo no tocante às assimétricas formas de distribuição do conhecimento na sociedade. Também fundamentais são os pioneiros questionamentos de Michael Young (ainda que o curricularista inglês tenha alterado bastante suas percepções nos últimos anos) ao questionar a pretensão universal dos conhecimentos, indagando, tal qual Apple (2006), de quem são os conhecimentos considerados legítimos e válidos.

Tais problematizações abriram caminho para um desdobramento de questões que estiveram no topo das preocupações da teorização crítica: a relação entre conhecimento, poder, economia e cultura; a importância das questões estruturais de ordem macro, para o entendimento do processo desigual e político de distribuição dos conhecimentos; e a escola não mais como um espaço de reprodução, mas também de resistência contra-hegemônica. Assim, inicialmente via conhecimento, desdobram-se uma série de dimensões indissociáveis que reposicionam o currículo como um constante terreno em disputa. Fato é que, de total

acordo com a posição de Oliveira e Sussekind (2017, p. 10), as perspectivas curriculares críticas, nesse momento inicial, “embora ainda predominante, já não destaca[m] apenas as análises econômicas e economicistas na década de 1980”.

As tendências curriculares críticas superam concepções que viam na escola e na educação somente a reprodução da dominação, desigualdade e lógica do capital, e passam a enfatizar a necessidade da proposta e não somente da denúncia. Ainda que, a partir dessas premissas, passem a se desenvolver sob nuances distintas, estruturam-se a partir desse ponto em comum que possui raiz moderna, através do binômio Sujeito-razão.

Desse modo, desde seu nascedouro, especialmente a partir da década de 60, até seu amadurecimento na década de 80, as teorias curriculares críticas souberam conviver hibridamente com resquícios tecnicistas e, posteriormente, a partir dos anos 90, com influências pós-modernas e pós-estruturais. É inegável que, a partir dos anos 90, o hibridismo acentua-se nas teorizações críticas, tal constatação em maior ou menor grau pode ser feita através dos estudos de Paraíso (1994), Moreira (1998), Lopes e Macedo (2002, 2006). Nessa década, o campo curricular brasileiro já conhecia (especialmente por intermédio de Antônio Flávio Barbosa Moreira) as contribuições neomarxistas dos norte-americanos Michael Apple e Henri Giroux; as perspectivas pioneiras da Nova Sociologia da Educação inglesa lideradas por Michael Young; já lidava de forma mais profunda com as discussões em torno do conhecimento através do embate entre a pedagogia histórico-crítica savianista e a educação popular freireana (ainda que essas discussões ultrapassassem o currículo, pois compreendiam uma discussão mais ampla, de caráter educacional geral); e, também, já começava a ter acesso mais amplo aos aportes pós-modernos e pós-estruturalistas que passaram a ser ressignificados para o campo curricular, especialmente sob a influência de Tomaz Tadeu Silva.

Com isso, forma-se um cenário propício a diálogos e embates que, por sua vez, resulta em hibridismos teóricos ainda mais complexos. As tendências curriculares críticas, a partir dos anos 90, desenvolveram-se entre duas perspectivas: fazer uma escolha entre se abrir a esse diálogo profícuo, porém conflituoso, com as assertivas pós-modernas, ou se fechar a esse diálogo, optando por guardar uma herança mais rígida da modernidade e marcar de forma mais enfática a diferença entre o que viria a ser, anos mais tarde, a distinção entre *críticos e pós-críticos*.

No âmbito externo, alguns teóricos críticos como Michael Apple e Henri Giroux, no nosso entendimento, optaram, a partir dos anos 90, pelo diálogo com vertentes pós-modernas e pós-estruturais (Giroux especialmente), mas sem abandonar heranças modernas e seus compromissos com a luta pela transformação social. Já Michael Young optou por alterações

significativas em sua teoria e passou a defender, em trabalhos recentes, uma concepção mais fechada ao diálogo com assertivas pós-modernas, como já dito.

No contexto brasileiro, Dermeval Saviani e Paulo Freire, como alertava Moreira (1990), encabeçavam o principal embate nos anos 80 que não se limitava somente ao currículo, mas a ele se relacionava diretamente a questão do conhecimento escolar. Essa discussão, somada às contribuições dos teóricos estrangeiros de currículo, alçou o conhecimento ao patamar de temática fundamental para o campo¹⁶. Em meio a essa discussão, no final da década de 80 e início dos anos 90, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu Silva ganharam um protagonismo decisivo para o campo curricular brasileiro, na medida em que passaram a produzir obras relevantes ao campo e, ao mesmo tempo, divulgar autores que passaram a ser cada vez mais utilizados no Brasil.

No caso de Antônio F. B. Moreira, podemos citar sua obra escrita em 1990, *Currículos e programas no Brasil*, livro de referência em que ele discute a constituição do campo no país sob a perspectiva do crescimento dos programas de pós-graduação e as influências que recebe desde os primórdios de seu desenvolvimento. Publica ainda outras duas obras em parceria com Tomaz Tadeu Silva que se tornariam emblemáticas: *Currículo, cultura e sociedade*, em 1994, e *Territórios contestados*, em 1995. Segundo Oliveira e Sussekind (2017, p. 11), “ambos os livros declaram a superioridade da teoria crítica, o que, em certo sentido, desenharia o campo e seus debates durante os anos 1990”.

Nossa leitura das duas obras diverge da das autoras no sentido de não compreender que os livros declaram a superioridade da teoria crítica, e sim, que apostam no potencial de vertentes curriculares críticas já em possibilidade de diálogo com novas perspectivas. Os capítulos escritos por Giroux (1995) e Sacristán (1995) revelam o diálogo intenso entre o currículo e a cultura, abordando questões de etnia, gênero sem deixar de mencionar as questões de classe e os compromissos com a justiça social, democracia e emancipação. É o típico hibridismo teórico entre alguns valores herdados da modernidade, com preocupações com as temáticas culturais, efervescentes naquele momento, e que mais tarde o próprio Tomaz Tadeu Silva categorizaria como preocupações conceituais das teorias pós-críticas. Desse modo, entendemos essa obra em especial como um exemplo de um hibridismo teórico e de uma concepção curricular crítica que se mostra aberta à incorporação de algumas questões pós-modernas.

¹⁶ É bem verdade que já nos primórdios da teoria curricular, com Ralph Tyler, a preocupação com o conhecimento já era evidente, embora sob caráter pretensamente neutro e ausente de problematizações.

No início dos anos 90, portanto, Antônio F. B. Moreira, seja em parceria com Tomaz Tadeu Silva, ou sozinho, foi responsável pela produção de livros e artigos que ajudaram a dar os contornos ao campo curricular. Estudou desde sua gênese até a emergência de uma literatura crítica inglesa e norte-americana em que foi determinante sua divulgação. Não é por acaso que Paraíso (2010, p. 13) tece a seguinte conclusão ao comentar sua obra: “Precursor da vertente crítica no Brasil”.

O curricularista nunca se afastou da vertente curricular crítica e, além de seu precursor, pode-se dizer também que atualmente continua sendo o principal representante dessa vertente no campo curricular, embora não mais majoritária. Tal impressão é corroborada por Paraíso (2010, p. 15): “sua perspectiva para pensar e pesquisar currículo é crítica; é nela que ele se insere; é essa teoria que ele trabalha para potencializá-la; é ela que ele considera adequada para subverter os currículos existentes, fazendo-os trabalhar a favor da emancipação das classes populares”. No entanto, a perspectiva crítica em que o autor se filia não o impediu de se abrir para o diálogo com outras vertentes curriculares, fazendo com que seja um autor crítico *em diálogo* com outras vertentes curriculares; um exemplar de hibridismo teórico que, embora sem deixar de fincar os pés em suas heranças de uma modernidade crítica, amplia seu leque de compreensão através do diálogo com outros aportes.

Antônio Flávio soube ser pesquisador híbrido, em metamorfose. Participou, assim, do jogo de receber e entregar de modo problematizado, modificando o que disseram e fizeram em currículo, como o faz um educador atento aos dilemas de seu tempo. [...] Híbrido porque recebeu diferentes influências teóricas ao longo de sua trajetória, constituindo um perfil diferenciado das influências recebidas (PARAÍSO, 2010, p.11).

Antônio Flávio Barbosa Moreira é percebido da mesma maneira por Elizabeth Macedo (2012, p. 726):

A dificuldade de situar o pensamento de Moreira entre as tradições crítica e pós-estruturais não ocorre apenas em relação à temática do conhecimento, mas é nela que adquire um tom mais dramático. Em diferentes trabalhos, o autor argumenta em favor das utopias modernas para a escola, definindo-se como um teórico crítico. Sua descrição da contemporaneidade, no entanto, se dá no quadro das preocupações manifestadas pelo pensamento pós-crítico. Questões em torno da cultura, da fragmentação identitária, do relativismo do conhecimento surgem mescladas com a aposta nessas utopias. Há um deslizamento entre uma descrição que leva em conta os desafios da teoria pós-crítica e a crença em um projeto moderno de superação da crise da sociedade atual.

Estudando a obra do curricularista em questão, podemos perceber que de algum modo suas produções se vinculam predominantemente a uma das questões centrais para qualquer

teoria de currículo: que conhecimentos ensinar? Essa problematização perpassa toda a obra de Antônio F. B. Moreira. Embora haja mudanças de perspectivas e posicionamentos ao longo de sua obra, desde o início de sua produção acadêmica (MOREIRA, 1990) até suas produções mais recentes (MOREIRA; MELGAÇO, 2016; 2017), encontramos, problematizações e argumentações claras a respeito do conhecimento escolar, sobre a importância do diálogo com a cultura popular no currículo, sobre a relação do conhecimento escolar com o processo de produção de identidades e a preocupação da socialização do conhecimento escolar como requisito de emancipação das classes populares.

Ainda no contexto brasileiro, há também a tradição que se origina em Dermeval Saviani, através do modo pelo qual sua pedagogia histórico-crítica opera com o conhecimento, tem atualmente em Newton Duarte seu expoente principal. Newton Duarte não é essencialmente um curricularista, pois possui produções de temáticas variadas, contudo, muitos de seus escritos, tocam no currículo como ponto central. Especialmente no livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*, o autor advoga veementemente por uma concepção curricular associada aos preceitos histórico-críticos originários de Dermeval Saviani e faz coro a uma concepção educacional mais ampla, abertamente propositiva à construção de uma sociedade e educação socialistas.

Em meio a esses paradigmas, Duarte (2003, 2006, 2012, 2016) consolida-se como um teórico que se relaciona diretamente ao campo do currículo, a partir de uma herança mais rígida dos paradigmas modernos. Acolhe as grandes narrativas (no caso, o Marxismo, e não o Iluminismo), a ideia de conhecimentos universais e defende a razão como potencial máximo do Sujeito, visando o alcance de sua emancipação. Ele critica duramente as assertivas pós-modernas e pós-estruturais, nesses e em outros trabalhos (DUARTE, 2003, 2006, 2012, 2016), acusando-as de relativistas e de contribuírem para o esvaziamento da importância da teoria na educação e para o esfacelamento do Sujeito como agente principal de transformação. Desse modo, Newton Duarte notabiliza-se, no campo curricular brasileiro como o teórico central que simboliza uma herança moderna mais fechada ao diálogo com outras perspectivas pós-modernas e pós-estruturais.

Duarte (2003, 2006, 2012, 2016), além de enfatizar a questão do conhecimento sob forte influência marxista da pedagogia histórico-crítica em suas produções, também direciona críticas a diversos autores pós-modernos que, segundo o autor, anunciaram de forma pretensiosa, muitas mortes: das metanarrativas, ou seja, “da história com letra maiúscula” (DUARTE, 2012, p. 33), da razão, da ciência, da filosofia, da arte, “na medida em que tudo é

arte e nada é arte” (DUARTE, 2016, p. 609), da política, “[...] a qual foi substituída pela resistência cotidiana aos poderes difusos e descentrados” (DUARTE, 2006, p. 611) e, especialmente, a morte do sujeito, “ao menos daquele que os pós-modernos consideram ser o sujeito moderno ou sujeito da modernidade” (DUARTE, 2016, p. 31).

Dessa forma, Duarte (2003, 2006, 2012, 2016) tem defendido que a teorização sobre o currículo escolar se mostrou um terreno fértil à disseminação de estudos de autores estrangeiros de vertentes pós-estruturalistas, multiculturalistas, pós-colonialistas, pós-críticas, pós-modernas. Consolida-se, dessa forma, o ambiente propício para o fenômeno denominado por ele de “o esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas” (DUARTE, 2016, p. 72).

Sua concepção mais veemente o leva a sugerir, de forma generalizada, que as concepções pedagógicas tais como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o Multiculturalismo pertencem a um universo ideológico constituído tanto pelo Neoliberalismo quanto pelo Pós-modernismo. Defende Duarte (2003, 2012, 2016) que as oposições e conflitos existentes no interior desse universo ideológico são menos importantes do que aquilo que os une: a negação da possibilidade de superação do capitalismo pelo socialismo.

Com isso, queremos aqui destacar o seguinte percurso de uma vertente crítica que não chega a ser curricular em si, mas flerta com o campo o tempo todo. É, portanto, um caminho que começa a partir das obras iniciais de Dermeval Saviani, especialmente, *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, que discutem a questão do conhecimento, ainda na década de 80 e, como já dito, exerceram influência nos primórdios do desenvolvimento das vertentes curriculares críticas no Brasil.

Dermeval Saviani recentemente abordou o tema do currículo em artigo (SAVIANI, 2016) discutindo uma concepção de Base Nacional Comum Curricular de orientação socialista, provando que o autor segue ativo, flertando ativamente com o campo curricular através de uma concepção crítica que segue coerente com os preceitos iniciais de sua pedagogia histórico-crítica.

Newton Duarte seria, portanto, o discípulo mais proeminente de Dermeval Saviani no que diz respeito à relação de sua produção com o campo curricular. Duarte (2003, 2006, 2012, 2016), no nosso entendimento, possui mais produções voltadas diretamente ao campo curricular e prossegue os rastros teóricos da pedagogia histórico-crítica, consolidando uma vertente crítica curricular que se apresenta mais fechada ao diálogo com outras perspectivas.

Vale ressaltar, ainda, que o percurso dessa vertente segue ativo também através de orientandos, especialmente dos de Newton Duarte. Nesse sentido, entendemos que a tese de Malanchen (2014) e, posteriormente, seu livro *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*, de 2016, correspondem a uma espécie de continuidade das assertivas histórico-críticas e suas contribuições ao campo curricular.

Como já dito, na década de 80, Dermeval Saviani e Paulo Freire representavam o principal embate diretamente associado ao currículo, no que tange às suas distintas compreensões acerca da temática do conhecimento, algo observado já por Domingues (1986) na própria época. Defendemos que do mesmo modo que ocorreu com Dermeval Saviani, também Paulo Freire logrou ao campo curricular alguns pesquisadores que prosseguiram em seus rastros teóricos, flertando mais ativamente com o campo curricular: destacam-se Ana Maria Saul, Antônio Gouveia Silva e Maria Eliete Santiago.

A partir do final da década de 80 e de forma mais consistente nos anos 90, estes três curriculistas foram os principais responsáveis pela ressignificação da obra freireana, relacionando-a ao currículo, sobretudo na discussão a respeito do conhecimento. Desse modo, os conceitos-chave freireanos (emancipação, diálogo, ser mais, conscientização, contexto) são associados por esses autores às discussões calcadas em uma proposta de construção curricular via conhecimento dialógico, construído a partir da leitura de mundo e da realidade das camadas populares. Também são comuns os trabalhos que buscam estudar práticas curriculares em escolas e/ou municípios que se embasam na teoria freireana na construção de seus currículos.

Podem ser destacados, nessas premissas, os trabalhos de Saul (2012, 2014), Saul e Shor (2016), Saul e Giovedi (2015), Saul e Silva (2014, 2012, 2011, 2010, 2009), Santiago (2006, 2007), Santiago e Menezes (2010, 2014), Santiago e Batista-Neto (2012), Santiago e Souza-Junior (2011). A parceria mais profícua entre Ana Maria Saul e Antônio Gouveia Silva justifica o fato de ambos serem identificados, por nós, como teóricos que são responsáveis por dar prosseguimento à teoria freireana, colaborando para construir uma outra vertente crítica curricular de linhagem freireana que segue produtiva no campo.

Todos esses trabalhos são coerentes com a lógica freireana no tocante ao compromisso que os autores assumem com a emancipação dos oprimidos através de uma construção curricular que dialogue com eles e não para eles. É notório também a preocupação em repensar a obra freireana, valorizando o diálogo com diversos aportes sociológicos, antropológicos, filosóficos, tal qual Paulo Freire sempre se mostrou aberto em sua trajetória.

Assim, tais trabalhos de vertente freireana em vários momentos podem ser pensados na lógica do hibridismo teórico com tendências pós-críticas.

Assim como ocorre com o percurso originário em Dermeval Saviani, com Paulo Freire os seus referidos seguidores também lograram ao campo seus orientandos que produzem trabalhos, buscando seguir a lógica freireana a partir dos desafios de repensá-la, problematizá-la e ressignificá-la à luz dos mais diversos contextos da educação brasileira e, em particular, o campo curricular. Nesse sentido, destacam-se as produções de dois orientandos de Ana Maria Saul que enfatizam em seus trabalhos o campo do currículo: Valter Giovedi e Teodoro Zanardi.

Tanto Valter Giovedi quanto Teodoro Zanardi possuem produções compiladas pela presente tese. Giovedi (2013, 2014) trabalha com o conceito de violência curricular diretamente associado à educação básica e Zanardi (2013, 2016) enfatiza discussões a respeito do conhecimento escolar, especialmente no contexto da educação integral. Com isso, prossegue um percurso crítico-curricular de linhagem freireana e, do mesmo modo, da outra vertente savianista, que também se insere nas tendências curriculares críticas.

Em resumo, buscamos traçar o percurso do que viria a ser nomeado por Tomaz Tadeu Silva como *Teorias Críticas Curriculares*. Procuramos demonstrar que as tendências críticas em currículo são herdeiras da concepção moderna de Razão-Sujeito (TOURAINÉ, 2008), receberam influência mais direta de uma série de concepções sociológicas educacionais críticas de influência marxista, que desembocaram nos primeiros estudos mais propriamente voltados ao currículo, a partir dos curriculistas da Nova Sociologia da Educação. Logo, posteriormente, receberam também contribuições dos dois teóricos norte-americanos (Michael Apple e Henri Giroux), ambos divulgados no Brasil tardiamente, em fins da década de 80, por intermédio especialmente de Antônio Flávio Barbosa Moreira.

Desse modo, desenvolveram-se no Brasil vertentes curriculares críticas que, além das referidas influências estrangeiras, herdaram também as discussões pioneiras de Paulo Freire desde a década de 60 e, posteriormente, o embate deste com Dermeval Saviani. Nesse caldeirão epistemológico, as teorias curriculares críticas no contexto brasileiro, de forma heterogênea, seguiram basicamente três grandes caminhos que deixaram seus rastros: o caminho savianista e os rastros seguidos por seus discípulos; o caminho freireano e as continuações propostas por seus seguidores; e toda a obra de Antônio Flávio Barbosa Moreira, o precursor de fato da teoria crítica curricular brasileira, tendo em vista que Paulo Freire e Dermeval Saviani não são curriculistas propriamente dito, pois suas obras vão bastante além de tal temática.

Procuramos argumentar que a linhagem savianista é mais resistente ao diálogo com vertentes pós-modernas, ao contrário da tradição freireana, que se apresenta de forma mais híbrida. Tal hibridismo também é notório na trajetória de Antônio Flávio Barbosa Moreira. Mas há um elo temático que os une: a ênfase e a importância dadas ao conhecimento escolar como elemento chave para uma discussão sobre currículo. Esse elemento temático comum faz do conhecimento escolar uma matéria-prima das teorias críticas curriculares. A partir dele, desdobram-se diversas outras questões de ordem cultural, econômica, social, de etnia, de gênero e de classe. A preocupação com o conhecimento é também originária das vertentes críticas estrangeiras, tendo em vista que Michael Young, Michael Apple e Henri Giroux, desde os primórdios de suas análises na década de 80, enfatizaram o tema do conhecimento na teoria curricular.

Desta forma, algumas problematizações podem ser feitas: qual é o espaço atualmente ocupado pelas teorias curriculares críticas na produção do campo? O que os dados da presente tese, com os devidos recortes já estabelecidos, revelam em termos de produções de caráter crítico? Que linhagem da teoria crítica curricular é privilegiada? Como se situa, nas produções compiladas, a temática do conhecimento escolar, matéria-prima das teorias críticas curriculares? Como se estabelece o hibridismo com outras vertentes?

Tais questões são de especial importância e os dados coletados pretendem lançar luz a essas questões. É importante analisar também como a teoria curricular crítica é retratada nas produções que possivelmente tenham críticas a essas concepções curriculares. Conforme procuramos demonstrar, perceber as teorias críticas curriculares de forma homogênea é um equívoco, pois ignora o percurso heterogêneo delas, e o desenvolvimento distinto entre vertentes críticas, que embora possuam premissas em comum, divergem em outros aspectos. Dessa forma, embora herdeiras da modernidade, acolhem seus paradigmas também de modo diverso e se mostram majoritariamente abertas às contribuições de outras vertentes, especialmente pós-modernas. As teorias curriculares críticas, em seu nascedouro no Brasil, conviveram com resquícios tecnicistas e, posteriormente, conviveram com a expansão pós-moderna e pós-estrutural que, notadamente no campo curricular, mostrou-se bastante consolidada. Desse modo, as teorias curriculares críticas, em grande parte de seus desdobramentos, através de inúmeros autores, sempre se demonstraram híbridas e é sob essas bases que as compreendemos.

Por essa razão, no próximo subcapítulo, consideramos salutar trazer uma abordagem em relação às teorias curriculares críticas, que no nosso entendimento, desconsideram tais premissas anteriormente analisadas. Trata-se de uma compreensão equivocada que

homogeneíza tais vertentes, enquadrando-as em um paradigma moderno universal e excessivamente cartesiano, fechado a qualquer diálogo e com pretensões de possuir uma espécie de verdade definitiva a respeito da sociedade, entendida no singular.

3.1 As formulações de Tomaz Tadeu Silva em relação à teoria curricular crítica: equivocada ideia de homogeneidade

Tomaz Tadeu Silva passou por uma guinada conceitual. Do artigo que escreveu em 1990 no periódico *Cadernos de Pesquisa* para a atualidade, muita coisa mudou em seu pensamento. Nesse artigo, ele exaltava as contribuições das vertentes críticas de currículo - notadamente os escritos de Michael Apple - defendia a importância de se discutir o conhecimento escolar nesse campo e ressaltava os avanços das vertentes críticas em analisar a distribuição do conhecimento no âmbito de processos sociais mais amplos associados à sociedade capitalista. Além disso, utilizava o conceito de currículo oculto, de tradição seletiva de Raymond Williams ao mesmo tempo que tecia elogios às contribuições de Bourdieu, Paulo Freire e Michel Foucault.

Após sua guinada conceitual rumo a um pós-estruturalismo bastante descrente em relação às teorias críticas, fica quase impossível imaginar que Tomaz Tadeu Silva já defendeu que “não concebemos ainda nenhuma maneira de fazer o currículo oculto funcionar em favor de objetivos mais democráticos e igualitários” (TOMAZ TADEU, 1990, p. 62), ou, fazer coro às “boas lições de Paulo Freire” (TOMAZ TADEU, 1990, p. 61). Mais impensável ainda é nos depararmos com os anseios de Tomaz Tadeu (1990, p. 63) ao desejar “tornar a própria escola um ambiente mais democrático e igualitário é um objetivo tão legítimo quanto o de usá-la como instrumento de transformação da sociedade”.

No fim de seu artigo de 1990, Tomaz Tadeu demonstrava preocupação com o fato de as teorias críticas possivelmente não conseguirem contribuir concretamente para o cotidiano do professor em sala de aula e chamava a atenção para os desafios de educadores progressistas diante da burocratização e controle estatal, algo, aliás, extremamente atual. Ademais, chama especial atenção nossa uma passagem em que Tomaz Tadeu Silva (“atualmente” defensor árduo da diferença, do escape, daquilo que vaza, do provisório, do contingencial e das impossibilidades, crítico ferrenho da ideia de Sujeito) estabelecia toda uma proposta de educação, de sociedade e de currículo, sob claro viés crítico, que certamente hoje o próprio autor discordaria de cada vírgula proferida. Tal passagem é elucidativa e se encaixa de forma salutar para o que pretendemos: expor sua guinada conceitual em direção ao

pós-estruturalismo, fato que originou uma severa avaliação das teorias críticas curriculares.

Eis a passagem:

Ainda não equacionamos **corretamente** qual combinação curricular seria mais compatível com os ideais de construção de uma **sociedade verdadeiramente justa e democrática**. Não sabemos ainda como combinar **utilidade, relevância**, valorização de diferentes tradições culturais, crítica e ideológica e **distribuição igualitária dos conhecimentos** que significam poder e controle, para construir um currículo que represente não apenas uma educação igual para todos, mas que prefigure, ainda que numa esfera limitada, **a sociedade igualitária de nossos sonhos** (TOMAZ TADEU, 1990, p. 65, grifos nossos).

Inicialmente um teórico crítico, o autor no início da década de 1990 passa a hibridizar contribuições pós-modernas com ideários da teoria crítica (TOMAZ TADEU, 1992, 1993). Especialmente influenciado por Michel Foucault, começa a discutir a questão do sujeito a partir deste pensador (TOMAZ TADEU, 1994) e, posteriormente, estabelece sua ruptura com o paradigma de sujeito (TOMAZ TADEU, 2000). No meio do caminho dessa guinada, escreve em 1996 sua obra clássica destinada à introdução à teoria curricular. Tomaz Tadeu Silva até este momento era o autor dos *Documentos de Identidade*, ou seja, ainda que não operasse com a ideia de identidade no singular, vinculava tal categoria como marca central do currículo. Posteriormente, seu viés pós-estrutural foi se tornando cada vez mais acentuado, bem como o abandono da ideia de identidade e de sujeito, em prol do acolhimento central da categoria da diferença. Após o ano 2000, esse teórico passa a abandonar a ideia de sujeito, de identidade, tece duras críticas às categorias conceituais caras à teoria curricular crítica e se filia de forma mais explícita à filosofia da diferença, apropriando acepções de Deleuze, Derrida e Guattari para o campo curricular (TOMAZ TADEU, 2000, 2000b, 2002, 2002b, 2010; TOMAZ TADEU, HARAWAY, 2009).

Consideramos que destes estudos pós-2000, o mais significativo para exemplificar os ataques à teoria crítica e a maneira homogênea como a enxerga é a obra *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*, organizada e traduzida por Tomaz Tadeu Silva. Esse livro, datado do ano 2000, é composto, além da introdução desenvolvida por Tomaz Tadeu, por mais quatro ensaios de autores estrangeiros (James Donald, Jeffrey Jerome Cohen, Ian Hunter, José Gil), todos já publicados fora do Brasil entre 1992 e 1996, e coletados por Tomaz Tadeu para a publicação no Brasil, sem alterações. Em outros momentos, o autor já anuncia seu tom descrente em relação à teoria crítica (TOMAZ TADEU, 2010) e na entrevista dada a Gandin, Paraskeva e Hypólito (2002), mas é notadamente na referida obra em que é possível perceber a crítica mais severa.

Na introdução da obra, de sua autoria, intitulada *Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica*, ele ataca a teoria crítica curricular associando-a a algo mais amplo (Pedagogia crítica) e relacionando-a aos paradigmas da modernidade cartesiana detentora de uma única verdade transformadora e emancipadora do sujeito. Essas são as premissas adotadas por Tomaz Tadeu (2000). Nesse texto, o autor constrói uma concepção extrema de pós-estruturalismo, eliminando o sujeito e tecendo críticas que, no nosso entendimento, são injustas em relação à teoria crítica curricular, pois desmerecem justamente a heterogeneidade dessa teoria e acaba por sonegar a teoria crítica como uma concepção *em diálogo*.

Em entrevista ao periódico *Currículo sem Fronteiras*, em 2002, ao ser questionado sobre o panorama das teorias curriculares críticas, Tomaz Tadeu foi enfático: “Sim, creio que há um certo esgotamento das assim chamadas teorias críticas” (GANDIN; PARASKEVA; HYPÓLITO, 2002, p. 6). Ainda que logo adiante na entrevista, Tomaz Tadeu tenha salientado que as teorias críticas foram responsáveis “por uma importantíssima virada na nossa forma de conceber e analisar a educação” (GANDIN; PARASKEVA; HYPÓLITO, 2002, p. 7).

Outra questão contida na entrevista que é relevante a este capítulo diz respeito à identificação que Tomaz Tadeu faz das teorias críticas: para ele, é um movimento que recebeu “influências variadas (Marxismo, Sociologia crítica, ‘Freirianismo’)” (GANDIN; PARASKEVA; HYPÓLITO, 2002, p. 6). Com isso, Tomaz Tadeu Silva demonstra reconhecer aqui uma variedade de influências que resultaram nas teorias curriculares críticas que ele mesmo categorizou nos anos 90, embora, conforme demonstra nesta entrevista e em seus trabalhos pós-2000, compreenda que tais vertentes se encontram, atualmente, superadas ou esgotadas.

É importante mencionar esta entrevista, pois ela corrobora, em parte, o que anos antes foi produzido pelo autor em direção à teoria curricular crítica. Sua descrença já podia ser percebida em trabalhos anteriores à entrevista, entretanto, chama especial atenção, conforme já dito, o modo homogêneo pelo qual o autor tratou as teorias curriculares críticas. Analisadas em conjunto, suas obras pós-2000 e esta entrevista, é possível perceber que Tomaz Tadeu Silva decreta, ora implicitamente, ora de forma explícita, o fim da perspectiva curricular crítica. Na entrevista, o autor é claro:

É possível, entretanto, que, sim, que os questionamentos colocados pelas perspectivas pós-estruturalistas, sobretudo aquelas centradas na crítica da filosofia da consciência ou da filosofia do sujeito, tenham atingido mortalmente a “teoria crítica” da educação. Afinal, no centro da “teoria crítica” está a figura (o

personagem filosófico, diria Deleuze) do sujeito crítico, ele próprio inspirado na figura do sociólogo crítico da educação, um sujeito não apenas capaz de ver e analisar a sociedade de uma forma transparente, desde que apropriadamente equipado com as armas da “crítica”, mas também de transformá-la radicalmente. É possível que com o descrédito de sua figura crítica, **a teoria crítica da educação tenha perdido sua razão de ser e de existir.**

Questionada, de um lado, no campo propriamente intelectual e teórico por novos pretendentes (pós-críticos, pós-estruturalistas, pós-modernos) e, de outro, no campo da prática e da política, pelas radicais transformações no próprio centro do capitalismo, **as perspectivas críticas têm se limitado**, relativamente aos novos pretendentes, **a uma estratégia puramente defensiva** e, relativamente às novas configurações sociais, econômicas, políticas, a uma simples reiteração das mesmas e velhas críticas (GANDIN; PARASKEVA; HYPÓLITO, 2002, p. 7, grifos nossos).

Tais passagens resumem o que Tomaz Tadeu (2000, 2000b, 2002b, 2010) passa a defender com vigor em seus estudos mais recentes. Uma descrença ao potencial pretensamente transformador das teorias curriculares críticas, ancoradas no binômio Sujeito-razão, compreendido pelo autor como ilusório, impossível e esgotado. Em suma, o autor passa a advogar por uma concepção curricular que critica fortemente os paradigmas da racionalidade, da representação, da transformação, da emancipação e da identidade. Tais paradigmas são sintetizados pelo autor como “Filosofia do Sujeito”, concepção esta que Tomaz Tadeu (2000, 2000b, 2002, 2002b, 2010) passa a desacreditar em prol de uma “Filosofia da Diferença”, profundamente influenciado pela trinca pós-estruturalista: Deleuze, Derrida e Guattari. Ao defender a compreensão do currículo como fetiche, o autor é emblemático: O fetiche é pós-estruturalista. O fetiche torna inútil a busca de essências (...) O fetiche subverte a lógica binária (...). O fetiche é pós-moderno. O fetiche borra as fronteiras (...). O fetiche é deste tempo. (...) O fetiche é pós-humano. (TOMAZ TADEU, 2000b, p.109).

Tomaz Tadeu (2000), no início de seu texto, destinado a criticar aquela que por ele é denominada de “teoria crítica”, já anuncia, em tom apoteótico, a seguinte sentença:

Senhoras e senhores, lamentamos informar que o sujeito da educação já não é mais o mesmo. Este parece ser o anúncio mais importante da teoria cultural e social recente. O sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado da teoria educacional crítica entrou em crise profunda (TOMAZ TADEU, 2000, p. 13).

É possível perceber ainda que o autor afirma certa crise da teoria crítica relacionando-a ao fato de que esta se dá concomitantemente a uma crise da ideia de um sujeito racional, crítico. Se ele não é mais o mesmo, portanto, ao que parece, ele não existe mais. É esta a sentença que o autor dá a entender nesse primeiro momento, algo corroborado nos seus escritos posteriores, além da própria entrevista.

Tomaz Tadeu (2000), portanto, interpreta que as teorias críticas curriculares defendem uma concepção de sociedade homogênea, estática, no singular, e apta a ser transformada pelo sujeito crítico, cartesiano, plenamente racional e detentor de uma verdade-transformadora crítica-absoluta. Para Tomaz Tadeu (2000, p.13), as bases da chamada pedagogia crítica – que alimenta a teoria crítica curricular - são abaladas a partir do momento em que há um questionamento e superação em relação à ideia de sujeito “centrado, unificado e homogêneo da tradição humanista”. Mais adiante, o autor relaciona de forma mais explícita essa concepção de sujeito a um viés cartesiano, oriundo do início da Idade Moderna, calcada na clássica afirmativa do filósofo René Descartes “penso, logo existo”. Essa frase ficaria profundamente marcada em uma concepção racional, centrada e unificada de sujeito que, com o advento da pós-modernidade, sobretudo após influência da Psicanálise, sofreu forte abalo, como ressalta o autor.

Tal visão a respeito da racionalidade cartesiana presente em René Descartes é relativizada por Touraine (2008) que, embora acolha o referido pensador como um dos expoentes da modernidade, ressalta, por outro lado, seu dualismo filosófico que acaba por diminuir um pouco a visão estritamente racionalista geralmente atribuída a Descartes¹⁷.

A partir de Freud, esse sujeito, de fato, não seria mais o mesmo, não possui mais tanto poder assim sobre si e não seria tão pleno e centrado como acredita ser. Afinal, como diz Freud (1917, p. 294), “o eu não é senhor dentro de sua própria morada”. No entanto, Tomaz Tadeu (2000) parece levar tal assertiva às últimas consequências, deslocando totalmente a possibilidade do sujeito para sua inexistência, ou ressignificação a partir de outras bases conceituais. Sob clara influência foucaultiana, o sujeito passa a ser um efeito discursivo produzido historicamente e, posteriormente, na linha deleuziana, a própria noção em si de sujeito é desmontada.

É com a chamada “teoria pós-estruturalista” e com as perspectivas chamadas de “pós-modernas”, entretanto, que a “teoria do sujeito” vai se tornar claramente insustentável. Com Foucault, o “sujeito” não passa de um efeito das práticas linguísticas e discursivas que o constroem como tal. Se, para a Psicanálise, o sujeito não é quem ele pensa que é, para Foucault, o sujeito não é nada mais do que aquilo que dele se diz. O “sujeito”, mais do que originário e soberano, é derivado e dependente. O “sujeito” que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um *produto* da história (TOMAZ TADEU, 2000, p. 15).

¹⁷ Acerca desta questão, ver também o artigo “O dualismo de Descartes como princípio de sua Filosofia Natural”, de Zelia Ramozzi-Chiarottino e José-Jozefran Freire (2013).

Como ressalta Lopes (2013), algumas concepções pós-estruturais chegam a defender uma relativa eliminação do sujeito o que, para a autora, é uma defesa que se apresenta exagerada. Compreendemos que Tomaz Tadeu (2000) parece levar sua vertente pós-estrutural a um patamar radical, deslocando totalmente qualquer potencial de ação racional de um sujeito minimamente consciente de sua concepção de mundo, sepultando qualquer possibilidade de intervenção-atuação dele em sua realidade. Mais adiante, a partir das contribuições de Derrida, Tomaz Tadeu (2000, p.16) sentencia então, basicamente, o fim do sujeito.

Com Derrida, a subjetividade dissolve-se na textualidade. O “sujeito”, se é que ele existe, não passa de simples inscrição: ele é pura exterioridade. Não há lugar, aqui, para qualquer “teoria do sujeito” ou “filosofia da consciência”.

Dissolvido na textualidade, imerso na lógica da inscrição e resignificado na “pura exterioridade”, a concepção curricular pós-estrutural de Tomaz Tadeu Silva rompe, desse modo, com qualquer possibilidade de diálogo com o binômio Sujeito-razão (TOURAINÉ, 2008) que alimenta a modernidade. Em artigo, Tomaz Tadeu (2002b, p. 54) esclarece que tais assertivas por ele defendidas alteram radicalmente o modo de se pensar o currículo, anulando-se, assim, a dimensão do sujeito.

Isso muda tudo no currículo e na pedagogia. Mudam as perguntas e mudam as respostas. Muda o problema. Não se trata mais de saber o que um currículo, considerado como objeto, faz a um educando, considerado como sujeito. Nem quais são os saberes que constituem um currículo. Nem quais os sujeitos ou as subjetividades que se formam ou desenvolvem por meio de um currículo. Somem o sujeito e o objeto. Nada disso importa. Como problema, bem entendido.

Após abarcar Freud, Foucault e Derrida, Tomaz Tadeu (2000) oferece saídas ao fim do sujeito, amparando-se em dois teóricos também caros ao pós-estruturalismo: Deleuze e Guattari. Para Tomaz Tadeu (2000), a partir desses dois pensadores, a crítica ao sujeito se radicaliza e finalmente pode-se exterminá-lo e substituí-lo pelo conceito de máquinas. Tal concepção é assim explicada:

É com Deleuze e Guattari, entretanto, que o questionamento da “teoria do sujeito” se radicaliza. **Em oposição a Foucault e Derrida, que questionam o “sujeito” da “filosofia da consciência” sem se arriscarem a propor nada em troca, Deleuze e Guattari desenvolvem toda uma pragmática da subjetividade na qual desaparecem quaisquer referências a “sujeitos” como entidades ou substâncias concebidas como centros ou origens da ação humana.** Para começar, o mundo é concebido como sendo constituído de “máquinas” que se definem não por qualquer caráter essencial, mas simplesmente porque produzem: o que interessa são só seus

efeitos. Como tal, não há qualquer distinção entre “máquinas” biológicas, humanas, mecânicas, eletrônicas, naturais, sociais, institucionais... As máquinas se caracterizam pelos fluxos que circulam entre elas: certas máquinas emitem fluxos que são “interrompidos” por outras máquinas, as quais, por sua vez, produzem outros fluxos, que são “interrompidos”, etc. (TOMAZ TADEU, 2000, p. 16-17, grifos nossos).

As “máquinas” de Tomaz Tadeu (2000), conceito oriundo de toda uma crítica que Deleuze e Guattari fazem ao complexo de Édipo freudiano, é incorporado por Tomaz Tadeu Silva à lógica curricular e corresponde a algo de propositivo dentro da filiação pós-estrutural do autor. O autor salienta que tanto Foucault, como Derrida, atacam a teoria do sujeito, mas sem sugerir algo novo. Eis, então, as máquinas como uma proposta radical de Deleuze e Guattari e acolhidas por Tomaz Tadeu (2000). Corazza (2002), autora pós-estrutural da mesma linhagem teórica de Tomaz Tadeu Silva, também trabalha com a categoria das máquinas na lógica deleuziana.

Após explicitar suas propostas e suas premissas contrárias aos paradigmas de uma concepção curricular crítica, Tomaz Tadeu (2000) identifica duas premissas centrais na teoria crítica: a ideia de que existe uma sociedade no singular e a visão de que a teoria crítica irá formar a consciência crítica dos sujeitos para modificar essa sociedade, no singular. As passagens abaixo são elucidativas:

A persistente consigna que tem estado no centro de todas as vertentes dessa pedagogia **pode ser sintetizada na fórmula “formar a consciência crítica”**. Pode-se variar a fórmula, substituindo o verbo por “produzir”, “educar”, “desenvolver”; o substantivo por “cidadão”, “pessoa”, “homem”, “sujeito”, “indivíduo” e o adjetivo por “consciente”, “reflexivo”, “participante”, “informado”, “integral”, entre tantas outras possibilidades. O pressuposto é, entretanto, sempre o mesmo: que existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico **na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la**. (TOMAZ TADEU, 2000, p. 13, grifos nossos)

A realização do sujeito ideal da pedagogia crítica depende, igualmente, da aceitação de uma epistemologia realista pela qual se **supõe a existência de um referente último e “objetivo” — “a” sociedade** —, acessível apenas a uma ciência crítica da sociedade e, espera-se, ao sujeito plenamente realizado da pedagogia crítica. **No quadro da chamada “virada linguística”, torna-se altamente questionável continuar sustentando que exista uma coisa chamada “a” sociedade** (TOMAZ TADEU, 2000, p.16, grifos nossos).

Essas duas passagens condensam direta ou indiretamente várias dimensões de crítica que o autor tece em direção à teoria crítica curricular:

- As teorias curriculares críticas pretendem formar/moldar a consciência crítica das pessoas.

- As teorias curriculares críticas advogam para si uma espécie de verdade transformadora que deve ser transportada ao outro, formando sua consciência.
- Existe uma essência subjetiva que pode ser manipulada de forma a tornar mais propício a imersão de uma figura crítica apta a transformar a sociedade.
- A sociedade é vista nas teorias curriculares críticas como um mecanismo singular (a sociedade) jamais no plural, com forte caráter abstrato.

O que é, portanto, o teórico crítico para Tomaz Tadeu (2000)? Alguém que acredita que a sociedade é homogênea e que irá transportar para outras pessoas a tal consciência crítica, iluminando os outros com a criticidade tida como ideal para transformar essa sociedade, sempre no singular. Pretendemos ressaltar no subcapítulo seguinte que é impensável imaginar teóricos críticos renomados como Michael Apple, Henri Giroux, Peter McLaren, Antônio Flávio Barbosa Moreira ou até mesmo Paulo Freire (influenciador notório destes) corroborarem com essas premissas. Mas, para Tomaz Tadeu (2000), toda essa leva de teóricos da pedagogia crítica parece aderir a essa fórmula e parte desses mesmos pressupostos, tal qual explicitado em citação anterior. O autor não cita nomeadamente nenhum teórico e também não faz distinção a respeito de nuances das vertentes críticas. Sendo, assim, permite inferir que relaciona suas críticas a toda a tradição curricular crítica, sem distinções.

O autor, com alguma ironia, enquadra toda a teoria crítica sob a afirmação da ideia de uma fórmula que se encontra em crise e desacreditada. Reafirmando suas críticas anteriores e expandindo-as, ele afirma que as teorias curriculares críticas partem de uma pretensão totalizante insustentável nos dias atuais.

Esta rica e querida fórmula já não nos parece tão tranquila. Poucos acreditam, hoje, numa visão transparente da sociedade, a qual, para começar, supõe uma concepção da sociedade como *única* e *unificada*. Além disso, a soberana posição de uma “consciência crítica” baseia-se no pressuposto da existência de uma teoria total da sociedade que se torna insustentável num contexto no qual as metanarrativas de qualquer gênero são olhadas com profunda desconfiança (TOMAZ TADEU, 2000, p. 13).

O teórico crítico, para Tomaz Tadeu (2000), parece ser compreendido como uma espécie de *super-herói crítico*; aquele que, de modo imponente, surgiria para transferir aos pobres mortais a dita consciência crítica que irá transformar a sociedade. Havendo, portanto, um elemento de imposição e autoritarismo na medida em que esse sujeito seria o dono de uma verdade redentora e que, portanto, deveria ser transmitida aos outros.

Ao detalhar o sujeito forjado na pedagogia crítica, Tomaz Tadeu (2000) identifica não só quem é este teórico crítico, mas também sua origem e sua inclinação para enxergar a sociedade como algo linear, exato, estando ele apto a consertá-la. Está aqui embutida toda a ideia de *super-herói crítico* que o autor tenta atribuir a tal vertente:

o sujeito crítico da pedagogia crítica é a réplica perfeita do sociólogo crítico da educação que, de sua posição soberana — livre dos constrangimentos que produzem a turvada compreensão da sociedade que têm os indivíduos comuns —, vê a sociedade como se vê um mecanismo de relógio, tornando-se apto, assim, a consertá-la (TOMAZ TADEU, 2000, p. 12-13).

A questão aqui, portanto, não é defender a existência de um *super-herói crítico* capaz de tais feitos incríveis. Pelo contrário, nesse sentido, partilhamos dessa impossibilidade. O estranhamento se dá na medida em que Tomaz Tadeu (2000) desloca para a teoria crítica curricular (Pedagogia crítica) tais premissas (fórmulas), como se essa vertente defendesse de fato essas premissas, sem nenhuma distinção.

Ao analisarmos as compreensões de Tomaz Tadeu (2000), percebemos que, para ele, as teorias curriculares críticas acolhem um ideário de sujeito que, diante de sua potência racional, ilumina com sua crítica tudo e todos, transformando a sociedade; como se esta não fosse um jogo de conflitos, de disputas, de ressignificações, além de heterogênea. Mas procuraremos demonstrar que o autor desconsiderou os desenvolvimentos teóricos feitos por autores da teoria crítica curricular ao longo dos anos, que atualmente se encontram longe (se é que já estiveram próximos) de tais premissas atribuídas à vertente crítica.

Aceitar tais analogias e relações feitas por Tomaz Tadeu (2000) não é apenas considerar que os teóricos críticos de fato defendem essas fórmulas, mas tornar quase impossível um diálogo, alguma integração entre teoria crítica curricular e as vertentes pós-modernas e pós-estruturais. Acatar suas percepções também é desacreditar no potencial transformador do currículo sob forte risco de mergulhar na impossibilidade e na impotência. É sobrevalorizar o discurso e desvalorizar a possibilidade de interferência concreta nas múltiplas e complexas realidades. Amparar em tais premissas não seria condenar o sujeito e sua capacidade racional de intervenção, ainda que mínima? Não seria matar o sujeito, sepultando qualquer utopia?

Em outra obra, *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*, Tomaz Tadeu (2010, p. 12) assim descreve a teoria crítica curricular: “[...] a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete

e reproduz essa estrutura”. Embora bem mais ameno do que nas críticas anteriores, nesta passagem Tomaz Tadeu (2010) parece desconsiderar que a vertente crítica curricular não concebe a escola e a educação somente como reprodutoras das estruturas do capitalismo.

Como visto, as vertentes críticas curriculares herdaram influência dos chamados teóricos da reprodução em muitos aspectos, entretanto, no que tange à questão da reprodução em si, desde os primórdios, os teóricos críticos do currículo não adotaram um tom fatalista de que a escola reproduz as estruturas desiguais do capitalismo. Ela, enquanto instituição que está sim inserida dentro da lógica do capital, pode atuar como resistência, como possibilidade contra-hegemônica. Tal premissa é amplamente adotada desde o início dos estudos de Michael Apple, Henri Giroux e até mesmo Michael Young. Sem contar o próprio Paulo Freire que já na década de 60, tratando da educação de um modo geral, já superava a dimensão fatalista dela, dimensão na qual é considerada reprodutora das estruturas do capitalismo. Dermeval Saviani também opera com essa dimensão da possibilidade ainda que sob caminhos distintos de Paulo Freire. As escolas também podem resistir a essa estrutura servindo de oposição à sua hegemonia.

Desse modo, ao generalizar novamente características das teorias curriculares críticas, percebemos que Tomaz Tadeu (2010) sonegou o desenvolvimento e refinamento teórico desta vertente curricular. É neste sentido que entendemos que houve uma estagnação de Tomaz Tadeu (2000; 2002b; 2010) em uma concepção imobilizante/estática de teoria crítica que desconsidera seus desenvolvimentos teóricos e não percebe a abertura do diálogo para com outras vertentes, bem como a própria heterogeneidade de tais teorias.

Como afirma Moreira (1998, p. 107), apesar da propalada crise, a teoria curricular crítica incluiu novos aportes teóricos, “o que sugere que o diálogo entre *neos* e *pós*, apesar das dificuldades que levanta, pode também ser proveitoso”. Por essa razão, é salutar terminar este capítulo abordando o que entendemos aqui por uma *teoria curricular crítica em diálogo*

3.2 A teoria curricular crítica em diálogo

Como defendido por esta tese, a teoria curricular crítica, heterogênea como é, abarca uma gama de curriculistas que operam em muitos momentos sob uma hibridização teórica que congrega a defesa de paradigmas críticos herdados da modernidade, com contribuições pós-modernas e pós-estruturais especialmente no tocante à desconfiança em relação às pretensões de universalidade (quase sempre eurocêntricas), de consagrações de verdades absolutas, da desconfiança em relação à ideia de conhecimentos tidos como patrimônios da humanidade (conhecimentos de quem?), do acolhimento da importância de se pensar a questão da linguagem associada ao poder, e na importância dada às dimensões de gênero e etnia que passam a enriquecer ainda mais as complexas relações sociais que envolvem a educação e o currículo em particular. A esses pesquisadores nomeamos como *teóricos críticos em diálogo*.

Como dissemos ainda neste capítulo, enxergamos no percurso heterogêneo das teorias críticas curriculares brasileiras três ramificações que abarcam as linhagens freireana, savianista e especificamente a contribuição decisiva da produção de Antônio Flávio Barbosa Moreira. Entendemos que a abordagem, que vai dos primórdios da discussão curricular presente nas obras freireanas somada às de seus discípulos mais voltados ao currículo em particular até os estudos de Antônio Flávio B. Moreira, possibilita enxergarmos uma compreensão curricular crítica que se manteve aberta ao diálogo com outras vertentes teóricas, consolidando-se como híbridos teóricos.

No âmbito externo, não há dúvida que temos três fundamentais teóricos críticos norte-americanos e, cada um a seu modo, desenvolveu sua teoria de currículo buscando empreender alguns esforços no hibridismo com teorizações pós-modernas e pós-estruturais. Um desses importantes teóricos que simboliza o que aqui estamos nomeando como teoria curricular crítica *em diálogo* é o norte-americano Henry Giroux que, conforme será observado mais adiante, é pouco citado nos artigos compilados; assim como Peter McLaren. Destes autores estrangeiros críticos *em diálogo*, é Michael Apple que recebe mais destaque nos artigos compilados.

Ao longo de sua vasta produção (nem todas flertam diretamente com o currículo), Henry Giroux sempre recusou tanto uma perspectiva conformista, que dilui a dimensão ideológica e conflituosa das relações sociais, particularmente a teoria funcionalista de Talcott Parsons, a que Giroux direciona suas críticas; quanto uma perspectiva crítica determinista,

que elimina a possibilidade da ação e resistência dos sujeitos, em que Giroux (1986) critica formulações dos teóricos da reprodução, especialmente Louis Althusser.

Henry Giroux é influenciado por correntes sociológicas e filosóficas diversas, passando desde a heterogênea e complexa contribuição intelectual da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que se inspira em autores como Adorno, Horkheimer, Marcuse, até a notável influência de Paulo Freire. Salientamos, no entanto, que Henry Giroux não recorreu à Teoria Crítica de Frankfurt com uma intenção de filiação, e, sim, no sentido de convergir com alguns de seus teóricos no horizonte emancipatório em que se colocam. Esta é, aliás, uma marca inegável do trabalho de Henry Giroux: o uso, com liberdade e rigor, de diferentes contribuições teóricas, visando compreender a prática educacional como um fenômeno histórico complexo e essencialmente contraditório.

A produção de Henry Giroux no início se assentou fortemente na crítica a processos educacionais e sociais mais amplos, advogando uma linguagem de possibilidades, com base no conceito de resistência (GIROUX, 1986). Desenvolveu uma teorização crítica própria sobre a Pedagogia e o currículo, buscando superar o pessimismo e o imobilismo das Teorias da Reprodução. Posteriormente, Giroux (1992, 1993, 1995) apresenta uma forte preocupação com a cultura, discutindo de forma profunda as dimensões da cultura popular, do currículo como uma política cultural e incorpora contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo. Articulando todas essas dimensões, Giroux (1997) também desloca sua preocupação para o âmbito da formação de professores. Assim, as noções de possibilidade, resistência são conceitos-chave de sua obra, vinculados a uma disposição para o diálogo com vertentes pós-modernas e pós-estruturais, hibridizando-se com elas em muitos momentos.

Os movimentos mais amplos na teoria feminista, no pós-estruturalismo, na pós-modernidade, em estudos culturais, na teoria literária e nas artes estão agora abordando a questão da pedagogia dentro da política da diferença cultural que oferece uma nova esperança para um campo que está deteriorado. (GIROUX, 1999, p. 52).

Desde o início da década de 90, Giroux (1993) já alertara sobre a possibilidade desse diálogo, ressaltando que a teoria crítica poderia aproveitar algumas percepções do pós-modernismo e pós-estruturalismo, porém, sem perder de vista o compromisso com a justiça social, com a democracia, com a emancipação e com a crítica às desigualdades. Todos esses valores tidos como totalizantes, em uma perspectiva radicalmente “pós”, podem acabar tornando-se fluidos, discursivos, quando não raramente, ilusórios. O autor, por isso, defende

que não se deve perder de vista a noção de totalidade, embora também não se deva desconsiderar a inserção da diferença dentro desse aspecto mais total.

Precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais. (GIROUX, 1993, p. 53).

Essa percepção de Giroux (1993) caminha na tentativa de se operar com totalidade e diferença, isto é, noções macro e micro articuladas. Os curriculistas que enfatizam a diferença em suas produções, especialmente os trabalhos de Sandra Corazza bem como as últimas produções de Tomaz Tadeu Silva, explicitam uma espécie de descrença em relação a essa articulação entre totalidade e diferença – marca importante das acepções *críticas em diálogo* – enfatizam a diferença e buscam a desconstrução de qualquer possibilidade de totalidade. Os pesquisadores pós-críticos mais afeitos aos estudos voltados ao cotidiano¹⁸ também possuem dificuldades de articular essas dimensões feitas por Giroux (1993).

Questionar, problematizar e desconfiar dos paradigmas da modernidade, para Giroux (1986, 1992, 1993), não só é saudável como é crucial para os teóricos críticos, sobretudo, na concepção de conhecimento que emana do ideário moderno. Um conhecimento permeado por valores essencialmente europeus, cristão, branco e masculino, que não raramente cria dicotomias entre o que é considerado legítimo, associado à cultura de elite, daquilo que é ilegítimo, oriundo da cultura popular. “Contestar o modernismo significa redesenhar e remapear a própria natureza de nossa geografia social, política e cultural” (GIROUX, 1993, p. 42).

É nesse sentido que Giroux (1993, p. 42) argumenta que algumas contestações feitas pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo são importantes “porque promete[m] desterritorializar e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo, insistindo ao mesmo tempo numa política da diferença racial, étnica e de gênero”. O autor faz uma ressalva importante: a crítica pós-moderna oferece saídas progressistas, mas também reacionárias e, por isso mesmo, precisam ser examinadas com cautela se caso se deseja acolher criticamente algumas de suas contribuições.

Entendemos que a grande contribuição de Giroux (1992, 1993; 1999) se dá no argumento de que a base de uma Pedagogia crítica não necessita ser constituída a partir de uma escolha entre modernismo e pós-modernismo ou entre estruturalismo e pós-

¹⁸ Ver próximo capítulo 4.

estruturalismo. Giroux (1999) defende que o pós-modernismo é um modo diferente de modular temas e categorias da modernidade, não necessariamente significa uma brusca ruptura. Os dois discursos (moderno e pós-moderno), segundo o autor, fornecem elementos importantes aos educadores críticos:

Os ideais do projeto da modernidade que vinculam memória, agência e razão com a construção de uma esfera pública democrática precisam ser defendidos como parte de um discurso educacional crítico no interior das condições de existência do mundo pós-moderno e não em oposição a elas (GIROUX, 1993, p. 43).

Em outras palavras, o que Giroux (1986, 1992, 1993) pretende é uma combinação entre aportes pós-modernos e concepções de uma teoria crítica (radical, nos termos do autor). Nesse sentido, o autor busca enfatizar o ataque pós-moderno às grandes narrativas (narrativas mestras). De certo modo, a crítica a essas grandes narrativas é importante para nos atentarmos ao risco de essas narrativas se tornarem asserções de verdades universais que, para Giroux (1993, p. 53), corresponderiam a “significados últimos”.

Entretanto, não se pode rejeitar todas as noções de totalidade, caso contrário corre-se o risco de nos prendermos aos particularismos que, para Giroux (1993, p. 53), não conseguem dar conta de explicar “como as muitas e diversas relações que constituem os sistemas sociais, políticos e globais mais amplos se inter-relacionam ou se determinam”. A combinação entre o discurso pós-moderno e o crítico necessita “que a noção da totalidade seja adotada mais como um dispositivo heurístico do que como uma categoria ontológica” (GIROUX, 1993, p. 53).

Necessitamos de teorias que articulem a diferença, o particular, porém precisamos compreender como operam as relações nas quais as diferenças se constituem, como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais. Giroux (1993) chega a sugerir, embora não desenvolva nem aprofunda o raciocínio, uma distinção importante visando contrapor Lyotard. Trata-se da diferenciação entre narrativas mestras e grandes narrativas, geralmente tidas como sinônimas na visão de Lyotard (1984). Mas, para Giroux (1993), são coisas distintas: as narrativas mestras possuem um viés totalizante e autoritário pois tentam subordinar todo ponto de vista específico em uma teoria totalizante. No entanto, as grandes narrativas seriam aquelas que “tentam contar uma Grande Estória, tais como o surgimento do capital, do patriarcado ou do sujeito colonial” (GIROUX, 1993, p. 54).

Nessa distinção, o autor advoga em favor do não abandono de algumas grandes narrativas, porém, com o devido cuidado, de não recorrermos às narrativas mestras para explicá-las. Em outras palavras, ser contra uma ortodoxia teórica que subordina toda

explicação em sua matriz conceitual, mas não rejeitar grandes narrativas que abarcam um amplo conjunto de práticas da sociedade e da cultura.

Semelhante a Henry Giroux, McLaren (1997, 1997b, 2000, 2001) analisa que o pós-modernismo e o pós-estruturalismo oferecem aos educadores alguns importantes *insights* que podem ser aproveitados como parte de uma teoria mais ampla, ancorada em uma Pedagogia crítica. Permite aos educadores uma variedade de discursos que possibilitam questionar algumas pretensões universalistas. Possibilita, ainda, a incorporação do contingencial, do específico, do local, dentro de uma concepção pedagógica libertadora.

Esses *insights* fizeram com que McLaren (2001), por exemplo, deslizasse ao longo de sua obra entre os paradigmas críticos de linhagem marxista e momentos de aproximação com uma concepção pós-moderna de caráter mais progressista:

Se alguém acompanhar a trajetória do meu próprio trabalho, no decorrer das últimas décadas, descobrirá rapidamente um movimento constante. Às vezes é uma marcha estável, talvez até mesmo militante; às vezes é um movimento que oscila de ideia a ideia, como em meu galanteio com a teoria pós-moderna de esquerda (MCLAREN, 2001b, p. 178).

No que concerne especificamente ao currículo, tanto McLaren (1997b, 2000, 2001) quanto Giroux (1986, 1992, 1993, 1999) argumentam que o pós-modernismo complexifica as relações entre cultura, poder e conhecimento. Ao invés de celebrar as narrativas “dos mestres”, o pós-modernismo questiona algumas certezas e verdades paradigmáticas, desnudando como essas assertivas, a bem da verdade, relacionam-se também com formas particulares de visões específicas de mundo, travestidas de universalismo. Em uma passagem esclarecedora, Giroux (1993) elabora a síntese entre assertivas críticas e pós-modernas:

A ênfase pós-moderna na rejeição de formas de conhecimento e pedagogia que venham envolvidas no discurso legitimador do sagrado e do consagrado, sua rejeição da razão universal como um fundamento para as questões humanas, sua asserção de que todas as narrativas são parciais, e seu apelo para que se realize uma leitura crítica de todos os textos científicos culturais e sociais como construções históricas e políticas, fornecem as bases pedagógicas para radicalizar as possibilidades emancipatórias do ensino como parte de uma luta mais ampla pela vida pública democrática e pela cidadania crítica (GIROUX, 1993, p. 65).

Em perspectiva semelhante, Moreira (2012), após tecer ressalvas em relação ao pós-modernismo, sobretudo, em como ele pode se tornar relativista em relação ao conhecimento escolar, enumera diversas contribuições pós-modernas ao campo curricular:

Quanto ao pós-modernismo, se é possível acusá-lo de fomentar uma postura relativista no que se refere ao conhecimento escolar, cabe destacar suas significativas contribuições para a discussão de questões referentes ao currículo. Exemplifiquemos com: o questionamento das metanarrativas educacionais, a dúvida em relação a verdades vistas como inquestionáveis, a valorização de outras modalidades do conhecimento além do escolar, o reconhecimento da diversidade cultural na escola e na sala de aula, a suspeita em relação ao papel privilegiado atribuído ao intelectual, o novo foco de análise do poder. (Cabe, porém, reconhecer o quanto, com base no pós-modernismo e no pós-estruturalismo, muitos estudos associados ao campo do currículo têm-se afastado da discussão de temáticas relativas à escola, ao currículo e à sala de aula) (MOREIRA, 2012, p. 176).

Em outro trabalho, Moreira (1998) salienta que Michael Apple também absorveu contribuições *pós* sem abrir mão de sua fidelização à teoria crítica. Apple (2002, p. 137), ao observar que a Pedagogia crítica nos últimos tempos recebeu influência de acepções pós-modernas, ressaltou que embora tenha sido “[...] muito útil na reconceituação do campo e suas políticas, isso também expôs o discurso à crítica de ter-se tornado muito teórico, abstrato, esotérico e sem ligação com os conflitos e lutas em que professores, estudantes e ativistas atuam”.

Apple (2002) embasa-se ainda em Henry Giroux ao comentar a importância de a Pedagogia crítica absorver as contribuições pós-modernas. Acerca de tal questão, Apple (2002, p. 137) tece o seguinte comentário:

Henry Giroux (1992) e outros defenderam tais discursos como necessários na pedagogia crítica, pois para se reconstruir o mundo deve-se primeiro aprender a falar uma nova linguagem e “novas ideias requerem novos termos”. Sem dúvida isso é correto. Na verdade, essa foi a posição que conscientemente adotei quando apresentei as teorias de Gramsci e Habermas pela primeira vez na educação, no início da década de 1970.

O modo discursivo pelo qual o pós-modernismo e o pós-estruturalismo concebem a realidade incomoda estes teóricos críticos na medida em que tais assertivas levadas às últimas consequências dissolvem a realidade no texto, desaguando em uma sensação de imobilismo do sujeito (este também dissolvido no discurso, quando não inexistente), apagando, assim, a possibilidade e a resistência, ambas, premissas caras às teorias curriculares críticas.

É no conceito de resistência que Giroux (1986, 1992, 1999) desenvolve uma teorização crítica sobre a pedagogia e o currículo na perspectiva de uma pedagogia da possibilidade. Para ele, existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que desestabilizam as relações de poder e de controle, havendo, portanto, possibilidades para a oposição e a resistência. Sendo assim, as escolas precisam ser compreendidas,

[...] tanto em termos históricos como atuais, como espaços sociais nos quais os atores humanos são constrangidos e *também* mobilizados. Em outras palavras, a escolarização deve ser analisada como um processo da sociedade, em que diferentes grupos sociais aceitam e também rejeitam as mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder que dão forma e significado ao processo de escolarização (GIROUX, 1986, p. 89).

As Teorias da Resistência, explica Giroux (1986, p. 138), “apresentam um estudo da maneira pela qual classe e cultura se combinam para oferecer esquemas para uma política cultural”. Desse modo, o autor coloca em evidência a cultura e a classe como categorias conceituais que se coadunam em direção a uma política cultural. É nesse bojo que se encontra também a compreensão curricular do autor.

Em diferentes textos, Giroux (1993, 1997, 1999, 2002), defende as construções históricas da razão, da autoridade, da verdade, da ética e da identidade, de forma a questionar perspectivas modernas centradas na compreensão de bases universais para o pensamento. Sustenta, ainda, que a política cultural é uma política da diferença, na qual a diferença não é um signo fixo como propõe o estruturalismo (ou alguns estruturalismos), mas envolve significados que são produtos de relações de diferença mutáveis e modificadas no jogo referencial da linguagem. Ainda assim, suas análises permanecem tributárias a paradigmas da modernidade especialmente no que diz respeito à manutenção do foco na emancipação e à perspectiva de tornar possível uma ação política coletiva propositiva.

Além disso, a resistência, ou, em outras palavras, a pedagogia da possibilidade (MCLAREN, 1997), é relevante para o aprofundamento da compreensão do conceito de autonomia relativa (GIROUX, 1986; 1999), cujo significado se opõe às leituras marxistas ortodoxas que percebiam as escolas como um mero reflexo do modelo de produção. Nessa percepção que enfatiza a “linguagem da possibilidade” (GIROUX, 1986, 1999; MCLAREN, 1997), as escolas são espaços de intervenção, de resistência contra-hegemônica, isto é, de possibilidades de emancipação.

A noção de emancipação presente especialmente na obra *Educação e Poder* de Apple (1989) abrange tanto a produção de resistências num plano individual nos espaços educativos, quanto ações vinculadas a uma estratégia política revolucionária que articula a educação a outros complexos sociais na luta pela emancipação humana. A tese de doutorado de Peres (2016) ao analisar a relação entre currículo e emancipação, fornece uma contribuição importante ao perceber em Michael Apple, um ator central na consolidação teórica dessa relação.

Uma das condições fundamentais da emancipação, para Apple (2006, p. 218), é a capacidade de compreender o funcionamento das instituições em toda a sua complexidade,

A passagem de uma ênfase na denúncia de reprodutivismo na educação para a possibilidade de resistência contra-hegemônica é analisada por Michael Apple na perspectiva da relação entre *Ideologia e Currículo e Educação e Poder*.

O que estava mais visivelmente faltando em minhas formulações nesse momento era uma análise que focalizasse as contradições, os conflitos e as mediações e especialmente as resistências, tanto quanto a reprodução. Pois embora eu tivesse apresentado argumentos quanto a um tipo de base/superestrutura nos quais a forma econômica determina totalmente o conteúdo e a forma cultural, e embora quisesse mostrar que a esfera cultural tinha algum grau de autonomia relativa, eu tinha uma noção teoricamente pouco desenvolvida de determinação. Era uma noção que me levava de volta a uma lógica da correspondência entre o que as escolas ensinavam e as “necessidades” de uma sociedade desigual, uma lógica que podia não explicar totalmente as outras coisas que poderiam estar ocorrendo (APPLE, 1989, p. 39).

Peres (2016) aponta um elemento importante dentro do arcabouço teórico do autor, que é a inclusão da esfera política no debate, mediante a compreensão do conceito de Estado. O próprio autor reconhece esse aspecto: “o estado tornou-se um ingrediente essencial da sua análise” (APPLE, 1989, p. 43), indicando que o poder, a intervenção e a regulação do Estado cresciam respaldados com as necessidades do mercado econômico, produzindo, portanto, uma sensação de consenso social no processo de acumulação de capital. Dessa forma, a partir dessa nova perspectiva, Apple (1989) passa a enfatizar que a educação não poderia resultar de uma correspondência mecânica com a economia.

Segundo Apple (1989), é preciso considerar que outros mediadores se encontram associados nessa dinâmica, sendo necessária a compreensão das intrínsecas conexões entre economia, política e cultura a partir do objetivo analítico particular dos processos da escolarização. Assim, acreditamos que a obra *Educação e Poder* representa um entendimento ainda mais refinado de Michael Apple no que tange à compreensão da dinâmica da totalidade pautada na produção de contradições e conflitos, articulados com as demais esferas sociais, tais como a economia, o Estado, o conhecimento e a cultura.

Apple (1989, 1995), tal qual Giroux (1986, 1999), expressa a possibilidade de autonomia relativa da função da escola no que diz respeito à capacidade de se movimentar em meio à totalidade desse complexo articulado das demais esferas sociais. Peres (2016, p.265) tem a mesma percepção e traz questionamentos centrais às teorias curriculares críticas:

Por conseguinte, se, conforme aponta Apple, a escola é uma esfera contraditória, possuindo as condições objetivas de reprodução/produção/reprodução de conhecimento, cultura, ideologia que podem, por um lado, manter e até reforçar as relações sociais capitalistas, e, por outro, de contrapor-se à ordem social dominante, estabelecendo novas possibilidades de luta e enfrentamento contra essas relações hegemônicas, como esse elemento contraditório e conflitivo imanente ao complexo escolar poderá expressar concretamente possibilidades emancipatórias? Em quais condições objetivas a escola e o currículo poderão conduzir à emancipação? Qual é a emancipação a que Apple está se referindo?

Essas questões chamam a responsabilidade das teorias curriculares críticas para a necessidade de se pensar a realidade concreta a partir da associação das categorias conceituais com as demandas cotidianas do universo educacional. Em alguns estudos, as teorias curriculares críticas são cobradas em relação a um distanciamento existente entre seu arsenal conceitual e a inserção destes elementos na prática (PARAÍSO, 1995; MOREIRA, 1998; TOMAZ TADEU, 1990).

Consideramos que, ainda que se pese a importância dessas ressalvas em torno das teorias curriculares críticas, especialmente Michael Apple fornece alternativas de ordem prática que busca associá-las aos princípios teóricos defendidos. Peres (2016) também defende que o autor norte-americano consegue conectar as relações e os processos dos fenômenos concretos do cotidiano escolar e do trabalho, explicitando os elementos que estimulam professores e estudantes à produção de resistências contra-hegemônicas à lógica do capital imposta, segundo Apple (1989), especialmente nos materiais curriculares, no currículo oculto, na organização do trabalho docente, sem, contudo, deixar aberto as possibilidades para uma prática emancipatória. Sobre isso, Peres (2016, p. 266) acrescenta:

Apple pretende demonstrar com essas pesquisas é a relação existente entre a lógica do currículo oculto das escolas e do local de trabalho, explicitando como a lógica do mercado de trabalho é inserida e consegue realizar-se nos processos educativos, sem que essas determinações necessitem estar prescritas

Segundo Peres (2016), um dos problemas teóricos e políticos urgentes é a identificação de quais condições objetivas essas formas de resistências poderão conduzir à ação coletiva, orientada à transformação. Um importante passo seria a compreensão da relativa autonomia que possibilita a produção de valores e regras informais, atuando na mediação entre as regras e estruturas formais do local de trabalho e a defesa dos interesses individuais e coletivos específicos da classe dos trabalhadores.

É dentro dessa perspectiva que o currículo atua conjuntamente à lógica oculta da resistência e da possibilidade contra-hegemônica, mediante os espaços de autonomia relativa que professores e estudantes possuem no ambiente educacional, que lhes possibilita operar com outras lógicas problematizadoras ao *status quo*, desestabilizando e resistindo à dominação da hegemonia que se estabelece, não só através de condicionantes econômicos, mas também culturais e discursivos.

A contribuição de Apple (1989, 1996) reside justamente no fato de sugerir uma transposição, dentro de certos limites, dos estudos etnográficos marxistas sobre a cultura do trabalho mais geral, para as investigações realizadas especificamente no campo educacional, e em particular para o currículo, analisando a problemática que envolve não somente a educação e os seus processos, mas a produção do conhecimento no campo educacional. Dessa forma, além de contribuir para a superação das análises deterministas ortodoxas e das posturas

dominante, Apple (1989, 1995) fornece bases teóricas e empíricas para refletir a respeito das possibilidades concretas de desenvolvimento de ações de resistência no cotidiano escolar com vistas à prática educacional progressista.

Nessa perspectiva, Apple (1989, 1995) ressalta a singularidade escola, que além de constituir-se uma instituição educativa para produção de conhecimentos e cultura, é também um local de trabalho de educadores, e conseqüentemente, apresenta contradições e conflitos da mesma natureza geral do trabalho:

Se fui correto na minha análise – que em quase toda situação real de trabalho, haverá elementos de contradição, de resistência, de autonomia relativa, que tem potencial transformativo, então o mesmo vale para as escolas. [...] Mesmo no nível do trabalho informal, a cultura do trabalho dos professores (que, sem dúvida, existe, como eu sei da minha experiência pessoal) pode ser usada para propósitos educativos. Ela pode ser utilizada num processo de educação política, através do uso dos seus elementos como sendo paradigmáticos da possibilidade mesma de obter de volta, nem que seja de forma parcial, o controle sobre as condições do próprio trabalho e de revelar as determinações estruturais que impõem limites à atividade pedagógica progressista. Partindo do pressuposto de que as instituições educativas são locais de trabalho, então elas igualmente apresentam, uma “cultura de trabalho” dos professores (APPLE, 1989, p. 102).

É possível perceber ao operarmos com as categorias de resistência, possibilidade, atreladas a seus modos de inserção na realidade concreta das escolas, que os teóricos curriculares críticos *em diálogo* não se posicionam como os portadores de uma verdade crítica a ser desvelada e anunciada para os sujeitos escolares, via currículo. Ao contrário, a realidade contraditória e conflituosa como tal coloca em embate a lógica do controle de caráter estrutural em disputa com a autonomia relativa daqueles sujeitos que constroem a escola e o currículo no cotidiano; negando, desestabilizando e resistindo aos padrões.

Estes teóricos críticos se interessam, sobretudo pelo modo como se estabelecem essas resistências, pois acreditam na pedagogia enquanto possibilidade. Assim, os sujeitos, mediante a práxis (FREIRE, 1992, 1993, 2013), são capazes de intervenções concretas nessas realidades, modificando-as através de uma resistência por ora local, mas que deve sempre possuir como horizonte um viés de transformação de ordem estrutural, mais amplo, que consiste no cerne da questão.

Analisando por esse prisma, defendemos que os teóricos curriculares críticos *em diálogo* se afastam por completo das críticas, aqui apresentadas, de Tomaz Tadeu Silva à teoria curricular crítica e se aproximam hibridamente da corrente pós-crítica dos cotidianistas, especialmente dos curriculistas mais afeitos a uma pós-modernidade que acolhe alguns paradigmas totalizantes. A questão cotidiana é salutar aos teóricos críticos desde a clássica obra de Paul Willis *Aprendendo a ser trabalhador: escola resistência e*

*reprodução social*²⁰, que influenciou diretamente as análises cotidianas de cunho marxista de Michael Apple.

Apple (1995), ao estudar elementos do cotidiano sob a perspectiva curricular crítica, ressalta que, apesar de os elementos de controle curricular serem eficientes em estruturar os aspectos principais de sua prática, os docentes frequentemente resistiam de variadas formas. “Sutilmente mudavam, de vez em quando, os objetivos pré-especificados, tentando assim vencer a separação entre concepção e execução ou, às vezes, simplesmente se recusavam informalmente a ensinar certos objetivos porque não podiam ver sua relevância” (APPLE, 1995, p. 42). Tentavam também resistir ao processo de intensificação, primeiro, procurando achar alguma brecha durante o dia para realizar atividades num ritmo mais lento; e, em segundo lugar, através de uma parada temporária nos frequentes pré e pós-testes, nos exercícios e tarefas similares, tendo simplesmente “discussões tranquilas com alunos sobre tópicos de sua própria escolha” (APPLE, 1995, p. 42). Temos aqui modos de os docentes, mediante relativa autonomia que possuem, disputarem seus próprios tempos e espaços com aqueles que lhes são impostos pela estrutura. Desse modo, numa linguagem eminentemente pós-crítica, falamos aqui exatamente das várias possibilidades de escapes, fugas, fendas e rasuras nos quais vários estudos pós-críticos insistem e priorizam.

É nesse sentido que Apple (1989, 1995, 2006) considera que o currículo assume um papel crucial para a prática emancipatória. O currículo expresso na realidade, aquele que os professores colocam em prática no cotidiano escolar, apresenta-se como uma importante oportunidade de resistência e de luta contra os interesses hegemônicos do capital.

[...] as lutas dentro das nossas escolas, sobre os direitos de professores e sobre o currículo, são essenciais para construir uma educação criticamente democrática, no sentido denso, em relação ao conteúdo e ao modo como se ensina, e também em relação a quem toma as decisões sobre esses assuntos (APPLE, 2017, p. 905).

Segundo Apple (1989, 1995, 2006), além de engajarem-se na luta a longo prazo, é importante que os professores desenvolvam uma estratégia efetiva de ação educacional: por um lado, organizando a ação curricular, mediante a introdução de materiais curriculares progressistas, que explicitem os conhecimentos não só pela lógica dos dominantes, dos vencedores e dos grupos que detêm a hegemonia cultural, mas também dos marginalizados e silenciados históricos, deslegitimados e aliados do processo de universalização do

²⁰ Essa obra, conforme apontamos no capítulo anterior, apresenta um estudo etnográfico que analisa as formas de comportamentos de doze “rapazes” da escola secundária pertencentes à classe operária, em processo de transição para o trabalho e demonstra “como aspectos importantes da ideologia operária são formados e como aquela hegemonia é recriada” (APPLE, 1989, p. 113).

conhecimento e da cultura. Assim, o currículo emancipatório, que resiste e opera com outros saberes, possibilita aos alunos que conheçam a legitimidade dessas lutas. Todavia, alerta Apple (1995, p. 103), esse trabalho educacional concreto de ação curricular e política” não deve estar limitado aos espaços de educação formal”.

A possibilidade enquanto resistência nos remete à questão da utopia, como um motor que alimenta as teorias críticas de currículo e, nesse prisma, as distancia do hibridismo com acepções pós-modernas e pós-estruturalistas mais radicais. A utopia é a categoria que impõe às teorias críticas assumirem-se como propositivas, ainda que dialógicas e não impositivas. Proposta aqui deve ser entendida no sentido de projetos societários defendidos sob luta, disputa e sob constante resignificação. Tais disputas também se dão no âmbito dos significados que estão quase sempre sob rasura, na medida em que tais projetos emancipatórios não significam fechamentos definitivos discursivos. Assim, mesmo em uma linguagem mais inclinada às perspectivas pós, é possível associá-las à dimensão da emancipação, sob a égide de uma pós-modernidade de resistência.

Em passagem bastante esclarecedora, Henry Giroux sintetiza sua compreensão de uma pedagogia crítica de resistência, buscando acolher a ideia de representação, associando-a às construções históricas e ideológicas que as permeiam:

[...] deve estabelecer a relatividade de todas as formas de representações, situando-as nas construções históricas e sociais que tanto informam seu conteúdo quanto estruturam seus parâmetros ideológicos. [...] deve trazer à luz as estratégias que são usadas para estruturar a forma como os textos são interpretados, [...] [evidenciando] não apenas como o poder está inscrito em uma pedagogia da representação, mas também como essa pedagogia pode ser usada para destruir os sistemas ideológicos, culturais e políticos [...] Isso sugere que a prática de interpretar as ideologias está conectada à produção de estratégias políticas informadas pelas ideologias transformadoras. [...] deve estar fundamentada em projetos que proporcionem uma conexão entre representações que operam em locais educacionais particulares e representações que operam em outros locais culturais [...] deve ser assumida como uma forma ética de lidar, que fundamenta o relacionamento entre o ‘self’ e os outros em práticas que promovem o cuidado e a solidariedade, em vez de opressão e sofrimento humano. [...] não pode ser desarticulada da responsabilidade radical da política e da ética (GIROUX, 1999, p. 257- 258).

Apple (1989, 1995, 2006) também tem sua proposta. É necessário, no seu entendimento, propiciar e investir em oportunidades de lutas locais, conectadas a lutas por justiça econômica e política levada por outros grupos organizados, tais como os grupos das minorias, das mulheres, conectando algumas reformas nesses espaços institucionais, oportunizando vínculos entre “professores politicamente comprometidos e grupos organizados de trabalhadores e pais” (APPLE, 1989, p. 49). É indispensável, portanto,

[...] pensar numa estratégia socialista como estando baseada numa frente ampla, em que tanto uma ação cultural quanto uma ação política econômica são necessárias num único e mesmo momento. Tentativas isoladas de reforma curricular não terão provavelmente resultados. Entretanto, novamente, se elas puderem ser vinculadas a outras lutas e a outros grupos, suas chances serão sem dúvidas aumentadas. Como argumentei antes, nenhuma instituição ou ideologia dominante é totalmente monolítica. Haverá “espaços” que podem ser trabalhados e que oferecerão a chance ao menos de êxito parcial, mesmo que esse êxito consista em aprender mais a respeito tanto da política de organizar-se quanto das condições necessárias para um trabalho concreto adicional (APPLE, 1989, p. 145).

Apple (1995, 2017) ressalta que existem exemplos de educação crítica e emancipatória, sendo construídos em vários lugares: nas escolas e universidades, em programas de desenvolvimento comunitário, em programas de alfabetização crítica, etc. “Embora eles, de modo algum, não cheguem a mudar radical e imediatamente a consciência da nação inteira, eu, pessoalmente, estou certo de que oferecem numerosos insights sobre o que é necessário e possível agora” (APPLE, 1995, p. 67). O autor advoga que estes princípios e práticas não são gerados e aprendidos à distância, são ressignificados pelo engajamento em atividades diárias, sérias e comprometidas de trabalho com vários movimentos sociais, por um conjunto de relações educacionais, culturais, políticas, econômicas e corporais mais justas e compassivas (APPLE, 1995).

Como enfatiza Giroux (1986, p. 150), o valor último da noção de resistência tem de ser avaliado na base do grau em que ela não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, “mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social”. Ele rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução e, ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação (política cultural).

Desse modo, uma teoria de resistência é central ao desenvolvimento do que o autor concebe como pedagogia radical, pois lança luz às práticas sociais nas escolas, que se organizam em torno de princípios hegemônicos “e da mistura de práticas acomodativas e resistentes que os acompanham” (GIROUX, 1986, p.133). O autor, com isso aponta de modo central para o currículo hegemônico e particularmente para a maneira pela qual o conhecimento da classe trabalhadora é marginalizado. Um ponto específico dessa discussão é a dimensão da classe que não perde força, mas ganha a companhia de outros ingredientes teóricos que ajudam a desvelar o modo pelo qual a classe se insere na totalidade mais ampla, e não no sentido de as condições de classe explicarem toda a totalidade.

Moreira (1998, p. 106) analisa que Michael Apple, embora reconheça que a categoria de classe social não dá mais conta de abarcar toda a complexidade da sociedade, por outro lado, “recusa também a visão do mundo como um texto, capaz tanto de secundarizar a materialidade da realidade social, [...] como de estimular a equivocada crença de que mudanças no discurso provocam mudanças sociais”.

McLaren (2001, p. 181) busca resolver parte dessa questão argumentando, por exemplo, que a luta de classes “é também um jogo de linguagem; e um jogo que, de um modo fundamental, comanda todos os outros jogos de linguagem”. Para o autor, todos os jogos de linguagem e sistemas simbólicos são acentuados pelo poder de classe. Evidente que tal assertiva seria colocada em xeque por acepções pós-estruturais mais incisivas, no entanto, inegavelmente trata-se de um hibridismo teórico de McLaren que busca associar a dimensão totalizante de classe à lógica da linguagem.

McLaren (2001) complementa ainda que viver em uma ordem social capitalista demanda a contínua confirmação de uma luta da classe trabalhadora, não apenas contra o capitalismo, mas contra o próprio capital. Afinal, o capital é uma relação social, e a abolição do capital requer de nós a abolição de uma forma particular de relação social. É dentro dessa premissa que, para McLaren (2001, p.182), “o problema é que as identidades são frequentemente enquadradas em um discurso de particularismo militante”, e, desse modo, há maneiras pelas quais uma ênfase nas políticas de identidade pode sabotar a luta de classes, especialmente quando está desligada da totalidade social mais ampla do capitalismo avançado. Ademais, McLaren (2001, p. 183) faz uma ressalva que consideramos ser da maior importância:

A exploração de classes não deve ser “privilegiada” em detrimento do racismo, sexismo ou homofobia – permita-me, por favor, realçar este ponto mais uma vez –, A exploração de classe é uma forma de opressão mais central, mas isso não quer dizer que seja mais importante. Espero que eu esteja me fazendo claro.

O que McLaren (2001) critica em relação a algumas vertentes pós-modernas corresponde àquelas que, para o autor, são devotas das políticas de identidade (os identitários); que frequentemente não reparam na centralidade da classe social como uma “identidade abrangente que inscreve os indivíduos e os grupos em relações sociais de exploração” (MCLAREN, 2011, p. 185). Esse identitarismo deixa de levar em conta o fato de que a diversidade e a diferença, categorias caras aos *pós*, são autorizadas a proliferarem e a florescerem desde que permaneçam dentro das formas dominantes dos arranjos sociais

capitalistas. “Obviamente, concordo que as relações de classe são, sem dúvida, racializadas e espremidas em termos de gênero” (MCLAREN, 2011, p. 185). Com isso, o autor não quer subordinar raça, gênero e sexualidade à classe social; ao contrário, pretende defender que sem derrotar o capitalismo, as lutas antirracistas, antissexistas e anti-homofóbicas terão pouca chance de obterem sucesso. Essa argumentação de McLaren encontra eco em recente artigo de Apple (2017).

Moreira (2001, p. 22) fornece uma síntese interessante acerca dessa questão, ao analisar justamente os teóricos críticos norte-americanos:

nesse período, nos Estados Unidos, na análise curricular, a categoria “classe social” passa a ser integrada a outras, gênero e raça, relacionando-as entre si nas esferas culturais, econômicas e políticas. À medida que se aprofunda a preocupação com a influência de raça e gênero, além da 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.

O hibridismo entre linhagens críticas e pós-modernas encontra evidentemente diversos limites. Se por um lado, especialmente nas obras de Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren e dos brasileiros Antônio Flávio Barbosa Moreira e Paulo Freire, a questão da desconfiança da pretensa universalidade é bem recebida no que tange às contribuições pós-modernas, já a ideia de totalidade causa inevitavelmente desencontros teóricos. Os teóricos mencionados, conforme procuramos demonstrar, promoveram esforços de hibridismo o que não significa dizer, evidentemente, uma fusão total. Moreira (1998) sintetiza claramente o diálogo proposto por Michael Apple na tentativa de integrar algo da teoria crítica aos elementos pós-estruturais, tecendo elogios a essa iniciativa:

Entretanto, em recente estudo, Apple associa elementos de análises neogramscianas com elementos de análises pós-estruturais, 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 - [...] podem ser empregadas criativamente no exame de políticas educacionais (Apple, 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 (MOREIRA, 1998, p.106).

Após exemplificar uma situação concreta que vivenciou ao observar uma aula de matemática, Michael Apple explicita a importância da questão da etnia, da raça e também do gênero. Mais ainda, ressalta uma determinada associação entre Foucault e Marx e deixa claro sua filiação a uma vertente crítica, sem, no entanto, deixar de misturá-la a noções tidas como

pós-críticas. Ao simbolicamente citar Foucault e Marx, Michael Apple hibridiza vertentes e contribui para a premissa do hibridismo teórico que argumentamos:

Entrevistadores: [...] Como um currículo pensado na perspectiva da teorização crítica pode contribuir com os professores em termos de ensino, metodologia e formação docente, para entender e trabalhar com as novas dinâmicas sociais, não só as de classe, como também as dinâmicas de gênero, geração e etnia?

Michael Apple: [...] Estava no fundo da sala de aula observando a aula da minha professora favorita de matemática, o conteúdo daquela aula era bastante igualitário, queria aplaudi-la, era extremamente interdisciplinar, as crianças gostavam muito daquela professora. Agora preciso contar o lado não tão bom da história: na aula que ela ministrava, pedia que as crianças trouxessem problemas matemáticos de suas vidas/vivências, e pedia que essas crianças colocassem no quadro os problemas de modo que as outras pudessem resolver. Uma das crianças que nunca falava nada em sala de aula levantou a mão timidamente, era uma criança negra um tanto quanto mal vestida. Esta criança levantou-se foi até o quadro e respondeu corretamente o problema, e a minha professora favorita de matemática olhou com surpresa para essa criança. O próximo problema foi apresentado. Uma criança de classe média muito bem vestida levantou a mão, se dirigiu ao quadro e acertou o problema. A professora simplesmente deu um sorriso e disse: “Muito bem! Muito bem!”. **Quero usar este exemplo simples, mas muito concreto, para examinar as relações entre classe, raça, gênero e “corpo”. Isto é Foucault e Marx juntos em uma prática pedagógica progressista.** Nós não entendemos isto se não olharmos para as questões de dominação e subordinação, se estivermos apenas direcionando nosso olhar para o conteúdo ou forma do currículo, se não nos dêssemos conta que mesmo os professores mais progressistas, por vezes, acabam incorporando a noção, o conceito de “branquidade”, vivenciando a sua posição de classe na vida cotidiana. **Aprendemos tudo isto a partir da análise/teoria crítica. Isto requer um conhecimento teórico do mundo, uma análise das contradições entre as relações de poder** e todos nós, e mesmo os melhores professores, incluindo eu mesmo, precisamos dar um passo atrás e olhar para nossas próprias ações (GANDIN; SILVA; MARQUES, 2012, p.178-179, grifos nossos).

O que queremos anunciar aqui com estes excertos de teóricos críticos *em diálogo* é que há uma linhagem crítica de currículo que desde seus primórdios se mantém atenta e, até certo ponto, aberta às contribuições *pós*. No entanto, podemos notar que há um elemento em comum nos teóricos mencionados no tocante ao acolhimento dessas contribuições: o não abandono de alguns paradigmas críticos e o diálogo com uma concepção *pós* de caráter progressista, ou, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos de resistência, e não de celebração.

Apple (2017) é enfático ao afirmar que não há lugar para ceticismo na luta em criar uma educação que está conscientemente direcionada para enfrentar relações dominantes de poder que são reproduzidas em escolas. Retomando aspectos de suas obras anteriores, relembra a necessidade de se tomar consciência de que a construção de uma educação democrática duradoura exige a compreensão de que, às vezes, o fazer implica tensões e

contradições. Abordando novamente a questão cotidiana sob o prisma de uma concepção crítica, afirma:

Também comecei com esse relato para enfatizar o fato de que assuntos sobre “o popular” começam com proximidade à vida cotidiana – a violência contra mulheres, o racismo e a violência contra imigrantes, a “violência simbólica” e a discriminação na educação, que destrói as tradições culturais e linguísticas de uma população cada vez mais diversificada em muitas nações – e, finalmente, às realidades cotidianas das relações *múltiplas* de poder.

A política disso é complicada. Envolve uma combinação de alegria por vitórias parciais e, às vezes, tristeza pelo fato de que as vitórias talvez não sejam suficientes ou até reproduzam outras formas de dominância e subordinação. Ignorar tudo isso não fará com que seja mais fácil. Estamos falando sobre a vida real de professores, estudantes, comunidades e tantos outros grupos de pessoas que podem perder tanto dentro de uma sociedade que, frequentemente, se organiza para destruir suas esperanças e seus sonhos, e até mesmo suas vidas, não apenas pela “violência simbólica” (BOURDIEU, 1984), mas também pela violência física, propriamente dita. (APPLE, 2017, p. 909).

Na raiz dessas preocupações há um princípio: para compreender e agir sobre a educação e operar com suas conexões complicadas frente a uma compreensão mais ampla e global, Apple (2017) sugere o engajamento em dois conjuntos de entendimentos. O primeiro envolve o processo de *reposicionamento*. Isto é, devemos enxergar o mundo pelos olhos dos despossuídos²¹ e agir contra a ideologia, os processos e as práticas institucionais que reproduzem condições opressivas. O autor retoma assim os princípios contidos desde *Ideologia e currículo* no sentido de reafirmar uma concepção curricular crítica em favor dos oprimidos, na construção cotidiana contra-hegemônica de resistência. Entretanto, Apple (2017b) ao discorrer sobre a luta pela democracia na educação crítica, explica a importância de se operar tanto nas instâncias macro, quanto micro:

Ação criticamente democrática na educação, na saúde, nas vidas do povo, em lugares de trabalho pago e não pago, na família, na luta pela paz: todas essas são significantes. Todas as ações contra relações dominantes envolvendo gênero e sexualidade, raça, classe, habilidade, idade, degradação ambiental, e paz: todas valem. A tarefa então é conectar essas ações uma a outra e construir alianças que atravessem nossas diferenças para que o “nós” se torne maior e mais mutuamente apoiador. Assim, ação local é importante também, e não apenas a ação regional e nacional. (APPLE, 2017b, p. 253)

²¹ Nos casos discutidos em seu artigo, trata-se especialmente das meninas e das jovens mulheres empobrecidas, mas perpassando pela sua obra como um todo, consta o compromisso com negros de camadas periféricas, imigrantes marginalizados, trabalhadores em nível insuportável de exploração, enfim, subalternos de um modo geral que devem sair da margem e ocupar, numa concepção curricular crítica, lugar também de destaque e centralidade em prol de uma luta contra-hegemônica.

Isso nos leva a uma questão central que a teoria crítica curricular não abandona: a importância da possibilidade de intervenção-atuação do sujeito frente a sua realidade. Se por um lado, o sujeito racional, plenamente emancipado, portador da pretensa crítica transformadora, é uma ilusão, por outro, a “morte” do sujeito, a impossibilidade de sua intervenção, seu total descentramento e esvaziamento, como apregoam concepções pós-críticas radicais (RIBEIRO, 2017), é um exagero e uma precipitação. Mas será por acaso?

A “morte” do sujeito, sua eliminação e sua total impossibilidade de intervenção no real, são combatidas por Apple (1989, 1995, 2006, 2017), McLaren (1997, 1997b, 2000, 2001, 2001b), Giroux (1986, 1992, 1993, 1999) desde o início de sua trajetória intelectual. Os autores se mostram desconfiados de que tal concepção, além de pessimista, ainda pode enfraquecer a possibilidade de grupos excluídos dos centros do poder se afirmarem como agentes coletivos. Nas últimas décadas, algumas vozes silenciadas tiveram, com muita luta, seus silêncios diminuídos, é estranho que se pretenda, em algumas correntes excessivamente pós-estruturais, “matar” o sujeito, Quando justamente alguns marginais gritam por voz, quando os oprimidos querem fazer a sua própria teoria, quando o “outro” vitimado pede por uma redefinição de seu posicionamento historicamente construído; surgem vertentes dispostas a “eliminar” o sujeito? Não seria ideologicamente suspeita essa morte prematura? Giroux (1993, p. 63) se posiciona: “a morte do sujeito parece não apenas teoricamente prematura, mas também ideologicamente suspeita, uma vez que essa posição está sendo promovida principalmente por acadêmicos brancos, do sexo masculino, em universidades de elite”.

Outra proposta de Apple (2017, p. 809) que remete a suas obras antigas é a necessidade de se pensar em termos de *relações*. “Isto é, entender que a educação exige que a enxerguemos, na sua essência, como ato político e ético”. Isto corresponde a dizer que precisamos situá-la novamente nos contextos de relações desiguais de poder, na sociedade em geral e nas relações de exploração, domínio e subordinação, e nos conflitos que são gerados por essas relações. O conjunto desses entendimentos constitui a própria base da pedagogia crítica.

Desse modo, a pedagogia crítica que abastece a concepção curricular crítica de Michael Apple tem nos dois princípios – *reposicionamento e relações* – as bases de sustentação para todo um conjunto de pressupostos teóricos que abarca um compromisso contra-hegemônico com a superação da lógica da exploração, da naturalização das desigualdades e da reafirmação do controle que marginaliza outros conhecimentos e outras culturas. Especialmente, via conhecimento, essa luta se materializa cotidianamente na valorização destes outros saberes através de suas palavras que irrompem perante o silêncio

histórico que os limitava. Porém, e esta é outra premissa crítica, é preciso também uma luta maior e mais ampla, de caráter estrutural e global, que não despreza o micro e o local, ao contrário, ajude-o a alimentar a necessidade da resistência cotidiana.

Os teóricos críticos curriculares *em diálogo* não abrem mão desses pressupostos e com eles operam dentro de aberturas teóricas a outras concepções pós-modernas que trouxeram contribuições especiais em termos de crítica às pretensões totalizantes de um eurocentrismo disfarçado de universal, na valorização das questões de gênero e etnia, que Michael Apple tem insistentemente trabalhado, sem, no entanto, sonegar a importância da classe social. A ênfase no local e no particular de concepções curriculares pós-críticas, especialmente aquelas que possuem no cotidiano o *locus* de estudo, conforme salientamos neste capítulo, não é necessariamente uma novidade pós-crítica, tendo em vista que Apple (1989, 1995) e McLaren (1997) já trabalhavam o cotidiano, sob bases teóricas distintas é bem verdade, mas sem deixar de enxergar no cotidiano a materialização da luta contra-hegemônica e da resistência às lógicas do controle.

Desse modo, quando os teóricos críticos *em diálogo* acolhem contribuições pós-modernas e pós-estruturalistas a suas propostas, não se trata do diálogo com as correntes *pós* radicais que dissolvem o sujeito no discurso. Há um diálogo com vertentes *pós* que continuam a acreditar na possibilidade de resistência tanto no nível micro quanto no macro; uma resistência possibilitada pela ação racional de sujeitos que, conscientes de seu lugar no mundo, optam por lutar pela intervenção-transformação de suas realidades. Essas vertentes são entendidas pelos teóricos curriculares críticos como pós-modernas de resistência, ou, progressistas, ou, até mesmo, nos dizeres freireanos, “utopicamente pós-modernos” (FREIRE, 1992, p. 42). Pós-modernismo de resistência implica buscar redimensionar concepções, categorias e ações de modo a associar pós-modernismo e projetos emancipatórios.

O que a pós-modernidade progressista nos coloca, é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista [...] Em lugar da decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos que fazer é repor o ser humano que atua, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro, das nossas preocupações (FREIRE, 1993, p.15).

Tal pós-modernidade progressista, para Freire (1992,1993) é justamente o acolhimento de contribuições dessas vertentes *pós*, mas que não descambem para a eliminação do sujeito, anulando a intervenção do mesmo em sua realidade, desmontando a utopia. Tornar a pós-

modernidade, nas palavras freireanas, progressista, não seria justamente hibridizá-la com uma concepção crítica?

Segundo Canem e Moreira (2001), o pós-modernismo de resistência, por sua vez, preocupa-se com a desconstrução crítica da tradição e com a crítica das origens (não com a volta delas), procurando problematizar mais do que manipular os códigos culturais, interpretar mais do que dissimular as articulações políticas e sociais. A adoção desse tipo de pós-modernismo pode, então, favorecer não uma ruptura com a teoria crítica, mas sim uma constante negociação com suas categorias e seus princípios.

Para Boaventura de Souza Santos (1996), um projeto educativo emancipatório visa 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 conclamar à cumplicidade na proposição de novas alternativas.

A pós-modernidade progressista/de resistência que os teóricos curriculares críticos buscam dialogar, encontra eco em Santos (1995, 1996). Em sua concepção, a modernidade e seus paradigmas clássicos se esgotaram definitivamente, assim como suas possibilidades emancipatórias. Para Santos (1996), tudo isso entrou em um período de exaustão, equivalente a um período de transição paradigmática (pós-modernidade). O autor denuncia uma relação promíscua dos ideais e promessas da modernidade com o capitalismo e descarta, desse modo, a racionalidade proveniente dessa relação.

Esse período de transição paradigmática, para Santos (1995, 1996), exige instrumentos teóricos, epistemológicos e políticos novos por entender que o período histórico em que a modernidade se desenvolveu não foi capaz de cumprir a liberdade, a igualdade e a fraternidade prometidas. Também não cumpriu a consolidação de uma sociedade baseada nos imperativos da razão e que proporcionasse os meios para o progresso social a partir do uso (racional) dos recursos naturais, indispensáveis a esse mesmo progresso. Como dito, tudo isso se esgotou. Com esse esgotamento, os próprios meios, recursos e, especialmente, a própria racionalidade moderna não pode mais contribuir na transição paradigmática.

Entretanto, Santos (1995, 1996) entende que as promessas da modernidade ainda são válidas e que devemos continuar lutando para efetivá-las – isso o diferencia de uma série de outros teóricos pós-modernos e pós-estruturalistas, específicos do currículo, como Sandra Corazza, Tomaz Tadeu Silva e Antônio Carlos Amorim, ou clássicos, como Lyotard – no entanto, a luta por essa efetivação precisa se dar a partir de outros meios e instrumentos, ou

seja, uma outra racionalidade. O autor assume-se, nesse contexto, pós-moderno, mas uma pós-modernidade emancipatória, de contestação:

A transição paradigmática tem vindo a ser entendida de dois modos antagônicos. Por um lado, há os que pensam que a transição paradigmática reside numa dupla verificação: em primeiro lugar, que as promessas da modernidade, depois que esta deixou reduzir as suas possibilidades às do capitalismo, não foram nem podem ser cumpridas; e, em segundo lugar, que depois de dois séculos de promiscuidade entre modernidade e capitalismo tais promessas, muitas delas emancipatórias, não podem ser cumpridas em termos modernos nem segundo os mecanismos desenhados pela modernidade.

O que é verdadeiramente característico do tempo presente é que, pela primeira vez neste século, a crise de regulação social corre de par com a crise de emancipação social. Esta versão da transição paradigmática é o que designo por pós-modernismo inquietante ou de oposição (SANTOS, 1995, p. 35).

Do ponto de vista das teorias curriculares, portanto, há na linhagem crítica aqui mencionada, pontos de encontro com uma noção de pós-modernidade emancipatória presente, por exemplo, na obra de Boaventura Sousa Santos. Na medida em que o sociólogo português não defende a total ruptura com os paradigmas modernos, tampouco defende a eliminação e dissolução da ideia de sujeito no discurso, o autor acaba por se aproximar dos teóricos críticos *em diálogo* que, por sua vez, também observam o modo pelo qual o capitalismo se apropriou das promessas modernas e veem a necessidade de ressignificar essas promessas, na direção da superação do capitalismo.

Não é ao acaso que os teóricos pós-críticos brasileiros mais afeitos a um pós-estruturalismo calcado na filosofia da diferença, que eleva às últimas consequências as contribuições de Gilles Deleuze e Jacques Derrida para o campo do currículo, não trabalham com Boaventura de Sousa Santos em seus trabalhos. Falamos aqui de Tomaz Tadeu Silva e Sandra Corazza especialmente. Por outro lado, na linhagem pós-crítica dos cotidianistas, há vertentes que, mesmo pós-modernas e operando com diversas categorias *pós*, buscam em Boaventura uma tentativa de conciliar as perspectivas micro, local e particular do cotidiano, com projetos societários emancipatórios bastante vinculados às acepções do autor português. Trata-se especialmente das cotidianistas Inês Barbosa de Oliveira e dos trabalhos mais antigos de Nilda Alves²².

²² Ver no próximo capítulo essa questão com maior profundidade

4. APONTAMENTOS SOBRE O CAMPO CURRICULAR PÓS-CRÍTICO BRASILEIRO

Após perpassar pelas premissas teóricas do hibridismo teórico no campo curricular, com base nos estudos de Alice C. Lopes, Elizabeth Macedo e Antônio Flávio B. Moreira, e pela adoção da categoria campo como um conceito importante para se entender o currículo, através de Pierre Bourdieu, a presente tese, em capítulo anterior, esmiuçou os desdobramentos híbridos e heterogêneos que marcaram o desenrolar das concepções críticas de currículo ao longo dos anos.

É válido relembrar que ao demarcar o hibridismo como premissa teórica, a tese acolhe tal hibridismo em meio às correntes teóricas nomeadas por Tomaz Tadeu Silva especialmente as concepções críticas e pós-críticas. Por essa razão, torna-se necessário o desenvolvimento de capítulos que aprofundem as análises a respeito dessas duas vertentes, procurando ressignificá-las e problematizá-las. No presente capítulo, o foco da discussão se dará em relação às concepções pós-críticas, buscando num primeiro momento discutir distintas variáveis de concepções pós-críticas a partir de um estado da arte recente dos curriculistas brasileiros, buscando situá-los a partir de suas ênfases teóricas distintas, embora sob um mesmo guarda-chuva teórico: o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. Propomos aqui dividi-los em três grandes grupos teóricos de filiação curricular pós-crítica.

Num segundo momento, neste capítulo, procuramos aprofundar a análise a respeito das raízes teóricas desses grupos pós-críticos. Assim, centramos esforços na discussão teórica a respeito do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, buscando ressaltar seus fundamentos teóricos que abastecem as concepções pós-críticas de currículo. Com isso, a tese parte, em capítulo posterior, para uma proposta de ressignificação do enquadramento teórico elaborado por Tomaz Tadeu Silva (2009), sugerindo modificações nos conceitos-chave das concepções críticas e pós-críticas. Acreditamos, com essa reconfiguração e atualização, que a própria noção do hibridismo entre as duas vertentes torna-se mais passível de ser compreendida.

Dito isto, consideramos importante ressaltar que grande parte dos 17 curriculistas mencionados na introdução, como aqueles pesquisadores mais proeminentes no campo, são aqui analisados por se tratarem justamente de teóricos assumidamente filiados a uma concepção pós-crítica, em meio a heterogeneidade que compõe tal corrente. É fundamental que se discuta, mediante um estado da arte que priorize estudos recentes, de que *lugar-*

*teórico*²³ eles estão falando, como situam suas próprias pesquisas e como se situam no heterogêneo campo pós-crítico curricular brasileiro.

Para isso, neste capítulo, procuramos pincelar essas análises com base no que temos lido, observado e analisado em relação à produção de conhecimentos no campo do currículo ao longo dos anos, bem como nos estudos que Moreira (1990, 1998, 2001) realiza do campo curricular brasileiro, nas contribuições de Lopes e Macedo (2002, 2006); nas pesquisas que Paraíso (2004, 2005) desenvolveu especificamente sobre os trabalhos de corte pós-crítico no campo curricular e, por fim, em uma entrevista que o curricularista inglês Willian Pinnar realizou com cinco pesquisadores de currículo brasileiros – Alice C. Lopes, Elizabeth Macedo, Antônio Carlos Amorim, Nilda Alves e Inês Barbosa Oliveira – todos esses, inclusive, pertencentes ao quadro dos 17 curricularistas reunidos pela presente tese.

Nessa entrevista, Pinnar *et al* (2010) permite identificar com clareza algumas questões que pretendemos analisar: a heterogeneidade dos pesquisadores ainda que vinculados a um mesmo recorte pós-moderno e pós-estrutural; seus *lugares-teóricos* (ênfases teóricas) distintos; seus olhares em relação ao desenvolvimento do campo e como nele se situam. O formato dessa entrevista é assim explicado:

Esta entrevista segue um formato diferenciado, com um único entrevistador que dirige suas questões a seis pesquisadores do campo do currículo no Brasil. Trata-se da primeira atividade realizada no âmbito do projeto —Internacionalização dos Estudos Curricularesl, coordenado pelo Dr. William Pinar. (PINNAR *et al*, 2010, p. 187).

O campo curricular brasileiro, se por um lado é marcado pelo hibridismo teórico desde seus primórdios (MOREIRA, 1990, 1998, 2009, 2010), por outro, não é todo ele composto simplesmente por um híbrido que inviabiliza a compreensão de inclinações e ênfases teóricas. Se nossa premissa se refere à predominância híbrida do campo, tal acepção não significa negar que, em meio ao hibridismo, não haja inclinações de determinados recortes teóricos. Ou seja, o que queremos salientar é que em meio ao hibridismo existe uma leve inclinação que tende a uma determinada corrente. Não há um hibridismo de equilíbrio perfeito, como se vertentes críticas e pós-críticas se misturassem de modo equânime.

Tal inclinação já passa a ganhar mais força a partir da década de 1990, especialmente com a crucial atuação de Tomaz Tadeu Silva na divulgação de autores de linhagem pós-estrutural. Paraíso (2004), ao relatar em detalhes a emergência dos estudos pós-críticos no

²³ Entende-se lugar-teórico como as ênfases teóricas que possuem ao realizar seus estudos.

campo curricular, constata a importância de Tomaz Tadeu como fator determinante para proliferação desses estudos.

Paraíso (2004, p. 284), ao mapear os estudos pós-críticos no campo do currículo, percebe que tal vertente “recebe influências da chamada filosofia da diferença, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc”. Assim, a autora ressalta ainda que as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. “Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAÍSO, 2004, p. 284-285). A seguir, a autora descreve em detalhes os primórdios dos estudos pós-críticos no campo curricular

Tracei um marco: o início de apresentação de trabalhos que adotam perspectivas pós-críticas na ANPED em 1993, e analisei todo o percurso até 2003. Até 1992 não encontrei nas programações da ANPED referências às questões colocadas pelas teorias pós-críticas. Em 1993, na 16ª Reunião Anual da Associação, dois trabalhos são apresentados. O primeiro, discute as questões centrais do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, mostrando as continuidades e as rupturas em relação à pedagogia e à sociologia críticas. O segundo, por sua vez, discute as relações entre poder e conhecimento com base na noção poder-saber de Michel Foucault. Nesse ano identifica-se outro marco: um livro, Teorias educacionais críticas em tempos pós-modernos, que introduz as discussões pós-críticas no terreno educacional brasileiro. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva (1993b), reuniu oito ensaios sobre o debate em torno das relações entre o pós-modernismo e a teoria educacional. Passando em revista as contribuições de autores como Baudrillard, Derrida, Foucault, Lyotard, Rorty, entre outros, os ensaios mapearam as diferentes formas pelas quais o questionamento pós-moderno e pós-estrutural afeta o pensamento crítico em educação. Em 1994, ampliam-se os trabalhos apresentados na ANPED com essa perspectiva e um outro livro, O sujeito da educação: estudos foucaultianos (Silva, 1994a), divulga estudos que trabalham com o pensamento de Michel Foucault na análise da educação. Esse livro reuniu doze trabalhos escritos em uma perspectiva foucaultiana de análise da educação por pesquisadores/as educacionais de várias partes do mundo (PARAÍSO, 2004, p. 286).

As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil, segundo Paraíso (2004), não acolhem a ideia de explicações universais, nem de totalidades, não aceita noções de completudes ou plenitudes. “Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular” (PARAÍSO, 2004, p. 288). Não se preocupam também com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, “nem com revelações ou descobertas” (PARAÍSO, 2005, p. 288). Preferem, nas palavras de Corazza, (2001, p. 34), “a invenção, a criação, o artefato, a produção”. Desconfiam da autonomia do sujeito ou da subjetividade e consideram o sujeito, basicamente, um efeito discursivo, textual, em meio a

processos de subjetivação. Tais conclusões expressas pelas autoras estiveram presentes, em maior ou menor grau, na maioria dos artigos compilados pela presente tese, ainda que, em muitos momentos, essa presença se dava a partir de diversos contornos híbridos com concepções críticas; ainda, assim, as características dos estudos de corte pós-crítico salientados nas pesquisas de Marluce Paraíso e Sandra Corazza puderam ser majoritariamente observados nos artigos analisados, corroborando a tese de que o campo é híbrido sob inclinação pós-crítica.

Paraíso (2004) ressalta as produções de Tomaz Tadeu Silva que se constituíram como marcos para os estudos pós-críticos em currículo no Brasil. É o que Paraíso (2004) denomina como “contágio” ao concluir que tais concepções são majoritárias na produção curricular. Tal constatação permanece sólida, na medida em que Thiesen (2015, p. 13), em recente trabalho apresentado na ANPEd, chegou a mesma conclusão: “De toda forma, fica evidente que no âmbito da produção científica do campo vem ocorrendo significativa ampliação de trabalhos de corte pós-estruturalista em detrimento de investigações de viés crítico, técnico ou fenomenológico”.

Tomaz Tadeu Silva também atuou na tradução de autores fundamentais ao campo pós-crítico, como: Stuart Hall e Gilles Deleuze. Tomaz Tadeu Silva juntamente com Antônio Flávio B. Moreira, certamente são os curriculistas responsáveis pela consolidação do campo no Brasil. Na década de 1980, introduziram especialmente a literatura crítica, ao passo que na década seguinte, em seu início, produziram juntos algumas obras e, posteriormente, distanciaram-se do ponto de vista teórico, a partir do momento em que Tomaz Tadeu passa a acolher de forma mais integral a linhagem pós-estrutural em seus estudos (TOMAZ TADEU; 2000; 2002, 2002b, 2010).

Tal distinção teórica entre ambos é observada por Antônio Flávio B. Moreira em entrevista (PARAÍSO, 2010). Nela, o autor também defende que Tomaz Tadeu Silva foi fundamental para a consolidação de uma certa hegemonia dos estudos pós-modernos e pós-estruturais no campo do currículo, substituindo a influência, outrora da sociologia, para a filosofia. Na conversa de Pinnar com os curriculistas brasileiros, Elizabeth Macedo também detalha a década de 1990 para o campo curricular, enxergando Tomaz Tadeu como expoente e concluindo que o campo passa a ser predominantemente pós-estrutural:

Pela metade dos anos 1990, o campo sofreu, do ponto de vista teórico, uma mudança bastante radical, com a introdução no país de discussões pós-estruturalistas e pós-modernas. Inicialmente, foram destacados autores que buscavam articular o pensamento moderno, e sua preocupação com a emancipação por exemplo, e as discussões pós-modernas. Já na segunda metade da década, discussões curriculares

mais radicalmente pós-estruturais passaram a ser os textos lidos no campo. Entendo que o discurso sobre currículo, especialmente nas instâncias em que se travava o debate teórico, começou a ser inexoravelmente marcado por tal guinada devido especialmente ao trabalho de T.T. da Silva na tradução e divulgação dessa literatura. A UFRGS, onde trabalhava T.T. da Silva, se transformou em um importante centro de produção do pensamento curricular com base pós-estrutural, editando também um periódico de ampla circulação e excelente qualidade. A influência desse grupo é tal que, à primeira vista, pela análise da produção publicada em currículo do Brasil na última década, concluir-se-ia facilmente que o campo é fundamentalmente pós-estrutural (PINNAR *et al*, 2010, p. 197).

A autora divide a década de 1990 em dois momentos: um, marcado por um forte hibridismo em que discussões “pós” se imbricavam com pensamentos “modernos” calcados na ideia de emancipação. Num outro momento, a partir da segunda metade da década, há, ainda na acepção de Elizabeth Macedo, uma guinada pós-estrutural de caráter mais radical. Tal assertiva vai ao encontro do que defendemos em recente artigo (RIBEIRO, 2017) de que há, no seio das vertentes pós-críticas, uma parcela que eleva as contribuições pós-estruturais às últimas consequências, denominadas, por nós, de pós-críticos radicais.

Ainda na entrevista à Pinnar, Elizabeth Macedo conclui que, em tal guinada, a linhagem radicalmente pós-estrutural se deve especialmente à influência de Tomaz Tadeu na divulgação dessas vertentes e, conseqüentemente, a UFRGS, em que o autor lecionava, torna-se um importante polo irradiador das concepções pós-estruturais no campo curricular brasileiro. Não é coincidência que da mesma universidade surjam dois pesquisadores inseridos entre os 17 compilados pela presente tese: Alfredo Veiga-Netto e Sandra Corazza. A última, especialmente, fortemente marcada por estudos de caráter pós-estrutural (CORAZZA, 2005, 2008, 2010, 2015).

Desse modo, o próprio Tomaz Tadeu também passa por essa guinada para o pós-estruturalismo, na medida em que, na primeira metade da década de 1990, o autor busca hibridizar contribuições das vertentes crítica e pós-crítica (TOMAZ TADEU, 1990; 1992; 1993), logo após enfatiza a abordagem do sujeito a partir de Michel Foucault (TOMAZ TADEU, 1994), posteriormente escreve a clássica obra destinada à introdução das teorias de currículo, em que cria as categorias tradicionais, críticas e pós-críticas (TOMAZ TADEU, 2009²⁴). A partir dessa obra, o autor passa a aderir de forma mais explícita e radical às contribuições pós-estruturais, tecendo críticas em relação às identidades ao priorizar a diferença (TOMAZ TADEU, 200b; 2002), acolhendo uma concepção de sujeito-ciborgue (TOMAZ TADEU, 2000, 2002; TOMAZ TADEU; HARAWAY; KUNZRU, 2009) e tecendo

²⁴ A obra Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias de currículo é originalmente datada de 1996, mas é usada na presente tese edição de 2009.

duros ataques às teorias críticas de currículo (TOMAZ TADEU, 2000, 2000c, 2010). Assim, é possível inferir que a guinada sofrida por Tomaz Tadeu Silva se confunde com a própria guinada do campo curricular brasileiro para uma inclinação de viés mais pós-estrutural.

Como sabido, as teorias pós-críticas estão inegavelmente marcadas pela influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo (TOMAZ TADEU, 2009; LOPES; MACEDO, 2002, 2006; PARAÍSO, 2004, 2005; LOPES, 2013). No entanto, no seio das teorias pós-críticas, se por um lado há elos comuns, por outro existem nuances e ênfases distintas. Neste momento, portanto, é importante compreender o que dizem os pesquisadores em currículo do Brasil que se intitulam pós-críticos/pós-modernos/pós-estruturais ao mesmo tempo em que operam com categorias teóricas sob ênfases distintas.

Tais pesquisadores, assumidamente filiados às vertentes “pós”, possuem alguns elos comuns típicos dessas concepções: a recusa das metanarrativas, desconfiança em relação à razão, predomínio das análises micro em detrimento da macro, recusa de qualquer tentativa de totalidade e universalidade. Evidente que em alguns autores um ou outro ponto ganha contornos mais ou menos destacáveis, mas, de um modo geral, os pesquisadores em currículo que se filiam às tradições “pós” no Brasil assumem essas premissas básicas em seus estudos, em maior ou menor grau. O que não significa dizer que são homogêneos, muito pelo contrário. É possível perceber claramente suas ênfases distintas a partir de três grandes grupos. Nesse sentido, é importante destacar que, na listagem dos 17 pesquisadores dominantes do campo curricular brasileiro, uma parcela considerável está inserida na tradição pós-crítica em meio à heterogeneidade que a compõe. É nossa intenção separá-los didaticamente em três grupos, visando identificar com mais clareza suas ênfases teóricas específicas distintas.

1. Grupo dos pesquisadores que priorizam as políticas de currículo sob influência de Stephen Ball, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. (Pós-críticos das *Políticas de Currículo*)
2. Grupo dos pesquisadores que priorizam os estudos do/no/com os cotidianos (os cotidianistas), sob influência especialmente de Micheal de Certeau, Boaventura Sousa Santos e Gilles Deleuze. (Pós-críticos *Cotidianistas*)
3. Grupo dos pesquisadores que priorizam a filosofia da diferença, sob forte influência de Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Félix Guattari, Michel Foucault, tendo o filósofo Friederich Nietzsche como mentor. (Pós-críticos da *Diferença*)

No primeiro grupo, é possível perceber a eminência de duas pesquisadoras: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Ambas, oriundas da UERJ, constituem-se como uma das mais produtivas pesquisadoras em currículo nos últimos anos no Brasil e, também, passaram por uma guinada conceitual. Num primeiro momento, sob forte influência de Antônio Flávio B. Moreira, enfatizavam a relação entre currículo e conhecimento a partir de influências oriundas da Nova Sociologia da Educação. Sob coordenação de Antônio Flávio na UERJ, o grupo desses pesquisadores se debruçava em estudos que se pautavam pela constituição das disciplinas escolares, sob aspectos epistemológicos e sócio-históricos, a partir das contribuições de Ivor Goodson. Ainda nesse contexto, o grupo também recebeu influência de tradições americanas de abordagem pós-estrutural, como, por exemplo, os trabalhos de Thomas Popkewitz. Para Elizabeth Macedo, na entrevista à Pinnar essas “influências expressam um deslizamento entre modernidade e pós-modernidade (ou pós-estruturalismo)” (PINNAR *et al*, 2010, p. 196).

A partir da influência pós-estrutural, Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes se afastam da temática do conhecimento e passam a deslizar para o viés pós-estrutural, via políticas de currículo. Elizabeth Macedo sintetiza essa passagem:

A questão do conhecimento foi, para alguns de nós, perdendo centralidade para a noção de cultura. Tal passagem se deu diferentemente dentro do grupo, levando a constituição de outros grupos com diferentes preocupações. [...] Temos buscado em diálogo fundamentalmente com S. Ball, E. Laclau e C. Mouffe trabalhar com um conceito de política curricular como o processo de universalizar, por intervenções hegemônicas, uma posição particular. Em meu caso específico, tenho tentado articular essa discussão sobre política com uma concepção discursiva de currículo como enunciação curricular através do diálogo com autores pós-coloniais como forma de pensar currículo e diferença para além de concepções reificadas de cultura. Essa ferramenta tem me permitido analisar diferentes políticas curriculares para entender como elas têm contribuído para a construção e perpetuação de estereótipos em relação a grupos minoritários, ao mesmo tempo em que reconheço a ambiguidade dos endereçamentos que eles produzem. (PINNAR *et al*, 2010, p. 202).

Fica claro, na elaboração de Elizabeth Macedo, como a maior influência das teorias pós-estruturais proporcionalmente desencadearam o afastamento das discussões em torno da temática do conhecimento, algo observado por Moreira (1998, 2002, 2007). À medida que a construção curricular da autora passa a se dar mais na ordem discursiva via enunciação, a temática da diferença também passa a ganhar centralidade juntamente com a cultura. Ainda assim, a autora investe especialmente nas discussões acerca das políticas de currículo, sob influências pós-modernas e pós-estruturais. A questão própria da diferença, ainda que tenha

relevância e apareça especialmente nas obras em que a autora versa sobre a temática do conhecimento (MACEDO, 2012, 2017), não é sua prioridade em termos de constructo teórico.

Elizabeth Macedo relata ainda que a necessidade de conceituar currículo como enunciação foi uma forma de buscar “superar o binarismo entre currículo proposto e vivido que separava meu trabalho do realizado por este grupo e, por intermédio dela, me aproximei de autores ligados a teoria do discurso e do conceito de cultura como enunciação” (PINNAR et al, 2010, p.200). Tais conceituações podem ser observadas especialmente em Macedo (2006, 2006b) e Lopes e Macedo (2006b).

Parto do princípio de que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar.

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os saberes comuns, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições (MACEDO, 2006, p. 289).

A partir dessas concepções, Elizabeth Macedo em conjunto com Alice Casimiro Lopes buscam consolidar, no campo curricular, sólida produção acerca das políticas de currículo. “Em meio a essas aproximações a afastamentos, fomos organizando A. Lopes e eu um grupo de pesquisa centrado em questões de conhecimento e cultura e interessado, fundamentalmente, em questões de política curricular” (PINNAR *et al*, p.2001). Nesses estudos, as autoras em seus trabalhos têm buscado contrapor uma tendência aos estudos sobre política curricular no Brasil que tendem a ver as políticas de currículo como algo a ser produzida pelo Estado ou nele centrada. Alice Casimiro Lopes complementa também na entrevista:

Tento pensá-las (políticas de currículo) em sua complexidade, considerando que o campo educacional não é determinado pelo campo político-econômico. Procuo investigar as especificidades das políticas de currículo como políticas culturais, vinculada aos discursos educacionais sobre currículo (PINNAR *et al*, 2010, p. 199).

A discussão em torno das políticas de currículo tem acompanhado as autoras, especialmente nos últimos dez anos, sejam em produções conjuntas, ou buscando outros parceiros, como pode ser conferido em Lopes (2006, 2010, 2012), Lopes e Dias (2009), Lopes e Barreto (2010), Lopes, Cunha e Costa (2010) e Lopes e Macedo (2006b, 2009). Em comum a esses trabalhos, está a influência central de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, além da

influência secundária da acepção pós-estrutural deleuziana. Há também interesse em vislumbrar as políticas de currículo sendo negociadas e disputadas nas realidades, sem, no entanto, aproximarem-se das discussões da realidade na ótica dos estudiosos do cotidiano. Aliás, em relação aos estudos do cotidiano, Elizabeth Macedo faz uma crítica ao mesmo tempo em que pondera uma contribuição:

Ainda que julgue que o grupo de cotidiano, assume, por vezes, uma posição naíve em relação às potencialidades dos sujeitos na construção do currículo, entendo que o embate com essa posição me levou a desconfiar de interpretações em que o controle externo sobre o currículo não deixa espaço à agência dos sujeitos (PINNAR *et al*, 2010, p.199).

A diferença dos cotidianistas em relação às pesquisadoras E. Macedo e A. C. Lopes corrobora a necessidade de não apostarmos na homogeneidade das teorias pós-críticas. Ainda que partam de contribuições pós-modernas e pós-estruturais e compartilhem basicamente as mesmas críticas e desconfianças no tocante à modernidade, isso não impede de também haver embates teóricos no seio pós-crítico, no sentido de disputar a hegemonia do campo curricular.

Macedo (2006b), além da entrevista acima citada, faz algumas ressalvas em relação aos estudos do cotidiano, criticando inicialmente teses e dissertações que se amparam nos estudos do cotidiano: para a autora, frequentemente essas pesquisas desconsideram os documentos curriculares escritos, entendendo-os como produto da mente de legisladores sem real influência no dia a dia do currículo, ou os tratam como o oficial a ser subvertido pela ação dos sujeitos. “A ênfase em sua dimensão vivida autonomiza a resistência e quebra a relação paradoxal entre autonomia e controle que caracteriza o fazer político do currículo” (MACEDO, 2006b, p. 105). Por essa razão que separamos os grupos das pesquisadoras estudiosas das políticas de currículo e o grupo dos cotidianistas, ambos oriundos do Rio de Janeiro majoritariamente, porém com nuances teóricas distintas dentro do guarda-chuva pós-estrutural.

O segundo grupo mencionado, composto por pesquisadores que privilegiam estudos do/no/com os cotidianos (os *cotidianistas*), fá-lo sob forte influência, especialmente de Michel de Certeau, Boaventura Sousa Santos (Inês Barbosa de Oliveira) e Gilles Deleuze (Carlos Ferraço), além de Agnes Heller, Jacques Derrida, Foucault e outros. Entretanto, os três primeiros podem ser apontados como influências centrais e nossos dados comprovam tal premissa, de modo que nos artigos com temática calcada no cotidiano, Certeau e Deleuze são os referenciais mais abordados, seguidos por Boaventura. Carlos Ferraço estabelece uma importante síntese inicial do que vem a ser pesquisar o cotidiano no viés curricular:

Assim, com nossas pesquisas, buscamos escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas, como nos sugere Santos (2000), voltadas para a “formação continuada” e o “currículo”, tendo como protagonistas os sujeitos que praticam a realidade (FERRAÇO, 2007, p. 74).

A passagem do importante *cotidianista* da UFES nos revela algumas premissas básicas dos pesquisadores vinculados a essas pesquisas: a escuta dos sujeitos praticantes/pensantes, a ênfase na ideia de resistência/contra-hegemonia presentes no cotidiano frente às grandes políticas e, conseqüentemente, embutida na citação está a primazia do micro sob o macro. Vale ressaltar também a citação indireta de Boaventura Sousa Santos que se constitui num teórico de peso para essa vertente. Os estudos de Boaventura buscam conciliar paradigmas pós-modernos com alguns conceitos totalizantes (emancipação, transformação, democracia, justiça), algo que pode ser percebido especialmente nos trabalhos de Oliveira (2013, 2012, 2006). O trato com esse autor remete, em alguns momentos, a um hibridismo dos estudos calcados no cotidiano com paradigmas críticos sob o viés pós-moderno progressista de Boaventura²⁵.

Os pesquisadores do cotidiano estão concentrados especialmente no Rio de Janeiro e no Espírito Santo e são bastante produtivos no campo curricular. Os dados mostram que no tocante aos artigos compilados nos periódicos, parte considerável é destinada para estudos dessa temática, de modo que é possível afirmar que os estudos do cotidiano se constituem atualmente em um alicerce importante para o campo. Os pesquisadores do Rio de Janeiro, listados entre os 17 curriculistas levantados por nós, são Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Maria Luiza Sussekind. No Espírito Santo, destacam-se Carlos Eduardo Ferraço e Janete Carvalho. Evidente que os *cotidianistas* não se resumem a esses pesquisadores, contudo, com base nos critérios já explicitados, são esses os estudiosos que têm se destacado em termos de produção e relevância acadêmica para o campo.

Na entrevista realizada por Pinnar com pesquisadores em currículo, que tem servido como fonte especial para estas pinceladas a respeito do campo curricular, Elizabeth Macedo embora não seja *cotidianista*, fornece uma preciosa síntese do desenvolvimento dos estudos do cotidiano, seus núcleos principais e seus arcabouços teóricos, corroborando o que defendemos anteriormente:

²⁵ Ver discussão presente no capítulo 6.3.2

Outros grupos de currículo se constituíram na última década, dentre os quais destacarei os dois que me parecem possuir maior presença nas instâncias institucionalizadas em que se discute o currículo.

O primeiro foi constituído mais especificamente na UFF, no Rio de Janeiro, sob a coordenação de N. Alves e contando com a presença de R. L. Garcia e I. B. de Oliveira, tendo hoje na UERJ um de seus principais núcleos. **Trata-se, no entanto, de um grupo com ampla penetração nos espaços institucionais de discussão sobre o currículo**, especialmente em razão de muitos dos doutorandos nele formados atuarem em cursos de pós-graduação em diferentes Universidades do país. **Centra-se na categoria cotidiano escolar, atualizando discussões realizadas por Alves desde os anos 1980**. Defende que os professores produzem alternativas curriculares em suas redes cotidianas de fazeres e poderes, **dialogando prioritariamente com M. Certeau e defendendo uma concepção rizomática de conhecimento a partir de vertentes pós-modernas**. Na discussão das políticas curriculares, salienta os micro-poderes e as articulações contingenciais de grupos minoritários, para o que tem se valido também da contribuição do sociólogo português B. Sousa Santos.

Hoje, encontramos grupos diversos preocupados com essas questões em múltiplas universidades brasileiras, em torno de grupos organizados sob a coordenação de: Regina Leite Garcia e Maria Teresa Esteban, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, Estado do Rio de Janeiro; Corinta Geraldí, na Universidade de Campinas, em Campinas, Estado de S. Paulo; Inês Barbosa de Oliveira, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Rio de Janeiro (www.proped.pro.br); Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães, na Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, no Estado do Espírito Santo (PINNAR *et al*, 2010, p. 199, grifos nossos).

O longo relato dado por Elizabeth Macedo comprova a importância de Certeau, Boaventura e Deleuze para os estudos do cotidiano. Fica evidente também o pioneirismo de Nilda Alves nas pesquisas com o cotidiano e como este grupo atualmente se concentra especialmente no RJ e ES, conforme já mencionado.

A própria Nilda Alves tem consciência de seu pioneirismo e relata que suas contribuições giram em torno da dimensão da cultura e, também, da temática do conhecimento associado à ideia de redes cotidianas. Nilda Alves sintetiza:

[...] minhas pesquisas se ligam mais profundamente às questões em torno da Cultura, mais particularmente nos seus aspectos culturais, mas também aos imateriais, em especial os religiosos. No Brasil, no entanto, essa tendência se juntou a uma outra, da qual sou considerada uma das iniciadoras, que foi sendo chamada de pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Dentro dela, ganharam relevo as preocupações com as maneiras como os conhecimentos e as significações são reproduzidos, transmitidos e, especialmente, criados nas redes cotidianas (PINNAR *et al*, 2010, p. 198).

Os pesquisadores do cotidiano têm um modo peculiar de conceber o currículo, atrelado a todas essas premissas que possuem a respeito de singularidades teórico-metodológicas que seus estudos demandam. Compreendem o currículo como um currículo praticado (OLIVEIRA, 2003), currículos em redes (ALVES, 2001), ou currículo realizado (FERRAÇO,

2003). Os dados coletados mostraram que não é raro utilizarem também a ideia de currículo em ação, de Sacristán (2000).

Para Oliveira (2012, p. 4), os currículos são “tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares”. Para a autora, todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global, de modo que, para ela, a questão local/global (sob influência de Boaventura) sempre perpassa essas relações. Oliveira (2012) defende princípios da emancipação social, notadamente uma concepção de conhecimento-emancipação, que traz como pano de fundo a premissa de que “quanto mais globais forem os problemas, mais locais são as soluções” (OLIVEIRA, 2012, p. 5).

Desse modo, a autora visa contribuir para a reflexão curricular, fornecendo elementos potencializadores de uma compreensão ampliada das questões e soluções que envolvem os currículos *pensadospraticados* nos diferentes cotidianos escolares. “A expressão currículos pensadospraticados foi recentemente criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação” (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Tal aceção para Oliveira (2012) tem a intenção de substituir a ideia de currículos praticados ou currículos realizados. A própria autora utilizava tais conceitos, mas em seus últimos trabalhos (OLIVEIRA, 2013, 2016) passou a adotar os termos unificados, para que não haja margem para nenhum entendimento dicotômico entre ação e reflexão.

A ideia de utilizar termos unificados não se restringe ao currículo *pensadopracado*, mas também às categorias de *imagensnarrativas*, *praticoteóricas*, *políticaspráticas*, *aprendizagemensino*. Essas formulações se consolidaram, sobretudo nos últimos trabalhos dos pesquisadores cotidianistas: Oliveira e Peixoto (2016); Oliveira (2013, 2012); Alves, Ferraço e Soares (2016); Alves e Ferraço (2016); Alves e Caldas (2014); Ferraço, Piontkovsky e Gomes (2016); Ferraço (2014) e Ferraço e Gomes (2013).

Nilda Alves, em entrevista à Willian Pinnar, listou uma série de contribuições dos estudos do cotidiano para o campo do currículo: “a ideia de redes de conhecimentos; a ideia de tessitura dos conhecimentos em redes como modo de criação de conhecimentos nos cotidianos” (PINNAR *et al*, 2010, p. 204). É interessante notar a importância da temática do conhecimento para alguns cotidianistas, geralmente compreendido dentro da ideia de rede e de tessituras. Defendemos que dentro da corrente pós-crítica, o grupo dos *cotidianistas* são os que mais tratam do tema do conhecimento, inserido na lógica dos cotidianos, especialmente

das escolas. Os professores e os alunos, ao construírem currículo cotidianamente, fazem-no a partir do diálogo intenso entre seus saberes. Essa é uma premissa consensual entre os cotidianistas pesquisados.

Se pensarmos as recentes críticas que Moreira (2001, 2002, 2007, 2010, 2012) tem realizado no tocante a um relativo desaparecimento da temática do conhecimento no campo curricular, vale dizer que alguns *cotidianistas*, especialmente Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, operam com o conhecimento em suas pesquisas, geralmente articulando-o à cultura, em perspectiva diferente da articulação conhecimento-cultura feitas por Apple (2006) e pelo próprio Antônio Flávio B. Moreira. São exemplos desses estudos: Oliveira, (2012, 2013; Alves, (2008, 2014; Alves; Santos (2016).

A importância do conhecimento torna-se, a nosso ver, menos visível nas produções de Carlos E. Ferrazzo e Janete Carvalho. Especialmente o primeiro tem enfatizado a articulação cotidiano-diferença de modo destacado em seus trabalhos (FERRAZO, 2012, 2013); (FERRAZO *et al*, 2015); (FERRAZO, SUSSEKIND; GOMES, 2016).

Retomando a entrevista, Nilda Alves prossegue sua listagem de contribuições dos estudos do cotidiano ao currículo:

a compreensão dos limites que os modos hegemônicos de conhecer, na sociedade, criam para os processos de compreensão necessários às pesquisas nos/dos/com os cotidianos; criados no entendimento de que precisavam superar o que foi chamado de 'senso comum' esses modos de conhecer, para se fazerem hegemônicos, precisaram perder a condição de 'enxergarem' o que lhe era diferente, negando não só seu valor como sua existência (Foucault) [...] destaque dado à memória obtida através de narrativas (orais e escritas; imagéticas e musicais) dos praticantes (Certeau) dos cotidianos, sobre o uso que fazem, em diversas e complexas táticas, dos artefatos culturais existentes, colocados à disposição pelo poder produtor, em suas estratégias em ampliar o consumo; isto fez com que assumíssemos o termo 'conversas' (como indica o cineasta Eduardo Coutinho) nos processos de pesquisa (PINNAR *et al*, 2010, p. 205).

Curiosamente na mesma entrevista, Inês Barbosa de Oliveira também tece revelações em relação ao currículo. Se em diversos trabalhos, a autora buscou até mesmo conceituá-lo e enfatizou sua produção cotidiana *pensada praticada*, ao responder para Pinnar, a pesquisadora admitiu que suas pesquisas possuem pouca ligação com o currículo:

Meu trabalho sobre as novas epistemologias e com a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, embora ligado ao campo do currículo porque voltado às práticas curriculares cotidianas e seu potencial emancipatório, dialoga mais com reflexões políticas e filosóficas do que com questões ligadas aos estudos do campo do currículo propriamente. [...] Assim, tenho mantido um diálogo algo distanciado em relação aos debates em torno das diferentes concepções de currículo, em relação às políticas curriculares (PINNAR *et al*, 2010, p. 198).

Os cotidianistas embora possuam diversas premissas comuns, obviamente, também não são um corpo totalmente homogêneo. Abraçam a pós-modernidade, mas com vieses distintos. Percebemos, nos estudos de Nilda Aves, Maria Luiza Sussekind e Nilda Alves, uma influência de Boaventura Sousa Santos maior do que o percebido nos trabalhos de Carlos E. Ferrazo e Janete Carvalho, oriundos do ES, estes mais afeitos às abordagens deleuzianas. Desse modo, as três primeiras pesquisadoras mencionadas, até pela influência de Boaventura, operam com conceitos em que uma concepção pós-moderna mais radical não aceitaria operar: democracia, emancipação, justiça social. Entendemos tais conceitos como categorias de viés macro, embora os *cotidianistas* trabalhem com tais concepções, partindo sempre da perspectiva micro, dos *saberes-fazer* dos sujeitos *praticantes-pensantes* que ressignificam as *políticas-práticas* e, desse modo, concebem currículo cotidianamente.

Willian Pinnar, em sua entrevista com os curriculistas, em dado momento perguntou a eles como trabalham com a questão macro. Eis a questão formulada pelo curriculista inglês na íntegra:

Como iniciativas globais, influências (eventos macro-políticos assim como conflitos globais e importações culturais), aspirações (assuntos sobre cidadania global, tais como sustentabilidade ecológica, direitos das mulheres, por exemplo) e realidades geopolíticas (relações histórico-regionais ou coloniais, por exemplo) influenciaram a pesquisa que você coordenou e planeja coordenar agora? (PINNAR *et al.*, 2010, p.205)

A pergunta de Pinnar toca em um ponto tensionado entre os paradigmas moderno e pós-moderno: as questões globais, totais, de origem macro. Tal ponto de tensão também pode tornar-se ponto de hibridismo entre ambas vertentes, ao buscarem operar em meio a uma fusão entre o global e o total. As vertentes pós-modernas e as pós-estruturais radicais tendem a não só desconfiar dessas categorias totalizantes, mas rejeitá-las abruptamente. Ao tocar nessa questão, o curriculista inglês obrigou os curriculistas brasileiros entrevistados a abordarem essas questões, se por acaso a desprezam, ou se buscam um diálogo híbrido entre micro e macro, global e local, algo enfatizado especialmente nas produções de Santos (1989, 1995, 2000).

A neocomunidade transforma o local numa forma de percepção do global, e o imediato numa forma de percepção do futuro. É um campo simbólico em que se desenvolvem territorialidades e temporalidades específicas que nos permitem conceber o nosso próximo numa teia intersubjetiva de reciprocidades (SANTOS, 2000, p. 81).

A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitirá desocultar formas novas de

opressão e de dominação, ao mesmo tempo em que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania. “[...] Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada” (SANTOS, 1995, p. 271).

Santos (2000) explora ainda a possibilidade de uma globalização contra-hegemônica, através do que entende por desglobalização do local em prol de uma reglobalização contra-hegemônica que amplia a diversidade das práticas sociais e oferece saídas ao globalismo localizado. Tal percepção é recorrente nos estudos de Inês Barbosa de Oliveira, certamente a *cotidianista* mais adepta de Boaventura.

Na entrevista à Pinnar, Nilda Alves afirmou operar com essas questões macro, enquanto Inês Barbosa Oliveira alegou que, embora essas categorias a interessem pouco, não deixou de ponderar que “agenda social e política que influencia a vida cotidiana de todos nós se enreda às práticas escolares e sociais individuais e coletivas de modo mais ou menos consciente” (PINNAR *et al*, 2010, p. 206). E complementa, curiosamente de modo quase paradoxal: “Assim, mesmo sem um diálogo imediato ou declaradamente envolvido com o terreno da macropolítica, minhas pesquisas vêm se desenvolvendo no território da luta política por uma sociedade melhor, porque mais democrática” (PINNAR *et al*, 2010, p. 206).

Nilda Alves está para os estudos do cotidiano como Tomaz Tadeu e Antônio Flávio estão para o campo curricular brasileiro no geral. A pesquisadora da UERJ, pioneira na abordagem *cotidianista*, via Michel de Certeau, foi inovadora em relação à compreensão do potencial desta temática no campo do currículo. Da influência direta de Nilda Alves, brotaram as produções de Inês Barbosa de Oliveira, Carlos Ferraço (seu ex-orientando), Janete Carvalho e Maria Luiza Sussekind, esta última, ex-orientanda de Inês B. Oliveira. Assim, a vertente pós-crítica *dos cotidianistas* é consolidada no campo curricular brasileiro e tem na UERJ uma parcela fundamental de suas pesquisadoras.

Percebe-se, portanto, no grupo relativo aos pesquisadores dos/nos/com cotidianos, uma diversidade de abordagens que se encontram na ênfase que dão à possibilidade do cotidiano como produção curricular permanente de resistência. Seja por meio das tessituras, das redes, das imagens e das narrativas, dos saberes, das *políticaspráticas*, há como premissa básica a crença no cotidiano como *locus* central de produção curricular.

No terceiro grupo estão os curriculistas que dão amplo destaque à filosofia da diferença em seus trabalhos. Conforme explicitado anteriormente, a influência de Tomaz Tadeu Silva na divulgação da vertente pós-estrutural e na apropriação desta ao campo curricular influenciou toda uma geração de pesquisadores em currículo, especialmente a partir

da década de 1990, de modo que, ao observarmos a produção de conhecimentos atualmente no campo, é possível defender que há um grupo de curriculistas de forte tendência pós-estruturalista que possui em Gilles Deleuze o constructo teórico principal, através da prioridade dada à questão da diferença, em detrimento da identidade. Nesse grupo, procuramos enfatizar os pesquisadores que se apoiam fortemente na temática da diferença em seus trabalhos, sem articulá-la ao cotidiano.

Dos 17 pesquisadores compilados, certamente Sandra Corazza e Marlucy Paraíso correspondem hoje àqueles que possuem considerável produção explicitamente filiadas a uma concepção pós-estrutural que dá primazia à diferença. A primeira é oriunda da mesma instituição de Tomaz Tadeu – UFRGS - e a segunda, ex-orientanda de Tomaz, atualmente docente da UFMG.

Sandra Corazza tem procurado abordar em seus recentes trabalhos a articulação currículo-didática através de concepções inspiradas especialmente na obra de Gilles Deleuze. A autora tem operado com alguns conceitos de currículo, entre os quais destacamos: os conceitos de geocurrículo (CORAZZA, 2010), pós-curriculo da diferença (CORAZZA, 2005, 2008), vitalismo curricular (CORAZZA, 2008, 2010) e transcrição do currículo (CORAZZA, 2015).

Flertando intensamente com a abstração, os trabalhos de Sandra Corazza recebem forte influência dos teóricos pós-estruturais e, também, apropriam-se destes para pensar o currículo, imerso no caos, no devir, no rizoma, tendo a diferença sempre como eixo central. Corazza (2008, p. 16), em sua acepção fortemente pós-crítica, parte do seguinte princípio curricular: “não há currículo, que não considere a realidade, senão como interpretativa ou perspectivista”. Tal visão é crucial para entender como que a abstração encontra terreno fértil em um contexto teórico que compreende a realidade sempre como um discurso sobre si mesma, ignorando qualquer ideia de realidade factual a priori. Sendo interpretativa e perspectivista, a realidade nunca é em si, pois sempre o é na visão de algo/alguém.

Assim, ao tentar dimensionar sua noção a respeito do que seria um currículo nessa perspectiva, a autora salienta: “Ora, ele é tudo o que se pode dizer e fazer de um currículo, hoje. Um dizer-fazer, advindo do acúmulo dos estudos de currículo e das práticas curriculares construídas pela história dos educadores” (CORAZZA, 2008, p. 14). A autora prossegue, afirmando que o currículo é o que nos convoca a criar “quando abrimos o jornal todo o dia, neste preciso momento, no mundo, na história, e ficamos desassossegados, desconcertados, desalinhados, com a existência dos diferentes e suas diferenças, a quem nos compete educar” (CORAZZA, 2008, p. 15). Reitera que o currículo é sempre da ordem do inimaginável e

indizível, necessário e ao mesmo tempo impossível, sem dogmas e certezas “nos quais, todos os diferentes que trabalhamos, caminhamos, navegamos, possamos então neles viver, com mais singularidade e leveza, liberdade e beleza, alegria e dignidade” (CORAZZA, 2008, p. 15). Em outro trabalho, a autora sintetiza:

Na perspectiva da teoria pós-crítica, o currículo está em tudo, em todos os espaços, faz questão de ser exercido em qualquer comunidade formal ou informal: local de trabalho, de lazer, campo, cais, ilhas, praças, pátios, associações, ginásios, ruas, assentamentos, parques, viadutos, **e até em escolas**. Faz questão de ser experienciado em qualquer lugar, onde lhe seja dada a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e experiências [...] (CORAZZA, 2005, p. 109, grifo nosso).

Ao defender que na perspectiva pós-crítica o currículo está em tudo (até nas escolas), pode-se ter a dimensão de como em segundo plano se encontram as demandas imediatas, concretas e conflituosas que envolvem o currículo no cotidiano das escolas. Debater com a devida importância a questão da seleção/exclusão dos conhecimentos, lidar com as ressignificações que os sujeitos *pensantespraticantes* fazem do currículo, refletir como o currículo pressupõe projetos de sociedade em disputa são questões que passam quase despercebidas na concepção pós-crítica adotada por Sandra Corazza.

Ao justificar suas pesquisas dentro dessas premissas, Corazza (2008) afirma que suas pesquisas enfatizam um vitalismo curricular e tece a seguinte explicação a respeito:

A pesquisa enfatiza um vitalismo curricular, desenvolvido em névoas não-eternas, e que acompanha aqueles autores que pensam o nosso presente, ou seja, os contemporâneos de um currículo. Sob a condição que o presente é o que são e, por isso mesmo, o que já deixam de ser, os pesquisadores operam num tempo de coexistência, entre as suas próprias *Vidarbos* (vidas-obras), as dos currículos e as de seus contemporâneos, superpondo-os numa ordenação estratigráfica; juntamente com outras obras-vidas que atravessam a história da ciência e da filosofia, da literatura e do teatro, da poesia e da pintura, da música e do cinema, da crítica e da clínica (CORAZZA, 2008, p. 19).

A sensação, ao ler a descrição, é a de que o radicalismo pós-crítico consiste justamente no grau elevado de abstração oriundo de um pós-estruturalismo elevado às últimas consequências. Em outro trabalho, a própria Corazza (2010) consente em uma possível abstração conceitual de suas concepções e em seguida elabora sua justificativa:

Pode ser que um geocurrículo seja tomado como coisa-em-si, abstração conceitual ou verbalista, sem qualquer concretude, impossível de ser relacionado com o observável da experiência. Mas..., em vez da clausura metafísica, consiste em um conjunto de processos autoorganizadores, relativos a estratos (orgânicos, físico-

químicos, tecno-sociais, bio-políticos); ou seja, numa máquina revolucionária: “tanto mais abstrata quanto é real” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, *apud* CORAZZA, 2010, p. 156).

Já Marlucy Paraíso, embora também explicitamente filiada ao pós-estruturalismo, busca priorizar em seus trabalhos, a articulação do currículo com a diferença (PARAÍSO, 2009, 2010, 2015), em diálogo com a pesquisa sob concepções pós-críticas (PARAÍSO, 2005, 2013), (PARAÍSO; MAKNAMARA, 2013), com temáticas voltadas para discussões de gênero (PARAÍSO, 2016;(PARAÍSO; CARDOSO, 2015;PARAÍSO; REIS, 2012, 2013, 2014;PARAÍSO; CARVALHAR, 2010, 2012;PARAÍSO; SALES, 2010, 2013), e também expande a concepção de currículo a partir de abordagens que perpassam por múltiplas temáticas, que vão desde a análise curricular nas histórias em quadrinhos (PARAÍSO; FREITAS, 2013), na história de Harry Potter (PARAÍSO; SILVA, 2012) até a articulação do currículo com redes sociais (PARAÍSO; SALES, 2007, 2011). Percebemos em seus trabalhos, sobretudo naqueles voltados para a articulação do currículo com discussões de gênero, uma tentativa de materializar suas acepções pós-estruturais em pesquisas que concretamente abarcam a realidade das escolas.

Interessante perceber²⁶ que a intensa e variada produção de Marlucy Paraíso não se traduziu em um alto número de citações nos artigos compilados pela presente tese. O mesmo pode ser percebido em Sandra Corazza. Diferente dos curriculistas dos dois grupos anteriores, em que tanto os *cotidianistas* quanto os pós-críticos das *Políticas de Currículo* apresentam forte incidência nos artigos compilados, no caso de Marlucy Paraíso e Sandra Corazza, parece que suas concepções fortemente marcadas por um pós-estruturalismo deleuziano não conseguem ainda se tornar frequente em termos de referenciais para demais pesquisadores brasileiros.

Nesses apontamentos sobre o campo pós-crítico curricular brasileiro na atualidade, procuramos demonstrar sua heterogeneidade, composta, no nosso entendimento, por três grupos principais, dos quais constam pesquisadores proeminentes que se fazem presente na listagem dos 17 curriculistas brasileiros dominantes no campo. Nesses três grupos, procuramos defender que, embora não sejam opostos, muito menos rivais entre eles, existem nuances diferentes no tocante às ênfases teóricas que possuem.

Buscando uma síntese geral, podemos dizer, portanto, que o campo curricular pós-crítico brasileiro se divide em três grandes correntes: a primeira, corresponde às produções que se embasam fortemente pela Filosofia da Diferença e que possuem influência central dos

²⁶ Tal análise será aprofundada no capítulo 6.

pós-estruturalistas franceses e de Foucault. Essa corrente, nomeada por nós de pós-críticos *da Diferença*, possui centralidade na região Sul do país e mais especificamente na UFMG, através da farta produção de Marlucy Paraíso e seus parceiros. Esses artigos estão compilados em maior quantidade nas categorias temáticas da *Teoria Curricular e Diferença/Identidade*. Essa abordagem quase desaparece nas produções voltadas às políticas de currículo e nos artigos que focalizam o tema do conhecimento²⁷.

Essa vertente possui uma razoável coesão conceitual, entretanto, é perceptível nuances entre seus pesquisadores. Há aqueles que operam mais com Foucault (Marlucy Paraíso, Alfredo Veiga-Netto); há outros que canalizam mais em Deleuze, Derrida e Guattari (Sandra Corazza, Antônio Carlos Amorim). No entanto, são sutilezas que não alteram a concepção da filosofia da diferença, marca conceitual que abarca esses trabalhos. Vale lembrar a importância de Tomaz Tadeu Silva na consolidação dessa corrente pós-crítica.

A segunda corrente trata de produções voltadas para as políticas de currículo. Chamadas pela tese de pós-críticos *das Políticas de Currículo*, esta vertente, preponderante na *categoria temática* das Políticas de Currículo, apresentou forte coesão conceitual em seus artigos, hegemonizando o viés de Stephen Ball por meio de Alice Casimiro Lopes. Tangencialmente, a teoria do discurso de Ernesto Laclau e as contribuições de Elizabeth Macedo também são fundamentais nessas abordagens. Esta corrente, centrada basicamente na UERJ e irradiando-se por outros locais por meio da influência de suas pesquisadoras, é bastante forte no campo curricular brasileiro e possui lastro também em estudos voltados para a prática curricular cotidiana, em algumas produções que buscam, primeiramente, analisar as políticas públicas curriculares neste viés e, posteriormente, interpretá-las como se materializam no dia-a-dia da escola.

A terceira grande corrente é aquela que aborda a relação do currículo com o cotidiano escolar, através dos estudos do/no/com o cotidiano. Trata-se de uma corrente que possui toda uma concepção teórica e metodológica própria, fruto da resignificação da obra de Michel de Certeau estabelecida pioneiramente no Brasil por Nilda Alves, no caso do campo curricular. Essa corrente, nomeada por nós de pós-críticas *cotidianistas*, estabelece-se predominantemente na UERJ e na UFES e também irradia suas influências em demais espaços. Os artigos que acolhem essa perspectiva possuem em Michel de Certeau a fonte teórica basilar, somada às contribuições de Nilda Alves.

²⁷ Tais conclusões serão aprofundadas nos capítulos posteriores.

Essa vertente possui ramificações mais visíveis que as outras. No âmbito da UERJ, Nilda Alves tem trabalhado cada vez mais com a linhagem pós-estrutural francesa, mas durante a década pesquisada por nós, notabilizava-se mais pela articulação com Boaventura Sousa Santos. O sociólogo português segue sendo peça-chave das produções de Inês Barbosa Oliveira, também da UERJ, e que, diferente dos demais pós-críticos *cotidianistas*, é a que mais se aproxima de hibridismos teóricos em seus trabalhos, notadamente com Paulo Freire. Na UFES, tanto Carlos Ferraço quanto Janete Carvalho operam com conceitos eminentemente deleuzianos no trato com os cotidianos. Dessa forma, a terceira grande corrente pós-crítica, dos *cotidianistas*, é consolidada especialmente na *categoria temática* da *Prática Curricular*, mas possui influências significativas nas produções que focalizam o tema do conhecimento e a materialização de componentes curriculares na educação básica. Também foram percebidos estudos dessa abordagem de caráter teórico.

Ao separarmos o campo pós-crítico entre *pós críticos das políticas de currículo; pós-críticos cotidianistas e pós-críticos da diferença*, nossa intenção não é enquadrá-los de tal modo que dê a impressão que um curriculista que estuda o cotidiano não trate da questão da diferença. Basta ler alguns trabalhos de Carlos Ferraço para perceber que tal assertiva jamais seria verdadeira, só para citar um exemplo. Dito isso, vale sempre ressaltar que, embora as ênfases sejam distintas, as temáticas se interpenetram no campo pós-crítico, especialmente por essa concepção de currículo possuir uma raiz teórica em comum: o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

Isso faz com que nos três grupos haja sempre premissas teóricas que atuam como fio condutor da concepção pós-crítica de currículo no Brasil. As pautas pós-críticas comuns podem ser identificadas não somente nos trabalhos dos curriculistas presentes neste capítulo, mas também nos artigos compilados pela presente tese que se filiaram explicitamente a esta concepção:

- O apreço pelo não-universal, entendido como um particular que se universaliza.
- Ênfase nas significações provisórias, cujos fechamentos discursivos são impossíveis.
- Rejeição da totalidade e/ou da ideia de uma estrutura sistêmica.
- Acolhimento pelo provisório e pelo contingencial.
- A ênfase no não-fundamento e recusa de uma ideia de essência.
- Opção pelo local, particular.
- Destaque à diferença, em detrimento da identidade e do reconhecimento.

- Despreocupação com comprovações e sistematizações.
- Negação da dialética como explicação da realidade.
- Concepção de sujeito como efeito discursivo, jamais emancipado e autônomo.

Uma proposta societária, tomando por base as assertivas pós-críticas, seria uma tentativa vã de impor uma representação, um fundamento, fechar os riscos, os escapes a aquilo que é contingencial. Podemos dizer que projetos de sociedade estão na ordem da impossibilidade, desse modo, portanto, a utopia é sepultada e o distanciamento em relação aos paradigmas críticos se faz mais nítido. Como pode ser percebido na assertiva de Macedo (2017, p. 546): “Parto da premissa, que vou procurar defender, de que a experiência de reconhecimento, transformada em projeto pela teoria curricular, é uma violência ético-política com efeitos perversos sobre a diferença”.

4.1 Pós-modernismo e Pós-estruturalismo: raízes teóricas das teorias pós-críticas

Conforme salientamos, no seio da heterogeneidade pós-crítica há uma raiz teórica comum: o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, entendidos aqui como concepções filosóficas que correspondem a olhares singulares sobre a realidade. Cremos ser relevante discutir seus fundamentos, suas premissas, suas defesas e também as diferenças entre as duas concepções, que embora semelhantes, não podem ser entendidas como sinônimas.

Falar de pós-modernidade na educação é algo extensamente debatido. A lista de autores que já fizeram isso com profundidade é extensa: Georgen (2005); Veiga-Neto (1995); Santos-Filho (2000), McLaren (1993, 1997); Giroux (1993); Lopes (2007, 2013) dentre outros. Sem contar a lista, mais extensa ainda, de pensadores que se dedicaram a estudar a pós-modernidade em si, para além da educação, abarcando suas origens, sua heterogeneidade e suas premissas: desde os pioneiros estudos de Lyotard (1989, 1993), a profunda discussão de Peters (2000), até as análises culturais de Hall (2011), e os aprofundamentos problematizadores de Rouanet (1987), Harvey (2009), Jameson (1996), Santos (1997), Peters (2000); Eagleton (1998, 2005), Santos-Filho (1986), Anderson (1999), Moraes (1996, 2003, 2004), Bauman (1997).

A influência do pós-modernismo no campo da teoria curricular não é fenômeno recente. Já há quase vinte anos, Moreira (2003, p.9) constata tal presença: “tem-se acentuado, nos últimos anos, a influência do pensamento pós-moderno no discurso curricular

contemporâneo, tanto no Brasil como em outros países”. Macedo (2013, p.438) faz a mesma constatação, afirmando que a partir da década de noventa, “a hegemonia quase absoluta do pensamento marxista entra em declínio nos estudos curriculares, com a forte incorporação, pelo campo, de perspectivas pós-estruturais.” Paraíso (1994) ainda mais antigamente, já observa indícios de uma proliferação de estudos de corte pós-moderno ao passo que dez anos depois, a mesma autora constata essa hegemonia (PARAÍSO, 2004). Thiesen (2015) chega à mesma conclusão, alegando que os estudos de currículo se estruturam basicamente através de nuances distintas da pós-modernidade.

Pós-estruturalismo e pós-modernismo embora não sejam sinônimos, são geralmente confundidos como tal. Peters (2000, p.12) chega a afirmar que alguns críticos argumentam que o “conceito de pós-estruturalismo deve ser subordinado ao de pós-modernismo”. No entanto, de acordo com Peters (2000) é preciso distinguir os dois termos, a começar pela relação que ambos possuem com seus respectivos objetos teóricos: estruturalismo e modernismo.

O modernismo, segundo o autor possui um duplo viés: o primeiro refere-se aos movimentos artísticos de meados do final do século XIX, e o segundo, possui uma matriz histórica e filosófica, cuja ideia de moderno, desemboca na concepção de “modernidade”: uma época posterior a era medieval. Filosoficamente, o modernismo, nessa acepção histórica e filosófica, inicia-se através do inglês Francis Bacon e do francês René Descartes. Acerca dessa acepção filosófica da modernidade, o autor conclui:

o modernismo pode ser visto, na filosofia, como um movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico. Seu auge se dá, provavelmente, com a filosofia de Immanuel Kant e com a ideia de que o avanço do conhecimento exige que as crenças tradicionais sejam submetidas à operação da crítica. (PETERS, 2000, p.13)

O pós-modernismo, nesse sentido histórico e filosófico, constitui-se como um período posterior, que representa uma mudança radical no sistema de valores e práticas oriundas da modernidade. No entanto, o autor salienta que os significados tanto do termo “modernismo”, quanto do “pós-modernismo” não são estáticos, ou seja, têm mudado historicamente, a partir de produções teóricas que os ressignificam e reconstróem. “Nesse sentido, podemos dizer que não existe um fechamento em torno de uma definição única” (PETERS, 2000, p.16).

Logo, seus significados serão sempre questionáveis, e polissêmicos. Para Giroux (1993, p.43), no que diz respeito ao pós-modernismo, “não há nenhum significado consensual para o termo”. Por isso mesmo, há uma tendência a imbricar o pós-modernismo e o pós-

estruturalismo, sobretudo, a partir de suas concepções em comum, ainda que, existem diferenças entre ambos. É natural que alguns autores percebam o pós-modernismo como um termo mais abrangente, e que compreende dentro de si, uma vertente pós-estrutural. No entanto, vale ressaltar posteriormente, as diferenças entre ambos. Peters (2000, p.16) sugere algumas premissas básicas da aceção pós-moderna que, independente da heterogeneidade de seu significado, se mantém consolidadas: “...não existe qualquer denominador comum - a natureza ou a verdade ou Deus ou o futuro - que garanta que o mundo seja Uno ou a possibilidade de um pensamento natural ou objetivo”.

Essa desconfiança em relação a conceitos totalizantes, comuns da modernidade, constitui-se como condição básica para que a pós-modernidade apresente-se como ruptura. Essa forma “moderna” de ver o mundo, é a grande questão a ser combatida. Lyotard sintetiza bem esta concepção totalizante da modernidade:

Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar “moderna” a ciência que a isto se refere para se legitimar (LYOTARD, 1984, p. 34).

Em outras palavras, a pós-modernidade nos dizeres de Lyotard (1984) seria a desconfiança, a recusa na crença das metanarrativas e no sujeito emancipado através de uma progressiva consolidação da razão. Segundo Peters (2000), estas grandes narrativas, são nada mais, nada menos, do que histórias que determinadas culturas contam sobre suas próprias crenças e práticas, no intuito de respaldá-las. Ao consolidar tais desconfianças, o pós-modernismo se apresenta como uma concepção filosófica que representa uma alternativa ao paradigma moderno. Moreira (2003) sintetiza características comuns acerca do ideário pós-moderno:

a) o abandono das grandes narrativas; b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; c) a rejeição da ideia de utopia; d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; f) a celebração da diferença (MOREIRA, 2003, p.10).

Vale ressaltar que o pós-modernismo não é homogêneo, como também não o é, o pós-estruturalismo. Contudo, a síntese acima de Moreira (2003) vai ao encontro com o que Lyotard (1984) ressalta a respeito do pós-modernismo, ao também analisá-lo sob o prisma da ruptura com as grandes narrativas, da crítica à consciência unitária, auto-centrada e

universalista de sujeito - típico da modernidade - e a descrença da ideia de utopia. Tais noções são corroboradas nas palavras de Eagleton:

pós-moderno quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito de verdade, unidade e progresso, apõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade” (EAGLETON, 2005, p. 27).

Para Lyotard (1984), o pós-modernismo está intrinsecamente relacionado às questões de conhecimento e tecnologia que produzem novas formas de organização social, que acabam por afrouxar os laços e valores oriundos da modernidade. Para o autor, tal vertente contribui para que indivíduos passem a traçar seu próprio caminho, sem o auxílio de referências totalizantes da modernidade. Nesse sentido, para Lyotard (1984), o mundo pós-moderno é instável, sendo que o conhecimento muda constantemente e no qual o significado é sempre um discurso momentâneo sobre algo.

Nas palavras de Lopes (2013), o pós-modernismo pode ser caracterizado pelo fim do otimismo em relação ao humano, em um contexto de barbárie no século XX (duas guerras mundiais, fascismos, bomba atômica, genocídios). Com isso, ganha corpo um movimento que passa a desconfiar do projeto iluminista. Os mesmos princípios que eram vistos como garantias da emancipação humana passam a ser encarados como um sistema de opressão universal em nome da libertação humana. Conforme sintetiza a autora:

como características gerais do pós-modernismo, podemos apresentar a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana, com as suas pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes: dialética do espírito (Hegel), emancipação do sujeito racional ou do trabalhador. Igualmente são colocados em crise conceitos como razão e, portanto, verdade e totalidade, bem como os conceitos de sujeito, progresso, espaço e tempo linear. (LOPES, 2013, p.10)

Para Lopes (2013), um consenso entre pós-modernos é justamente a impossibilidade de consenso, não há uma narrativa total e abrangente capaz de explicar o mundo. Não existe a possibilidade de um lugar objetivo de onde se possa falar e nomear o mundo fora da história, da linguagem, das construções discursivas, das identidades e experiências. Parece não mais haver princípios que possam agir como critérios de valores universais transcendentais para coisa alguma. “Lidamos com uma nuvem dispersa de elementos narrativos heterogêneos, sempre no campo dos dissensos” (LOPES, 2013, p.11).

O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença, valoriza a indeterminação, a fragmentação, o efêmero, o descontínuo, o inacabado, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal, total e imutável nessa dispersão. Nesse sentido, para a autora, o pós-modernismo é uma reação ao modernismo, um afastamento dele e não uma sucessão linear à modernidade.

Interessante notar que já no início da década de noventa, McLaren (1993, p.23) já alertara para a polissemia que gira em torno do pós-modernismo: “é um termo fugidio e seus referentes estão saturados de significados que se sobrepõem.” O autor salienta ainda que o pós-modernismo revela novas tendências em relação às teorias sobre o sujeito. É importante destacar um trecho em que o autor analisa como era visto o pós-modernismo naquele determinado momento, associando-o a uma “moda acadêmica”. Curioso notar que, se de fato era uma moda, não foi passageira, tendo em vista que hoje, passados mais de vinte anos, continua a ser uma questão central à teoria curricular com ares cada vez maiores de complexidade:

As ambiguidades de significado do pós-modernismo e a crescente variedade de conotações em torno do conceito têm proliferado muito nos últimos anos. Essa confusão, associada ao caráter frouxo da terminologia usada para descrever mudanças pós-modernistas na teoria social, tem sido responsável por grande parte da conotação negativa que o termo tem adquirido ao longo dos últimos anos, ao tornar-se um dos tópicos da moda na academia. [...] O termo serve, contraditoriamente, ao mesmo tempo, para alimentar as pretensões dos acadêmicos da alta burguesia norte-americana e para servir como referencial para a crítica ideológica e para a política emancipatória. O crescente interesse entre os educadores com respeito à discussão - que ganha agora uma grande publicidade - sobre a questão de saber se vivemos ou não numa conjuntura pós-moderna e sobre as implicações dessa discussão toda para a avaliação do legado da tradição iluminista moderna está extraordinariamente vivo. (MCLAREN, 1993, p.24)

Fica já evidente que, àquela época, a problemática da modernidade sob o prisma do paradigma iluminista universal já se constituía como o epicentro da ruptura na qual o pós-modernismo representaria. O pós-modernismo, portanto, refere-se concretamente ao modernismo, e, dito isto, torna-se importante buscar definir o objeto teórico sob qual se assenta o pós-estruturalismo, buscando clarear suas diferenças em relação ao pós-modernismo, mas também identificar suas premissas em comum.

Do mesmo modo que é preciso explicar a respeito do modernismo/modernidade para estabelecer o vínculo direto com o pós-modernismo, faz-se necessário detalhar o objeto teórico no qual se relaciona a vertente pós-estrutural: o estruturalismo. Segundo Peters (2000), o estruturalismo tem sua origem na linguística estrutural desenvolvida por Saussure na França

e nessa concepção o sistema linguístico, sobretudo a partir de Saussure, é constituído por diferentes níveis de estrutura e possui uma lógica científica que dava ao estudo da linguagem, uma ideia de sistema de signos que possuía base metodológica. Peters (2000) salienta que a partir de Roman Jakobson, parceiro de Saussure, o termo “estruturalismo” se consolidou, se desenvolveu e se expandiu.

Uma abordagem estruturalista, nesses moldes, segundo Peters (2000, p.22), corresponde a ênfase em investigações científicas dos fenômenos no intuito de “revelar leis internas de um sistema determinado”. Nesse sentido, qualquer fenômeno deve ser analisado a partir de um todo estrutural. O autor detalha ainda que a partir da década de quarenta, a influência da antropologia por meio de Lévi-Strauss, exerceu papel fundamental no desenvolvimento do estruturalismo, assim como, em décadas posteriores, pensadores como Lacan e Althusser, também tinham em seus respectivos arcabouços teóricos, premissas estruturalistas. Posteriormente, o próprio Jean Piaget, passa a analisar e discutir o estruturalismo em outro contexto. Tomamos emprestado uma citação de Jean Piaget, a partir de Peters (2000), de modo a sintetizar a definição de estruturalismo na perspectiva do psicólogo suíço:

Em uma primeira aproximação, podemos dizer que uma estrutura é um sistema de transformações. Na medida em que é um sistema e não uma simples coleção de elementos e de suas propriedades, essas transformações envolvem leis: a estrutura é preservada ou enriquecida pelo próprio jogo de suas leis de transformação, que nunca levam a resultados externos ao sistema nem empregam elementos que lhe sejam externos. Em suma, o conceito de estrutura é composto de três ideias-chave: a ideia de totalidade, a ideia de transformação e a ideia de auto-regulação (PIAGET, *apud* PETERS, 2000, p.25).

Peters (2000) observa, amparado em Foucault, que o estruturalismo, heterogêneo e complexo, possui interesse central na questão do sujeito. O autor salienta que as distintas correntes pós-estruturais convergiam na medida em que recusavam amplamente o primado do sujeito, em outras palavras, a concepção dominante desde René Descartes, de um sujeito cartesiano, puramente racional e que servira de base para diversas abordagens filosóficas posteriores.

Pós-estruturalismo para Peters (2000), tal qual o pós-modernismo, não pode ser encarado de forma homogênea e estática, pois apresenta também distinções sob suas definições. O autor analisa que tal vertente, de um modo geral, pode ser caracterizada por um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita: “podemos dizer que o termo é um rótulo utilizado na comunidade acadêmica de língua inglesa para descrever uma resposta distintivamente filosófica ao estruturalismo”. (PETERS, 2000, p.28).

Nesse sentido, Peters (2000, p.29) defende que a vertente pós-estruturalista deve ser associada a um “movimento de pensamento” e não a um método ou teoria. Esta ideia de movimento diz melhor da complexidade que o envolve e da multiplicidade de correntes de pensamento que o cercam. O autor detecta que na França, tal acepção se desenvolveu de forma mais consolidada em um primeiro momento, sobretudo a partir da segunda guerra mundial, pelas contribuições de Sartre e da fenomenologia de Heidegger: “provavelmente o mais importante é que o pós-estruturalismo inaugura e registra a recepção francesa de Nietzsche. [...] É também decisiva para a emergência do pós-estruturalismo a interpretação que Martin Heidegger fez de Nietzsche” (PETERS, 2000, p.29). A partir da década de setenta, novas leituras de Nietzsche estabelecidas por Deleuze, Derrida e Foucault, consolidaram e complexificaram ainda mais a acepção pós-estrutural. A centralidade de Nietzsche nesse processo é assim explicada pelo autor:

considerava-se que, enquanto Marx havia privilegiado a questão do poder e Freud havia dado prioridade à ideia do desejo, Nietzsche era um filósofo que não havia privilegiado qualquer um desses conceitos em prejuízo do outro. Sua filosofia oferecia uma saída que combinava poder e desejo. (PETERS, 2000, p.30)

Segundo Aparecida Silva (2006, p.5), a crítica do pós-estruturalismo ao currículo se insere

na perspectiva humanista, na tecnicista e, ainda, às propostas emancipatórias de currículo seja na vertente marxista, seja na vertente libertária [...] Estes estudiosos, ao rejeitarem as grandes narrativas, ao questionarem um conhecimento universal e a distinção entre alta cultura e a cultura cotidiana abrem espaço para currículos vinculados às diferenças culturais. Os estudos de currículo dentro desta perspectiva têm como objetivo o processo de construção e desenvolvimento de identidades mediante práticas sociais, privilegiando a análise de discurso.

Esta defesa de um descentramento do sujeito, típico do pós-estruturalismo, ganha ainda mais força com as contribuições de Derrida, a partir de releituras da obra de Nietzsche. Para Peters (2000, p.32), o descentramento da estrutura e do sujeito soberano, pode ser percebido na obra de Derrida a partir da “crítica dos conceitos de ser e de verdade”. Na perspectiva da obra de Nietzsche, sob influência da crítica que este filósofo realiza ao conceito de verdade, vários teóricos pós-estruturalistas adotaram novas saídas teóricas. Nessa passagem, Peters (2000, p.32) explora a contribuição de cada um dos pensadores:

Foucault desenvolveu a genealogia nietzscheana como uma forma de história crítica que resiste à busca por origens e essências, concentrando-se, em vez disso, nos conceitos de proveniência e emergência. Ao analisar, por meio do uso de narrativas, a pragmática da linguagem, Lyotard demonstra a mesma aversão que tinha

Nietzsche pelas tendências universalizantes da filosofia moderna. Derrida, seguindo Nietzsche, Heidegger e Saussure, questiona os pressupostos que governam o pensamento binário, demonstrando como as oposições binárias sustentam, sempre, uma hierarquia ou economia de valor que opera pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro, utilizando a desconstrução para denunciar e reverter essas hierarquias. Deleuze fixa-se na diferença como elemento característico que permite substituir Hegel por Nietzsche (PETERS, 2000, p.32).

Segundo Aparecida Silva (2006, p.4), em meio à heterogeneidade do pós-estruturalismo, há uma visão consensual: “todos esses pensadores enfatizam o significado como construção ativa, dependente da pragmática do contexto, em oposição à suposta universalidade das chamadas asserções de verdade”. Nesse sentido, a verdade é produto de gêneros discursivos e o sujeito, ao invés de racional, livre e autônomo, constitui-se como inconcluso, inacabado e descentrado. Em outras palavras, todos estes teóricos pós-estruturais questionam o sujeito cartesiano-kantiano humanista. Ou, nas palavras de Peters (2000, p.33), recusam a ideia de um sujeito “autônomo, livre e transparentemente autoconsciente, que é tradicionalmente visto como fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política.”

Para Peters (2000, p.37) tanto o estruturalismo quanto o pós-estruturalismo “tem uma dívida direta com Freud”. Afinal, a partir de Freud e de sua análise do inconsciente, houve certamente um abalo à visão filosófica dominante fundamentada na racionalidade. Para Peters (2000), grande parte das ênfases pós-estruturais encaminhadas em direção à questão do desejo, do corpo, da sexualidade, são influências diretas também de Freud. A partir de Freud, esse sujeito, de fato, não seria mais o mesmo, não possui mais tanto poder assim sobre si e não é tão pleno e centrado como acredita ser. Afinal, como diz Freud (1917, p.294), “o eu não é senhor dentro de sua própria morada”.

Para Lopes (2013), pós-estruturalismo e pós-modernismo se cruzam e se mesclam. A autora também identifica uma tradição teórica em comum, que remete à Nietzsche, Heidegger e Derrida; percebe algumas premissas que podem ser cruzadas em ambas as vertentes: “são marcadamente anti-essencialistas, anti-objetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura” (LOPES, 2013, p.17). A autora salienta que ambas as concepções impactam o campo do currículo na medida em que problematizam as chamadas teorias críticas de cunho sociológico e favorecem a recuperação de enfoques fenomenológicos e autobiográficos. “Mas, sobretudo, no meu entender, impactam nas formas como compreendemos noções centrais do campo, com consequências significativas para as conexões entre currículo e política.” (LOPES, 2013, p.18).

Moreira (2003) ressalta que, tanto o pós-modernismo, como o pós-estruturalismo, quando relacionados à educação, rejeitam a ideia de futuro como algo norteador para a construção de uma escola e de um currículo que podem operar como resistências em busca de uma sociedade mais justa. Outra acepção pós-moderna e pós-estrutural que atinge a uma teorização crítica, diz respeito à questão do conhecimento: “no pensamento pós-moderno todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos, não se coloca a questão da validade, o que permite vinculá-lo a uma posição relativista mais forte que a encontrada na abordagem crítica do currículo” (MOREIRA, 2003, p.17). Em oposição aos paradigmas universalistas, o pós-estruturalismo tende a enfatizar as noções de diferença, de determinações locais, de desconstrução e também busca valorizar a subjetividade, sobretudo, a percepção do inconsciente como algo que interfere em nosso comportamento.

Em outras palavras, o sujeito, categoria já colocada em crise no próprio estruturalismo, é questionado ainda mais pelo pós-estruturalismo. No estruturalismo, como discutem Peters (2000) e Lopes (2013), há um enfoque na estrutura como forma de questionar o primado do sujeito. “Ao penso, logo sou cartesiano é contraposto o penso onde não sou, sou onde não penso lacaniano” (LOPES, 2013, p.12). Com o pós-estruturalismo busca-se questionar tanto a estrutura quanto o sujeito, com base no que Lopes (2013, p.13) denominou como “anti-humanismo heideggeriano”. Nesse sentido, a noção de diferença advinda de Nietzsche, Saussure e Heidegger, é um elemento central que ajuda a entender melhor uma característica importante do pós-estruturalismo, pela forma como vários pensadores se utilizaram dessa noção e a ampliaram em suas teorizações (PETERS, 2000). O autor observa ainda que no seio pós-estrutural já se pode constatar uma heterogeneidade resultante de fases distintas:

os efeitos teóricos do trabalho da primeira geração (Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze) são claramente evidentes em uma variedade de disciplinas, incluindo a filosofia, a sociologia, a política e os estudos culturais, entre outros. Se o pós-estruturalismo, em sua primeira e segunda gerações, pode ser visto como, em grande parte, um empreendimento francês, a situação agora é bem diferente: os pós-estruturalistas de terceira e quarta geração (feministas, pós-colonialistas, psicanalistas, neofoucaultianos, neodeleuzeanos, neoderrideanos) procuram desenvolver e aplicar o pensamento da primeira geração em uma série de experimentos e de mutações teóricas, escapando a qualquer tentativa de uma definição única, porque o pensamento pós-estruturalista é uma obra em andamento. (PETERS, 2000, p.46)

Como já mencionado, no que tange aos objetos teóricos a que se destinam, pós-modernismo e o pós-estruturalismo são diferentes: o primeiro enfatiza a articulação com o modernismo e o segundo com o estruturalismo. Reduzir o pós-estruturalismo a uma espécie

de “pós-modernidade específica” é, no nosso entendimento, empobrecer a complexidade e heterogeneidade que o constitui. No entanto, é inegável que existem premissas em comum no que diz respeito ao pós-estruturalismo e em sentido mais amplo, ao pós-modernismo. Se as saídas oferecidas são múltiplas, as críticas realizadas se aproximam: ambos recusam as metanarrativas, desconfiam do paradigma de sujeito autônomo, centrado e crítico, enfatizam o local, o parcial, a linguagem, a diferença. Desconfiam do conhecimento universal e da noção de totalidade.

5. TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO: ESBOÇANDO AS PROBLEMATIZAÇÕES

No campo do currículo, tornou-se comum, desde a clássica obra de Tomaz Tadeu (2009), estruturar as teorias como tradicionais, críticas e pós-críticas. A dissertação de Ribeiro (2016) demonstra que tais enquadramentos permanecem sólidos. Tal constatação é percebida nas entrevistas que o autor fez com docentes que lecionam a disciplina de Currículo em cursos de Pedagogia de Belo Horizonte. Nessas entrevistas, a pesquisa demonstrou claramente que esses profissionais não só afirmam trabalhar com tais categorias, elaboradas por Tomaz Tadeu Silva, em suas aulas de graduação, como a maioria destes docentes disse se filiar a uma vertente pós-crítica, embasando-se justamente no quadro teórico elaborado por Tomaz Tadeu (2009); quadro este que destina algumas categorias conceituais às vertentes pós-críticas e outras às concepções críticas, além das tradicionais.

Desse modo, resgatando a hipótese central da presente tese, de que o campo curricular brasileiro é híbrido desde seus primórdios, como já argumentado na introdução, com fundamentação nos estudos de Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Antônio Flávio Barbosa Moreira, vale ressaltar que o hibridismo no campo se dá justamente entre as vertentes críticas e pós-críticas. Somado a isso, percebe-se no âmbito da formação de professores que o enquadramento teórico proposto por Tomaz Tadeu Silva permanece salutar aos estudantes que iniciam suas discussões no campo do currículo. Por essa razão, a presente tese, ao acolher tais nomenclaturas, e sob a premissa do hibridismo, decide então problematizá-las à luz dos estudos mais recentes dos curriculistas dominantes do campo brasileiro, de modo a sugerir não o fim do enquadramento de Tomaz Tadeu Silva, mas sua ressignificação, com base na reformulação de conceitos-chave outrora dispostos pelo autor às referidas concepções.

Passadas duas décadas da obra *Documentos de Identidade*, acreditamos ser importante problematizar os conceitos-chave que à época eram caros às concepções e que, atualmente, alguns permanecem cruciais, outros foram se esvaindo, enquanto alguns conceitos ganharam força e colaboram de modo mais efetivo para demarcar as fronteiras entre as concepções críticas e pós-críticas. O hibridismo teórico, como já dito na presente tese, não apaga a demarcação fronteira, pois, como já dito, tais concepções carregam em si mesmas uma heterogeneidade composta por nuances distintas que se materializam através de autores mais ou menos afeitos ao diálogo híbrido entre correntes teóricas.

Onde então reside a fronteira entre críticos e pós-críticos? Problematizar tais correntes críticas e pós-críticas é permitir misturá-las, acolhendo seus “*insights*” (GIROUX, 1997),

compreendendo suas ênfases distintas. Trata-se de colocá-las em disputa, como é o campo curricular, mas não no sentido de uma anular a outra, e, sim, no sentido de atuar na fronteira entre ambas, na tênue demarcação (provisória e contingencial) que as difere.

Assim, enquadrá-las como gavetas é estancá-las. Dificulta-se a busca pelas fronteiras em detrimento do apressamento em demarcá-las como polos opostos. Tais polos pressupõem uma linearidade na teoria curricular, como se o campo curricular adotasse uma perspectiva evolucionista, cuja teoria tradicional evoluísse para a crítica que, por sua vez, evoluísse para a pós-crítica. Lopes (2013) sintetiza com precisão a forma cronológica e linear como se tem construído a teoria curricular, sobretudo em cursos de graduação.

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Nessa perspectiva, por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas. Em cursos de graduação, é muito comum construirmos esse gradualismo linear para a história do currículo, mesmo quando afirmamos opor-nos a ele (LOPES, 2013, p. 11).

Conforme Lopes (2013) aponta, ao apostarmos no gradualismo, tem-se a ideia de uma etapa social que necessariamente irá evoluir para um momento mais avançado em relação à etapa atual, sugerindo uma linearidade ilusória. É nesse sentido que apostamos na categorização dos híbridos teóricos no intuito de captar alguns deslizamentos entre estas vertentes curriculares que operam sob síntese, muito mais do que sob separação.

No campo do currículo no Brasil, também é possível destacar esse hibridismo de discursos críticos e pós-críticos, especialmente em virtude do foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo. Se as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar, questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social (LOPES, 2007, p. 21))

Frequentemente tal característica híbrida é expressa pela associação de princípios das teorias críticas, com base neo-marxista [...] a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural (LOPES, 2005, p. 50).

Estes híbridos teóricos congregam elementos críticos e pós-críticos, recusando um enquadramento mais estático que as limita e as reduz a uma dicotomia desnecessária. No interior dessa premissa, há uma heterogeneidade que acaba por formar distintas teorias

críticas, algumas mais alinhadas ao diálogo com a pós-modernidade, outras menos. O mesmo ocorre com as teorias pós-críticas: algumas buscam negociar sentidos entre modernidade e pós-modernidade, tentando apostar em alguns hibridismos que enfatizam conceitos pós-modernos sem, contudo, deixar de compreender alguns paradigmas oriundos de tradições críticas. Mas há, também, as vertentes críticas que tecem duras críticas às assertivas *pós*, distanciando-se do diálogo, do mesmo modo que existem vertentes pós-críticas que elevam o currículo a abstrações filosóficas, acabando por negar totalmente qualquer resquício de modernidade.

No seio dessa discussão, há um embate paradigmático entre modernidade e pós-modernidade. A modernidade abrigaria as teorias críticas enquanto a pós-modernidade e o pós-estruturalismo abarcariam as teorias pós-críticas. No entanto, esta tese está de acordo com o que defende Giroux (1993, 1997) e Lopes (2007): não há necessariamente uma sobreposição de uma sobre a outra, no sentido de que uma se anula para a outra preponderar. Em outras palavras, não há uma passagem evolutiva que pressupõe uma escala *etapista* em que um projeto dá lugar a outro.

Lopes (2007, p. 23) elucida essa questão:

Começo afirmando que tendo a não trabalhar com a hipótese de passagem modernidade – pós-modernidade e/ou pós-estruturalismo, porque, mesmo considerando a existência de uma ruptura, no meu modo de ver, ela não implica a ideia de passagem. Passagem envolve pensar na saída de um ponto a outro, abandonar um projeto anterior em nome de um novo projeto ou, no caso da pós-modernidade, da inexistência de um projeto. Prefiro compreender a dimensão de ruptura, tal como discute Bachelard. Nesse sentido, a produção de uma ruptura é alcançada quando reconfiguramos o que se julgava sabido, quando limitamos a um determinado contexto uma teorização que se pensava válida para todo e qualquer contexto. A ruptura – processo de dizer *não* a um pensamento anterior – é constituída pela introdução de uma nova racionalidade que questiona a racionalidade anterior, não pela sua recusa, mas por seu questionamento e sua reordenação.

Para Lopes (2007) o debate central, portanto, passa prioritariamente pela concepção de razão. Por esse motivo que procuramos enfatizar a modernidade, de acordo com Touraine (2003) sob o binômio Sujeito-Razão. O processo de desconfiança de uma ideia de razão plena, capaz de garantir autonomia e emancipação e capaz de produzir e embasar teorias pretensamente universais acerca da realidade; acaba por resultar em uma outra espécie de racionalidade: contingente, múltipla, sem fundamentos *a priori*, e que, portanto, exige um processo político conflituoso de disputas em meio aos processos de significação e enunciação discursiva do mundo. Talvez, para a autora, isso seja uma permanência do projeto moderno, tanto por manter alguma dimensão racionalista quanto por manter processos de ação.

Veiga-Netto e Macedo (2008, p. 248) expressam opinião semelhante:

Essas cadeias de significados, que preenchem os entendimentos de Moderno e Pós-modernos em outros campos do conhecimento, estão também referidas em nossos estudos sobre currículo. Alguns apresentam clara contraposição ao projeto da Modernidade, geralmente caracterizada de maneira uniforme, em sua versão cartesiana. Outros tentam incorporar as preocupações trazidas pela pós-modernidade a um legado que trazem das teorias críticas, por vezes considerando esse processo uma espécie de desdobramento ou mesmo avanço de suas pesquisas, por vezes explicitando mais claramente uma ruptura. Outros, ainda, passam ao largo da polêmica *moderno x pós-moderno*, assumindo posições mais claramente pós-modernas ou vinculando-se ao pós-estruturalismo.

Tal passagem remete ao que afirmamos anteriormente a respeito da heterogeneidade presente no campo curricular. Paralelamente aos extremos crítico e pós-crítico, há um entremeio de concepções que tendem (inclinam a vara) ora a um viés crítico, ora a concepções pós-críticas, dificultando uma delimitação mais específica, justamente porque são mais híbridos do que dicotômicos. Na leitura dos artigos compilados na presente tese, essa dificuldade de delimitação tornou-se mais evidente, acentuando nesse sentido, a premissa do hibridismo teórico como identidade do campo.

Podemos conceber com clareza que, no embate paradigmático entre modernidade e pós-modernidade, tendo a razão como epicentro do conflito, ainda que o diálogo entre ambos os paradigmas ofereça a oportunidade do hibridismo teórico, é inegável que as raízes das teorias críticas e pós-críticas são diferentes.

Especificamente no campo curricular, as teorias críticas, em meio a toda heterogeneidade que a compõe, possuem como característica comum a não recusa das tradições da modernidade, ainda que acolhidas em maior ou menor grau, dependendo do curricularista em questão. Como dito em capítulo anterior, por essa razão identificamos ao menos duas grandes tradições críticas que se diferenciam especialmente em relação à abertura para o diálogo com as assertivas *pós*. As contribuições de Newton Duarte ao campo do currículo são bem distintas daquelas realizadas, por exemplo, por Antônio Flávio B. Moreira, e pelos seguidores da epistemologia freireana, mas todos esses teóricos críticos acolhem em maior ou menor grau os paradigmas da modernidade. No viés pós-crítico, o mesmo ocorre se analisarmos as produções dos curricularistas *cotidianistas*; *das políticas de currículo*; e *da filosofia da diferença*.

Com isso, a partir do enquadramento feito por Tomaz Tadeu (2009), sem negá-lo, a presente tese se debruça sobre o desafio de sugerir a ressignificação desse enquadramento,

modificando alguns conceitos-chave construídos pelo autor e que, no nosso entendimento, passados todos esses anos, não correspondem mais às demarcações fronteiriças entre as vertentes curriculares.

5.1 As concepções críticas e pós-críticas cunhadas por Tomaz Tadeu Silva: uma proposta de ressignificação

Após um percurso conceitual que problematiza as concepções críticas e pós-críticas de currículo sob bases mais recentes, retomando suas raízes e seus percursos teóricos, podemos nos ater de forma mais profunda na necessidade de repensar os conceitos-chave utilizados para distinguir teoria crítica e pós-críticas. Pode-se questionar o motivo pelo qual a presente tese opta por ressignificar o enquadramento de Tomaz Tadeu Silva ao invés de sugerir sua abolição.

A resposta consiste no potencial didático que tal enquadramento possui, especialmente para iniciantes no campo curricular se situarem com mais precisão no emaranhado teórico existente. Novamente, recorrendo à dissertação de Ribeiro (2016), tal premissa foi a mesma usada pelos docentes de Currículo de Belo Horizonte. Ao mesmo tempo em que ressaltaram que não ficam limitados e presos ao enquadramento, num primeiro momento é com ele que operam, para facilitar o entendimento inicial, por parte dos estudantes, acerca do campo curricular. Posteriormente, com um aprofundamento maior a respeito da teoria curricular, aos poucos vão afastando-se desses enquadramentos em direção a uma compreensão mais complexa que, no nosso entendimento, traduz-se, por exemplo, pela compreensão da possibilidade do hibridismo teórico entre as vertentes.

Não resta dúvida que quadros como os que Tomaz Tadeu (2009) elaborou tem um potencial didático imenso e, no mínimo, tem o benefício de provocar discussões, o que, por si só, é extremamente salutar. Explicita-se aqui o clássico quadro:

Quadro 2: Vertentes curriculares elaboradas por Tomaz Tadeu Silva

Teorias Tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: (TOMAZ TADEU, 2009, p.17).

Parece evidente, até pela relevância do autor para a teoria curricular no Brasil, que o Quadro XX consegue dar conta de identificar alguns enfoques distintos de cada vertente. É inegável que as asserções pós-modernas e pós-estruturalistas, raízes teóricas das teorias pós-críticas, dão especial atenção à questão do discurso, da linguagem e da diferença. Por outro lado, é preciso levar em consideração que tal obra de Tomaz Tadeu (2009) foi escrita originalmente em 1996. Desta data até hoje, o campo curricular já sofreu inúmeras ressignificações que acabam por desestabilizar alguns conceitos-chave presentes no enquadramento elaborado pelo autor. Por essa razão, a presente tese ressignificará o quadro de Tomaz Tadeu (2009), propondo mudanças em algumas categorizações.

Ressignificar esse quadro teórico é um desafio que exige critérios coerentes com os aqui adotados. Ao iniciarmos nossa empreitada, defendendo que no campo (BOURDIEU, 1983) curricular brasileiro existem curriculistas que se destacam em meio à disputa por hegemonias, é esperado que, nesse momento, sejam estes curriculistas os responsáveis por balizar, através de suas produções nos últimos anos, as ressignificações nos conceitos-chave do enquadramento de Tomaz Tadeu (2009).

Após estudo da análise da produção desses autores, sob a premissa do hibridismo teórico que norteia o campo, considerando também as inclinações teóricas que o hibridismo possui (nunca será, como já dito, um equilíbrio harmônico e coeso entre tendências), percebemos que nas últimas duas décadas outros conceitos adentraram ao campo, diferentes de alguns que outrora serviam para legitimar as fronteiras que Tomaz Tadeu (2009) procurou estabelecer entre as correntes críticas e pós-críticas. Procuraremos, portanto, respaldo nessas produções para defendermos uma atualização do enquadramento, ressignificando alguns conceitos-chave de ambas as vertentes, atualizando, assim, o quadro teórico de Tomaz Tadeu (2009).

Todavia, essa ressignificação não é meramente uma ação que visa atualizar um enquadramento, pois ela se vincula à premissa que sustenta esta tese: o hibridismo teórico como marca central do campo curricular brasileiro. Para compreender o campo como um híbrido entre vertentes críticas e pós-críticas, é de suma importância que tenhamos as categorias conceituais que demarcam as fronteiras provisórias entre as vertentes. São esses conceitos-chave os componentes cruciais para a análise a respeito da possibilidade do hibridismo no mapeamento dos artigos. Foram eles que balizaram o modo pelo qual compreendemos como as vertentes curriculares são apropriadas nas diversas produções que procuramos analisar. Notamos que estabelecer tal análise, tomando por perspectiva os conceitos-chave sistematizados por Tomaz Tadeu (2009) há duas décadas, não seria suficiente nem oportuno e por essa razão, fez-se necessário apostar nessa ressignificação do enquadramento, modificando alguns conceitos-chave, o que possibilitou uma análise mais atual do campo curricular brasileiro, especialmente dos artigos coletados nos dados.

Após interpretar o campo curricular brasileiro no viés bourdieusiano, enfatizando o hibridismo entre correntes críticas e pós-críticas como a marca do campo brasileiro pós-1990, foi analisada cada vertente, buscando suas raízes teóricas heterogêneas bem como a análise da produção mais recente, também diversificada. Assim, sistematizamos grupos dentro dessas correntes, procurando organizar suas nuances distintas. Feito isso, chegamos até aqui, na tarefa de ressignificação do quadro de Tomaz Tadeu Silva, alterando alguns conceitos-chave das vertentes críticas e pós-críticas.

A complexidade do campo curricular nos últimos anos tem sido de tal ordem que cada vez mais é difícil definir as fronteiras entre críticos e pós-críticos. As influências, no campo do currículo, dos estudos do cotidiano, da filosofia da diferença e das políticas de currículo embaralham-se com as concepções de currículo rizomático (GALLO, 2010), de currículo como vetor-força (PARAÍSO, 2015), de currículo como espaço-tempo de enunciação cultural (MACEDO, 2006), de currículo como

teia de significados (PEREIRA, 2012) e de currículo atrelado à necessidade de transmissão do conhecimento poderoso (YOUNG, 2007, 2011, 2013, 2016), etc., misturam-se ainda às discussões específicas de gênero, etnia, tecnologia, que demandam do campo curricular ressignificações teóricas.

Apesar disso, percebemos que existem pontos de encontro entre as vertentes crítica e pós-crítica e, por isso, buscamos atuar em suas regiões fronteiriças, especialmente nas linhagens de ambas as vertentes, mais afeitas ao diálogo. A zona de fronteira híbrida possibilita operar ao mesmo tempo com categorias cuja tradição se origina nos paradigmas da modernidade e com outras oriundas de acepções pós-modernas e pós-estruturais. No entanto, atuar na fronteira não significa harmonia, e, sim, disputa por hegemonias discursivas no âmbito da dimensão do currículo como um campo (BOURDIEU, 1983). Mas espera-se que essa disputa não se limite às enunciações discursivas, mas se expandam nas relações de poder que duelam a respeito dos domínios das posições simbólicas de prestígio do campo. Concretamente, isto se refere às disputas por hegemonias em Congressos simbolicamente prestigiados, à influência editorial em periódicos legitimados, em outras palavras, refere-se à formação de uma teia hegemônica que estabelece os pesquisadores dominantes e, conseqüentemente, os discursos, as vozes, as abordagens e as tendências dominantes no campo, através da penetração nesses espaços simbólicos de prestígio.

Se, por um lado, o hibridismo teórico é componente importante do campo curricular brasileiro, por outro, não significa também que as diferenças foram apagadas e as fronteiras totalmente diluídas. Buscamos eliminar alguns conceitos-chave do enquadramento original de Tomaz Tadeu Silva, substituindo-o por outros. Todavia, alguns conceitos-chave foram mantidos. Procuramos colocar lado a lado conceitos-chave que possuem alguma relação similar. Como já dito, a ênfase aqui é ressignificar os conceitos-chave das tendências críticas e pós-críticas. Os conceitos-chave que inserimos estão em negrito. O quadro abaixo representa a ressignificação feita e posteriormente buscaremos argumentos que legitimem tais modificações.

Quadro 3: Resignificação do enquadramento de Tomaz Tadeu Silva

Teorias Tradicionais²⁸	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Conhecimento	Rizoma
Aprendizagem	Reprodução/ Resistência	Subjetividade
Avaliação	Poder	Saber-poder
Metodologia	Classe social	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Didática	Capitalismo	Significação e discurso
Organização	Conscientização, Emancipação e libertação	Desejo
Planejamento	Ideologia/ Hegemonia	Diferença
Eficiência	Cultura	Cultura
Objetivos		

Fonte: Dados da pesquisa, (2018, grifos nossos).

A ressignificação do quadro de Tomaz Tadeu (2009) implicou na retirada das seguintes categorias: *Reprodução cultural e social*; *Currículo oculto* (teorias críticas); *Multiculturalismo e Identidade* (teorias pós-críticas). Foram inseridos nas teorias críticas os conceitos-chave relativos ao *Conhecimento*; *Cultura*, *Hegemonia*; além da união *Reprodução/Resistência* (já existentes no quadro original, mas agora unidos) e a junção de *Conscientização, Emancipação e Libertação*. Nas teorias pós-críticas foram inseridos os conceitos de *Desejo* e *Rizoma*, e a *Diferença* passou a se estabelecer sozinha no quadro, sem a companhia da categoria da identidade.

A retirada da categoria *Reprodução cultural e social* se justifica na medida em que outra categoria já presente no quadro original – *Resistência* – diz, a nosso ver, muito mais das teorias críticas curriculares do que a noção de reprodução. As teorias crítico-reprodutivistas foram certamente concepções fundamentais para o desenvolvimento das teorias críticas, que, como já bem detalhado no capítulo segundo, culminou no desenvolvimento da teoria curricular crítica, a partir da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra e das contribuições oriundas dos norte-americanos Michael Apple, Henri Giroux e Peter McLaren.

²⁸ A presente tese, por razões de recorte temático, não trabalhará com as teorias tradicionais.

No entanto, é perceptível nos trabalhos dos referidos autores, somados também às contribuições dos brasileiros Antônio Flávio Barbosa Moreira e Paulo Freire, a perspectiva do currículo e da Pedagogia como possibilidades de resistência, para além da reprodução. Conforme visto, uma das premissas básicas dos teóricos críticos é justamente o fato da educação, especialmente a escola, não estar fadada à reprodução.

Paulo Freire já assinalava, desde a década de 1960, em *Educação como Prática de Liberdade*, a possibilidade de uma construção curricular dialógica que, via conscientização, emancipação e libertação, vislumbrasse a resistência e a transformação do capitalismo na busca pelo que entendia como inédito viável. Esse autor influenciou diretamente a emergência da teoria curricular crítica no Brasil e, também, no mundo, sobretudo os três norte-americanos citados. Essa influência é comprovada por Moreira (1990) e Tomaz Tadeu (2009), que enxergam em Paulo Freire uma espécie de embrião da teoria curricular crítica brasileira. Assim, não faz muito sentido operar com a categoria de reprodução para as teorias críticas de currículo, pois abre margem a uma ideia errônea de que tais concepções são marcadas por um fatalismo e reprodutivismo que anulam a possibilidade de resistência.

A retirada da categoria de *Currículo Oculto* se justifica na medida em que em seus trabalhos mais recentes, tanto Apple (1995, 2001, 2002, 2017), Apple e Beane (2001), Apple e Au (2011), quanto Giroux (2005, 2016), Giroux e Simon (2011) e autores críticos brasileiros, como Antônio Flávio Barbosa Moreira, não têm trabalhado mais com este conceito, discutido profundamente por Apple (2006) na década de 1980. Não se trata de dizer que é um conceito abandonado pelas teorias críticas, mas que não corresponde a uma categoria central dos estudos críticos na atualidade, a ponto de justificar sua permanência no quadro original. Ao compilarmos os artigos nos últimos dez anos nos periódicos selecionados, retomaremos essa discussão no sentido de apontar se a categoria do currículo oculto se faz presente.

No que diz respeito às concepções pós-críticas, a retirada do termo *Multiculturalismo* se faz necessária à medida em que a imensa gama de pesquisadores pós-críticos brasileiros não trabalha enfaticamente com esta categoria. Do quadro que contém os 17 curriculistas dominantes do campo, o multiculturalismo não é foco de nenhum deles. O multiculturalismo, geralmente associado à noção de múltiplas identidades, como aponta Moreira (2003b; 2005), acaba por conflitar frontalmente com teóricos pós-críticos que têm claramente defendido a diferença em seus trabalhos, tecendo críticas à noção de identidades (PARAÍSO, 2009, 2010, 2015), (CORAZZA, 2010, 2015), (TOMAZ TADEU, 1994, 2000, 2002). Ademais, o multiculturalismo é por si só polissêmico e abriga em si distintas concepções e correntes.

Candau (2011) defende que trabalhar com as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo. No entanto, a autora classifica o multiculturalismo em três grandes abordagens: assimilacionista, diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.²⁹

O próprio Tomaz Tadeu Silva, em entrevista relativamente recente, assevera, em relação ao multiculturalismo:

Passado o período de agitação, o novo paradigma se estabelece e ao virar uma nova ortodoxia, se acomoda. Seja lá como for, o que eu vejo é uma certa auto-complacência, uma certa auto-satisfação, que freia o “novo que vem” e que transforma teorias outrora “revolucionárias” em verdadeiras ladainhas. É o que aconteceu com o tema do multiculturalismo e, de forma mais geral, com a questão da alteridade na teorização curricular. (GANDIN; PARASKEVA; HYPÓLITO, 2002, p. 7).

Tomaz Tadeu Silva aponta, nessa entrevista, duas categorias originalmente colocadas por ele em seu enquadramento: multiculturalismo e alteridade. Segundo o autor, tais conceitos, outrora celebrados, passaram a se tornar banalizados e estagnados, a ponto de se tornarem “ladainhas”. Por essa razão, adotamos a proposta do próprio autor, para propor a retirada do conceito de multiculturalismo e da alteridade do enquadramento pós-crítico.

Tal qual Candau (2011) explicita, os distintos conceitos de multiculturalismo dificultam ainda mais a utilização dessa categoria, no singular, como apontado originalmente por Tomaz Tadeu (2009). Trata-se, portanto, de um termo polissêmico que abriga concepções teóricas heterogêneas e que transita com fluidez em meio às assertivas críticas e pós-críticas. Em relação a isso, Macedo (2006) contribui decisivamente, ao analisar o modo pelo qual Antônio Flávio Barbosa Moreira opera com o conceito de multiculturalismo:

Em estudos mais recentes, Moreira tem discutido a temática do multiculturalismo, enfatizando e defendendo a aproximação entre abordagens críticas e pós-críticas.

²⁹ A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. Quanto ao multiculturalismo diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006), *monocultura plural*, esta abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. A interculturalidade é a promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas. Por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. (CANDAU, 2011, p. ???).

Nesse sentido, embora analisando a diferença cultural no currículo, a centralidade da categoria conhecimento é claramente assumida pelo autor. (MACEDO, 2006, p. 286).

A autora salienta que Antônio Flávio Barbosa Moreira, em seus trabalhos, preocupa-se em colocar o currículo a favor do processo de formação de novas identidades. Assim, a intenção é de que se repense o conhecimento escolar de modo a favorecer a afirmação das identidades e dos pontos de vista de grupos minoritários. Em outro texto, em coautoria com Ana Canen, Moreira destaca que “uma perspectiva multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas de conhecimento” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 32).

Moreira (2003, 2005), amparado em McLaren (2000), defende a perspectiva de um currículo orientado por um multiculturalismo predominantemente crítico. Partindo do ponto de vista de que a cultura é necessariamente um campo de conflitos, uma arena política, o autor não considera a diversidade como um fim em si mesma. Ao contrário, ela precisa afirmar-se no bojo de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social. Em outras palavras, por ver a diversidade sempre como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia, Moreira (2003b, 2005), tal qual McLaren (2000), advogam a favor da necessidade de se questionar a construção da diferença e da identidade, tendo como pano de fundo a adesão a uma democracia radical e luta por justiça social.

Em estudo destinado a analisar justamente artigos que abordam a relação entre currículo e multiculturalismo no Brasil, no período de 1995-2000, Moreira (2001) concluiu que tal relação é marcada novamente pela hibridização teórica, de modo que as assertivas crítica e pós-críticas se embaralham em uma noção difusa de multiculturalismo, que centra questões de etnia e gênero nas produções de conhecimentos do campo curricular, sem deixar de defender princípios de emancipação e justiça social. Por essas razões, portanto, o termo multiculturalismo inserido no enquadramento pós-crítico, tal qual proposto por Tomaz Tadeu (2009), para nós, não faz sentido e provoca mais confusões do que um didatismo salutar às diferenciações entre as abordagens curriculares. O multiculturalismo, nesse sentido, seria muito mais uma temática fronteira do que um conceito-chave pertencente a esta ou aquela corrente.

No que diz respeito às inserções de novos conceitos-chave, começamos por argumentar as ressignificações feitas no enquadramento pós-crítico, a partir do conceito-chave do *Desejo* e do *Rizoma*. A inserção da categoria *Desejo* no enquadramento referente aos pós-críticos se justifica a partir da compreensão de como vários teóricos utilizam esse conceito

nos últimos anos, especialmente ancorados na obra do filósofo Gilles Deleuze, para pensá-lo e apropriá-lo a partir do viés curricular.

A tese de Caffagni (2017) é especialmente importante nesse momento, na medida em que o autor pesquisou como Gilles Deleuze tem sido apropriado pelo campo do currículo. A partir do constructo teórico-metodológico da cartografia conceitual, Caffagni (2017) sistematizou e analisou quais conceitos deleuzianos têm respaldado os artigos de currículo nos últimos anos. O conceito de Desejo, especificamente nos trabalhos que versam sobre currículo, segundo o autor, em termos de incidência, fica atrás apenas dos conceitos de Diferença; Multiplicidade e Rizoma (conceitos estes bastante integrados entre si). Tal constatação de Caffagni (2017) justifica a entrada do conceito-chave *Desejo* na ressignificação do enquadramento. Ainda assim, é importante analisar, dentro das produções dos 17 curriculistas dominantes do campo, como a questão do desejo é perpassada nos textos em diálogo com o campo do currículo.

É possível perceber o conceito de Desejo de forma mais substancial especialmente entre os curriculistas Carlos Ferraço, Janete Carvalho, Marlucy Paraíso e Sandra Corazza. Carvalho e Ferraço (2014) pensam o espaço escolar a partir dos conceitos de Desejo, Agenciamento, Rostidade e Máquina de Guerra.

[...] O agenciamento e co-funcionamento, e a simbiose. Nesse sentido, o currículo é produzido em agenciamentos coletivos “maquinicos” com dupla inscrição: a das “máquinas desejanter” e/ou “máquinas abstratas” e a das “máquinas sociais”. Tais regimes maquinicos, segundo Deleuze e Guattari (1996a), não se distinguem quanto ao seu funcionamento, produção ou natureza. Ou seja, as “máquinas sociais” (mercado, capital, mídia, Estado, religião, educação, etc.) diferem das “máquinas desejanter” pela diferença de regime ou de lógica. As “máquinas desejanter” constituem o inconsciente das “máquinas sociais” e, ao mesmo tempo, que as mantêm, podem contestá-las e resistir a elas (CARVALHO; FERRACO, 2014, p. 145-146).

O Desejo, como aponta Caffagni (2017, p. 122), embasado por Deleuze, na teoria curricular, é compreendido, nos trabalhos analisados pelo autor, de forma diversa, como “uma faculdade individual toda pronta para se exprimir, uma expressão do livre-arbítrio, da responsabilidade ou do capricho subjetivo”. Em um de seus vários trabalhos que enfatizam o conceito de Desejo, Paraíso e Caldeira (2017) traçam mapas do desejo no currículo da alfabetização infantil, combinando elementos heterogêneos para compor as várias linhas percorridas pelo desejo no gesto educativo. As autoras conectam conceitos deleuzianos, com observações do cotidiano escolar, análise dos projetos pedagógicos, acompanhando os

movimentos de desterritorialização, reterritorialização, explosão e contenção do desejo nos processos educativos: “A experiência estética e a dimensão afetiva do aprendizado são articuladas em uma filosofia do currículo, que explora a singularidade de acontecimentos pedagógicos” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2017, p. 772).

Em outro trabalho, Paraíso (2009, p. 288) observa que a constituição do desejo, no viés deleuziano, implica, sobretudo, na constituição de um “corpo sem órgãos que se define por zonas de intensidade.” Um corpo sem órgãos é um corpo não organizado, “como o corpo de um bebê, que é pura vitalidade na busca por ampliar suas próprias forças” (PARAÍSO, 2009, p. 288). Um corpo sem órgão é um corpo com vontade de potência, tendo em vista que, para Deleuze (2001), o desejo não é propriamente a falta - como tradicionalmente é compreendido na psicanálise freudiana e lacaniana - e, sim, a própria potência, algo que faz o fluir da vida. Deleuze (2001, p. 18) explicita: “para mim, desejo não comporta qualquer falta. Ele não é um dado natural. Está constantemente unido a um agenciamento que funciona”.

O corpo sem órgãos é uma categoria de Deleuze (2001) que se imbrica com o desejo, remetendo a uma oposição a uma lógica de organização e controle: “Organização que costuma ser tão cara aos currículos, ao ensino e à pedagogia” como observa Paraíso (2009, p. 290). A autora completa: “para fazer a vida crescer alegremente, para desejar é necessário desorganizar um corpo; construir um corpo sem órgãos” (PARAÍSO, 2009, p. 290). O que pode um currículo-desejo? Inserida em uma perspectiva deleuziana pós-crítica, Paraíso (2009, p.291) responde a essa questão:

Desterritorializar as normas do *currículoforma*, dos reagrupamentos, gerando possibilidades insuspeitadas de aprendizado. Criar novas possibilidades ali onde o currículo-dominante nem cogita que seja possível. Afinal, o currículo-desejo é uma aposta no movimento, que se conecta e faz composições, gerando outros movimentos. Em síntese, o que pode um currículo-desejo? Fazer agenciamentos que potencializem; conquistar um território; Desterritorializar sempre e viver alegrias que contagem.

Para Paraíso (2009, p. 292), a partir do momento em que se deseja em um currículo, se não se tem algo, conquista-se: “Porém fazer desejar em um currículo, sim, é difícil. É difícil porque desejar não é apenas dizer ‘eu quero aprender!’. O ‘eu quero!’, para Deleuze, está muito próximo de uma imposição que é incorporada”. Nesse sentido, qualquer tentativa de imposição, para Deleuze (2001), significa um aprisionar da vida porque faz assumir desejos que não nascem da própria potência de ampliar o território. “Para desejar é necessário experimentar com sua própria potência” (PARAÍSO, 2009, p. 292). E o que convém à

potência de cada um, segundo Deleuze (2001), é o que, ao mesmo tempo, faz crescer seu território e lhe produz alegrias.

O desejo é, portanto, nos dizeres de Paraíso (2009, p. 293), “deixar-nos arrastar pelo próprio movimento da vida. Mas para nos deixar levar pelo movimento da vida, precisamos encontrar algo que nos convenha”. Encontrar este algo significa fazer conexões e construir o que Deleuze (2001) chama de agenciamento. Afinal, não se deseja um objeto ou uma pessoa, pois se assim o fosse, o desejo seria falta. Então, como o desejo é potência, e não falta, desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto. Isso porque, ao encontrar algo que nos convenha, não desejamos um objeto específico, “desejamos um conjunto do qual aquele objeto faz parte, desejamos todo o contexto daquele objeto” (PARAÍSO, 2009, p. 294).

Nesse sentido, os currículos são entendidos como corpos sem órgãos:

que não se fundamentam em: conhecimentos, linguagens e valores universais e/ou organizações definidas *a priori* – pois são espaços-tempos ocupados por intensidades. Currículos como corpos sem órgãos agenciados por multiplicidades de desejos intensivos que circulam no cotidiano escolar, que escapam das modelizações, padronizações, interpretações e investem no agenciamento da alegria, da ultrapassagem da passividade para a ação nos processos de tomada de decisão e de inventividade cotidiana. Aquém do universal, além do pessoal, do identitário modo de estar escola. Também conforme Deleuze (1994), o desejo não apresenta o mesmo sentido do prazer, pois, para ele, o desejo, ao contrário do prazer, não comporta qualquer falta ou carência. Existe, assim, uma distância entre a concepção deleuzo-guattariana e a significação corrente da palavra desejo. Opõe-se comumente o desejo à sua realização, de modo que ele é rejeitado do lado do sonho, da fantasia, da representação (PARAÍSO, 2009, p. 294-295).

Um currículo, livre das formas que aprisionam, para Paraíso (2015, p. 52), “trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las”. Trabalha com a diferença não para justificar e fazer diferenciações, mas para atentar às forças que produzem bons encontros e para dar alimento para a diferença seguir seu fluxo.

Paraíso (2015) observa ainda que o desejo é sempre situado num conjunto, assim, um engano nas práticas curriculares é crer que o sujeito porta o desejo como uma faculdade toda pronta a se exprimir. Nessa perspectiva, o desejo não é dado previamente nem é um movimento que iria de dentro para fora: ele nasce fora: “Explorador, experimentador, o desejo nos currículos vai de afecto em afecto, de afecção em afecção, mobilizando os seres e as coisas, não para si mesmos, mas para as singularidades que eles emitem e que ele [o desejo] destaca” (PARAÍSO, 2015, p. 55). Sendo assim, importa, nas produções curriculares, não o desejo pessoal, individual de professores e alunos, mas o conjunto de forças e fluxos de

saberes e fazeres que o mobilizam coletivamente. Em passagem extremamente semelhante, Ferrazo e Carvalho (2014, p. 144) apresentam a mesma compreensão:

Como o desejo é sempre situado num conjunto, outro engano nas práticas curriculares é acreditar que o sujeito porta o desejo como uma faculdade toda pronta a se exprimir, que não conhece entraves senão exteriores (sujeito freado, impedido de se exteriorizar). Nessa perspectiva, o desejo não é dado previamente nem é um movimento que iria de dentro para A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola... fora: ele nasce fora, de um encontro ou de um acoplamento. Explorador, experimentador, o desejo no currículo vai de afecto em afecto, de afecção em afecção, mobilizando os seres e as coisas, não para si mesmos, mas para as singularidades que eles emitem e que ele [o desejo] destaca.

Desse modo, o Desejo, para Ferrazo e Carvalho (2014, p. 145), relaciona-se com a força do intempestivo, com os devires minoritários, com as máquinas de guerra que vão se inventando em todos os contextos, como no currículo, no cotidiano escolar e em sua relação com os múltiplos espaços-tempos que o atravessam. “O desejo tem algo a ver com o corpo-sem-órgãos e com os agenciamentos que fazem saltar pelos ares o esfriamento ou esse monitoramento biopolítico do social, no caso, o monitoramento dos currículos praticados nos cotidianos escolares, buscando encontrar, no âmago da impotência, a potência máxima de produção curricular”. O desejo implica, sobretudo, a constituição de um campo de imanência ou de um plano de composição definido pelo que os autores chamam por zonas de intensidade, de limiares, de fluxos, de potência máxima coletiva de realização curricular.

Também de modo bastante semelhante, Corazza (2010, p. 156) defende que o desejo implica, “sobretudo, a constituição de um campo de imanência ou de um plano de composição, definido somente por zonas de intensidade, de limiares, de fluxos, de potência máxima coletiva de realização curricular”. Portanto, para a autora, o desejo, ao contrário do prazer, é tanto biológico quanto coletivo e político. Curiosamente, essa conclusão, idêntica, também é percebida em Ferrazo e Carvalho (2014, p. 146). Os trechos idênticos percebidos em trabalhos de Marlucy Paraíso, Carlos Ferrazo e Janete Carvalho, além de Sandra Corazza, demonstram a total afinidade destes curriculistas pós-críticos no que tange à apropriação do conceito de desejo para o campo curricular. Amparados em Gilles Deleuze, os pesquisadores brasileiros ratificam a conclusão que Caffagni (2017) chegou em sua tese: de que o conceito de Desejo tem sido trabalhado de forma destacada no campo curricular pós-crítico.

Ancorada na ideia de desejo como uma potência que se constitui para além da possibilidade do controle, Corazza (2010, p. 165) elabora sua concepção de geocurrículo:

Um geocurrículo é um caos indiferenciado; mas..., sua natureza caosmótica implica um ser mutável, que se divide, é dividido por intermináveis bifurcações e capturado na margem infinita do devir. Parece centralizador e hierárquico, absorve e bloqueia a força dos fluxos; mas..., como espaço-tempo virtual a-histórico, é campo transcendental. Dá-se como científico; mas..., constitui uma filosofia política da corporeidade. Faz pose de realista (ter os pés no chão); mas..., possui uma linha de sobrevoos dada pelo criacionismo do desejo, movimento impessoal das subjetividades e uma pragmática ativa, sem direção, sempre reinventada. [...] Porque um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires.

O conceito de Desejo se estabelece fortemente associado à influência pós-estrutural, calcada no primado da subjetividade, da contingência, dos escapes, do devir, das imanências, dos corpos-sem-órgãos, dos fluxos, das máquinas, da impossibilidade do universal, do total e da desconfiança em relação à identidade: “Pensar o currículo com a diferença deleuziana é tirar o foco da identidade” (PARAÍSO, 2010, p. 588). Desse modo, entendemos como uma categoria crucial para adentrar ao enquadramento pós-crítico de modo que possibilita uma distinção mais nítida em relação às categorias enfatizadas pelas teorias críticas de currículo, que, de fato, não operam com esta categoria.

Do mesmo modo, faz-se necessário a utilização e categorização do conceito de *Rizoma* no espaço destinado às teorias pós-críticas, especialmente em linha paralela ao conceito de *Conhecimento* no enquadramento das teorias críticas. Não foi coincidência essa colocação, pois, a ideia de Rizoma tem sido utilizada por alguns teóricos pós-críticos, para contrapor a uma percepção de conhecimento entendido por esses teóricos como excessivamente “moderna”. Assim, a concepção de conhecimento por rizomas assume uma proposta de corte pós-estrutural, pós-crítico e se distingue do modo pelo qual as teorias críticas concebem a ideia de conhecimento.

Gallo (1997), citando Tomaz Tadeu (2009), argumenta que o processo de seleção de conhecimentos sempre foi o pano de fundo dos estudos em currículo. Todavia, para Gallo (1997), tal lógica sempre permeou uma ideia de determinação a ser seguida. Nessa perspectiva, o autor assevera que acabamos por construir imagens de currículo que estão diretamente relacionadas a certas concepções de conhecimento. Dito isto, Gallo (1997, p. 34) tem outra proposta: “[...] minha intenção é abordar algumas das imagens correntes de currículo, [...] propondo, como alternativa, a imagem do rizoma como uma possível metáfora curricular, partindo de uma concepção transversal e não-disciplinar do conhecimento”.

Essa proposta rizomática de Gallo (1997) pode ser observada também em outros trabalhos que visam defender uma alternativa rizomática para se pensar, especialmente, a relação entre currículo e conhecimento, tais como: Alves e Santos (2016); Kroef (2001);

Costa (2011); Lins (2005); Clareto e Nascimento (2012); Ferrazo, Fiorio e Lyrio (2012); Ferrazo e Alves (2016); Ferrazo, Piontkovsky e Gomes (2015); Garcia (2007). Outros trabalhos tangenciam essa questão: Paraíso (2010,2015); Corazza (2012); Alves, Vargas e Filé (2007).

Gallo (1997, 2006) explica que o filósofo, geômetra e matemático René Descartes, visto por muitos como uma espécie de “pai da modernidade”, criou uma imagem emblemática para o conjunto dos conhecimentos: a ideia de árvore dos saberes. Nessa imagem, as raízes da árvore simbolizariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, significariam as diferentes disciplinas científicas, que se subdividem em inúmeros ramos, fragmentários. A imagem simbólica da árvore, por um lado, dá vazão a ideia de recorte, de divisões e subdivisões, mas, por outro, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore e, para além do conhecimento das partes, é possível chegar ao conhecimento do todo. Assim, tomando distância, podemos ver a árvore em sua inteireza. Dessa forma, do mesmo modo que há ramos que particularizam o conhecimento, há também uma totalidade que o estrutura.

A imagem simbólica da árvore, remete, portanto, ao paradigma essencialmente moderno de disciplinarização, de paulatina e crescente especialização dos saberes, que, nas perspectivas de Alves e Santos (2016), Kroef (2001), Costa (2011), Lins (2005), Clareto e Nascimento (2012) e Garcia (2007), corresponde a uma espécie de condenação da modernidade enquanto forma de pensar ultrapassada. Tivemos, nesse sentido, a mesma sensação que Caffagni (2017, p. 272), ao analisar trabalhos que articulavam conceitos deleuzianos com a teoria curricular: “as formas fixas, tradicionais, modernas e disciplinares da educação são essencialmente opressivas e, em contrapartida, as formas pedagógicas experimentais e artísticas são libertadoras”. Em outras palavras, percebemos, nos artigos referidos, uma certa dicotomia que compreende a abordagem rizomática como aquela que, em superação à lógica da modernidade, oferece saídas para além do controle, da disciplinarização e da homogeneidade no âmbito do currículo.

Nesse sentido, Paraíso (2010, 2015), Garcia (2007), Lins (2005) e Gallo (1997) partem em defesa de uma perspectiva filosófica de mundo, cuja realidade é multiplicidade: “Não podemos falar em uma realidade, mas em múltiplas realidades interconectadas” (GALLO, 1997, p. 61). Assim, em termos de conhecimento, entendem que não há uma fragmentação artificial da suposta unidade que precisa ser resgatada, mas é a própria unidade que é artificial, uma fábula criada por nossas ilusões modernas. Em termos de currículo, “não há religação dos saberes a ser perseguida, pois não há como religar o que nunca esteve ligado” (GALLO,

1997, p. 61). Ao contrário, o que precisamos buscar, para estes autores, são modos de diálogo na diferença, formas de diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo e ao uno.

Então, como pensar o currículo se o paradigma da modernidade simbolizado na acepção do conhecimento enquanto árvore já não é uma imagem pertinente? Em contraposição à unidade, como pensar em multiplicidades? É justamente através desse exercício epistemológico, que Deleuze e Guattari propuseram a imagem do rizoma em lugar da imagem da árvore, embora não tivessem como objeto o currículo. Em uma hermética definição, Deleuze e Guattari (1995, p. 4) introduzem a definição de rizoma:

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas as suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o capim-pé-de-galinha (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14-15).

Gallo (1997) reinterpreta os franceses pós-estruturalistas, afirmando que, com o rizoma, as coisas se passam de maneira complexa, e tal qual na categoria do desejo, a desconfiança em relação à identidade pode ser percebida.

Sua imagem remete para uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar no apelo à identidade (GALLO, 1997, p. 67).

Se pensarmos o currículo como rizoma, e não como árvore, amparados na concepção mais ampla de Deleuze e Guattari (1995), as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam como teias de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões. Se a árvore dificulta o diálogo, o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade estimularia os encontros. “Mas se a imagem da árvore implica num currículo como sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica num currículo como sistema aberto e múltiplo” (GALLO, 1997, p. 59). Em outras palavras, não um currículo, mas muitos currículos. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos.

Toda essa aposta na multiplicidade, no caos, na promiscuidade, nos emaranhados de conexões, tem no conceito de Rizoma a paternidade definida ou uma espécie de raiz conceitual, se quisermos, provocativamente, abordar a questão sob a dimensão da árvore, semanticamente tão combatida. As releituras de um conceito por si só, tão amplo e tão impossível de ser aplicado e sistematizado (DELEUZE; GUATTARI, 1995), acabam por gerar múltiplas possibilidades que possibilitam uma linha tênue entre concepções curriculares e poéticas. Um exemplo disso é a reflexão de Lins (2005) que, também ancorado em Gilles Deleuze e Félix Guattari, especialmente no conceito de Rizoma, propõe como alternativa a pedagogia do mangue, que, para o autor, é salutar para regionalizar o termo deleuziano do rizoma:

A imagem do mangue é utilizada para pensar a pedagogia pelo meio e para dar regionalidade aos termos deleuzianos. O Mangue remete também ao heterogêneo, à criação ou produção de diversos meios de vida. A pedagogia da Mangue *school*, nesse sentido, visa criar novas formas de vida e de pensamento, propõe-se a experimentar novas possibilidades. Uma pedagogia rizomática quer plantar um rizoma no cérebro do aluno: Uma pedagogia rizomática assemelha-se, ao mesmo tempo, a um prolongamento de nosso cérebro, a um desenvolvimento eclodido de nossa consciência, a uma consciência fluida que se estende em todas as direções, ou em nenhuma, embaralhando os códigos unitários e a linearidade que empobrecem a imaginação e afugentam os devires. Consciência, pois, que se nutre de outras consciências produtoras de devires inconscientes, engendrando uma desterritorialização e abrindo-se ao novo, ao impensável do pensamento, num espaço de criação em que os alunos se tornam os próprios rizomas (LINS, 2005, p. 1244-1245).

Semelhante às outras acepções, há no trecho acima a crítica aos códigos unitários e linearidades empobrecedoras de uma imaginação que deve ser calcada no devir. A ideia de apostar no novo, no impensável, no múltiplo, nas novas formas de vida, vão à mesma direção das apostas feitas pelos outros autores citados. Percebemos, com isso, que a concepção rizomática adota geralmente tom generalista de transgressão, sempre em direção ao tal novo, à tal promiscuidade impensável e inimaginável que flerta com o abstrato e se recusa a fornecer alternativas de ordem mais prática e concreta à lógica escolar.

Ainda nessa mesma premissa, Paraíso (2010, p. 588) defende que um currículo “é por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados”. A autora advoga pela impossibilidade do currículo se fazer controlar, pois em um currículo “tudo vaza e escapa” (PARAÍSO, 2010, p. 588). Desse modo, ele é “diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si” (PARAÍSO, 2010, p. 588). Por assim o ser, ele está para além da identidade, desestabilizando-a. O rizoma, desse modo, evoca a diferença. Gallo (1997, p. 71) apresenta abordagem similar:

Rizoma. Transversalidade. Caos. Currículo rizomático. Fluxos e percursos transversais. Pedagogia do caos. Que todas essas imagens não nos paralitem o pensamento, mas, ao contrário, nos façam pensar, nos coloquem o desafio de pensar e produzir uma educação para além dessa que sofremos e fazemos sofrer no cotidiano de nossas salas de aula. Assim como os ratos fazem rizoma, assim como a vespa e a orquídea fazem rizoma, façamos rizomas com nossos alunos, estimulemos que eles façam rizoma entre si. Instituíamos a promiscuidade e a mestiçagem na sala de aula. Pedagogia mestiça, pedagogia promíscua, pedagogia do caos. (GALLO, 1997, p.71).

A partir de uma interpretação filosófica a respeito da ideia de livro, Deleuze e Guattari (1995) explicitam uma concepção de conhecimento que rompe com qualquer ideia binária, dicotômica, abandonando pretensões científicas e enfatizando os agenciamentos do desejo:

De forma alguma pretendemos ao título de ciência. Não reconhecemos nem cientificidade nem ideologia, somente agenciamento [...]. Não se tem mais uma tripartição entre um campo de realidade, o mundo, um campo de representação, o livro, e um campo de subjetividade, o autor. Mas um agenciamento põe em conexão certas multiplicidades tomadas em cada uma destas ordens, de tal maneira que um livro não tem sua continuação no livro seguinte, nem seu objeto no mundo nem seu sujeito em um ou em vários autores. Resumindo, parece-nos que a escrita nunca se fará suficientemente em nome de um fora. O fora não tem imagem, nem significação, nem subjetividade. O livro, agenciamento com o fora contra o *livroimagem* do mundo. Um livro rizoma, e não mais dicotômico, pivotante ou fasciculado. Nunca fazer raiz, nem plantar, se bem que seja difícil não recair nos velhos procedimentos. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15).

Tentando dar um enfoque mais específico para o currículo, Gallo (1997) e Paraíso (2010) buscam ilustrar a diferença de dois paradigmas opostos de currículo: o currículo disciplinar que implica num planejamento prévio, numa escolha das disciplinas que deverão compor esse currículo, e na determinação de seus conteúdos para atingir a uma série de objetivos predeterminados pelo planejamento. Por outro lado, um currículo rizomático ocorreria a partir de uma abertura para todo e qualquer percurso, uma abertura para as experiências. Enquanto o currículo disciplinar é fechado, justamente por supor uma unidade, um currículo rizomático é aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída, mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade.

Para Gallo (1997), o currículo disciplinar representa uma pedagogia da ordem e do controle, que investe em hierarquias, planejamentos, organizações, ao passo que um currículo rizomático, por sua vez, implica em uma pedagogia do caos, isto é, em um processo educativo que escape ao controle, traça linhas de fuga, que rejeita hierarquias, que prioriza as contingências. “Aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes. Um currículo rizomático não teme lançar e lançar-se ao caos, uma vez que não quer fugir dele.

Um currículo rizomático tampouco tem pretensões a controlar o processo de aprendizagem” (GALLO, 1997, p. 71).

Paraíso (2010) complementa Gallo (1997) ao enfatizar os escapes do currículo, e ampliar sua possibilidade conceitual, de modo que, sendo diferença, o currículo pode vir de qualquer lugar.

Um escape, um vazamento, uma saída pode vir de qualquer lugar. Um novo rizoma pode brotar no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho. Precisamos então ficar permanentemente à espreita em um currículo. Isso porque o que precipita a criação de uma matilha em um currículo pode vir de lugares insuspeitados, e pode ser qualquer coisa. Assim, para ver, sentir e registrar o jogo da diferença, em vez do “é” (que remete à identidade), devemos priorizar o “e” (que remete à multiplicidade). O “e” é o entre-espaco de um currículo, é o que está no meio, que cresce no meio dos currículos; aquelas hastes de rizomas que brotam, crescem e se bifurcam. (PARAÍSO, 2010, p. 588).

A concepção disciplinar de currículo, contraposta pelos autores defensores da ideia de rizoma, é uma acepção tradicional de currículo, cujo foco seria a tentativa de controle. Por essa razão, ao criticarem, por exemplo, qualquer tentativa de se construir uma Base Nacional Comum Curricular, esses autores utilizam referenciais rizomáticos de currículo para dizer que qualquer tentativa de controle é ilusória, na medida em que os vazamentos e escapes são inevitáveis.

Esses pontos de fuga teorizados por esses curriculistas pós-críticos, no nosso entendimento, vistos por outro ângulo, mas sob o mesmo sentido, são as resistências que os teóricos críticos *em diálogo* já detectavam em seus trabalhos desde a década de 1980, especialmente Michael Apple e Henri Giroux, ao perceberem, no cotidiano escolar, não somente a reprodução das tentativas de controle do sistema, mas, especialmente, as possibilidades de contra-hegemonia calcadas no cotidiano daqueles que compõem a comunidade escolar.

Tal promiscuidade rizomática no currículo significa, portanto, escapar à ordem e ao controle, negar as tentativas disciplinares do conhecimento e investir no contingente, no agenciamento do desejo e naquilo que se irrompe, mais do que se planeja. Aposta-se na multiplicidade das várias conexões que permitirão pensamentos impensáveis, novas formas de vida, estimulando o devir. São perspectivas mergulhadas no discurso pós-estrutural e que utilizam substancialmente de termos genéricos sem fornecer saídas mais concretas, pois seriam, no mínimo, nessa perspectiva, tentativas vãs de controlar a realidade incontrolável. Fica evidente a necessidade de tornar a categoria do Desejo e do Rizoma, ambas

indissociáveis, como constructos teóricos centrais para o enquadramento pós-crítico, ainda que nem toda teoria pós-crítica opere com tais conceitos.

O acolhimento das perspectivas pós-críticas de linhagem deleuziana, que se materializam na ênfase dada às noções de rizoma, de desejo e de multiplicidade, só faz sentido teórico, se operarmos com a dimensão da diferença em detrimento da identidade. A diferença, nesse sentido, é condição fundamental para se pensar um currículo que vaza, que escapa, que rejeita qualquer controle, que se (des)organiza de modo rizomático, que não visa fixar sentidos através de propostas totalizantes de sociedade.

Retirar o primado da identidade significa recusar a tentativa da identidade de procurar o comum sobre a diversidade. Para Paraíso (2010), a reunião é o critério da identidade ao passo que o acontecimento é o critério da diferença. Assim, a diferença não pressupõe semelhante ou equivalente. “A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre começar a brotar hastes de rizoma. Diz respeito àquilo que está ainda em vias de se formar: de currículos que são realidade em potencial, que ainda não foram formados”. (PARAÍSO, 2010, p. 590) A autora assim sintetiza a relação currículo-diferença:

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa (PARAÍSO, 2010, p. 590).

Podemos perceber que, ao definir currículo como diferença pura, a autora dá imenso destaque a esse conceito, todavia, indissociavelmente relacionado à noção de rizoma. A autora salienta que pensar o currículo como diferença é pensá-lo por meio de suas bifurcações, pois qualquer tentativa de controle do currículo não resiste a um inexorável vazamento e escape. Assim, a autora propõe: “Por que não experimentar no currículo o jogo da diferença? Porque não pensar o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações?” (PARAÍSO, 2010, p. 589).

A autora propõe, portanto, priorizar a diferença em detrimento da identidade, estabelecendo assim a multiplicidade como ponto central ao currículo. Dessa forma, evoca o pensador Gilles Deleuze como o teórico principal da diferença:

Toda a discussão que faz sobre diferença desloca completamente os sentidos a ela comumente atribuídos, já que em vez de buscar o comum sob a diferença, pensa “diferencialmente a diferença”. Em vez da identidade, que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum, Deleuze prefere a diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação. A diferença é pensada não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação. Com base no pensamento deleuziano, procuro as possibilidades de um currículo, e pergunto aos currículos investigados: “o que pode”? Procuro pensar um currículo com a diferença para abalar os extratos dos currículos já formados e fazer um currículo movimentar-se (PARAÍSO, 2010, p. 590).

Fica muito claro perceber que pensar a teoria curricular no âmbito pós-crítico da diferença pressupõe não operar com a identidade. Há uma clara dicotomia estabelecida nessa questão, embora as acepções pós-estruturais não gostem de dicotomias e binarismos. Todavia, operar com a diferença é negar a identidade, vista como uma espécie de prisão dos sentidos discursivos e tentativa de fixar discursos. Corazza (2005, 2007) explica que, para Gilles Deleuze, a diferença não se refere exatamente ao diferente; ela não é relacional e nem propositiva. Em outras palavras, a diferença nunca representa a diferença entre dois indivíduos. Corazza (2005, 2007) e Paraíso (2010) reiteram que sempre pensamos a diferença, no campo do currículo, em sua relação com a identidade: “Sempre pensamos a diferença entre entes e coisas” (PARAÍSO, 2010, p. 588). Entretanto, o relevante para a diferença é a ideia de singularidade, o fluir de forças, a transgressão: “A diferença em Deleuze é anterior à Ideia, entendida como multiplicidade substantiva ou como sistema de diferenças” (PARAÍSO, 2010, p. 588). Por conseguinte, um sistema de diferenças é determinado por uma complexa articulação de diferenciações e não de relações. Aqui, há um claro distanciamento entre essa perspectiva e a compreensão relacional das teorias críticas curriculares.

Para pensar o currículo no “tempo da diferença pura” (CORAZZA, 2005, p. 17), é preciso dar “adeus à identidade” (PARAÍSO, 2010, p. 592). Paraíso (2004, 2010) e Corazza (2005) observam que, na década de 90, o tema da identidade gozava de absoluto prestígio. A ideia de currículo como um produtor de identidades era hegemônica, tanto que figura como título da obra clássica de Tomaz Tadeu Silva (*Documentos de Identidade...*). No entanto, a partir de contribuições mais sistemáticas do pós-estruturalismo ao campo curricular, a identidade passa a ser compreendida como multifacetada, fragmentada, diversificada, híbrida, diluída; até o ponto de ser explicitamente questionada e criticada, advogando-se o seu “adeus”.

Segundo Paraíso (2010), há um risco no campo curricular pós-crítico da linhagem da diferença: mesmo quando a identidade é pensada na tentativa de alguma relação com a

diferença, é a identidade que está em foco. Dessa forma, a autora fornece a saída para pensar o currículo com a diferença, para além da identidade:

Pensar o currículo com a diferença deleuziana é tirar o foco da identidade: tanto do pensamento identitário (que tem como critério a reunião) como do conceito de identidade (que procura o comum sobre a diversidade ou que identifica pessoas e grupos para, em seguida, agrupá-los como diferentes). Se a reunião é o critério da generalidade e da identidade, o acontecimento é o critério da diferença. Então a diferença é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação (PARAÍSO, 2010, p. 593).

A perspectiva não-relacional da diferença, que a torna o próprio acontecimento em si, o motor da criação, corresponde, no viés deleuziano, no primado do *E* sobre o *OU*; que carrega justamente a recusa do modo binário e dicotômico de pensar a sociedade. Reside aqui também parte da explicação do motivo pelo qual esses teóricos não operam com o conceito de dialética. Se pensar a diferença é apostar na multiplicidade como algo que sepulta a identidade, então, a multiplicidade está justamente na potencialidade do *E*:

Certamente, o *E* é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades. [...] a multiplicidade nunca está nos termos, seja qual for o seu número, nem no seu conjunto ou na totalidade. A multiplicidade está no *E*, que não tem a mesma natureza dos elementos nem dos conjuntos (DELEUZE, 1992, p. 94).

Tomaz Tadeu Silva, em um artigo destinado a discutir os conceitos de diferença e identidade, produzido em apenas uma página, contendo catorze afirmações a respeito de tais conceitos, fornece sínteses interessantes para compreendermos o currículo-diferença que dá adeus à identidade, em prol da multiplicidade, dos escapes, das contingências. O autor, que outrora produziu o currículo como documento de identidade, posteriormente, como já visto em capítulos anteriores, passou a acolher de forma mais profunda as concepções pós-estruturais que priorizam a diferença.

Tomaz Tadeu (2000b, 2002b, 2010) tem percepção semelhante à de Sandra Corazza e Marlucy Paraíso, quando afirma que, nos debates educacionais, a diferença tem erroneamente se reduzido à identidade. O autor então reitera que pretende “desequilibrar o jogo em favor da diferença” (TOMAZ TADEU, 2002, p. 65). Consideramos fundamental elencar aqui algumas das catorze afirmativas que o autor produz em seu artigo, de modo a compreendermos o jogo da diferença no currículo, para além da identidade:

1. A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade.

2. A multiplicidade não tem nada a ver com a variedade ou a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar.
[...]
4. A identidade é predicativa, propositiva: x é isso. A diferença é experimental: o que fazer com x.
5. A identidade é da ordem da representação e da reconhecimento: x representa y, x é y. A diferença é da ordem da proliferação; ela repete, ela replica: x e y e z...
6. A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro.
[...]
11. A identidade tem negócios com o artigo definido: o, a. A diferença, em troca, está amasiada com o artigo indefinido: um, uma (TOMAZ TADEU, 2002, p. 66).

Estão embutidas nessas afirmativas todas as perspectivas discutidas em Corazza (2005; 2007) e Paraíso (2010): o currículo da diferença não tem preocupação com a proposição, a diferença prolifera e repete, ou “simplesmente difere” (TOMAZ TADEU, 2002, p. 66). A diferença não é relacional e não se reduz ao diferente, enquanto artigo definido: *o diferente*. A diferença está mais para *um diferente*. Ao dizer que a diferença é um “movimento sem lei” (TOMAZ TADEU, 2002, p. 66), o autor corrobora que, para o currículo-diferença, não há possibilidade de diretividade ou controle, sem que os escapes e vazamentos ocorram.

Em sua obra intitulada *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*, Tomaz Tadeu (2000, p. 42) se refere à afirmação da diferença como rejeição da dialética, destacando que:

num contexto filosófico, fala-se de “filosofias da diferença” para se referir a certas tendências filosóficas contemporâneas que se centram no conceito de diferença, opondo-se, nesse sentido, às filosofias que se fundam na dialética, as quais são criticadas, sobretudo, porque, ao resolverem a contradição por meio de uma negação da negação, acabam por reafirmar a identidade e a mesmidade. Embora baseados em noções de diferença que não são coincidentes, pode-se nomear Gilles Deleuze e Jacques Derrida como os principais representantes de uma “filosofia da diferença”.

Desse modo, entendemos que, ao colocar em seu enquadramento teórico do campo pós-crítico, ainda na década de 90, identidade e diferença juntas, Tomaz Tadeu Silva estava situado num contexto em que, até aquele momento, não havia, como atualmente, um movimento teórico explícito que advoga *o adeus* à identidade, por parte dos teóricos pós-críticos *Da Diferença*. Por essa razão faz-se necessária tal ressignificação do quadro de Tomaz Tadeu Silva, para que se corrija e atualize essas distorções, fruto do próprio desenrolar do campo curricular brasileiro. Assim, optamos pela retirada da categoria *Identidade* deixando somente a categoria da *Diferença* no enquadramento de Tomaz Tadeu Silva, por nós ressignificado.

Ao sugerir a resignificação do quadro de Tomaz Tadeu (2009), a categoria da *Cultura*, originalmente cunhada somente no campo pós-crítico, foi por nós inserida também no espaço destinado às teorias críticas. Assim, é um conceito que está presente nas duas teorias. Entendemos que o conceito de Cultura é fundamental tanto para a teoria crítica, quanto para a teoria pós-crítica, ainda que o modo pelo qual compreendem cultura se distinga em alguns pontos, a partir de ênfases diferentes. Isto posto, como buscamos inserir a categoria da *Cultura* no enquadramento crítico, faz-se necessário um respaldo teórico que demonstre como este conceito-chave se faz presente nas formulações críticas de currículo.

O enquadramento de Tomaz Tadeu (2009) deslocou a cultura como um conceito-chave pós-crítico, dando a entender que tal categoria passa a ser enfatizada por esta corrente, ao passo que as vertentes críticas operariam através da ênfase em outros conceitos. Esse destaque para a cultura a partir de um viés pós-crítico está intimamente associado à influência pós-moderna e pós-estrutural, especialmente após a década de 90, tendo a linguagem como outra categoria crucial a ser articulada com a dimensão da cultura nessa perspectiva *pós*.

Essa percepção acerca da centralidade da cultura na perspectiva pós-crítica foi percebida por alguns curriculistas. Antônio Flávio Barbosa Moreira, por exemplo, tem discutido a centralidade da cultura com alguma preocupação, enxergando nesse fato a ocorrência de um esquecimento da temática do conhecimento em prol da ênfase na cultura. Em entrevista à Marlucy Paraíso, o autor foi enfático ao opinar sobre as consequências da influência pós-moderna e pós-estrutural ao campo curricular brasileiro, associando-as à centralidade dada a cultura:

A consequência tem sido, a meu ver, uma secundarização da discussão do conhecimento escolar. As relações entre currículo e cultura terminam por ser o foco privilegiado. Houve muitos ganhos, mas a vara curvou-se demais para o lado da cultura, dela fazendo um grande guarda-chuva, capaz de tudo abrigar. Cultura acabou sendo tudo e, ao acabar sendo tudo, terminou com dificuldade de ser alguma coisa mais concreta. Com o foco na cultura, surgiram estudos extremamente criativos, inventivos, originais e que contribuíram muito para o campo, mas surgiram também estudos pouco expressivos e pouco relevantes para a compreensão do fenômeno. (MOREIRA, 2010, p. 46).

O autor se preocupa com algumas abordagens que definem o currículo como sendo a própria cultura, ampliando por demais a compreensão do conceito de currículo, de modo que este possa ser entendido como algo que abranja tudo. E, ao ser tudo, ele acaba não sendo nada. Na obra *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*, escrita em parceria com Regina Leite Garcia, o autor esclarece ainda mais suas preocupações:

Eu acho muito perigoso essa visão. Tão ampla que abrange tudo. [...] É claro que a escola não pode ficar fechada nos seus muros, mas ampliar a palavra para significar todo e qualquer espaço em que ocorra a educação acaba com a especificidade que caracteriza a escola. [...] De fato, eu não aceito que se diga que tudo é currículo. Porque aí eu fico sem saber o que é currículo, eu não sei onde agir (MOREIRA; GARCIA, 2003, p. 22-23).

O autor, ao analisar o foco excessivo dos estudos curriculares na cultura, demonstra preocupação com a utilização de teorizações e categorias costumeiramente empregadas no campo da cultura, transpostas diretamente para o âmbito do currículo. Observa ainda que vários trabalhos se caracterizam por “quase nenhuma relevância, fragmentação, recortes limitados, temáticas cuja relação com o processo curricular não se mostra evidente” (MOREIRA, 2010, p. 46). Também observou algumas negligências, nesses estudos, às dimensões econômicas e políticas:

Ao que parece, o campo do currículo caminhou, nos anos noventa, para uma situação de crise: dispersão, sofisticação teórica, mas ainda reduzida “visibilidade” nas escolas. É esse o quadro que o estado da arte nos anos noventa predominantemente sugere (MOREIRA, 2001, p. 38).

A conclusão acima expressa por Moreira (2001) é similar à tirada por Macedo (2012, p. 723): “A entrada das tradições pós-estruturais e pós-críticas no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, desloca ligeiramente o foco do conhecimento para a cultura”. A autora faz uma ressalva, alegando que tal deslocamento não se faz de forma radical. Se baseando em Willian Pinnar, Macedo (2006, p. 290) observa que “a maioria dos autores críticos passou a se dedicar ao estudo das interfaces entre currículo e cultura, inclusive no Brasil” sem abandonar, no entanto, a centralidade do conhecimento, temática esta, segundo Macedo (2006), central às perspectivas críticas. Desse modo, ao operar com a interface conhecimento-cultura, a autora interpreta que se está perguntando qual o conhecimento é mais válido. Essa perspectiva é exatamente a mesma dos estudos de Michael Apple desde *Ideologia e Currículo*.

Podemos inferir na discussão de Macedo (2002, 2006) uma convergência com Moreira (2001, 2007, 2010) no que tange à centralidade da cultura atribuída ao avanço da influência *pós* no campo curricular. Todavia, se o curricularista interpreta que a vara curvou demasiadamente para a cultura, a autora acolhe uma perspectiva que indica uma diluição do conhecimento em torno da temática da cultura, o que também é defendido por Lopes (2013).

A centralidade da cultura ganha contornos distintos ao campo. No viés crítico, ela não é sonogada e, sim, associada ao conhecimento. Argumentamos que tal interface já havia desde

os teóricos críticos norte-americanos da década de 80, de modo então que a cultura nunca foi uma categoria que deixou de receber ênfase nas teorias curriculares críticas, especialmente as perspectivas *em diálogo*. Na perspectiva pós-crítica, especialmente a partir da influência central de Tomaz Tadeu Silva, a cultura ganhou contornos mais claramente pós-estruturais, voltados às práticas de significação e, desse modo, afastou-se um pouco mais da temática do conhecimento. Elizabeth Macedo sintetiza com precisão:

Já Silva, ao mesmo tempo em que explicitou sua preocupação com a discussão sobre cultura e currículo, assumiu uma posição mais claramente pós-estrutural. Sua defesa da dimensão cultural do currículo veio associada, por exemplo, à definição do currículo como prática de significação (Silva, 1999a). Nesse sentido, seria de se esperar um maior afastamento das temáticas priorizadas pela teorização política de currículo, de viés crítico, especialmente no que se refere à centralidade do conhecimento (MACEDO, 2006, p. 287).

O currículo na perspectiva crítica é produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, de conflitos, de concessões e alianças. Esses conflitos e acordos se situam não apenas nas questões socioeconômicas, de classe, mas nas questões culturais. Assim, Apple (1989, 2006, 2017) destaca os embates ideológicos na definição do currículo e, conseqüentemente, na legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Apple (2006) aprofunda tal discussão, buscando o conceito de tradição seletiva de Raymond Williams, teórico relacionado à história cultural. Neste conceito, a cultura de tradição seletiva é um fator de ligação da cultura vivenciada (a cultura de uma época e um lugar determinados) com a cultura registrada, no sentido amplo, desde a Arte aos mais variados fatos do cotidiano. Em tese, a cultura de um dado período é sempre registrada, mas na prática todo esse registro é incorporado por uma tradição seletiva, que nos faz conhecer determinados aspectos de uma época e outros não. E tanto um quanto outro são diferentes da cultura vivida. Essa seleção, em geral, reflete a organização de um dado período como um todo, embora isto não signifique que os valores sejam mais tarde confirmados.

A tradição seletiva, nesse sentido, cria, então, uma cultura geral humana, o registro histórico de uma determinada sociedade e uma certa rejeição de áreas consideráveis da cultura vivida: “O processo de seleção implica continuamente reinterpretações, mesmo porque as seleções são constantemente feitas e refeitas” (APPLE, 2006, p. 46). Trata-se de um processo que não é realizado unicamente pela educação, mas a esta cabe um papel preponderante. Ainda em relação à tradição seletiva é esclarecedor os dizeres de Apple (1989, p. 35):

[...] Nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulada como ‘a tradição’, o passado significativo. Mas a questão é sempre a seletividade, a forma em que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos.

O currículo, materializado também nos conteúdos educacionais, sempre sujeitos a variações históricas, acaba por expressar, consciente ou inconscientemente, elementos de cultura, ou seja, é uma seleção determinada, um conjunto particular de ênfases e omissões. Lopes (1999, p. 83) acrescenta que a distribuição destes conhecimentos são “escolhas culturais envolvidas na seleção de conteúdos e têm uma relação orgânica com as escolhas sociais envolvidas na organização prática”. Em outras palavras, a questão passa sempre pela seletividade, não debatemos o conhecimento sem negligenciar essa questão cultural. Escolhemos sempre alguns significados e práticas que serão legitimadas no instante em que excluímos outras, mas também existem ressignificações desses enunciados, geralmente, como aponta Apple (2006), diluídos sob formas que legitimam a lógica cultural dominante.

Apple (1989, 2006, 2017) indica a necessidade de uma análise relacional/estrutural, ou seja, investigar as conexões entre fenômenos educacionais e os seus respectivos resultados sociais, culturais e econômicos. É preciso situar os conhecimentos transmitidos pelas escolas, de forma oculta ou explícita, no âmbito social mais amplo, isto é, nas suas relações de determinações econômicas, políticas e ideológicas, examinando “criticamente não apenas como um aluno adquire mais conhecimento, mas por que determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivo e factual” (APPLE, 2006, p. 47).

No intuito de descobrir como atuam tais processos, Apple (1989, 2006, 2017) propõe aos educadores e sujeitos políticos a tarefa de compreender como os tipos de recurso cultural e símbolos que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência normativa e conceitual “exigidos” por uma sociedade estratificada. Desse modo, a cultura é temática cara à teoria crítica especialmente pelo fato de vir inseparada da temática do conhecimento.

[...] a partir do momento em que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Todavia, isso não é tudo, uma vez que a capacidade de um determinado grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” encontra-se relacionada com poder que esse mesmo grupo detém no campo político e econômico. Assim, poder e cultura devem ser vistos, não como entidades estáticas sem relação entre si, mas

como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade (APPLE, 2006, p. 138).

Tornar o conhecimento de determinado grupo um conhecimento para todos pressupõe, para Apple (1989, 2006) a hegemonia de determinados grupos sobre outros. Assim, a tradição seletiva, presente nas seleções de conhecimentos, embora pressuponha uma cultura dominante e hegemônica, nem sempre é forçada autoritariamente através de práticas e significados da classe dominante, como num ato de imposição de uma força, seguido de uma aceitação-subordinação. Ou seja, a hegemonia, para Apple (2006), não se dá de modo determinista, mecanicista, na mera manipulação “das massas”. Ao contrário, estabelece-se sendo incorporada como algo no âmbito dos valores, legitimada e naturalizada, inserida na realidade. Satura a consciência, envolve um todo ainda que de modo sutil, por isso é tão difícil desconstruí-la. Consideramos que discutir currículo e conhecimento na perspectiva crítica *em diálogo* obriga-nos a passar pelas questões de tradição seletiva que se configuram no estabelecimento de hegemonias que se materializam também na educação, sobretudo, no currículo. Ao relacionar conhecimento e hegemonia, Apple (2006) articula a tríade currículo, conhecimento e cultura:

Pode pensar-se no conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, diferentes grupos etários e com grupos com poder diferenciado. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros [...]. O déficit de determinados tipos de conhecimento [de um determinado grupo social] relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e econômico que esse mesmo grupo revela na sociedade. Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controle da capacidade econômica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notoriamente de compreensão muito difícil. No entanto, a compreensão sobre a forma como o controle das instituições culturais permite o aumento do poder de determinadas classes para controlar outras, providencia a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se encontra relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais (APPLE, 2006, p. 49-50).

No cerne destas questões está o reconhecimento de que o poder, o conhecimento, a cultura e a escolarização estão imbricados e encontram-se em constante transformação. O vínculo que dá forma a estes inter-relacionamentos é de natureza social e política, sendo tanto produto como processo da história. Em termos mais concretos, teóricos, professores e igualmente estudantes incorporam certas crenças e práticas que influenciam a maneira como percebem e estruturam suas experiências educacionais. “Estas crenças e rotinas são de natureza histórica e social; além disso, elas podem ser objeto de auto-reflexão, ou podem

existir despercebidas pelo indivíduo que influenciam” (GIROUX, 1997, p. 46). Neste último caso, elas servem mais para legitimar o domínio.

A abordagem crítica demanda construções curriculares que aprofundem a noção de que o conhecimento e também a cultura são construções sociais e disputadas. Assim, a esfera cultural não é um mero reflexo das práticas econômicas. Ao contrário, a influência é fundamentalmente mediada pelas formas humanas de ação e pelas atividades, contradições e relações entre os sujeitos à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas.

A associação entre currículo, conhecimento e cultura pode ser percebida também desde o estudo clássico de Forquin (1993, p.10) que já enfatizava questões relacionadas à transmissão cultural da escola cujo “o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade” Na sua perspectiva, é também central estabelecer as problematizações acerca das relações estabelecidas entre educação e cultura. Assim, o conteúdo que permeia a escolarização, direta ou indiretamente, “é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto seres humanos” (FORQUIN, 1993, p. 10). As possibilidades de transmissão desse conteúdo, de um ponto de vista investigativo, colocam-se na permanência de determinados valores, de sentidos ou práticas sociais a serem preservados culturalmente.

De pleno acordo com Dias da Silva (2017), é válido ressaltar que, em Forquin (1993), esse processo não se associa a uma noção estática de cultura; mas, ao contrário, encaminha alguns delineamentos sobre os sentidos da tarefa educativa.

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e, aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis (FORQUIN, 1993, p. 13-14).

Dessa perspectiva, deriva-se o reconhecimento de que o conteúdo da educação é extraído justamente das condições culturais de um determinado contexto, produto de uma seleção/exclusão e de uma ressignificação. Em outras palavras, de forma semelhante à noção de tradição seletiva, em Forquin (1993, p.15) podemos compreender que a escola “transmite,

no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade”.

Ainda em *Ideologia e currículo*, Michael Apple (2006) enfatiza que há um conjunto de relações entre quem, de um lado, tem o poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais as pessoas pensam, organizam e avaliam a educação, revelando, também, a existência, implícita ou explícita, de uma relação estrutural, macro e dialética das conexões entre educação e economia, entre conhecimento, cultura e poder. É dentro dessa perspectiva que Apple (2006) identifica as escolas como instituições culturais, ao atuarem operando mecanismos de distribuição cultural, desenvolvendo um papel fundamental na inculcação e na manutenção da relação de dominação ideológica e hegemônica mediante o controle das formas de se legitimar o conhecimento. Cultura e ideologia, nesse sentido, apresentam uma força material importante, principalmente nas escolas e nos currículos, “na criação e recriação da hegemonia ideológica das classes e das frações de classes dominantes de nossa sociedade” (APPLE, 1989, p. 34).

Nesse sentido, Apple (1989, 2006), como é perceptível, não deixa de associar a cultura às estruturas sociais em uma perspectiva dialética. Tal noção se aproxima da perspectiva de outro teórico crítico *em diálogo*: Giroux (1992, 1997), que compreende o currículo envolto à construção de significados diversos e valores culturais, sendo um *locus* ativo de produção de sentidos, que não se situa apenas no nível da consciência individual, pois se liga às relações sociais de poder e de desigualdade. Currículo, nesse sentido, são significados, produções culturais em disputa, alguns impostos, outros contestados e resistidos. Giroux (1992, 1997) é um autor que percebe currículo e cultura de modo bastante imbricado, pois, para ele, ambos são *política cultural*. Certamente, as abordagens críticas representam um modo de operar com a categoria da cultura bem distinto do viés pós-crítico discursivo e enunciativo, porém, de forma nenhuma sem sonégá-la das análises.

Nossa proposta de ressignificação do quadro teórico cunhado por Tomaz Tadeu Silva, como já dito, tem por objetivo não só repensar o enquadramento décadas depois de sua criação, como também reelaborá-lo em meio a nossas leituras e embasamentos, para que a hipótese do hibridismo teórico entre vertentes críticas e pós-críticas possa ser pensada nos dados a partir dessa nova perspectiva de enquadramento.

No campo das teorias críticas, o primeiro conceito-chave que introduzimos foi o *Conhecimento* e, ao final, a inserção da categoria da *Cultura*, outrora destinada somente ao campo pós-crítico. Esperamos ter apontado aqui que a cultura sempre foi categoria

fundamental da teoria curricular crítica *em diálogo*, apesar do fato de que a partir da década de 90 do século XX, com o aumento da influência pós-moderna e pós-estrutural, a cultura tenha ganhado centralidade no campo curricular, especialmente sob o viés da linguagem. Defendemos aqui que as vertentes críticas operam com a cultura de modo diferente da forma pela qual as teorias pós-críticas lidam com o conceito. No viés crítico, desde os primórdios na década de 80 do século passado, a cultura é atrelada à temática do conhecimento.

O conhecimento, temática que é matéria-prima da teoria crítica curricular, para os teóricos críticos *em diálogo*, é discutido juntamente com a cultura, a partir das problematizações referentes à seleção, distribuição, legitimação e pretensa universalização desses conhecimentos, dessas culturas, que se dão imersas em relações de poder mais amplas, de ordem estrutural e dialética.

O Conhecimento é considerado, por nós, um conceito-chave fundante da teoria curricular crítica e que se desdobra em uma multiplicidade de abordagens que vão desde um caráter crítico universalista, passando por uma abordagem crítica que busca hibridismos com contribuições pós-críticas; até algumas perspectivas pós-críticas que operam com o conhecimento, enquanto rizoma, ou numa perspectiva pós-fundacional. Consideramos o binômio conhecimento/cultura como o mais fértil ao hibridismo, e os teóricos que se aventuram nessa direção são justamente aqueles que, em vários momentos, atuam na zona fronteira entre vertentes críticas e pós-críticas. É importante, portanto, perpassar por distintas formas de apropriação da temática do conhecimento por parte do campo curricular brasileiro para percebermos semelhanças e diferenças nas abordagens que certamente serão confrontadas com os dados.

Estranhamente em seu enquadramento original, Tomaz Tadeu (2009) não colocou tal conceito em nenhuma das três grandes vertentes. Talvez, por defender àquela época, que toda teoria de currículo visa, em última instância, discutir o que estudantes devem saber: “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (TOMAZ TADEU, 2009, p. 14).

Com o desenrolar do campo curricular brasileiro, a temática do conhecimento, especialmente após a proliferação de estudos de corte pós-estrutural, começou a se esvaziar. Esse fenômeno é observado por Elizabeth Macedo (PINNAR *et al*, 2010), ao justificar seu próprio afastamento dessa temática. Mas é Moreira (2001, 2002, 2007, 2010, 2012) que tem se debruçado nessa questão e denunciado em seus trabalhos que o campo do currículo se afastou de sua matéria-prima: a temática do conhecimento. Tal percepção do curricularista brasileiro, nesse ponto, é a mesma que Young (2007, 2010, 2011, 2013, 2016) possui, sob

uma perspectiva mais mundial. Lopes (2013) discorda, ao argumentar que o que ocorreu foi uma diluição da temática do conhecimento na cultura, e não o seu esvaziamento, ou afastamento.

Defendemos, como já dito, que o conhecimento, mesmo concordando com Antônio Flávio Barbosa Moreira (2001, 2002, 2007, 2010, 2012) de que tal tema se encontra relativamente esvaziado no campo curricular brasileiro, ainda, assim, encontra terreno dentro das perspectivas críticas e pós-críticas. No campo pós-crítico, antes de se afastarem da ênfase dada ao conhecimento, as pesquisadoras Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes protagonizavam essa discussão. Na linhagem dos *cotidianistas*, podemos perceber em alguns trabalhos de Nilda Alves (2016), Maria Luiza Sussekind e Inês Barbosa de Oliveira (2013), especialmente nos da última, senão uma prioridade ao conhecimento, todavia não há um abandono. Em alguns trabalhos dessas autoras, a questão dos conhecimentos/saberes é amplamente discutida, especialmente sob a perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos. Mas, certamente, a pesquisadora de linhagem pós-estrutural que mais prioriza o conhecimento como categoria central de seus trabalhos é Carmen Tereza Gabriel. Não se pode esquecer ainda, conforme já mencionado, que os pós-críticos *da diferença*, quando trabalham com a categoria do rizoma, tocam direta ou indiretamente com a temática do conhecimento.

Nas vertentes críticas, o protagonismo há décadas tem sido de Antônio Flávio Barbosa Moreira, embora também é preciso considerar, numa escala menor em termos de penetração no campo, os estudos oriundos da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, especialmente advindos de Newton Duarte. Ademais, existem ainda os trabalhos de linhagem freireana, que destacam a temática do conhecimento. Especialmente esses trabalhos e os de Antônio F. B. Moreira dialogam assiduamente com a vertente curricular crítica *em diálogo*, notadamente Michael Apple.

Dessa forma, entendemos que os seguidores/leitores/orientandos desses curriculistas são também responsáveis por ecoar, sob disputa, tais abordagens na constituição do campo curricular brasileiro. Os dados serão importantes também nesse sentido: para percebermos, primeiramente, em que pé se encontra a temática do conhecimento nos artigos pesquisados, e posteriormente, como tal temática é abordada, sob qual viés. Retomando a noção de campo de Pierre Bourdieu, quais abordagens têm preponderado na disputa por hegemonia no campo.

Assim, para fins didáticos, esboçamos no quadro seguinte o que entendemos ser as principais vertentes curriculares no campo brasileiro, que operam com a temática do conhecimento de forma destacada.

Quadro 4- Concepções acerca do conhecimento

Teoria curricular	Autor	Concepção
Teoria crítica	Antônio Flávio Barbosa Moreira	Conhecimento; Conhecimento escolar; Contextualização e Recontextualização
Teoria crítica	Paulo Freire	Conhecimento dialógico
Teoria crítica	Dermeval Saviani	Pedagogia histórico-crítica
Teoria pós-crítica	Pós críticos <i>cotidianistas</i> (Inês Barbosa de Oliveira; Nilda Alves, Maria Luiza Sussekind)	Conhecimento e cotidiano; <i>saberes-fazer</i> ; conhecimento abissal
Teoria pós-crítica	Carmen Tereza Gabriel	Conhecimento na perspectiva pós-fundacional

Fonte: Dados da pesquisa, (2018).

Pretendemos, portanto, com este quadro, estabelecer sínteses a respeito de como cada uma dessas vertentes, opera com a temática do conhecimento, ressaltando sua multiplicidade de abordagens e o potencial híbrido da temática. O conhecimento segue, na perspectiva crítica, sendo a matéria-prima dos estudos em currículo, por essa razão nossa proposta para alçá-lo no enquadramento crítico. Já no viés pós-crítico há vertentes que o priorizam, outras que o tangenciam e outras que o ignoram.

Pretendemos nesse capítulo, portanto, fornecer uma proposta de ressignificação do quadro de Tomaz Tadeu (2009) alterando alguns conceito-chave das vertentes críticas e pós-críticas, bem como analisa-las em profundidade buscando ressaltar a pluralidade existente no interior dessas correntes. A ressignificação do quadro vai ao encontro da necessidade de se repensá-lo a partir do próprio desenvolvimento do campo curricular brasileiro desde sua proposta originária feita por Tomaz Tadeu Silva na década de noventa.

Com essa ressignificação, mantemos a lógica de enquadramento dessas vertentes por meio de conceitos-chave centrais a ambas, por mais que todo enquadramento sempre carregue uma dose de arbitrariedade e conseqüentemente, controvérsia. Ainda assim, reiteramos a importância deste quadro, agora ressignificado, não como uma grade rígida que impede o hibridismo entre as vertentes, mas como um horizonte e um parâmetro que visa fornecer uma ideia geral das distinções entre as correntes críticas e pós-críticas, especialmente para quem está começando seus estudos em currículo.

Foi a partir dessa ressignificação que propomos, que analisamos todos os artigos compilados e fizemos a leitura integral dos mesmos, dentro dos critérios definidos. No

capítulo seguinte, pretendemos adentrar a este universo das produções, destacando os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentaram nosso levantamento e análise e analisando os artigos à luz das discussões presentes nos capítulos anteriores.

6. OS ARTIGOS NOS CINCO PERIÓDICOS COMPILADOS

Como já referido desde a Metodologia, as revistas científicas aqui escolhidas para a análise dos artigos são: *Currículo sem Fronteiras*; *Teias*; *E-curriculum*; *Educação e Realidade*; *Espaço do Currículo*. No presente capítulo procuramos partir para uma análise do que temos nomeado como *produção de conhecimentos no campo do currículo no Brasil*. Evidente que tal produção obedece aqui a inúmeros recortes temáticos e temporais que uma tese impõe, e que foram explicados ao longo do trabalho.

Creio que seja salutar retomar nesse momento algumas considerações iniciais da introdução no intuito de articular o que se pretendeu com o que foi feito. Partimos da hipótese, ancorados em Lopes (2005, 2007, 2013); Lopes e Macedo (2006), e Moreira (1990, 1998, 2009, 2010), de que o hibridismo teórico tem sido a marca do campo curricular brasileiro, como já vem sendo desde os estudos pioneiros de Moreira (1990) a respeito do início da consolidação do campo no Brasil.

Essa hipótese de hibridização teórica acolhe implicitamente a ideia de que o campo é composto por correntes teóricas distintas, e por essa razão, elas podem se hibridizar. Ou seja, entender o campo como um híbrido significa dizer que o campo congrega correntes teóricas diferentes, aqui, nomeadamente, críticas e pós-críticas, que sob disputa, se hibridizam congregando elementos de ambas, embora isso não ocorra necessariamente de modo harmônico. Tais correntes teóricas podem ser nomeadas de várias maneiras, inclusive, dependendo da perspectiva, podem até mesmo não ser nomeadas, numa espécie de recusa epistemológica por qualquer tentativa de nomeação, entendido como um enquadramento e controle.

Na presente tese não vimos problema nas nomeações, primeiro, por entender que didaticamente, especialmente para leitores iniciantes em relação ao currículo, operar com categorias teóricas nomeadas é interessante e auxilia na compreensão. Em segundo lugar, nomear correntes distintas ajuda, dialeticamente, na problematização das próprias nomeações. E esse movimento é fundamental para compreendermos o campo curricular. O contínuo nomear e problematizar a nomeação dada é o que nos faz visitar sistematicamente o campo procurando perceber nuances que ora aproximam, ora distanciam determinadas vertentes.

Desse modo, essa tese acolheu as categorias cunhadas por Tomaz Tadeu (2009): teorias críticas e pós-críticas, ao mesmo tempo em que buscou também problematizá-las e ressignificá-las. Eis um dos objetivos específicos da presente tese, conforme exposto na

introdução. É fundamental aqui analisarmos os artigos dentro dessa perspectiva: pôr à prova a hipótese de hibridismo teórico presente nos artigos compilados, e analisá-los a partir das problematizações e ressignificações que fizemos a respeito das categorias críticas e pós-críticas de currículo. Analisar a questão do hibridismo entre essas vertentes, se dará, portanto, a partir destas ressignificações que elaboramos nos conceitos-chave das mesmas, na (re)construção do enquadramento de Tomaz Tadeu Silva.

Feitas essas considerações, procuramos aqui dividir este capítulo em três momentos: no primeiro fizemos um estado da arte de dois trabalhos que se destinaram a mapear e analisar artigos de currículo no Brasil. Trata-se primeiramente do artigo de Marluce Paraíso, *Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década*, de 1994; e posteriormente traremos justamente a pesquisa de Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo, já devidamente citada, inclusive como uma pesquisa que serviu de gatilho para a presente tese.

Estes dois trabalhos são fundamentais, pois, além de mapearem de forma analítica artigos compilados, ainda há uma sequência temporal entre eles. No artigo de Paraíso (1994), a autora faz um mapeamento a partir da década de 1980 encerrando suas análises em 1994. Ao passo que Lopes e Macedo (2006) como já dito, iniciam suas análises no ano de 1996 até 2002. Desse modo, a presente tese, de certa forma, visa prosseguir nessa intenção, no recorte temporal de 2006-2016. Há alguns hiatos temporais entre os três trabalhos, mas certamente a união dos três é frutífera no que diz respeito a oportunizar uma compreensão do processo de desenvolvimento do campo. Evidente que há outros trabalhos semelhantes que tangenciarão nossa análise nesse capítulo.

O segundo momento do presente capítulo é destinado a uma caracterização de ordem mais quantitativa dos dados coletados. Pretendemos com isso trazer informações gerais e amplas que julgamos relevantes para um entendimento mais geral a respeito dos dados. Tal momento antecede o derradeiro, que foi destinado a uma análise mais aprofundada dos artigos compilados, a partir de uma noção de pesquisa bibliográfica interpretativa (GIL, 2002) e tomando por base a hipótese e os objetivos mencionados.

Não foi nossa intenção analisar um por um dos artigos, realizando uma espécie de síntese de todos os artigos compilados. Procuramos fazer análises que dialoguem com os referenciais e com as premissas teóricas adotadas, buscando identificar momentos de distanciamento ou de aproximação com essas premissas e ressaltando como esses artigos operam com as categorias críticas e pós-críticas que procuramos ressignificar no quinto capítulo. É intenção ainda, a partir da criação de algumas categorias temáticas de análise, esmiuçar o modo pelo qual a produção dos conhecimentos têm se estabelecido nesses artigos,

a partir de seus conceitos-chave curriculares, dos teóricos que balizaram as discussões de currículo feitas nos artigos e dos conceitos secundários que auxiliaram a construção dos conceitos-chave³⁰.

A partir dos recortes temáticos estabelecidos que filtraram quais artigos seriam selecionados e quais seriam excluídos, procuramos agrupar esses artigos dentro de *categorias temáticas*³¹ correspondentes e dentro destas, identificar e analisar os conceitos-chave, entendidos aqui como conceitos que balizaram de forma fundamental as concepções de currículo expressas no artigo. Em diversos momentos, a temática curricular tangenciava outro tema, que trazia conceitos ligados a outros campos, embora o artigo se enquadrasse nos recortes temáticos delimitados. Ainda assim, em artigos dessa natureza, continuamos por entender conceitos-chave por aqueles que foram utilizados decisivamente na construção da noção de currículo do(s) autor(es). Essa utilização decisiva fez com que conseguíssemos identificar a *predominância temática* das produções.

Além dos conceitos-chave curriculares, buscamos dimensionar também o teórico principal que fundamentou a elaboração desses conceitos-chave. Nesse caso, não se tratou de uma questão meramente de quantidade; isto é, buscar o teórico mais citado no artigo. Não adotamos esse procedimento. Ao contrário, procuramos, ao ler os artigos na íntegra, captar o teórico que balizou de forma decisiva a compreensão que norteou a noção de currículo de cada produção. Assim, em alguns casos há uma relação direta entre quantidade e qualidade, ou seja, o teórico principal é de fato o mais citado durante o artigo. Mas em outros momentos, dependendo das temáticas dos artigos e de como tangenciam o currículo, o teórico central que balizou a discussão curricular não foi aquele mais citado, mas foi aquele em que, no que diz respeito aos momentos em que se discutiu currículo no artigo, o que possuiu maior importância.

Também procuramos identificar e analisar os conceitos secundários, entendidos aqui como aqueles que auxiliam a compreensão dos conceitos-chave curriculares. São conceitos que em muitos casos possuem um caráter até mesmo indissociável do conceito-chave curricular, tornando a sua separação algo de difícil realização, o que exigiu leitura atenta e criteriosa. Esses conceitos secundários são importantes para ajudar a mapear as produções, permitindo relações entre os conceitos secundários e os conceitos-chave. Graças a isso, foi possível perceber a relação direta entre vários conceitos, no processo de escolha de seus autores. Essa relação direta diz da coerência epistemológica dos autores, que ao se

³⁰ Ver maiores detalhes no capítulo destinado à Metodologia.

³¹ Ver maiores detalhes das sete categorias temáticas, no capítulo destinado à Metodologia

respaldarem em determinados conceitos-chave, não se esquecem também de outras categorias que compõem a fundamentação teórica de suas produções.

Ao final, nas considerações, procuramos tecer algumas conclusões e inferências que possam trazer problematizações ao campo curricular, especialmente no que diz respeito ao hibridismo teórico e às correntes crítica e pós-crítica.

6.1 Um estado da arte de pesquisas anteriores que se dedicaram à análise de artigos em currículo no Brasil

Produzir uma tese que visa analisar a produção de conhecimentos no campo curricular brasileiro certamente seria ainda mais difícil se não houvesse pesquisas anteriores que buscaram navegar por estes caminhos. Como dito ainda na introdução, há uma pesquisa específica que respalda esta tese e que buscamos seguir seus caminhos teórico-metodológicos: trata-se da pesquisa feita por Lopes e Macedo (2006). No entanto, para dialogar com a pesquisa dessas autoras, traremos aqui outros estudos que buscaram de algum modo, analisar produções em currículo, especialmente nos periódicos. Lopes e Macedo (2002) também fornecem importante contribuição em outro trabalho em que se dedicam a analisar o pensamento curricular no Brasil através de um viés histórico.

Ademais, os estudos de Antônio Flávio Barbosa Moreira têm sido de fundamental importância para a percepção do desenvolvimento do campo curricular brasileiro. Em diversos momentos de sua longa carreira, o curricularista brasileiro se debruçou na análise da produção de conhecimentos no campo. Ora através de entrevistas com pesquisadores, ora analisando artigos na ANPEd, o autor, de modo diversificado, brindou o campo com trabalhos que se analisados conjuntamente, fornecem pistas fundamentais de como o campo curricular vem se desenvolvendo.

Desde o emblemático estudo de Moreira (1990), que se debruçou desde as origens do campo do currículo no Brasil na década de 20 até fins da década de 1980, analisando não só a produção acadêmica neste longo período, como também o próprio processo de consolidação do campo, até seus estudos mais atuais destinados a esta temática, o autor é figura central para compreendermos o processo de hibridismo que tem sido a marca do campo.

Semelhante às pesquisas realizadas por Lopes e Macedo (2002, 2006), e os estudos produzidos por Moreira (1990; 1998; 2000; 2001) há ainda o importante artigo de Paraíso (1994) que teve por objetivo analisar as tendências das publicações sobre currículo em

periódicos brasileiro na década de 80 e até metade dos anos 90. Portanto, a revisão de literatura que buscaremos aqui é mais do que meramente anunciar a existência desses estudos, e sim, trazê-los ainda que de forma breve, apontando suas conclusões e análises, que servirão mais à frente como diálogo com os nossos dados.

Moreira (1990) conforme mencionado na introdução desta tese, observou em seu estudo que, especialmente a partir da década de 1970, o campo curricular brasileiro apresentava traços híbridos entre um tecnicismo predominante, mas com nuances progressistas. A partir dos anos 80 isso se inverte: o predomínio da teoria crítica, especialmente a partir das discussões a respeito do conhecimento, convive com resquícios tecnicistas oriundos da década anterior. É nesse cenário que, já no início da década de oitenta, com o processo de redemocratização em curso, imerso em uma crise econômica ainda mais grave, que passa a ganhar força, nas palavras de Moreira (1990, p.175), “uma literatura pedagógica crítica”. As análises de currículo passam a tomar outros interesses, o campo se amplia e passa a receber outras influências. A tendência curricular crítica é assim descrita:

Se observarmos as bibliografias de artigos e livros dos principais autores da pedagogia crítico-social dos conteúdos, Dermeval Saviani, Carlos Roberto Cury, José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, publicados no período em estudo, observaremos que, além de autores brasileiros contemporâneos críticos, os nomes mais frequentemente citados são os de Antônio Gramsci, Mario Manacorda, Karl Marx, Adam Schaff, George Snyders, Bogdan Suchodolski e Adolfo Vaszquez. A ausência de autores americanos é clara, o que nos leva a supor uma intenção de neutralizar a forte influência anterior de ideias e teorias educacionais americanas (MOREIRA, 1990, p.165).

Paraíso (2004, p.101) ao pesquisar a década de 80, observa que nos primeiros anos “poucos estudos sobre currículo foram publicados de 1983 a 1985”. A autora concluiu que os artigos publicados nesse período inicial da década demonstraram que os teóricos do campo do currículo pouco aproveitaram as contribuições das teorias da reprodução. “As reflexões da Nova Sociologia da educação parecem nem mesmo serem do conhecimento dos pesquisadores que publicaram seus trabalhos nesse período” (PARAÍSO, 1994, p.101).

Quando Moreira (1990) aponta que teve dificuldade de encontrar literatura crítica norte-americana nos livros e artigos analisados, acaba indo em direção às conclusões de Paraíso (1994, p.106): “As contribuições de Michael Apple e Henry Giroux na construção do pensamento curricular, embora citados em poucos estudos desse período, não foram explorados para se pensar os currículos brasileiros”. Paraíso (1994) acrescenta que nem mesmo as elaborações de Paulo Freire inspiraram os teóricos a repensarem os currículos sobre

um outro ângulo. Embora boa parte dos estudos publicados nesse período falem da necessidade de enfrentar as questões das diretrizes curriculares que durante a década de 70 imperaram no Brasil, Paraíso (1994, p.103) defende que o predomínio das concepções tradicionalistas entre os teóricos do currículo “é facilmente detectável, ainda influenciados pelas formulações americanas sobre currículo – representadas principalmente no trabalho de Tyler”.

Paraíso (1994) e Moreira (1990) possuem assim nuances diferentes na compreensão da produção do campo curricular brasileiro na década de 80. Enquanto a pesquisadora aposta, especialmente no começo da década, em um desaparecimento de concepções críticas e um viés fortemente calcado no tecnicismo, o curricularista advoga por um hibridismo teórico já perceptível no campo nesse período, entre teoria crítica e resquícios tecnicistas, já sob forte inclinação hegemônica da teoria crítica, algo que se consolidaria, sobretudo no final da década de 80. O tecnicismo observado por Paraíso (1994, p.104) é aqui sintetizado:

Os trabalhos, em sua maioria, são exploratórios e descritivos. Alguns não passam de simples levantamentos dos conteúdos trabalhados em algumas séries, que raramente servem a fins teóricos e, frequentemente, nem sequer são utilizados para fins práticos imediatos. Currículo, neste período, é em geral confundido, pelos teóricos, com “elenco de disciplinas”, quando na prática elas são apenas instrumentos curriculares. É como se desconhecêssem que o currículo é uma área de conhecimento bem desenvolvida em outros países e, assim, confundem currículo com programas e listagem de conteúdos de uma disciplina ou de um curso.

Para Paraíso (1994) na primeira metade da década de oitenta, os artigos publicados sobre currículo representam, de fato, mais esforços ao criticar as diretrizes curriculares dos anos setenta, do que tentativas de reformular, fortalecer o campo e acelerar as transformações que se faziam indispensáveis, especialmente na escola brasileira.

Ilustram bem, em resumo, a época da “denúncia” e do questionamento das identidades de campos, como o Currículo e a Didática, marcados pelo tecnicismo prevalente durante o regime autoritário pós-64. Como preocupação dominante nos anos oitenta, identifico a questão dos conteúdos curriculares, principalmente da escola de primeiro grau, cuja deficiente atuação preocupa a todos os especialistas do campo. 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. (PARAÍSO, 1994, p. 99).

Para Paraíso (1994) e nesse ponto a autora converge totalmente com o que observou Moreira (1990; 1998) e também Lopes e Macedo (2002), há um ponto de virada na produção curricular brasileira: trata-se do artigo de José Luís Domingues: *Interesses Humanos e*

Paradigmas Curriculares de 1986. Buscamos ler o artigo na fonte, já que conseguimos encontrá-lo na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e pode-se constatar o motivo pelo qual os curriculistas apontam o referido artigo como um marco. Neste trabalho, Domingues (1986) faz uma aplicação da classificação de currículo elaborada originalmente por James MacDonald para o campo curricular brasileiro. Tal classificação abarca três dimensões/categorias para o currículo: técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico. Tais categorias, conforme observa Paraíso (1994) e Moreira (1990; 1998) foram amplamente utilizadas pelos teóricos do currículo no Brasil numa tentativa de associar seus estudos na defesa do paradigma dinâmico-dialógico elaborado por Domingues (1986). É válido aqui já mencionar que do total de artigos compilados nesta tese, não há nenhuma referência sequer a este artigo de Domingues (1986), o que nos faz inferir que tal classificação feita pelo autor, atualmente encontra-se superada, no nosso entendimento, pela classificação elaborada por Tomaz Tadeu Silva.

Mas o trabalho de Domingues (1986) também é importante ao sistematizar duas correntes críticas distintas na época, no modo pelo qual operavam com a temática do conhecimento: uma primeira corrente, o autor a associou à formulações da pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo, articulada à pedagogia histórico-crítica elaborada por Dermeval Saviani; já a outra corrente, Domingues (1986) a identificou voltada para propostas em torno da educação popular, especialmente de caráter não-escolar, associada a Paulo Freire. Essa distinção procuramos esmiuçar no capítulo destinado aos teóricos críticos *em diálogo*, justamente para servir de gatilho para a análise dos dados, no intuito de compreender como, e se, os artigos compilados operam com tais distinções.

Uma constatação elaborada por Paraíso (1994) é a de que os teóricos do período da década de 80, abordam preferencialmente, em seus estudos, a problemática da adequação do ensino à realidade do aluno. Uns tratam da questão do currículo das escolas rurais e outros do currículo das escolas das classes populares, embora tenham, segundo a autora, silenciado “quase completamente” (PARAÍSO, 1994, p. 108) sobre o modo como o conhecimento é selecionado, organizado e distribuído pelos programas escolares. Ainda assim, Paraíso (1994) reforça de que havia sensíveis sinais de questionamento dos currículos pelos teóricos brasileiros nos artigos pesquisados e um evidente esforço para romper com os paradigmas tradicionais de currículo e adotar o paradigma crítico.

Ao lermos as análises de Paraíso (1994) é possível perceber que a autora observa que há um primeiro momento na década de 80, de esforço para adotar um viés curricular crítico, e ao mesmo tempo uma dificuldade de se pensar a dimensão da seleção e distribuição dos conhecimentos. Este aparente paradoxo permanece até fins da década quando os artigos em currículo passam, segundo Paraíso (1994), a questionar especialmente a emblemática problemática curricular: que conteúdos devem ser transmitidos? Tal questionamento se dá a partir de uma forte discussão pautada pela concepção crítica. A autora elenca as temáticas principais:

Os elevados índices de evasão. A questão da necessidade de uma formação básica comum para todos os brasileiros, respeitando as características regionais, também é tratada na publicação do campo do currículo desse período. Por fim, a análise dos artigos do campo do currículo publicadas no período de 1986 a 1989 permite perceber que os **teóricos arriscam discussões na área, mesmo que receosos**: 1) lançam a ideia de se refletir sobre a questão curricular e o aspecto central da área que é o dos conteúdos que a escola deve transmitir; 2) se preocupam em questionar o rumo dado às questões curriculares no Brasil na década de 70; 3) procuram entender a desarticulação dos conteúdos nas propostas curriculares usadas nas escolas; 4) se preocupam com a desarticulação entre o proposto pelos programas curriculares e o que de fato ocorre nas salas de aulas. (PARAÍSO, 1994, p.109, grifo nosso).

Percebe-se um elo comum nas temáticas dos artigos na época retratada: o foco no conhecimento. Ora articulados ao aspecto da transmissão, ora associados às políticas curriculares, passando também pela dimensão cotidiana das salas de aula, o conhecimento é nitidamente tema recorrente em fins da década de oitenta. A constatação de Paraíso (1994) é acompanhada por Moreira (1990), Tomaz Tadeu (1990) e Lopes e Macedo (2006).

Nota-se claramente na citação de Paraíso (1994) que mesmo em fins da década de 80, com o artigo de Domingues (1986) já consolidado entre curriculistas brasileiros, com as ideias da Nova Sociologia da Educação já estando, pelo menos presentes em solo brasileiro, com teóricos críticos do currículo como Michael Apple e Henri Giroux já divulgados por Domingues (1986), com os debates em torno do conhecimento girando em torno de concepções freireanas em contraponto às formulações de Dermeval Saviani e Libâneo; ainda assim, Paraíso (1994) advoga por uma apreensão tímida dessas dimensões por parte das produções nos artigos de currículo no Brasil no período.

Novamente, neste período, **as questões colocadas pela NSE foram totalmente ignoradas pelos teóricos do campo. Não encontrei qualquer artigo que tratasse dos problemas colocados por esta corrente de estudos.** Michael Apple e Henry Giroux foram mencionados em alguns artigos publicados nesse período, especialmente por aqueles que trataram das questões curriculares numa abordagem sociológica; **mas suas ideias, em conjunto, não foram exploradas para se refletir**

os diversos problemas da área em nosso país. Exceção deve ser feita ao trabalho de Moreira (1989) que estudou a “contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil”. Entretanto o fato de os teóricos tentarem “encaixar” seus estudos dentro do paradigma crítico observado por Domingues (1986) - dinâmico dialógico - **e pouco usarem em seus estudos as contribuições das Teorias da Reprodução, da Nova Sociologia da educação, das chamadas Teorias da Resistência e do pensamento de Paulo Freire**, no que diz respeito aos conteúdos que devem ser ensinados nas escolas das classes populares e ao desafio da relação teoria-prática, é intrigante e ao mesmo tempo revelador. (PARAÍSO, 1994, p.111, grifos nossos).

Paraíso (1994, p.112) elabora uma hipótese intrigante para tais dados: os teóricos do campo estavam confusos e “talvez (com) o receio de mais uma vez importar, de forma acrítica, teorias de fora como aconteceu no Brasil na década de 70”. De fato, as conclusões da autora são instigantes. Como pode ser possível, conforme ela menciona, as questões da Nova Sociologia da Educação serem “totalmente ignoradas”, bem como a pouca exploração das concepções de Michael Apple e Henri Giroux? Se ao final da década de 80 as concepções curriculares críticas já se mostravam sólidas no campo curricular brasileiro (MOREIRA, 1990; 1998)?

Outro dado instigante trazido na pesquisa de Paraíso (1994) diz respeito ao pouco uso do pensamento de Paulo Freire nos artigos por ela analisados. Paulo Freire é tido, na visão de Moreira (1990) como um dos pioneiros do campo curricular brasileiro, tendo influenciado de forma marcante as produções no campo, já na década de 80. Na perspectiva de Paraíso (1994) ficam claras as seguintes conclusões: a primeira metade da década de 80 resulta em produções de conhecimentos nos artigos em currículo, voltados especialmente para um enfoque tecnicista. A autora praticamente não vislumbra discussões sociológicas de orientação crítica. A partir do artigo de Domingues (1986) a autora percebe uma inclinação maior para uma vertente curricular crítica, ainda que tímida e receosa, sem operar com categorias da Sociologia do Currículo inglesa, utilizando-se pouco dos referenciais freireanos, e absorvendo de modo superficial as contribuições dos norte-americanos Michael Apple e Henri Giroux.

Tal qual Moreira (1990, 1998) e Lopes e Macedo (2002), Paraíso (1994) também conclui que o foco central no campo neste momento é a discussão a respeito dos conteúdos escolares, cujos debates se travavam em torno da defesa de um conhecimento universal objetivo e seu questionamento e desconfiança. Não é por acaso que Moreira (1990) defende que Paulo Freire se constitui como uma espécie de pioneiro do campo curricular brasileiro, ainda na década de 1960. O modo pelo qual Moreira (1998) enxerga o campo curricular brasileiro na década de 80 tem algumas sutis diferenças em relação à Paraíso (1994) talvez pelo fato de que o curricularista analisou não somente artigos em suas pesquisas, mas também

livros e produções nos GTs da ANPED. Já Paraíso (1994) concentrou sua análise em artigos científicos. Talvez essa diferença explique o fato de que Moreira (1998) enxergue uma influência mais nítida da Sociologia inglesa no campo curricular brasileiro, ao contrário de Paraíso (1994). Outro exemplo disso é a importância que Moreira (1998) fornece à influência de Paulo Freire, algo visto por Paraíso (1994) como escasso.

O principal ponto de convergência entre os dois, como já dito, é a constatação de que o embate em torno da temática do conhecimento dá o tom das produções de currículo na década. Lopes e Macedo (2002) também chegam à mesma conclusão. No entanto, Paraíso (1994) não opera com a categoria do hibridismo em seu estudo, diferente de Moreira (1990; 1998) e Lopes e Macedo (2002; 2006).

Enquanto Paraíso (1994) vê predomínio tecnicista na primeira metade da década de 80 e depois compreende predomínio, ainda que superficial, do paradigma crítico calcado em Domingues (1986) na outra metade da década; Moreira (1990; 1998) especialmente na primeira metade, defende uma hibridização teóricas entre vertente crítica e resquícios tecnicistas, noção esta acompanhada por Lopes e Macedo (2002; 2006).

Paraíso (1994) após dizer que questões da Nova Sociologia do Currículo foram totalmente ignoradas nos artigos pesquisados, ao final de seu artigo, argumenta que no conjunto geral das produções que analisou, é visível uma incidência crescente de estudos brasileiros que refletem a influência, ainda que tímida, da Sociologia do currículo e de suas preocupações com as relações entre currículo, ideologia e poder, bem como com o currículo oculto e com o currículo em uso. A observação feita por Paraíso (1994) dos conceitos-chave perceptíveis no contexto da década de 80 nos remete àqueles categorizados por Tomaz Tadeu (2009) e atribuído por ele à teoria curricular crítica.

Contudo, na década de 80, conforme observou Paraíso (1994) essa terminologia (teoria curricular crítica) inexistia no campo. Tal acepção se assemelhava à lógica do paradigma dinâmico-dialógico cunhado por Domingues (1986). Ou seja, há na década de 80 um emaranhado de correntes críticas (Teorias da “Reprodução”, Nova Sociologia da Educação, Pedagogia Crítica, Educação Popular, Pedagogia crítico-social dos conteúdos) que foram influenciando o campo curricular brasileiro, em que pese, conforme já dito, tais correntes terem sido superficialmente apreendidas nos artigos em currículo da década de 80. Mesmo as correntes brasileiras encabeçadas por Paulo Freire e Dermeval Saviani que disputavam as concepções acerca da temática do conhecimento, não podiam ser pensadas, como teorias de currículo propriamente ditas, pois representaram de forma mais ampla, teorias educacionais gerais. Concordamos com Paraíso (1994, p.113):

Esses teóricos, no entanto, não podem ser chamados de teóricos do currículo, mas sim teóricos da educação. Por isso, os debates provocados pela Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e pela proposta de Educação Popular, apesar de terem contribuído para os estudos de currículo no Brasil, não serviram para a solidificação da área. É que, na verdade, elas se apresentam como propostas de educação e não como estudos do currículo. É necessário lembrar também que essas propostas não problematizam os conteúdos. As duas já têm como dado o conteúdo, ou seja, o conteúdo não é problema, mas solução.

Extrapolando o recorte dos artigos e analisando a produção curricular no período como um todo (livros, trabalhos em congressos, etc.), com o auxílio das pesquisas de Moreira (1990; 1998) aí sim, percebe-se de forma mais concreta, a influência mais profunda de Paulo Freire, da Nova Sociologia da Educação e da Pedagogia Crítica neomarxista dos norte-americanos Apple e Giroux. Podemos inferir, portanto, é que nos artigos houve um processo mais lento de influência.

Ainda assim, a noção de que nos anos 80 predominou-se uma abordagem curricular rasa e de pouco contato com uma literatura estrangeira, pode ser percebida até mesmo no artigo de Tomaz Tadeu (1990) escrito no final da década de oitenta. Tomaz Tadeu (1990) fez um importante estudo sobre as lições e as dúvidas decorrentes de duas décadas de desenvolvimento do pensamento curricular no Brasil. Nele o autor também denuncia o fato de terem ignorado as reflexões apresentadas pela Nova Sociologia da Educação. Critica também o fato de os teóricos da educação terem rapidamente abandonado as críticas apresentadas pela Teoria da Reprodução e o modo acrítico como foi retomado o conceito de resistência aqui no Brasil. É interessante perceber, em 1990, um Tomaz Tadeu Silva preocupado com as discussões a respeito da articulação currículo, conhecimento e democracia, muito distinto do que viria se tornar, posteriormente, especialmente pós-2000, um adepto ferrenho de um pós-estruturalismo que recusa as contribuições da teoria curricular crítica³².

A ausência da nomenclatura *teoria curricular crítica* nos anos 80, se explica, portanto, pelo fato de que essa expressão é cunhada por Tomaz Tadeu Silva na obra *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias de currículo*. Tanto que no próprio artigo de Paraíso (1994), anterior à obra de Tomaz Tadeu, também não há menção à expressão *teoria curricular crítica*.

Isso nos permite inferir que a ideia de teoria curricular crítica é muito mais uma nomenclatura elaborada por Tomaz Tadeu (2009) para fins didáticos, do que uma categoria

³² Ver capítulo 3.1

cunhada a priori. Conforme salientam Moreira (1990; 1998) e Paraíso (1994), os conceitos-chaves caros à teoria crítica, no contexto do fim dos anos 80, eram mais articulados a uma teoria crítica educacional geral, que no âmbito internacional, em sua relação estreita com o currículo, se vinculou intrinsecamente à Sociologia do Currículo cujo expoente mais conhecido no Brasil foi certamente Michael Young, e às formulações de Michael Apple e Henri Giroux, sem desconsiderar as importantes influências de Peter McLaren, Basil Bernstein e Jean Claude Forquin.

Tomaz Tadeu (2009) ao perceber as movimentações teóricas das produções de conhecimento do campo curricular no desenrolar das décadas de 80 e 90 conseguiu sistematizá-las em torno de uma categoria: teorias críticas de currículo. E assim, esboçou seu quadro teórico elencando conceitos-chave que procuramos nessa tese ressignificar³³.

As temáticas preponderantes na década de 80, em torno do conhecimento, em meio a uma hibridização entre vertentes curriculares distintas, ao adentrarmos para a década de 90, como se estabeleceram? O que representou a década de 90 para o campo e quais os reflexos na atual configuração do mesmo? Assim como há uma temática predominante nos anos 80, é também perceptível algum tema-chave na produção do campo nos anos 90 no tocante aos artigos? Ou a diversificação das produções em meio às múltiplas correntes teóricas impediu que houvesse um predomínio temático? E o hibridismo teórico, como pode ser observado? Nos anos 90, há no meio da década, a clássica obra de Tomaz Tadeu (2009) que categoriza as correntes curriculares, como isso afetou o campo? São questões que as pesquisas produzidas pelos curriculistas que se debruçaram antes de nós, certamente ajudaram a esclarecer. Desse modo, permanecemos imersos às mesmas produções de Paraíso (1994) até a primeira metade dos anos 90, Lopes e Macedo (2002; 2006) e Moreira (1998; 2001).

A década de 90 foi de especial importância para o campo curricular brasileiro. A essa conclusão chegam Paraíso (1994), Moreira (2001; 1998) e Lopes e Macedo (2002, 2006) ao concordarem que a partir dessa década o campo se tornou ainda mais complexo e passou a conviver com uma gama imensa de concepções teóricas. Em outras palavras, o campo aumentou em termos quantitativos, no tocante à expansão das produções em currículo e também ganhou em diversidade. O foco antes quase que totalmente calcado na Sociologia, a partir da década de 90 passa a ganhar um convívio com produções de viés antropológico, filosófico, e especialmente, hibridizações entre diferentes concepções. Não que o hibridismo teórico não existisse antes, pois conforme já reiterado aqui, eis a marca do desenvolvimento

³³ Ver capítulo 5.1

do campo curricular no Brasil. Contudo, observando as conclusões tiradas pelos referidos autores que se debruçaram na análise das produções em currículo, podemos concluir que o hibridismo teórico se acentuou a partir da década de 90.

Paraíso (1994) argumenta que a partir de 1990 ocorreram algumas mudanças importantes na produção do campo de estudos do currículo no Brasil, especialmente no tocante ao uso de teorias externas para reflexão do currículo. As publicações desse período, segundo a autora, mostraram muito bem como estas teorias podem ser utilizadas de maneira crítica e, ainda, como são importantes para refletir toda a problemática da área. Especialmente a obra de Moreira (1990) e o artigo de Tomaz Tadeu (1990), segundo Paraíso (1994, p.109) “redimensionou a produção no campo do currículo no Brasil”.

Nesta época, também, começa a circular mais enfaticamente no Brasil uma série de obras de língua inglesa que foram traduzidas para o português como, por exemplo, livros de Michael Apple e de Henry Giroux além de vários artigos, criando condições para melhorar e aumentar a produção na área. A observação feita por Tomaz Tadeu à época (1990, p.59) de que “tanto a NSE como suas reformulações permanecem até hoje pouco conhecidas no Brasil” serviu como uma espécie de chamada de atenção aos curriculistas. Tanto que Paraíso (1994) observa que a partir deste artigo de Tomaz Tadeu Silva, vários artigos começaram a utilizar algumas ideias dessa corrente sociológica inglesa.

Sem dúvida o debate na área aumentou e apesar das inúmeras dúvidas que ainda nos restam (como ele mesmo mostrou naquele estudo), apesar de tudo que ainda temos que compreender se quisermos pensar na construção de uma sociologia do currículo adequada às especificidades do contexto brasileiro, é visível a “melhora” na qualidade dos artigos da área publicados no Brasil a partir de 1990.

Importante entender, à época, que “melhora” na qualidade dos artigos em currículo, na acepção de Paraíso (1994) significava a apreensão crítica das contribuições da Nova Sociologia da Educação encabeçada por Michael Young, bem como das teorias de Michael Apple e Henri Giroux. Não há neste contexto de produção de Paraíso (1994) uma inclinação pós-moderna e pós-estrutural (que a própria autora passa a se filiar no decorrer dos anos), tanto que a autora enxerga como um dos principais avanços da produção em currículo na década de noventa, a preocupação com o que chamou de “problema central do campo do currículo, a saber, a escolha dos conteúdos a serem ensinados nas escolas de primeiro grau” (PARAÍSO, 1994, p. 111). As produções recentes da autora demonstram que a preocupação central percebida em suas obras está longe de ser, atualmente, essa questão³⁴.

³⁴ Conforme explicado no capítulo 4.

Essa questão da escolha/seleção dos conhecimentos a serem veiculados na escola – temática clássica do campo curricular – segue central nos anos 90, especialmente na primeira metade da década. Paraíso (1994) e Moreira (1998) observam que o debate acerca do conhecimento, ainda que já iniciado de forma visível na década de 80, se acentua na primeira metade da década seguinte, também sobre a influência das propostas da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos - representada principalmente por José Carlos Libâneo, da Pedagogia histórico-crítica idealizada por Dermeval Saviani e a proposta de Educação Popular representada principalmente por Paulo Freire.

Paraíso (1994) observou que a influência da Nova Sociologia da Educação se faz presente em boa parte dos artigos de currículos analisados, inclusive a partir de uma ampla convergência, amparada pelas ideias da NSE, de que os currículos são invenções sociais. Dessa forma, questionava-se sobre a inclusão ou exclusão de uma ou outra disciplina no currículo escolar, sobre as determinações do que se ensina nas escolas e sobre o porquê de serem feitas as escolhas de conteúdos escolares. A obra de Apple (2006) também se mostrava destacadamente citada pelos artigos naquele contexto. Paraíso (1994) e Moreira (1998) salientam que estes artigos tiveram rápida repercussão, pois logo após suas publicações surgiram estudos de avaliação de propostas curriculares que utilizaram “ou pelo menos se esforçaram para tal esses aportes teóricos e boa parte dos trabalhos fez isso de forma crítica” (PARAÍSO, 1994, p.111).

Assim, encontram-se estudos voltados para análises de diferentes propostas curriculares oficiais apresentadas para diferentes áreas do conhecimento com vistas a analisar pressupostos teóricos subjacentes às propostas; que enfatizam as relações entre as concepções orientadoras dos planejadores de currículo e as dos professores que as colocam em prática; que visam identificar as tendências ou influências marcantes e representativas de determinadas concepções de educação, currículo e natureza do conhecimento nos programas. (PARAÍSO, 1994). Vale mencionar que a ótica de Paraíso (1994) é datada até os primeiros anos da década de 90, pois seu artigo, escrito em 1994, não a permitiu ver o desenrolar do campo na segunda metade da década. Desse modo, analisando as décadas de 80 e o início de noventa, a autora tece a seguinte conclusão:

Assim, a análise dos artigos de autores brasileiros publicados nos últimos três anos nos levaria a dizer que: os autores realçam a importância do conteúdo curricular pondo ênfase na necessidade de se pensar num conhecimento relacionado com a cultura dos estudantes; veem a cultura dos grupos dominados como elemento fundamental do processo de produção do conhecimento; valorizam as diferentes teorias críticas do campo do currículo apresentadas por teóricos de outros países e

acatam sugestões de reflexões de outros autores brasileiros que também investigam os problemas da área em questão. **Poder-se-ia dizer, ainda, que os curriculistas parecem estar no caminho certo.** (PARAÍSO, 1994, p.112, grifo nosso).

O caminho certo defendido por Paraíso (1994) naquele contexto era justamente uma defesa da centralidade da temática do conhecimento para o campo do currículo, associada à dimensão cultural, especialmente dos estudantes, entendendo a voz discente como elemento central para a produção do conhecimento.

Lopes e Macedo (2002; 2006) observam, tal qual Moreira (1998) e Paraíso (1994) que nos anos noventa, a produção no campo aumentou consideravelmente e diversificou-se do ponto de vista teórico e também em relação às temáticas abordadas. Do ponto de vista teórico, o recurso às teorias sociais e culturais, principalmente às associadas ao pensamento pós-moderno e aos estudos culturais, pode ser observado como fenômeno novo no campo curricular no contexto da referida década, especialmente a partir de sua segunda metade.

Em que pese há a preservação da temática do conhecimento escolar, os estudos dos anos noventa passam a abordar também, conforme observam Lopes e Macedo (2002; 2006) os seguintes temas: currículo e interdisciplinaridade; currículo e conhecimento em rede; políticas de currículo; história do pensamento curricular, de propostas curriculares e de disciplinas curriculares; currículo e identidades sociais; currículo e diferentes manifestações culturais; currículo e gênero; currículo e raça; currículo e novas tecnologias; currículo e formação de professores; currículo e psicologia; currículo e linguagem.

Alguns destes temas se fortaleceram ainda mais a partir dos dados coletados pela presente tese, são eles: currículo e discurso; políticas de currículo; currículo e gênero, currículo e diferença, currículo e cotidiano. Percebemos nos nossos dados a questão da raça e das novas tecnologias de forma tímida, ainda que presentes. A ideia de conhecimento em rede aparece especialmente nos estudos dos *cotidianistas* e a questão das identidades sociais têm sido paulatinamente superadas em favor da diferença, temática esta atualmente forte no campo curricular brasileiro, e despercebida no contexto da década de 90 (em que a identidade possuía maior preponderância).

A década de 90, portanto, especialmente em sua primeira metade, apresentou a discussão em torno do conhecimento escolar como temática principal, já em convívio, como dito acima, com outras temáticas em franco crescimento. A partir da segunda metade, essas outras temáticas em expansão passam a desestabilizar a hegemonia do conhecimento como temática sagrada ao campo. E tal desestabilização se relaciona diretamente com o que Lopes e

Macedo (2006, p.48) definiram como “o incremento dos estudos sobre a cultura, a maioria inserida numa matriz teórica assumidamente pós-estrutural”.

As autoras prosseguem essa análise defendendo que há uma espécie de transição para a temática da cultura, graças à expansão da influência pós-estrutural ao campo curricular. Ou seja, na medida em que o pós-modernismo e o pós-estruturalismo começam a se consolidar no campo curricular brasileiro, a temática da cultura ganha força ao mesmo tempo em que a temática do conhecimento se esvazia, ainda que cultura e conhecimento, sejam indissociáveis como procuramos demonstrar nos capítulos anteriores. Mas neste âmbito, trata-se de uma cultura no sentido bem mais amplo: associada à linguagem e ao discurso, às etnias e ao gênero, às identidades e posteriormente à diferença. Isso nos leva a uma indagação: o campo atualmente é majoritariamente inclinado sob uma influência pós-moderna e pós-estrutural (pós-crítica)? Se sim, de fato então a cultura tem sido temática crucial e o conhecimento menos enfatizado? O hibridismo teórico nesse sentido se faz também presente? São discussões que também enfrentaremos mais adiante. Por agora, cabe trazer o desdobramento da análise feita por Lopes e Macedo (2006) para essa questão, que já carrega sinais de uma transição híbrida no campo curricular brasileiro:

Ainda que a passagem para os estudos sobre a cultura seja muito visível, é também perceptível que tal passagem não tem representado um total abandono de princípios teóricos das discussões políticas críticas do campo do currículo, criando uma certa zona de deslizamento entre referentes teóricos críticos e pós-críticos. (LOPES E MACEDO, 2006, p.56).

O que as autoras nomeiam como zona de deslizamento é justamente o hibridismo teórico que marcou também a passagem do foco para os estudos sobre a cultura. Um híbrido, nesse contexto, de concepções críticas e pós-críticas. Tal conclusão fortalece também nossa hipótese inicial de apostar no hibridismo como a marca da produção curricular brasileira atualmente. Por essa razão, reiteramos aqui a importância desse estado da arte que antecede nossas análises dos artigos compilados, pois, procuramos demonstrar que o hibridismo também foi percebido em maior ou menor grau por autores que também procuraram fazer pesquisas em artigos de currículo produzidos no Brasil.

6.2 Os artigos compilados nos cinco periódicos: aspectos quantitativos

Antes das análises temáticas dos artigos compilados, tomando por base os conceitos-chave, conceitos secundários e teóricos principais para identificação da *predominância temática* das produções, é importante trazermos aqui alguns aspectos mais quantitativos, para que nossa análise aponte, neste primeiro momento, uma espécie de fotografia dos dados compilados.

Esta análise de cunho mais geral possibilitará a identificação da concentração regional dos autores dos artigos, de seus vínculos profissionais, das incidências das publicações a cada ano, das referências bibliográficas mais utilizadas, dos periódicos que mais forneceram artigos dentro do recorte temático estabelecido, e de quantas produções dos 17 curriculistas dominantes do campo, foram aproveitadas para análise.

O quadro abaixo apresenta o número de artigos selecionados por periódico:

Quadro 5- Periódicos: quantidade de artigos

PERIÓDICOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS SELECIONADOS
Currículo sem Fronteiras	76
Espaço do Currículo	68
e-Curriculum	42
Teias	29
Educação e Realidade	11
Total de artigos compilados	226

Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Vale lembrar que adotamos como recorte temático aqueles artigos focados em estudos voltados para a educação básica; deste modo, num total de 226 artigos compilados entre 2006-2016, foi possível perceber uma predominância considerável dos periódicos *Currículo sem Fronteiras* e *Espaço do Currículo* perante os demais. O dado não surpreende na medida em que são revistas mais voltadas para a teoria curricular propriamente dita, o mesmo ocorre com o periódico *e-Curriculum*. Os dois últimos são mais diversificados em relação às suas temáticas.

Embora os 17 pesquisadores dominantes do campo publicaram no período de 2006-2016 especialmente nos periódicos *Currículo sem Fronteiras* e *e-Curriculum*, constatou-se mais artigos aproveitados no periódico *Espaço do Currículo* do que no *e-Curriculum*. Isto se deveu graças aos critérios estabelecidos nesta tese. Vários trabalhos desses curriculistas foram

descartados pois fugiam dos recortes temáticos estabelecidos. Os dois últimos periódicos retratados no quadro também foram aqueles cujos pesquisadores dominantes menos publicaram, dentro das cinco revistas escolhidas.

O quadro abaixo ilustra quantos artigos foram compilados, no âmbito dos 17 pesquisadores elencados:

Quadro 6- Número de artigos compilados dos dezessete pesquisadores em currículo

Pesquisador(a)	Número de artigos compilados para análise
Alfredo da Veiga-Netto	0
Alice Casimiro Lopes	2
Ana Maria Saul	3
Antônio Flávio Barbosa Moreira	0
Carlos Eduardo Ferraço	7
Carmen Teresa Gabriel	4
Elizabeth Macedo	4
Inês Barbosa Oliveira	5
Janete Magalhães Carvalho	6
Maria Luiza Sússekind	2
Marlucy Alves Paraíso	6
Maria Inês Petrucci-Rosa	0
Nilda Alves	5
Roberto Sidnei de Macedo	3
Rosanne Evangelista Dias	1
Sandra Mara Corazza	4
Tomaz Tadeu Silva	0
Total	52

Fonte: dados da pesquisa, (2018).

É interessante observar que dois expoentes do campo curricular brasileiro (Antônio Flávio B. Moreira e Tomaz Tadeu Silva), no período e nos periódicos delimitados, e no recorte temático construído para seleção dos artigos, não produziram nenhum trabalho, o que mostra que ambos têm escolhido outras temáticas nos últimos dez anos, distintas daquelas estabelecidas pela presente tese como critério de escolha. Especialmente Tomaz Tadeu Silva, como pode ser percebido na entrevista abaixo:

Tomaz Tadeu: **É possível que eu tenha me alienado da produção atual na área da teoria curricular e, como consequência, o que vou dizer a seguir talvez possa ser creditado apenas à minha falta de informação.** (...). Nos últimos tempos, tenho-me afastado bastante desse tipo de atividade, digamos, “pública”, retirando-me para o interior de minhas próprias elucubrações e preocupações intelectuais. Não

por qualquer veicidade de auto-suficiência, mas simplesmente como resultado de um processo pessoal de mudança intelectual. É dessa perspectiva relativamente isolada (ou solitária?) que digo que o campo da teoria curricular passa por uma fase de relativa estagnação. (GANDIN, PARASKEVA, HYPOLITO, 2002, p.6, grifo nosso).

Lado outro, os pesquisadores *cotidianistas* tais como: Carlos E. Ferrazo, Nilda Alves, Inês B. Oliveira e Janete Carvalho, tiveram maior incidência de artigos acolhidos. Isso significa dizer que tais autores têm produzido consideravelmente nos periódicos delimitados e também enfatizam em seus trabalhos a articulação do currículo com a educação básica, nesse caso, por meio do cotidiano.

Vale ressaltar também a considerável produção de duas pesquisadoras pós-críticas *da Diferença*: Sandra Corazza e Marlucy Paraíso. A primeira teve seus artigos acolhidos especialmente dentro do critério de discussão teórica. Já a segunda, de vasta produção no campo curricular, especialmente em seus trabalhos que articulavam a temática do gênero e sexualidade nas escolas, teve trabalhos compilados dentro dos critérios utilizados.

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo possuem imensa produção nos últimos dez anos, porém, pouco foi aproveitado, especialmente da primeira, no recorte aqui delimitado. Tal explicação se deve ao fato de que ambas priorizam políticas de currículo em seus trabalhos, invariavelmente analisando as produções curriculares discursivas de documentos oficiais nem sempre focalizando na educação básica. Ainda assim, conforme veremos, ambas têm protagonismo no campo no que diz respeito à influência nas demais produções.

Ana Maria Saul e Carmen Gabriel apresentaram considerável número de artigos compilados. A primeira, sempre a partir de linhagem teórica freireana, e a segunda, priorizando a discussão a respeito do conhecimento escolar na educação básica, sob perspectiva pós-crítica, pós-fundacional.

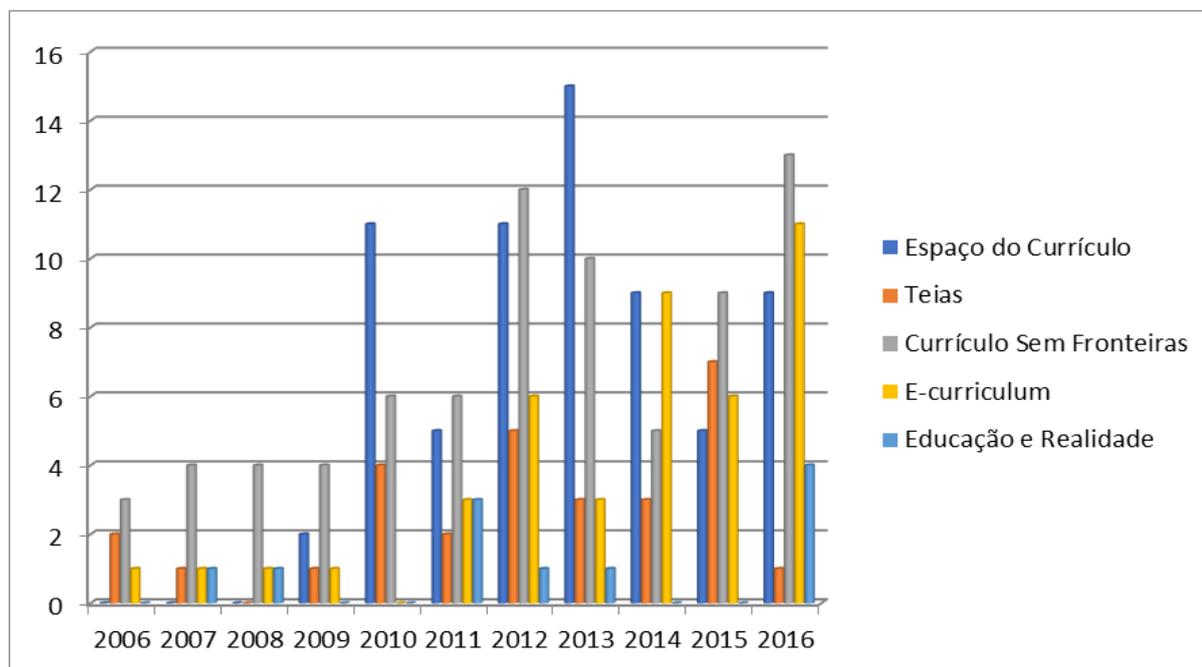
Num total de 226 artigos compilados, 52 correspondem às produções dos dezessete curriculistas dominantes do campo, o que equivale a 23% da produção total analisada, certamente um número considerável, que corrobora a posição simbólica de prestígio destes curriculistas, conferindo-lhes uma espécie de distinção, em termos bourdieusianos.

Se 23% do total de artigos compilados corresponde aos pesquisadores dominantes, evidentemente que o restante das produções é dividido entre um imenso número de pesquisadores que nos últimos dez anos, publicaram seus artigos nos cinco periódicos aqui delimitados, entendidos por nós como os periódicos centrais ao campo do currículo. Sendo

assim, é importante trazeremos aqui alguns dados quantitativos que nos permitirão uma fotografia mais apurada dos aspectos gerais dessa produção.

O gráfico abaixo ilustra a incidência das produções em cada periódico, nos últimos dez anos:

Figura 2: Gráfico da incidência das produções por periódico (2006-2016)



Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Podemos perceber que a segunda metade da década pesquisada traz um aumento significativo das produções, o que significa concluir que dentro da temática delimitada – estudos que focalizam a educação básica – há um predomínio de estudos que se voltam para esta abordagem. No entanto, para nós, a principal explicação desse aumento decorre da expansão das edições dos periódicos a partir da segunda metade da década pesquisada. Todos os cinco periódicos, a partir de 2010, passaram a aumentar suas edições, o que obviamente acaba por contribuir para o aumento das produções ampliando assim a possibilidade de coleta dos artigos compilados.

O periódico *Espaço do Currículo* mantinha média de duas edições por ano até 2011, e posteriormente passou a se organizar a partir de três edições. O periódico *Teias* foi aumentando progressivamente suas edições: no binômio 2006-2007 apresentou apenas uma edição. No binômio seguinte, ampliou para duas edições-ano. No binômio 2010-2011, passou para três edições ao ano e posteriormente, até 2016, chegou a quatro edições-ano. No entanto, esse aumento gradativo do número de edições não necessariamente significou aumento

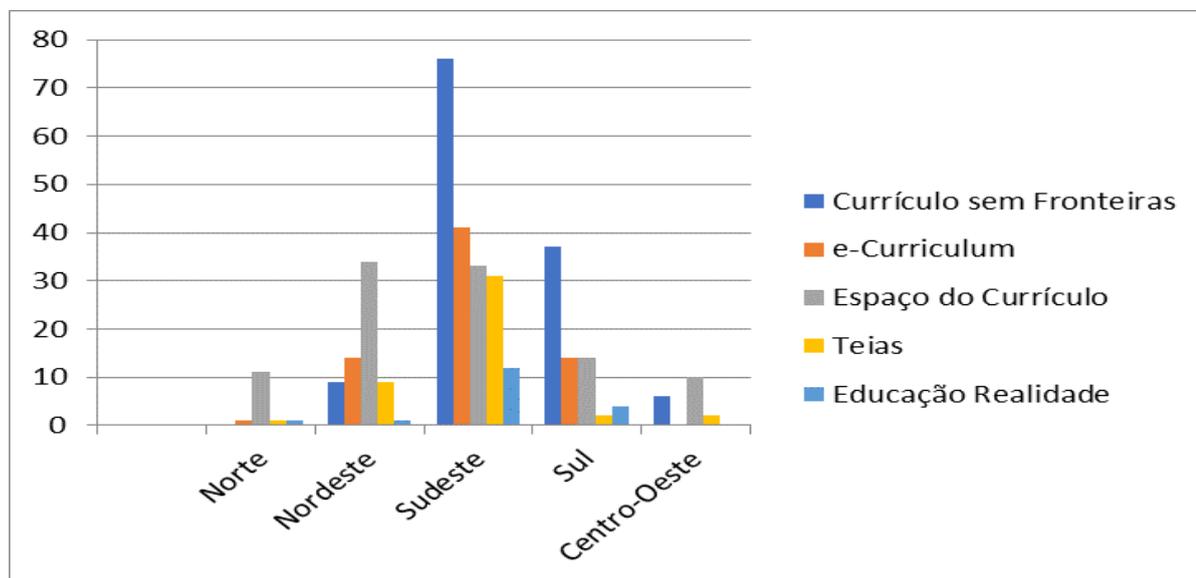
respectivo dos artigos compilados, pois algumas edições não abarcavam a temática aqui delimitada.

O período *Currículo sem Fronteiras*, como já dito, corresponde ao periódico que logrou a esta tese o maior número de produções compiladas. No gráfico acima, é possível perceber também que a partir de 2010 há um aumento no número de artigos compilados por nós. De 2006 a 2011, este periódico se organizava através de duas edições anuais. De 2012 a 2016 as edições passaram para três por ano; um leve aumento, que significou impactou na incidência de produções compiladas.

De forma semelhante aos demais periódicos, no caso da revista *e-Curriculum* também foi possível notar um aumento das produções a partir da segunda metade da década pesquisada. Também de forma parecida com os demais, este periódico apresentou um aumento gradativo em suas edições. Passando de duas por ano entre 2006-2010; três por ano entre 2011-2014; e quatro por ano de 2014 a 2016.

O periódico *Educação e Realidade* correspondeu à revista com menor incidência de artigos filtrados, e o pequeno número se mostrou relativamente estável mesmo diante do aumento progressivo das edições anuais. A revista que começou em 2006 com duas edições por ano e em 2016 chegou a apresentar cinco edições por ano, mais do que o dobro num intervalo de uma década, ainda assim, este significativo aumento não se traduziu proporcionalmente no aumento das produções em currículo cuja temática focalizava a educação básica. É curioso, no caso deste periódico, constatar que na pesquisa realizada por Lopes e Macedo (2006), tratava-se da revista, à época, em que as pesquisadoras tiveram maior incidência de artigos de temática curricular. Como os demais periódicos que analisamos na presente tese, não existiam naquele contexto da pesquisa das autoras, podemos inferir que a medida que foram criadas as revistas mais especificamente voltadas ao campo curricular, o periódico *Educação e Realidade* diminuiu a incidência de artigos dessa natureza.

Concluimos, portanto, que a segunda metade da década pesquisada fornece um aumento significativo no total de produções compiladas, muito em razão da própria ampliação da disponibilidade de edições. Das 226 produções compiladas, buscamos identificar também a distribuição regional dos autores, isto é, compilar o vínculo profissional dos autores para, a partir dessa informação, identificar de que regiões brasileiras os autores são oriundos, a partir da análise de cada periódico. O gráfico abaixo busca essa identificação:

Figura 3- Distribuição regional dos autores por periódico

Fonte: dados da pesquisa, (2018).

A distribuição regional dos autores evidencia a concentração das produções oriundas de autores vinculados às regiões Sudeste-Sul. De acordo com o Portal da Capes³⁵, a partir do Censo de 2016, é justamente na região Sudeste-Sul que se encontra a maior concentração de Programas de Pós-graduação no Brasil, seja no âmbito geral, seja com o filtro das Ciências Humanas. A região Nordeste vem logo depois, seguida da região Centro-Oeste e por último a região Norte. Nesse sentido há uma vinculação intrínseca da distribuição regional dos Programas de Pós-graduação brasileiros com a distribuição regional dos autores dos artigos compilados.

Dos cinco periódicos, o periódico *e-Curriculum* é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; o periódico *Teias*, associado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; já o periódico *Currículo sem Fronteiras* por ser um periódico de pretensão internacional, não se vincula explicitamente a nenhum Programa específico, embora seu conselho editorial é composto majoritariamente por pesquisadores oriundos de Programas de Pós-graduação situados na região Sul. Também na região Sul está vinculado o periódico *Educação e Realidade*, articulado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A exceção do binômio Sudeste-Sul, portanto, reside na revista *Espaço do Currículo*, ligada a Universidade Federal da Paraíba.

³⁵ <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

É perceptível no gráfico, que por ser o único periódico situado fora da concentração Sudeste-Sul, cabe justamente à revista Espaço do Currículo o maior número de produções cujos autores são oriundos de regiões situadas fora do binômio Sudeste-Sul. Há nesse sentido uma relação dos periódicos com seus locais de origem, no tocante às escolhas dos artigos a serem publicados. Em outras palavras, se um periódico se situa em determinada região, a maioria de seus artigos possuem autores oriundos das mesmas regiões pelos quais o periódico é vinculado.

É válido problematizar essa concentração, na medida em que dos 17 pesquisadores dominantes no campo curricular, a ampla maioria também se vincula a programas oriundos da região Sudeste-Sul. Nesse sentido, articulando os 17 pesquisadores dominantes, com a distribuição regional dos periódicos e dos demais autores dos artigos compilados, é perceptível uma concentração significativa da região Sudeste-Sul no tocante a hegemonia da produção curricular brasileira na última década. É mais do que salutar a defesa por uma redução desta concentração em prol de uma maior diversidade regional das produções.

Periódicos fundamentais ao campo, como *Currículo sem Fronteiras* e *e-Curriculum*, ao longo de dez anos, obtiveram incidência basicamente inexpressiva no tocante às autorias vinculadas às regiões Norte e Centro-Oeste. Mesmo na região Nordeste, esses dois periódicos apresentaram, respectivamente, 4% e 5,3% de autores vinculados à região. Coube ao periódico oriundo da região Nordeste (*Espaço do Currículo*) garantir alguma representatividade e protagonismo, ainda que tímidos, de autores situados em regiões fora da concentração Sudeste-Sul. Somadas as autorias das demais regiões fora do Sudeste-Sul em relação ao total de produções, temos 35,4%, o que equivale, em certa medida, à proporção também menor de Programas de Pós-graduação em Educação nessas regiões, em comparação ao Sudeste e ao Sul.

Um outro dado interessante, diz respeito à vinculação acadêmica dos autores dos artigos compilados. Foi nossa intenção verificar também essa questão e não somente a distribuição regional dos autores, pois se os periódicos, quase todos, se vinculam à Programas de Pós-graduação específicos, é importante identificarmos de que Programas os autores são oriundos.

Como já observado, há uma relação entre o periódico, seu programa de Pós-graduação e a vinculação regional das produções, ou seja, se um determinado periódico está situado em uma determinada região, a maioria dos artigos compilados terão autores oriundos dessa mesma região. O caso do periódico *Espaço do Currículo* é ilustrativo; trata-se do único

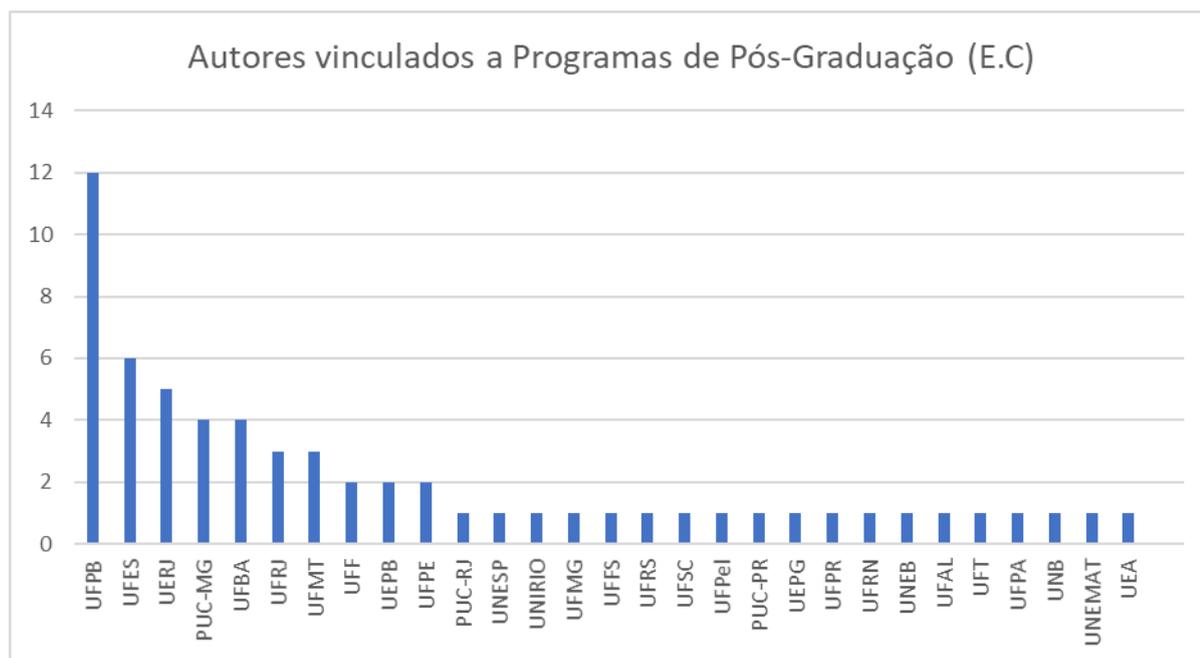
periódico situado na região Nordeste e é justamente nele a maior concentração de artigos cujos autores são oriundos dessa região.

Por essa razão, os próximos gráficos tiveram por objetivo um aprofundamento maior nessa questão, buscando verificar a vinculação específica dos autores aos Programas de Pós-graduação, para que possamos analisar se há também relação direta entre as autorias e estes Programas, a partir de cada periódico.

Entretanto, é importante detalhar o critério que norteou a elaboração desses gráficos: percebemos, ao compilar os artigos, que muitos deles eram compostos por mais de um autor, vinculado ao mesmo Programa. Nesses casos, optamos por estabelecer um voto único para o Programa, ao invés de contabilizar cada autor como um voto. Assim, além de padronizar o levantamento, garantimos que não houve desnivelamento em favorecimento de produções com vários autores. Nos casos em que o artigo era composto por mais de um autor, mas de Programas diferentes, evidentemente que cada um desses Programas recebeu o seu voto.

O gráfico abaixo ilustra o caso específico do periódico *Espaço do Currículo*:

Figura 4- Relação entre os autores e os Programas de Pós-Graduação no periódico Espaço do Currículo



Fonte: dados da pesquisa, (2018).

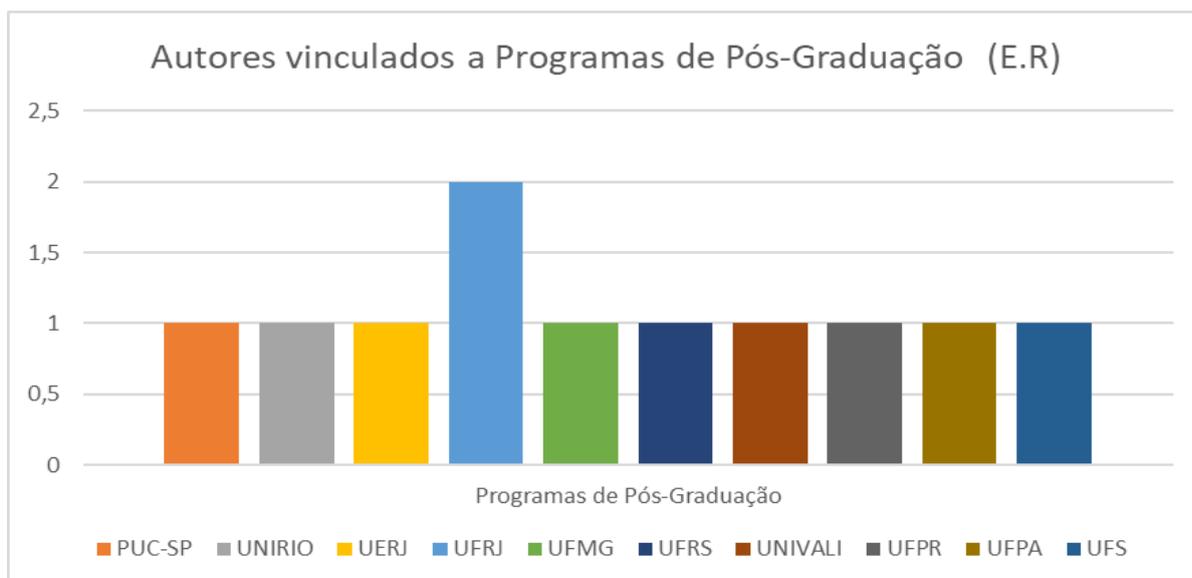
O gráfico evidencia que a maioria das produções compiladas nesse periódico (12) são de autores que se vinculam ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba, situado na região Nordeste, corroborando o dado que comprova que este periódico é justamente o de maior incidência de autores oriundos dessa região. Ademais, este periódico é

vinculado justamente a esta universidade, o que demonstra uma relação direta entre o vínculo do periódico com o seu Programa, como fator importante para a publicação no mesmo.

Há uma distância considerável de produções oriundas do Programa da UFPB em relação aos demais, o que demonstra que na última década este periódico optou, propositalmente ou não, não só por autorias da região Nordeste, mas especificamente vinculadas a seu próprio Programa. Esse dado nos motiva a relativizar o gráfico anterior que associa este periódico àquele que mais possibilita autorias ligadas ao Nordeste, pois, conforme pudemos perceber, a questão da região evidenciada, é muito mais devido a uma preferência institucional do que a uma diversificação regional. Tanto que os três Programas subsequentes são oriundos da região Sudeste e só depois, a Universidade Federal da Bahia aparece contemplada com quatro trabalhos.

O próximo gráfico traz essa dimensão, no caso do periódico que logrou o menor número de artigos compilados: *Educação e Realidade*.

Figura 5- Relação entre os autores e os Programas de Pós-Graduação no periódico Educação e Realidade

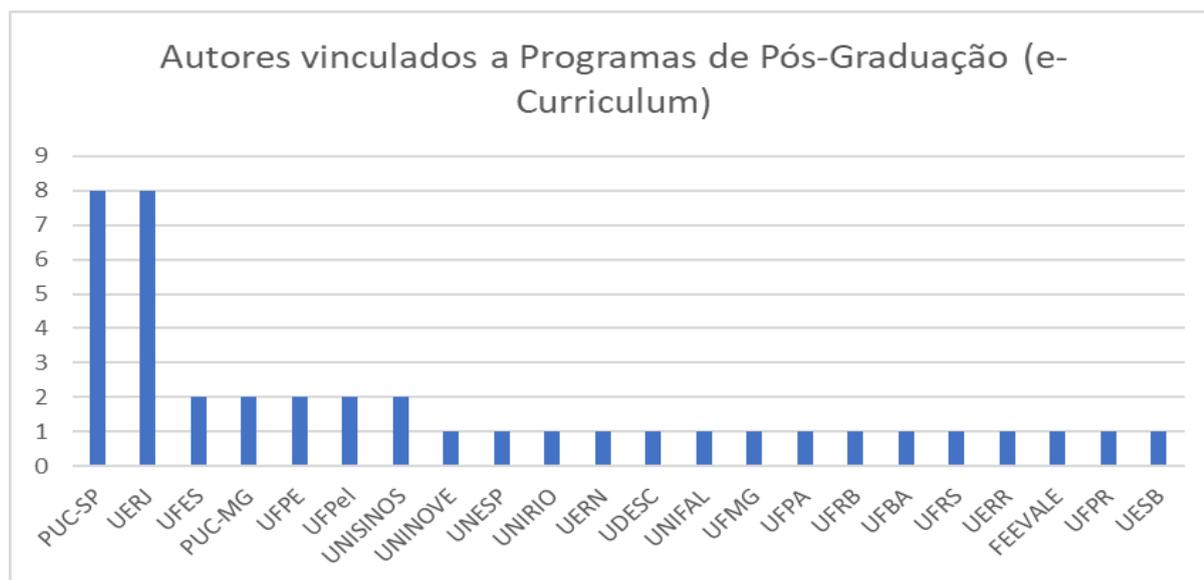


Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Quantitativamente é complicado analisar essa questão neste periódico devido ao baixo número de artigos compilados; porém, é curioso mencionar que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição que acolhe o periódico, possui incidência de apenas uma produção do total de artigos. Há uma predominância de artigos da região Sudeste-Sul, com exceção à produção de autoria vinculada à Universidade Federal do Pará e à Universidade Federal de Sergipe.

Em contraste ao periódico anterior, o próximo gráfico aborda uma revista com grande incidência de artigos compilados: e-Curriculum.

Figura 6 - Relação entre os autores e os Programas de Pós-Graduação no periódico e-Curriculum



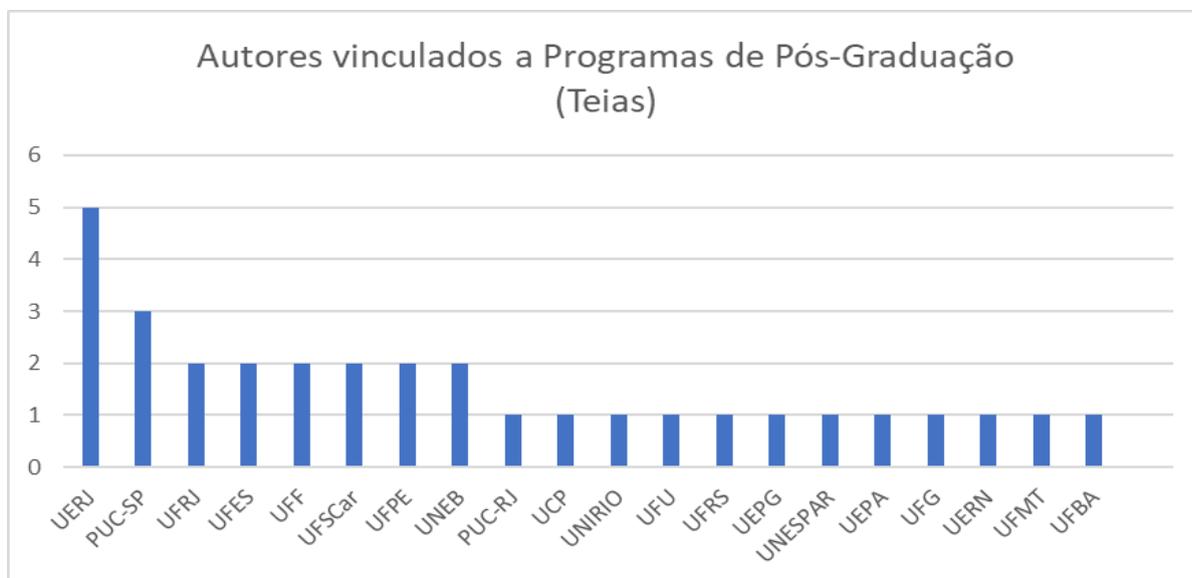
Fonte: dados da pesquisa, (2018).

O gráfico referente ao periódico *e-Curriculum* guarda uma semelhança central em relação ao periódico *Espaço do Currículo*: em ambos os gráficos, há uma maior incidência de autores vinculados aos Programas que abrigam o próprio periódico. Neste caso, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo através de seu Programa de Pós-graduação em Educação, é o *locus* primordial de vinculação da maioria dos autores, embora empatado com as produções cujas autorias se vinculam à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Há também uma significativa discrepância em relação aos demais Programas, evidenciando novamente uma certa “preferência” por artigos oriundos do próprio Programa.

É interessante notar que o alto número de produções vinculadas à UERJ se deve especialmente ao editorial de 2014 (v.12, n.3) que tratou da Base Nacional Comum Curricular. Este editorial, em específico, foi coordenado pelas pesquisadoras Elizabeth Macedo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Maria Luiza Sússekind, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Neste editorial há um salto nas produções vinculadas à UERJ o que explica o empate com a PUC-SP, cujas produções, dessa última, estão mais espalhadas entre os anos de 2006-2016.

O próximo gráfico ilustra a situação do periódico *Teias*, oriundo do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ:

Figura 7 - Relação entre os autores e os Programas de Pós-Graduação no periódico Teias



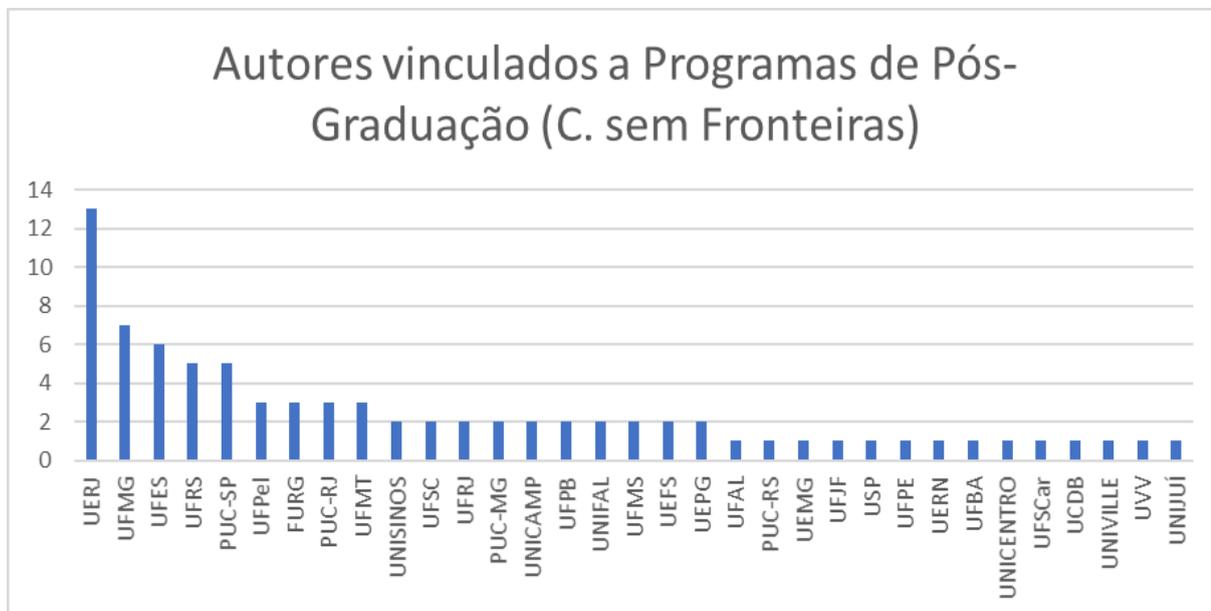
Fonte: dados da pesquisa, (2018).

A intrínseca relação entre as autorias dos artigos com os vínculos institucionais de seus autores e o periódico se mantém. A UERJ congrega a maioria das produções compiladas e acolhe o próprio periódico. Há uma incidência significativa de autorias oriundas de Programas situados no Estado do Rio de Janeiro, embora as demais produções, de incidência baixa, congreguem alguma diversidade regional. Assim, como no gráfico referente ao periódico *e-Curriculum* e ao gráfico relativo à distribuição regional geral, este periódico também concentra especialmente suas produções no Sudeste, embora seja mais diversificado que o periódico *e-Curriculum* e *Educação e Realidade*.

Das cinco revistas delimitadas nesta tese, a revista *Currículo sem Fronteiras*, como já dito, não possui uma vinculação direta a um Programa específico de alguma instituição, embora seu conselho editorial seja composto majoritariamente por pesquisadores situados em universidades da região Sul. Ademais, trata-se do periódico com maior incidência de artigos compilados pela tese.

O caso deste periódico é especialmente interessante justamente pelo fato dele não representar uma continuidade do que temos até aqui observado: a relação direta entre o periódico, o Programa que o acolhe, e o vínculo da maioria das produções. Como esta revista não se vincula diretamente a nenhum Programa, nossa hipótese era de que as produções seriam mais espalhadas, fazendo jus ao termo “sem fronteiras”.

Figura 8 - Relação entre os autores e os Programas de Pós-Graduação no periódico Currículo sem Fronteiras

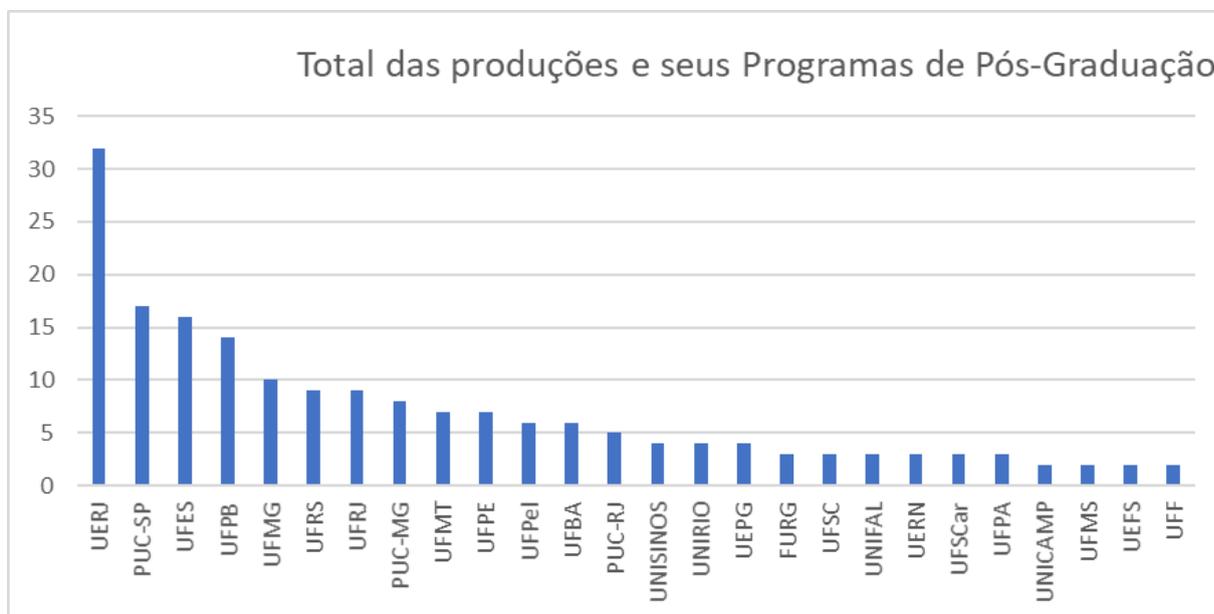


Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Conforme nossa hipótese, este periódico simboliza, em comparação aos outros, a maior pluralidade em relação aos vínculos institucionais dos autores. Há uma significativa e emblemática predominância de produções oriundas da UERJ em relação às demais, que se dividem posteriormente, entre universidades situadas especialmente na regional Sudeste-Sul. Dos dez primeiros Programas, apenas a Universidade Federal do Mato Grosso foge a esta regra.

Podemos observar também uma incidência alta de produções vinculadas às instituições situadas no Rio Grande do Sul; algumas delas, de inexpressiva incidência nos gráficos anteriores, aparecem agora com maior destaque, tais como: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Neste caso, podemos inferir alguma relação entre esse dado e o que já dissemos a respeito do Conselho Editorial do periódico ser composto predominantemente por pesquisadores situados na região Sul.

Entretanto, não se pode negar o predomínio das autorias vinculadas à UERJ, que sempre esteve permeada por alta incidência nos periódicos analisados. O gráfico abaixo traz um levantamento total dessas produções, somados todos os periódicos, para que possamos ter uma noção mais geral da representatividade dessas instituições na distribuição regional das produções.

Figura 9 - Total das produções e seus Programas de Pós-graduação.

Fonte: dados da pesquisa, (2018).

O desempenho da UERJ salta imediatamente aos olhos quando nos deparamos com o gráfico geral das produções e as vinculações aos Programas. A instituição corresponde a mais da metade da instituição segunda colocada (PUC-SP). Tal desempenho não se deve, certamente, ao acaso. Além do próprio mérito da instituição, em se tornar tão produtiva para o campo curricular brasileiro e conseguir emplacar artigos em periódicos cruciais ao campo, outros fatores ajudam a entender esse destaque.

Dos 17 pesquisadores dominantes identificados por nós, 5 são oriundas da UERJ: Elizabeth Macedo, Alice Casimiro Lopes, Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Rosanne Dias. As duas primeiras, devido a intensa produção na última década, foram categorizadas por nós como figuras centrais da vertente dos pesquisadores pós-críticos das *Políticas de Currículo*. Já Nilda Alves e Inês B. Oliveira, são pesquisadoras fundamentais e também de intensa produção dentro da vertente pós-crítica intitulada por nós, como Pós-críticos *cotidianistas*. Assim, não é surpresa entender porque a UERJ abarca expressiva representatividade das produções em currículo na última década em meio aos recortes temáticos aqui delimitados.

Além da própria produção dessas pesquisadoras, há também a produção de seus orientandos, que, em muitos casos, produzem em parceria com as mesmas, em parceria entre eles, ou isoladamente. Com isso, forma-se uma rede que se materializa em uma espécie de hegemonia dessa instituição no campo curricular brasileiro, de modo que, não é exagero

afirmar, que na UERJ congrega-se o centro das produções em currículo no país. Sabemos que o campo, como já ensinara Bourdieu (1983, 1992) é composto por uma disputa entre seus agentes, e neste sentido, cabe dizer que a UERJ tem sido determinante na condução, em termos bourdieusianos, das “regras do jogo” no campo curricular brasileiro.

As produções da UERJ se notabilizam especialmente por trabalhos que enfatizam, ora as políticas de currículo, ora as articulações entre currículo e cotidiano. Não por acaso, os trabalhos mais voltados às políticas de currículo, além de possuírem forte influência de Stephen Ball e Ernesto Laclau, citam também com grande frequência, e em alguns casos até de forma prioritária, a pesquisadora Alice Casimiro Lopes; são exemplos os seguintes artigos: Barreto (2006); Leite (2010); Macedo (2014); Tura (2009, 2016); Lopes (2006); Granja e Veloso (2016).

As produções da UERJ que focalizam os estudos do cotidiano, possuem como referência, na maioria dos casos, as próprias pesquisadoras da instituição, especialmente a pioneira Nilda Alves, seguida por Inês Barbosa de Oliveira, muito embora Boaventura de Sousa Santos e Michel de Certeau também sejam bastante lembrados. Em alguns casos, tratam-se de produções das próprias autoras, sozinhas ou em parceria. São exemplos as seguintes produções: Soares (2016); Oliveira (2013); Vargas, Filé e Alves (2007); Macedo, Espíndola e Rodrigues (2016); Oliveira e Lacerda (2016).

A maioria das produções vinculadas à UERJ, portanto, se associam às vertentes curriculares pelas quais se filiam as curriculistas dominantes do campo, pertencentes à UERJ: Elizabeth Macedo, Alice Casimiro Lopes, Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira. De uma forma ou de outra, essas autoras ditam as “regras do jogo” e ajudam na construção de hegemonias provisórias, ao influenciar demais autores, que operam na perspectiva das políticas de currículo ou dos estudos do cotidiano. Há uma espécie de rede de influência que perpassa pela liderança dessas pesquisadoras através de sua reconhecida distinção (BOURDIEU, 1983, 1992) e se irradia nas demais produções que utilizam as autoras como referência e também outros autores em que as curriculistas se embasam. É como se houvesse uma coesão, e não uma padronização, nesses estudos oriundos da UERJ.

Dito isso, é interessante observar que as temáticas predominantes nessas produções (políticas de currículo e cotidiano), ambas de linhagem pós-crítica³⁶, tendem a predominar na totalidade dos artigos compilados, devido ao fato da UERJ ser uma instituição central na

³⁶ Ver mais adiante, a partir de análises mais pormenorizadas referentes às categorias curriculares e seus respectivos conceitos-chave, conceitos secundários e teórico principal.

irradiação de produções voltadas para essas temáticas. Soma-se a isso o fato de que, evidentemente, não só produções da UERJ acolhem os respectivos temas.

A vertente pós-crítica intitulada por nós como *pós críticos das políticas de currículo*, possui centralidade bastante concentrada na UERJ, a partir da liderança dos estudos de Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes, no entanto, a vertente dos *pós-críticos cotidianistas*³⁷, possui força não só na UERJ, a partir de Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, mas também na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a liderança de Janete Carvalho e Carlos Eduardo Ferração, ambos, curriculistas pertencentes ao quadro dos 17 dominantes no campo.

Se observarmos novamente o gráfico anterior, a UFES é a terceira instituição de maior representatividade, e as produções vinculadas a esta instituição são majoritariamente vinculadas aos estudos do cotidiano, tais como: Ferração e Carvalho (2014); Ferração, Fiorio, Lyrio (2012); Ferração e Gomes (2013); Ferração (2012); Ferração, Gomes e Piontkovsky (2015); Ferração, Gomes e Sussekind (2016); Ferração *et al* (2015), Carvalho e Silva (2009); Carvalho (2012). Há, conforme percebido, um protagonismo de Carlos E. Ferração no tocante as produções oriundas da UFES, toda estas, de temática voltada à articulação currículo/cotidiano a partir de referências diversas.

Tal qual ocorre com as pesquisadoras da UERJ, no caso da UFES há uma centralidade dos dois pesquisadores dominantes (Carlos E. Ferração e Janete Carvalho) que se irradia em demais trabalhos feitos em parceria, sempre tendo como balizas teóricas os referidos pesquisadores, além de demais outros teóricos que compõem essas produções³⁸. Os estudos do cotidiano, portanto, fortemente consolidados na UERJ e na UFES, somadas às produções de outras instituições, ganham força como temática estabelecida no campo curricular brasileiro, tendo UERJ e UFES como polos irradiadores, a partir da liderança dos referidos pesquisadores *cotidianistas*, que compõem o grupo dos 17 curriculistas dominantes.

Essas inferências nos permitem defender o argumento de que os periódicos que possuem alta incidência de estudos cujas autorias se vinculam à UERJ ou UFES, provavelmente são periódicos cujos temas predominantes giram em torno das políticas de currículo e dos estudos do cotidiano. Exceção feita à revista *Educação e Realidade*, todos os outros periódicos possuem UERJ e UFES pelo menos entre as quatro primeiras colocações na incidência das produções. Desenha-se dessa forma, uma relativa predominância dessas duas

³⁷ Retomar capítulo 4, se necessário.

³⁸ Aprofundamento mais adiante

temáticas, e conseqüentemente dessas duas instituições, na produção curricular brasileira na última década.

Entre a UERJ e a UFES, no gráfico geral das produções vinculadas às instituições, encontramos a PUC-SP, cujas produções não se voltam ao cotidiano e pouco abordam as políticas de currículo, e quando o fazem, utilizam especialmente Paulo Freire como teórico principal, diferentemente das balizas teóricas dos estudos pós-críticos *das políticas de currículo*, de centralidade na UERJ.

Paulo Freire é o arcabouço teórico da maioria dos artigos vinculados à PUC-SP, liderados pela curricularista Ana Maria Saul, também pertencente ao quadro dos 17 pesquisadores dominantes. Os artigos da autora em questão, ou de demais autores vinculados à PUC-SP, perpassam por diferentes temáticas curriculares na educação básica (conhecimento, justiça curricular, violência curricular, currículo ético-crítico, políticas de currículo, educação em valores) e todas essas produções, em maior ou menor grau, se amparam em Paulo Freire em sua composição teórica. São exemplos as seguintes produções: Casali (2016); Saul (2012); Ponce (2009, 2015); Saul e Giovedi (2015), Saul e Silva (2011, 2012) Anaya e Teixeira (2007); Giovedi (2013). Evidentemente que outras produções, vinculadas a outras instituições também referenciam Paulo Freire, entretanto percebemos com clareza que a PUC-SP congrega o polo irradiador das produções críticas de linhagem freireana no campo curricular brasileiro.

Analisando as demais instituições no gráfico anterior, percebemos a UFPB na quarta colocação, mas como já visto, a alta representatividade se deve especialmente ao periódico *Espaço do Currículo*, situado nesta instituição e que na última década priorizou claramente produções de autores vinculados à UFPB. Chama a atenção a ausência da Universidade de São Paulo (USP).

No gráfico anterior, procuramos interpretá-lo a partir de problematizações a respeito dos vínculos institucionais dos autores das produções e como essas produções se associam a temáticas fortes dentro das próprias instituições. Mencionamos alguns estudos e apontamos teóricos balizadores dos mesmos, vinculando-os aos pesquisadores dominantes no campo. Os próximos gráficos tratarão dos referenciais bibliográficos dos artigos compilados.

Para compilar os referenciais bibliográficos de todas as produções, adotamos os seguintes critérios: primeiramente, todas as obras seriam compiladas e inseridas em um banco de dados. Num segundo momento, separamos as obras em três categorias: a) referências

centrais ao currículo; b) referências clássicas³⁹ que permearam a discussão curricular; c) demais referências que não estabeleciam relação direta com a discussão curricular. Dessas três, traremos a primeira para que possamos inferir mais pistas a respeito da constituição do campo curricular brasileiro na última década.

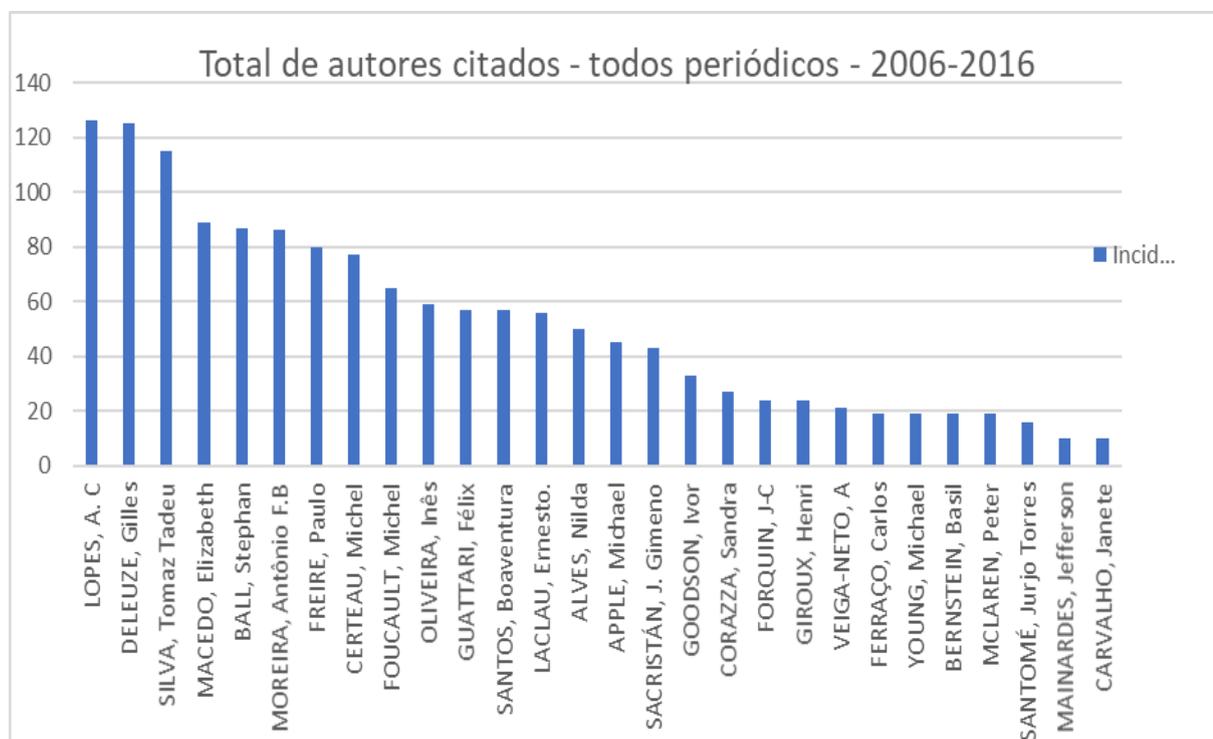
Fazer essa compilação nos impôs uma série de desafios: logo percebemos que alguns artigos citavam várias obras de um mesmo autor, entretanto, no corpo do artigo, citava apenas uma vez as referidas obras. Nesses casos, como contabilizar? Em outros casos, um determinado autor cita a si mesmo em vários momentos; e nesses casos, como compilar? Essas e outras dúvidas pairaram sob esta tese e nos obrigou a fazer uma escolha, certamente, não imune a críticas e ressalvas. Optamos por contabilizar cada referência como um voto, ou seja, se determinado artigo utilizou cinco livros de Deleuze, este autor recebeu cinco votos, e suas respectivas obras foram compiladas. Desse modo, mesmo sabendo que referenciar vários livros do autor, não necessariamente significa citá-lo em grande quantidade no corpo do texto, ainda assim optamos por valorizar cada bibliografia utilizada, entendendo que ela, de algum modo, norteou aquela produção do autor, explicitamente ou implicitamente. Assim, padronizamos o critério de computar um voto para cada bibliografia referenciada, independente se o autor citava a si mesmo no trabalho.

Outra informação importante diz respeito aos livros escritos por um ou mais autores; nestes casos, cada autor também recebeu individualmente seu voto. Isso foi comum entre os autores Gilles Deleuze e Félix Guattari; Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo; Tomaz Tadeu Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira. Esses autores escreveram juntos obras importantes ao campo curricular e que foram muito referenciadas nas produções compiladas. Como dito, nesses casos, a cada autor foi computado um voto.

Compilamos os referenciais bibliográficos dos cinco periódicos separadamente, dividindo entre a primeira e a segunda metade da década delimitada. A intenção era verificar se havia alguma diferença substancial entre os periódicos, mas não foi o que ocorreu. Nesse sentido, optamos por trazer o compilado total dos referenciais bibliográficos, somados todos os periódicos e no período total de 2006-2016:

³⁹ Entendemos por clássico, conforme Saviani (2003, p.18): “Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É neste sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal”.

Figura 10- Referenciais bibliográficos dos cinco periódicos compilados (2006-2016) ⁴⁰



Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Os dez primeiros autores elencados como referenciais bibliográficos mais utilizados no total dos artigos compilados, nos mostram, num primeiro momento, uma diversidade de abordagens e algumas curiosas conclusões: dos dez primeiros, existem quatro estrangeiros (Deleuze, Ball, Certeau e Foucault) que não são propriamente do campo curricular. Mas os seis brasileiros que completam a listagem dos dez iniciais, exceção à Paulo Freire, são todos curriculistas, embora Paulo Freire como já dito em capítulos anteriores, é certamente o precursor dos estudos em currículo no Brasil numa linhagem crítica (MOREIRA, 1990, 1998).

Se observarmos os autores brasileiros presentes no gráfico anterior, é possível perceber que apenas um não faz parte do grupo dos 17 pesquisadores dominantes do campo: trata-se de Jefferson Mainardes; geralmente muito citado nos artigos que envolvem a relação do currículo com a organização em ciclos, esse autor ficou à frente de outros autores que compõem o grupo dos pesquisadores dominantes.

⁴⁰ Referenciais cujas citações ocorreram menos de dez vezes foram retirados do gráfico. A título de exemplo, citamos: Roberto Sidnei de Macedo, Maria Luiza Sussekind, Antônio Carlos Amorim, Miguel Arroyo, Marlucy Paraíso, Marisa Vorraber Costa.

Nos parágrafos anteriores, mencionamos a centralidade e a liderança da UERJ no tocante às produções compiladas e os vínculos institucionais de seus autores. O gráfico acima fortalece nossa conclusão na medida em que a liderança dos referenciais é de uma pesquisadora da UERJ, e dos seis primeiros referenciais brasileiros, metade são de pesquisadores pertencentes a essa instituição. Dos referenciais brasileiros presentes no gráfico, ao todo, há uma predominância da UERJ com quatro pesquisadoras (Alice C. Lopes, Elizabeth Macedo, Inês B. Oliveira e Nilda Alves).

Dos cinco primeiros colocados, dois são da UERJ, sendo que Stephen Ball, o quinto colocado, é um teórico predominantemente citado justamente pelos artigos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (pós-críticos *das políticas de currículo*) e outros autores vinculados predominantemente à UERJ. Isto posto, essa instituição interfere não só na representatividade de seus próprios docentes em relação à influência teórica no campo curricular, mas também aos teóricos em que seus docentes se embasam.

O mesmo ocorre com os pós-críticos *cotidianistas* presentes no gráfico (Inês B. Oliveira e Nilda Alves) que trabalham significativamente com Boaventura de Sousa Santos e Michel de Certeau em seus artigos. Ambas as pesquisadoras influenciam diversos outros autores que trabalham na perspectiva dos cotidianos, que acabam citando não somente as curriculistas da UERJ, mas também seus teóricos “de cabeceira”. Com isso, cria-se uma espécie de rede de influência que torna a UERJ um polo hegemônico da produção curricular brasileira, seja através do ponto de vista de influências das políticas de currículo, seja pela via dos estudos do cotidiano. Vale ressaltar ainda, no âmbito do cotidiano, a presença, ainda que em menor grau, dos pesquisadores da UFES, Carlos Ferrazo e Janete Carvalho, que contribuem para consolidar a temática do cotidiano como uma das mais consolidadas no campo, e, como já dito, não concentrada somente na UERJ, ainda que ambos pesquisadores sejam pós-críticos *cotidianistas* de linhagem deleuziana.

Uma leitura apressada argumentaria que a presença notável de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo na lista dos referenciais das produções, se explica pela maciça produção de ambas nos últimos anos. Ao todo, no recorte temporal utilizado na tese, as duas produziram mais de 35 artigos específicos sobre currículo, sem contar apresentações em congresso e livros. Contudo, a vasta produção, inclusive diversas vezes em parceria, não explica unicamente a representatividade e a influência consolidadas. Pois alguns pesquisadores de produção volumosa na década, como Marlucy Paraíso, por exemplo, não constam sequer no gráfico acima.

Com isso, mais uma vez remetemos à conclusão de que a UERJ se consolida como um polo irradiador de construção hegemônica ao campo, sob a predominância de Elizabeth Macedo e Alice C. Lopes, que por sua vez, auxiliam no fortalecimento da temática das políticas de currículo – tema preferencial das autoras – e também contribuem para enfatizar a importância de Stephen Ball e Ernesto Laclau, ambos autores muito utilizados pelas duas curriculistas e por demais autores que trabalham as políticas de currículo sob balizamento teórico das pesquisadoras da UERJ. Somado a isso, ambas produziram também considerável número de artigos teóricos, o que torna ainda mais plural suas produções abarcando número ainda maior de leitores.

Falando especificamente da liderança de Alice C. Lopes, é válido ressaltar que a autora teve abarcada diversas obras o que torna impossível dizer que dentro de sua vasta produção, existam uma ou duas predominantes. Houve um notável equilíbrio entre seus livros, capítulos de livro e artigos, de modo que podemos concluir que a produção da autora atende a diversos interesses no campo curricular, e se caracteriza por uma pluralidade e qualidade, que acaba por ser útil a artigos que discutem políticas de currículo, teorias curriculares, ensino de Ciências, hibridismo, cultura e conhecimento.

Em nosso entendimento, o gráfico deve ser compreendido através de quatro subgrupos que representam graus distintos de influência. O primeiro corte deve ser feito nos três primeiros, Alice C. Lopes, Gilles Deleuze e Tomaz Tadeu Silva. Estes três primeiros estão em uma distância considerável dos demais, constituindo-se assim como as três grandes referências bibliográficas do campo curricular brasileiro na última década. O segundo corte abarca de Elizabeth Macedo até Michel de Certeau e também se constitui como referências de grande impacto no campo, mas com alguma distância tanto em relação aos três primeiros, quanto aos demais.

O terceiro corte, de influência razoável, compreende de Michel Foucault até Gimeno Sacristán. Neste corte há uma variedade maior de linhagens teóricas em relação aos anteriores. O último corte, de influência mediana, que se estende de Félix Guattari à Janete Carvalho, abarca maior número de teóricos, com incidências parecidas, quase lineares e abarca a maior variedade de tendências. Há uma predominância de teóricos vinculados às concepções pós-críticas, especialmente entre os dez primeiros, ficando os referenciais críticos mais alinhados aos subgrupos de influência mediana e razoável, exceção à Antônio Flávio Barbosa Moreira, representante da vertente curricular crítica presente entre os dez primeiros mais citados.

Junto à Alice Casimiro Lopes, temos um filósofo que nunca tratou de currículo propriamente dito em suas obras e pouco abordou a temática da educação. Compartilhamos as problematizações feitas por Caffagni (2017, p. 10), que aponta Gilles Deleuze como um filósofo que embora aborde temas educacionais em sua obra, não é propriamente um teórico da educação.

Deleuze e Guattari não dedicaram obras completas a educação. Em várias passagens, os estudiosos discorrem sobre docência, aprendizagem ou sobre a escola. Entretanto, a filosofia tratada por eles está longe de conter uma teoria da educação. Até onde pudemos averiguar, não encontramos nenhuma aplicação prática sistemática de suas teorias em um sistema pedagógico; poderíamos tão somente dizer, e com alguma licença poética, que seu pensamento dialoga com algumas práticas aqui e acolá. Qual e então a razão que leva pesquisadores a estudar a influência desses autores na educação?

Complementando a pergunta feita por Caffagni (2017) ao final da citação acima, poderíamos indagar: quais razões levam autores do campo curricular a se balizarem por esses autores em suas produções? Entendemos que é possível que determinados autores, ainda que não tenham priorizado e aprofundado especificamente sobre a temática educacional, devido a originalidade, penetração e legitimidade de sua obra, acabam tendo muito a dizer ao campo educacional. Karl Marx certamente é um exemplo disso na perspectiva crítica. Podemos dizer, que na perspectiva pós-estruturalista, Gilles Deleuze é este pensador que, no campo do currículo, tem oferecido *insights* aos autores do campo, especialmente nas produções que operam na perspectiva da filosofia da diferença⁴¹.

Percebemos algo curioso ao compararmos a incidência das citações às obras de Alice C. Lopes e Gilles Deleuze. No caso do filósofo francês, geralmente os artigos que o utilizam, costumam citar diversas de suas obras em um mesmo artigo. É comum o uso de pelo menos três a quatro livros por produção. Diferente da pesquisadora da UERJ que tem média de duas referências por produção. Isso significa que se pegarmos somente o número de obras, teremos mais produções citando a pesquisadora do que o pensador pós-estruturalista. Um exemplo disso são os artigos de Carvalho (2016) que cita onze livros de Gilles Deleuze em seu trabalho e Aspis (2016) que cita oito obras do pensador francês. Estes dois exemplos nos ajudam a perceber que há um número menor de artigos que o citam em comparação à Alice C. Lopes, mas como nosso critério foi pontuar a cada referencial listado, alguns artigos renderam várias pontuações à Deleuze.

⁴¹ Essa questão será aprofundada logo mais.

Os trabalhos que utilizaram Gilles Deleuze compõem-se basicamente de dois tipos: estudos do cotidiano, especialmente no viés dos pesquisadores *cotidianistas* da UFES e produções de caráter teórico que focalizam a diferença associando-a à criação, o agenciamento do desejo, o rizoma, a transgressão, não raramente, calcadas em produções que flertam com a abstração hermética de difícil entendimento (CORAZZA, 2010, 2016), (OLEGÁRIO, CORAZZA, 2015), (ASPIS, 2016), (AMORIM, 2015).

A tese de Caffagni (2017), por nós mencionada ainda na introdução, é especialmente importante no momento em que analisamos como o campo curricular operou, através dos artigos, com o filósofo Gilles Deleuze. A tese de Caffagni (2017), ao buscar mapear (através do procedimento metodológico da cartografia) a influência da filosofia deleuziana nas produções de artigos voltados à educação, fornece uma série de conclusões fundamentais no tocante ao currículo em específico. A grande maioria dessas conclusões vão na mesma direção do que observamos em nossa pesquisa, a começar pelo fato de que Caffagni (2017) observou que a incidência mais significativa da influência deleuziana nos estudos educacionais, deriva especialmente do periódico *Currículo sem Fronteiras*. No nosso caso, é exatamente este periódico o que mais apresentou citações da obra do pensador francês nas produções.

O que Caffagni (2017) observou ao analisar as produções que se baseiam em Deleuze é que a temática do currículo adquire centralidade e se constitui como a área mais abarcada em relação ao total de produções analisadas pelo autor. Ou seja, a influência deleuziana na educação, encontra no campo curricular um solo fértil. “Os temas relacionados aos estudos curriculares, docência, apresentam uma incidência significativamente maior” (CAFFAGNI, 2017, p. 96). A essa conclusão do autor, soma-se outra, relacionada aos periódicos por ele compilados: “Dois dos três dos periódicos com mais publicações tem por escopo a temática curricular” (CAFFAGNI, 2017, p.95). É interessante observar que estes dois periódicos citados, trata-se justamente das revistas *Currículo sem Fronteiras* e *e-Curriculum*. E apareceram com alta incidência os periódicos *Teias* e *Educação e Realidade*.

Caffagni (2017, p.81) também foi buscar a vinculação institucional dos autores das produções por ele compiladas e chegou a esta conclusão: “os autores com mais publicações concentram-se em algumas universidades do Sul e do Sudeste, em especial a UFRGS, UERJ e UFMG – não se pode esquecer das universidades do Espírito Santo”. Se analisarmos as universidades citadas, perceberemos a UFRGS, local em que Sandra Corazza é docente e uma das curriculistas que mais se utiliza de Deleuze em seus trabalhos, sem contar Tomaz Tadeu Silva, atualmente aposentado, mas de longa trajetória pela mesma universidade. A UFMG, no

caso específico da temática curricular, há a pesquisadora Marlucy Paraíso, de intensa produção, que também utiliza bastante a filosofia deleuziana em suas pesquisas. A UERJ e a UFES, mencionadas por Caffagni (2017), operam com Deleuze especialmente no tocante aos estudos produzidos pelos *pós-críticos cotidianistas* que em maior ou menor grau, possuem em Deleuze uma referência importante.

Alguns desses pesquisadores são mencionados por Caffagni (2017, p.92):

Foram selecionados 81 artigos sobre o currículo (cerca de 19% do total de publicações) do total de 432 artigos. O tema merece um destaque especial, pois foi um dos temas precursores da filosofia da diferença na educação e ainda hoje encontra-se no centro dos debates. Boa parte dos autores mais importantes do campo dedicaram estudos ao currículo: Marlucy Paraiso, Sandra Corazza, Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Carlos Amorim e Alfredo Veiga-Neto. Além disso, o tema é estratégico, pois conecta-se com múltiplas temáticas: o currículo da saúde, da tecnologia e da filosofia, currículo político, curricularte, cotidiano do currículo, a linguagem do currículo e o currículo científico. A linha de pesquisa do currículo atravessa todas as outras, cruza todas as territorialidades do campo e conecta as diferentes problemáticas

Percebemos então, que tanto em nossa pesquisa, quanto na tese de Caffagni (2017), a centralidade de Deleuze é notória. O autor chega a ultrapassar, em termos de referenciais bibliográficos, dois dos autores mais notórios do campo, como Tomaz Tadeu Silva e Antônio Flávio B. Moreira. É extremamente significativo tal constatação, especialmente se voltarmos ao gráfico e verificarmos que os dois curriculistas brasileiros possuem alta incidência, ou seja, não quer dizer que foram esquecidos ou negligenciados, e sim, que Deleuze tem oferecido subsídios teóricos em abundância para as produções em currículo.

Outra conclusão extraída de Caffagni (2017) que é idêntica ao que percebemos em nossa pesquisa, trata-se das obras mais citadas de Deleuze. Em nossa pesquisa, respectivamente as quatro obras mais citadas foram: *Mil Platôs*, *O que é Filosofia? Diferença e Repetição* e *Diálogos*. Exatamente as obras de maior incidência na tese de Caffagni (2017) que não se limitou, como já dito, ao campo do currículo em sua análise. Tais conclusões demonstram que as quatro referidas obras são as que mais têm respaldado os autores que desejam operar com a filosofia deleuziana no tocante às produções com temática curricular.

A alta incidência das obras *Mil Platôs* e *O que é filosofia?* escritas em parceria por Deleuze e Guattari, nos faz refletir a respeito da apropriação destes autores no campo do currículo, especialmente porque esses dois livros constituem uma das partes mais densas e volumosas da contribuição dos dois filósofos franceses. Nestas obras são desenvolvidos

alguns conceitos notáveis desenvolvidos pela dupla. Cabe mencionar que nas obras citadas, especialmente em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari discutem uma infinidade de assuntos a partir de abordagens pouco convencionais, apresentando um alto grau de experimentação, inovação estética e científica, que transgride a todo momento o modo mais tradicional como os livros acadêmicos se constituem. No nosso entendimento, essa característica influencia diretamente grande parte dos artigos compilados que se balizam predominantemente por estes filósofos, e no caso dos 17 pesquisadores dominantes, isso pode ser percebido, sobretudo, nos trabalhos de Antônio Carlos Amorim, Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Corazza.

Nossos dados corroboram a centralidade de Deleuze para o campo, entretanto, foi perceptível que tal influência aparece com maior nitidez em determinadas temáticas. As categorias *Teoria Curricular* e *Estudos da Diferença/Identidade* apresentaram forte hegemonia de produções que acolheram a linhagem deleuziana. A categoria da *Prática Curricular* teve a participação deleuziana nos artigos que seguiam os rastros teóricos dos pós-críticos *cotidianistas* Carlos Ferraço e Janete Carvalho da UFES, ou nas próprias produções dos referidos autores. Nos trabalhos oriundos da UERJ, as escolhas teóricas são outras, especialmente sob influência de Inês B. Oliveira, que opera fundamentalmente com Boaventura S. Santos em seus estudos do cotidiano. No entanto, as recentes produções de Nilda Alves cada vez mais citam obras de Gilles Deleuze e Jacques Derrida, o que faz inferir que, com o passar dos anos, é provável que a influência pós-estruturalista francesa comece a penetrar de forma mais sólida também nas vertentes pós-críticas *cotidianistas* da UERJ, por meio dos rastros de Nilda Alves.

Vale a pena resgatar a entrevista dada por Tomaz Tadeu Silva ao periódico *Currículo sem Fronteiras* em 2002. Num dado momento, os entrevistadores perguntaram como o proeminente curriculista brasileiro avaliava o desenvolvimento da produção teórica sobre currículo naquele contexto e quais as temáticas que considerava emergentes e necessárias. A resposta de Tomaz Tadeu é significativa e traz reflexões importantes que a presente tese corrobora a partir dos dados coletados.

Nós tivemos um período bastante longo de uma produção intelectual criativa, inovadora e vigorosa nesse campo teórico e político. Ela começou no final dos anos sessenta, momento que pode ser caracterizado como de ruptura paradigmática, se quisermos evocar o velho Kuhn. Ali, primeiramente, com os franceses, Bourdieu, Baudelot e Establet, Althusser, e com a *Escola capitalista*, de Bowles e Gintis; depois, com os anglosaxões, aí já diretamente na área mais restrita da teorização curricular: a “Nova Sociologia da Educação”, Michael Young, Michael Apple, William Pinar e, um pouco depois, Henry Giroux, para citar apenas os mais visíveis, inaugurava-se um novo período não apenas na área da teorização curricular, mas na área mais abrangente da teorização educacional.

Apesar da variedade de influências teóricas existentes já nessa época, a tendência dominante era claramente marxista e a disciplina mestra era a Sociologia. [...] Tivemos, depois, já no final dos anos oitenta, começo dos anos noventa, a “revolução” combinada da influência dos Estudos Culturais, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Dois períodos principais, pois, de renovação, que combinados, deram ao pensamento educacional em geral e ao pensamento curricular, em particular, uma criatividade teórica extraordinária. **É em contraste com esses dois períodos que caracterizo o atual momento como de relativa estagnação. É possível que, seguindo um pouco o raciocínio kuhniano, essa estagnação seja a consequência inevitável da consolidação de um novo paradigma. Passado o período de agitação, o novo paradigma se estabelece e ao virar uma nova ortodoxia, se acomoda.** Seja lá como for, o que eu vejo é uma certa auto-complacência, uma certa auto-satisfação, que freia o “novo que vem” e que transforma teorias outrora “revolucionárias” em verdadeiras ladainhas. É o que aconteceu com o tema do multiculturalismo e, de forma mais geral, com a questão da alteridade na teorização curricular. (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002, p. 8, grifos nossos)

Tomaz Tadeu Silva chama a atenção para as concepções outrora revolucionárias que se transformaram em ladainhas. Isso é especialmente interessante, na medida em que podemos interpretar pela resposta do autor na entrevista, que uma determinada concepção que vem sob a alcunha da novidade, na medida em que se estabelece hegemonicamente, acomoda-se no campo, estaciona-se, freia o novo e se transforma no que o autor denominou de ladainha. Logo adiante, Tomaz Tadeu Silva prevê que tal fenômeno ocorrerá justamente com as abordagens deleuzianas, através de uma banalização de sua obra, fruto da consolidação e hegemonia de seu referencial na produção do campo curricular:

[...] Não tenho, evidentemente, nenhuma receita específica e precisa para evitar isso. Mas um primeiro princípio que me parece importante é justamente o de evitar a acomodação, o de evitar a recitação de catecismos, o de evitar o culto de gurus. Um segundo princípio é o de não importar ou aplicar teorias de maneira superficial e mecânica. Isso ocorreu, naquela primeira fase, com Marx e Althusser, ocorreu depois, numa segunda fase, com Foucault e ocorrerá, temo, com Derrida e Deleuze. (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002, p.9)

Considerando as afirmativas dessa entrevista, pode-se questionar se a alta incidência de Gilles Deleuze nas produções compiladas, sendo este um pensador, conforme atesta Caffagni (2017), que pouco produziu a respeito da educação e do currículo, seria um indício de que a abordagem curricular deleuziana chegou num momento de relativa estagnação e acomodação, tornando-se, desta forma, banalizada. Sugerimos que outras pesquisas, a partir dos indícios deixados por nós, aprofundem a potencialidade dessa temática, mergulhando nessas produções de abordagem deleuziana, de modo a analisar, tendo a hipótese da banalidade e da acomodação, se os conceitos deleuzianos contidos nessas produções têm resultado em trabalhos que freiam ou representam o novo.

É emblemático que Tomaz Tadeu Silva, o responsável central pela expansão dos referenciais pós-estruturalistas no campo curricular, tenha sugerido, em 2002, uma tendência à superficialidade e banalização de Gilles Deleuze, tal qual ocorreu com Karl Marx, segundo o pesquisador. Nossos dados compreendem justamente a década posterior a esta entrevista e relevaram, como já dito, a expressiva influência deleuziana no campo. Se em 2002, Tomaz Tadeu Silva temia pela banalização, no presente momento, tememos que o curricularista brasileiro tenha razão.

Basicamente, são dois indícios que nos levam a esta ponderação: o primeiro é resultado do fato de que várias produções que tiveram em Gilles Deleuze a premissa teórica central, fizeram-no citando pouco o autor, geralmente em dois, três momentos do artigo, um conceito deleuziano era expresso e várias obras do filósofo vinham logo adiante como referência. Por isso, optamos por priorizar aqueles trabalhos, especialmente na *categoria temática* da *Teoria Curricular*, que apresentaram, de fato, densidade teórica respaldada nos referenciais deleuzianos. Alguns outros trabalhos, em momentos específicos dos artigos, citavam o termo *Diferença*, inseriam de forma indireta, inúmeras obras de Gilles Deleuze, e no desenrolar do artigo não mais aparecia o filósofo francês. Ficava implícita sua influência.

O segundo indício é oriundo das conclusões da tese de Caffagni (2017, p.342), ao estudar a influência deleuziana no campo educacional em geral, observou, também, “nos últimos anos, certo enraizamento da filosofia da diferença nas pesquisas sobre currículo e educação”. Também concluiu que várias produções caminham para um hermetismo e abstração que, em nome da transgressão científica, acabam por dificultar bastante o entendimento do trabalho, que se (des)estrutura sob intensa veia poética, porém, mantém os pés pouco (ou nada) fincados nos dilemas educacionais que cotidianamente se fazem presentes nos espaços escolares.

Tomaz Tadeu Silva é a terceira referência bibliográfica de maior incidência. O uso de Tomaz Tadeu por parte das produções é bastante diversificado. Há produções que o utilizam de forma tangencial, apenas para noticiar características descritivas das vertentes curriculares que o mesmo immortalizou. Nesse sentido, a introdução de sua clássica obra *Documentos de Identidade* é a preferência desses autores. Há ainda outros artigos que utilizam, ainda nessa obra, capítulos específicos de alguma vertente curricular específica. Nesses trabalhos, Tomaz Tadeu serve como parâmetro balizador que descreve e explica tendências curriculares. Nesses tipos de produção, não há uma apropriação de Tomaz Tadeu em termos das defesas que o

autor realiza, e sim, seu uso como uma espécie de descrição introdutória de conceitos curriculares.

Entretanto, há outras produções, especialmente aquelas que possuem claramente referencial pós-crítico e linhagem pós-estrutural, e que tem em Deleuze um referencial importante, que utilizam as produções de Tomaz Tadeu Silva já a partir de sua guinada para o pós-estruturalismo. Nesses trabalhos, não há aquela preocupação em definir vertentes curriculares, e sim, aprofundar sobre uma concepção curricular que advoga pela diferença. Nessas produções, o livro *Currículo como fetiche* foi predominante.

Alice C. Lopes, Deleuze e Tomaz Tadeu Silva formam um primeiro eixo de referenciais bibliográficos, no sentido de que estão a alguma distância dos demais autores. Parceira de Alice C. Lopes em diversos trabalhos, a quarta referência mais citada foi Elizabeth Macedo. Acerca desse dado, é necessário ressaltar que a maioria das citações a esta autora se deve aos trabalhos em parceria com Alice C. Lopes. As obras em parceria mais citadas foram: *Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo*, capítulo do livro de Jeferson Mainardes (Políticas educacionais: questões e dilemas); e o livro *Teorias de Currículo*. Isoladamente, Elizabeth Macedo foi predominantemente citada através de seus artigos que focalizam a Base Nacional Comum Curricular, embora seus diversos outros artigos em maior ou menor grau, foram lembrados.

A quinta referência de maior incidência, Stephen Ball, possui umbilical relação com a significativa presença de Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo. Como já dito, há nas produções, uma predominância da UERJ no campo curricular brasileiro, *locus* das duas curriculistas citadas, que têm trabalhado, predominantemente com a temática das políticas de currículo a partir da influência central de S. Ball e Ernesto Laclau. Nesse sentido, tanto as duas curriculistas, bastante produtivas, e as demais produções que se amparam nelas, acabam caindo também nas concepções fundantes de S. Ball a respeito das políticas de currículo. Não é exagero dizer que toda produção que cita o autor inglês, trata da temática das políticas de currículo. Nesse ponto, não há pluralidade, e sim, uma coesão temática entre o autor e as produções.

Antônio Flávio Barbosa Moreira, a sexta referência mais citada no total das produções, é juntamente com Tomaz Tadeu Silva, um expoente no campo do currículo no Brasil. Por si só, isso ajuda a explicar a alta incidência de ambos. O fato de Tomaz Tadeu estar à frente, no nosso entendimento, se deve a dois fatores: o primeiro, à obra de Tomaz Tadeu (*Documentos de Identidade*) que se tornou clássica no campo e que balizou, como já dito, diversas produções no tocante a aspectos introdutórios das vertentes curriculares por ele categorizadas.

O segundo fator, conseguimos inferir a partir do conjunto dos dados. Olhando os referenciais mais citados, e no conjunto das temáticas e conceitos-chave das produções, que analisaremos de forma mais profunda mais adiante, conseguimos perceber uma inclinação pós-crítica no campo curricular brasileiro. O gráfico anterior ajuda a ilustrar essa questão trazendo uma maioria de autores de linhagem pós-crítica. Ademais, dos 17 pesquisadores dominantes do campo, a maioria também possui viés pós-crítico, e como se verá mais adiante, o mesmo ocorre com as produções compiladas. Tudo isso ajuda a entender o motivo pelo qual Antônio Flávio B. Moreira, embora muito citado, está atrás de Tomaz Tadeu Silva, na medida em que Antônio Flávio é um expoente da concepção curricular crítica, ao contrário de Tomaz Tadeu. Assim, interpretamos que a diferença entre os dois, no âmbito dos referenciais bibliográficos, reside justamente em uma incidência maior de trabalhos de corte pós-moderno e pós-estrutural no campo curricular brasileiro, e que por essa razão, utilizam autores deste viés, o que os aproxima mais de Tomaz Tadeu do que de Antônio Flávio B. Moreira.

Ainda assim, Antônio Flávio Barbosa Moreira possui grande incidência de citações, especialmente suas obras de caráter histórico e/ou pesquisas que analisam os desdobramentos e concepções de vertentes curriculares (MOREIRA, 1990, 1998, 2001). Artigos que enfatizaram a temática do conhecimento também citaram abundantemente os trabalhos de Antônio Flávio, que tem se notabilizado ao longo de suas produções, como um curriculista crítico defensor da centralidade do conhecimento para o campo do currículo (MOREIRA, 2002, 2003, 2007, 2012); (MOREIRA e CANDAU, 2008); (MOREIRA e MELGAÇO-JÚNIOR, 2017). Em parceria com Tomaz Tadeu Silva, ainda na década de 90, a obra *Currículo Cultura e Sociedade* também foi bastante referenciada, algo que o próprio pesquisador demonstra ter ciência ao comentar, em entrevista à Marlucy Paraíso (PARAÍSO, 2010).

Paulo Freire, o precursor da teoria crítica curricular brasileira é o sétimo colocado no tocante aos referenciais bibliográficos e grande parte desta alta incidência deve-se ao periódico *e-Curriculum*. Este periódico é tão decisivo na alta incidência de Paulo Freire que, nas demais revistas, no total das produções, Gilles Deleuze e Alice C. Lopes se alternavam como as referências mais citadas. Porém, na *e-Curriculum* Paulo Freire foi o teórico de maior incidência, seguido por Inês Barbosa de Oliveira, Michel Foucault e somente na quarta colocação, Alice C. Lopes; Gilles Deleuze obteve inexpressiva incidência.

É bastante curioso identificar essa peculiaridade da revista *e-Curriculum* no tocante à baixa incidência de Deleuze e outros filósofos pós-estruturalistas. Por outro lado, não

surpreende a alta incidência de Paulo Freire, pois, como já observado em gráficos anteriores, há uma relação direta dos autores das produções e seus vínculos institucionais oriundos da instituição da qual a revista é vinculada. Não é diferente com esse periódico, pertencente ao Programa da PUC-SP, que conta com a Cátedra Paulo Freire, sob liderança de Ana Maria Saul e outros pesquisadores que também produzem trabalhos voltados ao currículo sob influência central da obra freireana. É mais um dado que se interpretado com os outros, fornece subsídios para entendermos a ideia de uma rede de produções, vínculos institucionais e temáticas predominantes, que se fortalece através de mecanismos de legitimidade que simbolizam o modo pelos quais as regras do jogo se consolidam no campo (BOURDIEU, 1983).

Foi possível constatar o absoluto predomínio de três obras freireanas no tocante às produções compiladas: respectivamente, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Esperança*. Estes três livros se distanciam em relação aos demais lembrados. Ao longo do total de artigos compilados, quase toda a obra freireana foi citada, ao menos uma única vez. Percebemos também um uso por muitas vezes superficial da obra de Paulo Freire, como se ela fosse uma espécie de “enfeite”, um “adorno” ao texto. Ao invés de grandes aprofundamentos, alguns trabalhos citavam uma única vez o autor brasileiro, em meio a conceitos soltos, especialmente a categoria do *Diálogo*.

A pesquisa feita por Saul e Silva (2016) buscou analisar o legado da obra freireana em políticas de currículo e produções acadêmicas nos últimos anos e constatou também a predominância das três referidas obras como centrais, também a outros campos de estudo, distintos do currículo, bem como a ênfase do conceito de *Diálogo* como categoria mais trabalhada nos textos.

Certamente *Pedagogia do Oprimido* é a grande obra da carreira de Paulo Freire, o que explica sua alta incidência nas produções em currículo. Já *Pedagogia da Autonomia*, por se tratar do último e, portanto, mais recente livro do autor, de linguagem acessível e de temáticas que perpassam todo o contexto educacional, acabou sendo a segunda obra mais citada, tal qual ocorreu na pesquisa de Saul e Silva (2016). A terceira colocação de *Pedagogia da Esperança*, podemos inferir através de duas argumentações: a primeira, é que a obra decorre justamente de uma revisão da *Pedagogia do Oprimido*, como observa Freire (1992). A segunda, é que nessa obra, há uma inclinação mais nítida de Freire (1992) para um pós-

modernismo progressista⁴², o que pode ter servido de aproximação para alguns autores no campo do currículo de linhagem pós-moderna e pós-estrutural.

Na oitava colocação reside o historiador Michel de Certeau, bem colocado especialmente devido ao alto número de produções cuja temática enfatiza o cotidiano. Não por acaso, após o historiador francês, o gráfico apresenta pesquisadores brasileiros pós-críticos *cotidianistas* (Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Carlos E. Ferrazo e Janete Carvalho). Como dito anteriormente⁴³, as vertentes dos *cotidianistas* não apresenta homogeneidade em sua estrutura, todavia, tem em Michel de Certeau um fundamento importante que baliza as articulações entre currículo e cotidiano que estes pesquisadores realizam. Por essa razão, Michel de Certeau serve como fundamento e elo entre esses pesquisadores, o que explica o fato do historiador francês estar acima dos próprios *cotidianistas* brasileiros. No que tange a sua obra, 93% das citações se referiram ao livro *A Invenção do Cotidiano – Artes de fazer*.

Logo após Michel de Certeau, embora distante em termos numéricos, tem outro proeminente autor do século XXI: Michel Foucault. A presença do filósofo francês entre os dez referenciais mais indicados indica que sua obra tem sido significativamente apropriada pelo campo curricular, especialmente na vertente pós-crítica. Diferente de Michel de Certeau cuja concentração de citações em torno de uma obra específica foi notável, com Michel Foucault ocorreu o contrário: várias obras foram contempladas, destacando-se *História da Sexualidade – a vontade de saber; Microfísica do Poder; A ordem do discurso*.

Semelhante ao que ocorreu com os referenciais freireanos, alguns artigos foucaultianos apresentaram a obra de Michel Foucault nitidamente marginal no texto, ou seja, como um adendo secundário, expresso em poucas citações diretas e indiretas e pouca relação deste autor com a temática. Todavia, outras produções centraram na perspectiva foucaultiana como elemento-chave para a produção curricular, como por exemplo os trabalhos de Paraíso e Reis (2013) tendo como temática-chave a discussão de gênero. Marlucy Paraíso também se embasa em Michel Foucault em outras duas produções: uma destinada a associar sexualidade e mídias (PARAÍSO, SALES, 2007) e outra voltada a uma discussão teórica a respeito do

⁴² Conforme salienta Scocuglia (2005, p.40), "uma dessas pontes de aproximação modernidade/pós-modernidade se verifica no discurso de Freire da década de 1990 (embora não renegue a Pedagogia do Oprimido) alertando de que a opressão deve ser entendida em suas múltiplas e contraditórias instâncias". Freire (1992, p.50) critica uma pós-modernidade denominada por ele como liberal e defende o que concebeu como "pós-modernidade crítica". Ainda assim, critica uma visão marxista dogmática, unitária e determinista. Freire (1992, p.51) combate ao mesmo tempo, uma esquerda sectária e uma direita liberal oportunista, conclamando a necessidade de uma "pós-modernidade radical [...] utopicamente pós-modernos"

⁴³ Ver capítulo 4.

conceito de Bricolagem em pesquisas de corte pós-crítico (PARAÍSO, CALDEIRA, 2016). Há também o estudo teórico de Pacheco (2013) e a pesquisa de Ferraro (2014) que enfatiza a categoria de ecologia e discurso.

A pesquisadora que fecha o grupo dos dez referenciais bibliográficos de maior incidência é a *cotidianista* da UERJ, Inês Barbosa de Oliveira. Da vertente pós-crítica dos *cotidianistas*, trata-se da autora mais citada e é responsável também por emplacar a terceira pesquisadora da UERJ na lista dos dez referenciais mais citados.

De certo modo, a lista dos referenciais mais citados demonstra a pluralidade do campo curricular. Diferentes vertentes podem ser observadas, não só entre perspectivas críticas e pós-críticas, mas internamente entre as próprias perspectivas. No entanto, em meio aos referenciais de maior incidência, pensando nos quinze primeiros nomes presentes no gráfico, observa-se um leve predomínio de autores de linhagem pós-moderna e pós-estrutural, em detrimento daqueles de tradição crítica.

É notável, então, a baixa ocorrência de autores oriundos das vertentes curriculares críticas, especialmente daqueles teóricos críticos *em diálogo*, que contribuíram de forma decisiva ao campo curricular brasileiro a partir da década de oitenta: Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren. Do primeiro, ressalta-se a obra *Ideologia e Currículo* como a mais citada, com larga vantagem sobre as demais. Foi possível observar poucas menções às obras recentes deste autor. Michael Apple foi utilizado predominantemente nas produções sistematizadas na *categoria temática Ênfase nos Conhecimentos*.

No caso de Henry Giroux houve uso mais diversificado de suas obras e também no que diz respeito às *categorias temáticas*. Embora sempre com incidência baixa, o teórico perpassou categorias referentes à teoria curricular, às políticas curriculares, às práticas curriculares, aos estudos da diferença/identidade e aos conhecimentos. Em nenhum trabalho o norte-americano foi o autor principal, sempre que utilizado, foi possível notar uma abordagem tangencial e complementar.

Peter McLaren, dos três supracitados, foi o que menos apareceu, limitando-se aos artigos que em determinados momentos discutiram questões multiculturais e citaram tangencialmente a obra *Multiculturalismo Revolucionário*, do autor. Nesses casos, a ocorrência maior foi na categoria correspondente aos artigos que versavam sobre a materialização dos componentes curriculares. Lamentamos em especial a baixa incidência deste autor, pois entendemos que este possui relevante trabalho acerca do currículo, através de

abordagens que mergulham na prática escolar sob uma perspectiva crítica (MCLAREN, 1997).

Feito este levantamento quantitativo, foi possível concluir alguns aspectos relevantes, tais como: a centralidade da UERJ no tocante à produção de conhecimentos em currículo na ultimada década, a proeminência dos 17 curriculistas preponderantes no campo, que se fizeram majoritariamente presentes na lista dos referenciais bibliográficos mais adotados, destacando-se novamente as pesquisadores oriundas da UERJ. Reiteramos também a intrínseca relação dos periódicos, dos artigos neles produzidos e a vinculação institucional de seus autores, além da concentração das produções nas regiões Sudeste e Sul. Passemos agora a uma análise mais pormenorizada dos 226 artigos coletados entre 2006-2016.

6.3 Análise dos artigos compilados no período (2006-2016)

Como já reiterado no capítulo destinado à Metodologia e no início do presente capítulo, elaborar a análise dos 226 artigos compilados consistiu em árdua tarefa, que foi amparada do ponto de vista teórico-metodológico pela criação de categorias de análise (BARDIN, 2011) e pelos pressupostos de uma pesquisa bibliográfica interpretativa (GIL, 2002).

Neste primeiro momento, abordaremos a relação do total das produções com as sete *categorias temáticas* criadas, (*Teoria curricular; Materialização das disciplinas escolares da educação básica na sala de aula; Ênfase nos conhecimentos; Organização curricular na educação básica; Prática curricular e Políticas de currículo*) procurando identificar e analisar quais *categorias temáticas* se destacaram, articulando-as aos periódicos. Analisaremos, portanto, de forma mais geral as temáticas predominantes.

Num segundo momento, após termos o quadro das *categorias temáticas* já estabelecido, iremos nos ater a cada uma delas, pormenorizadamente, através de uma análise das produções, procurando extrair informações referentes às possibilidades de hibridismo entre as correntes curriculares críticas e pós-críticas e buscando analisar como esses artigos operam com as categorias-chave de cada uma dessas correntes, tomando por perspectiva nossa ressignificação do quadro de Tomaz Tadeu (2009).

Através desse percurso, conseguiremos mapear a produção do campo curricular brasileiro identificando temáticas e conceitos predominantes, distanciamentos e proximidades

entre vertentes curriculares, bem como as especificidades encontradas no âmbito das sete *categorias temáticas*. Vale reiterar, que as análises em torno da possibilidade de hibridismo teórico giraram em torno da proposta de ressignificação dos conceitos-chave das vertentes críticas e pós-críticas, que elaboramos a partir do enquadramento clássico de Tomaz Tadeu Silva⁴⁴.

Desse modo, as seguintes problematizações se impõem: como os artigos que operam com as políticas de currículo, com os estudos de prática curricular, com as pesquisas que focalizam a temática do conhecimento, como os trabalhos que versam sobre organização curricular, bem como os trabalhos de cunho eminentemente teórico, têm sido estruturados? A partir de que conceitos e balizados por quais teóricos? O que se predomina e o que se encontra esvaziado? O que se hibridiza? São algumas das questões que permeiam estas análises e que esta tese pretendeu lançar um olhar a respeito.

Para vincular os artigos às sete *categorias temáticas* criadas e sistematiza-los no quadro abaixo, foi necessário a leitura integral das produções, mapeando e analisando os conceitos-chave, conceitos secundários e teórico principal que balizaram as discussões referentes ao currículo, para, a partir dessa perspectiva, identificar a *categoria temática predominante* do artigo, que justificaria a vinculação da produção a uma das sete categorias criadas. Nesse sentido, cada produção analisada se vincularia a uma determinada *categoria temática*. Todavia, alguns artigos impuseram desafios à tese, pela dificuldade de identificar uma *categoria temática* predominante; nesses casos, minoritários entre os 226 compilados, optamos por vinculá-los a mais de uma *categoria temática*, entendendo que nessas produções duas ou três *categorias temáticas* eram igualmente fundamentais à pesquisa.

⁴⁴ Ver capítulo 5.1

Quadro 7 - Temáticas curriculares predominantes nos artigos

Temática	C.S.F (número de artigos)	E.Curriculum (número de artigos)	Teias (número de artigos)	E. Currículo (número de artigos)	E.Realidade (número de artigos)	Total
Teoria Curricular	21	13	9	13	4	60
Materialização das disciplinas escolares na educação básica	6	2	4	10	0	18
Ênfase nos conhecimentos	7	4	3	8	2	18
Organização curricular na educação básica	1	3	0	0	0	03
Prática curricular	13	12	8	22	1	56
Políticas de currículo	16	11	5	16	0	48
Estudos da diferença/identidade	12	1	2	6	2	23

Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Analisando o quadro acima no âmbito geral, podemos perceber que três *categorias temáticas* se sobressaem: *Teoria curricular; Prática curricular; Políticas de currículo*. De certo modo, a predominância dessas três categorias é até óbvia, se partimos do princípio que o campo de estudo do currículo opera com a dimensão da teoria e prática indissociadas, que por sua vez se imbricam também com políticas curriculares. Ademais, as sete *categorias temáticas* apresentaram incidências bem distintas, formando dois blocos:

- a) *Teoria curricular; Prática curricular; Políticas de currículo*: correspondem a 70% do total de artigos analisados.
- b) *Materialização das disciplinas escolares na educação básica; Ênfase nos conhecimentos; Organização curricular na educação básica; Estudos da diferença/identidade*: correspondem a 30% do total de artigos analisados

Três categorias correspondem a mais que o dobro das produções referentes as outras quatro categorias, ou seja, há uma nítida predominância de produções em torno das políticas e práticas curriculares, bem como trabalhos teóricos. É interessante ressaltar que as duas categorias com maior incidência foram aquelas relacionadas à *Teoria Curricular e Prática*

*Curricular*⁴⁵. Esse dado é salutar ao campo na medida em que indica que os periódicos equilibraram tanto as produções destinadas às reflexões teóricas sobre currículo, quanto pesquisas que buscam pensa-lo na prática escolar.

A questão da predominância e da centralidade é um ponto decisivo para nós. Categorizar essas produções nas respectivas categorias, conforme já explicado, foi um exercício especialmente calcado na capacidade de identificar os elementos centrais, predominantes, dos artigos. Em meio a um texto, uma multiplicidade de conceitos e temáticas se interpenetram, mesmo em textos pouco ou nada híbridos, quase sempre se encontram temáticas que pela sua própria natureza indissociável, estão ali imbricadas.

Para a sistematização dos dados a partir dos critérios definidos, foi preciso, via pesquisa bibliográfica interpretativa, analisar e identificar essas temáticas predominantes, pois residem nelas as escolhas de seus autores, que estão permeadas por exclusões e predominâncias. Por que existem tantas produções destinadas a analisar políticas de currículo e poucas produções com especial interesse na materialização dos componentes curriculares na educação básica? E nas produções que se debruçam a respeito das políticas de currículo, por que determinados autores se sobrepõem enquanto outros são apagados? Essas escolhas, obviamente, são oriundas das relações estabelecidas no campo do currículo por seus agentes, que vão exercendo suas seleções a partir de suas posições/relações no campo, em meio às regras estabelecidas no jogo (BOURDIEU, 1983).

Entendemos *predominância temática* a partir do momento em que em determinado artigo, tal tema é preponderante para o entendimento do trabalho, de modo que outros temas o tangenciam. Utilizando de uma metáfora cinematográfica, em um filme, há (quase) sempre um tema principal circundado por outros que conferem pluralidade ao enredo, mas sem perder de vista a centralidade temática do filme, que não por acaso, costuma ser categorizado em algum gênero (categoria) específico. A mesma lógica ocorre em nossa pesquisa, em meio a diversos enredos que permeiam os artigos, é fundamental detectar o tema que ali se predomina, para que possamos analisar essas escolhas não só numa dimensão mais geral, mas também de forma mais pormenorizada através das análises divididas por categorias.

Dos cinco periódicos selecionados, em quatro deles ocorre a predominância das *categorias temáticas Teoria curricular; Prática curricular; Políticas de currículo*. A revista *Educação e Realidade* é a única exceção nesse sentido, porém, é o periódico que logrou

⁴⁵ Mais adiante analisaremos cada uma dessas categorias de forma pormenorizada.

menos artigos para análise, de modo que, nas outras revistas, de maior incidência de produções, foi possível perceber de forma contínua, a centralidade dessas três categorias.

Sem entrar ainda de forma pormenorizada nestas, é válido reiterar que em muitas produções, essas categorias se interpenetravam, ou seja, em artigos cuja *predominância temática* se associava às políticas de currículo, havia “enredos” voltados à prática curricular, e obviamente, aspectos de teoria curricular que balizava a produção. Do mesmo modo, no inverso, artigos cuja *predominância temática* se relacionada à prática curricular, continha em seus “enredos”, aspectos de políticas curriculares que o tangenciavam. Mas era possível identificar, na maioria esmagadora dos casos, uma *predominância temática*, uma espécie de *atenção especial* conferido ao autor, por esta ou aquela temática enquanto outras a circundavam.

É justamente nesse momento que entra a análise dos *conceitos-chave*, *conceitos secundários e teórico principal* que procuramos extrair de cada produção, pois é a partir da conjugação analítica dessas categorias que pudemos identificar a *predominância temática* dos artigos. É nesse sentido que reiteramos que, embora a identificação da *predominância temática* de uma determinada produção seja algo polêmico e controverso, a partir dos critérios teórico-metodológicos que adotamos, foi possível sua identificação e categorização nas sete *categorias temáticas* criadas, possibilitando-nos uma análise pormenorizada de cada uma.

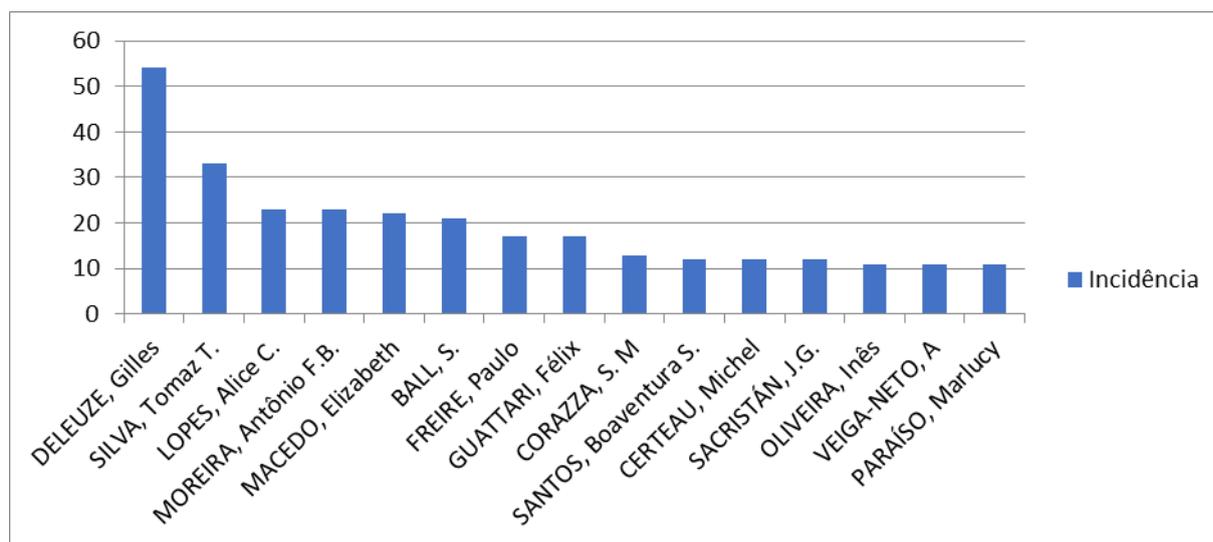
Antes de nos atermos às análises de cada uma das sete *categorias temáticas*, é importante abordar de um modo geral as compilações em cada periódico, articulando-as aos referenciais bibliográficos de maior incidência. O gráfico anterior de n.10, trouxe a incidência geral dos referenciais somados dos cinco periódicos, contudo, também compilamos os referenciais separados por periódicos, que consideramos salutar abordar nesse momento, para que possamos relacionar com as temáticas de maior destaque.

O periódico *Currículo sem Fronteiras* ainda que tenha apresentado as *categorias temáticas* - *Teoria curricular*; *Prática curricular*; *Políticas de currículo* – como aquelas de maior incidência, singularizou-se no tocante à categoria *Estudos da Diferença/Identidade*. Foi o periódico que mais abarcou artigos dessa natureza, representando bastante discrepância em relação aos demais. Nos outros periódicos, esta categoria esteve a margem, enquanto neste possuiu incidência razoável, acolhendo artigos diversos, que envolveram temáticas étnico-raciais, de gênero e sexualidade e de identidades regionais.

A categoria *Teoria Curricular* foi a que mais incluiu produções, distanciando-se das duas outras de maior ocorrência (*Políticas de currículo e Prática curricular*) o que dá a esse

periódico uma predominância mais efetiva de estudos teóricos ao longo da última década. A maioria desses estudos são de caráter notadamente pós-estrutural trazendo a influência central de Gilles Deleuze, o que explica sua alta incidência nos referenciais bibliográficos das produções:

Figura 11 - Incidência de referenciais bibliográficos no periódico Currículo sem Fronteiras (2006-2016)



Fonte: dados da pesquisa, (2018)

A preponderância de Gilles Deleuze seguido por Tomaz Tadeu Silva exemplifica a escolha dos autores dos artigos por teóricos de linhagem notadamente pós-estrutural, especialmente nas *categorias temáticas Teoria Curricular e Estudos da Diferença/Identidade*. Geralmente os trabalhos de caráter teórico que utilizavam os referenciais deleuzianos, abarcaram diversas obras deste filósofo, o que contribuiu decisivamente para sua supremacia em relação aos demais. Este periódico trouxe também muitos trabalhos na *categoria temática das Políticas de Currículo*, o que explica, do mesmo modo que ocorre nos outros periódicos, a alta incidência das pesquisadoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, seguidas por Stephen Ball.

As duas primeiras, pertencentes à vertente pós-crítica *das Políticas de Currículo*, conforme já mencionado, têm se notabilizado no campo não só por alta produção mas também por grande influência nos demais artigos, que é exatamente o que ocorre neste periódico, através dos trabalhos que tiveram como predominância a temática das políticas de currículo, especialmente embasados pelas curriculistas da UERJ e por Stephen Ball que é referência central das mesmas. Chama atenção neste caso a pouca incidência de Ernesto Laclau, outro

referencial importante no trabalho das pesquisadoras, mas que pouco foi lembrado pelos artigos do periódico *Currículo sem Fronteiras*.

O periódico *e-Curriculum*, ligado à PUC-SP, diferentemente da revista *Currículo sem Fronteiras*, apresentou uma baixa ocorrência de artigos cuja *predominância temática* se relacionou aos estudos da diferença. Também houve maior equilíbrio entre as três *categorias temáticas* preponderantes (*Teoria curricular; Prática curricular; Políticas de currículo*). As outras categorias temáticas, em ambos periódicos, prosseguiram marginais em comparação com as de maior incidência.

Conforme demonstramos, há uma relação intrínseca que conjuga os seguintes fatores: vínculo institucional dos periódicos e dos autores dos artigos. Em meio às regras do jogo que operam no campo curricular, os agentes que se vinculam às instituições que abrigam os periódicos, encontram terreno mais fértil para publicação. No caso do periódico *e-Curriculum*, sua ligação com a PUC-SP que acolhe uma Cátedra destinada a Paulo Freire, pode ser simbolizada na alta incidência de Paulo Freire no total das produções compiladas.

O fato de Paulo Freire estar entre os dez referenciais mais citados⁴⁶, deve-se especialmente à atuação dos artigos oriundos desta revista, o único caso em que o educador brasileiro liderou a incidência dos referenciais, nas cinco revistas. A alta ocorrência de artigos que utilizaram o referencial freireano, indica as estratégias elaboradas pelos agentes ao operarem no campo em disputa, visando maximizar suas posições. É nesse sentido que, na perspectiva de Bourdieu (1983), podemos dizer que estes agentes possuem uma espécie de “senso do jogo”, senso este que nunca é perfeito e plenamente racional e exige uma imersão prolongada no campo para se desenvolver. Como afirma Maton (2016, p.89) “essa é uma compreensão particularmente *prática* da prática”. Bourdieu sugere operar metaforicamente o campo através do significante *jogo*, com a devida cautela:

Pode-se falar de jogo para dizer que um conjunto de pessoas participa de uma atividade regrada, uma atividade que, sem ser necessariamente produto da obediência à regra, *obedece a certas regularidades*. [...] É preciso falar de regras? Sim e não. Pode-se fazê-lo desde que se distinga claramente *regra* de *regularidade*. O jogo social é regrado, ele é lugar de regularidade (BOURDIEU, 1990: 83 [1987:81], tradução modificada).

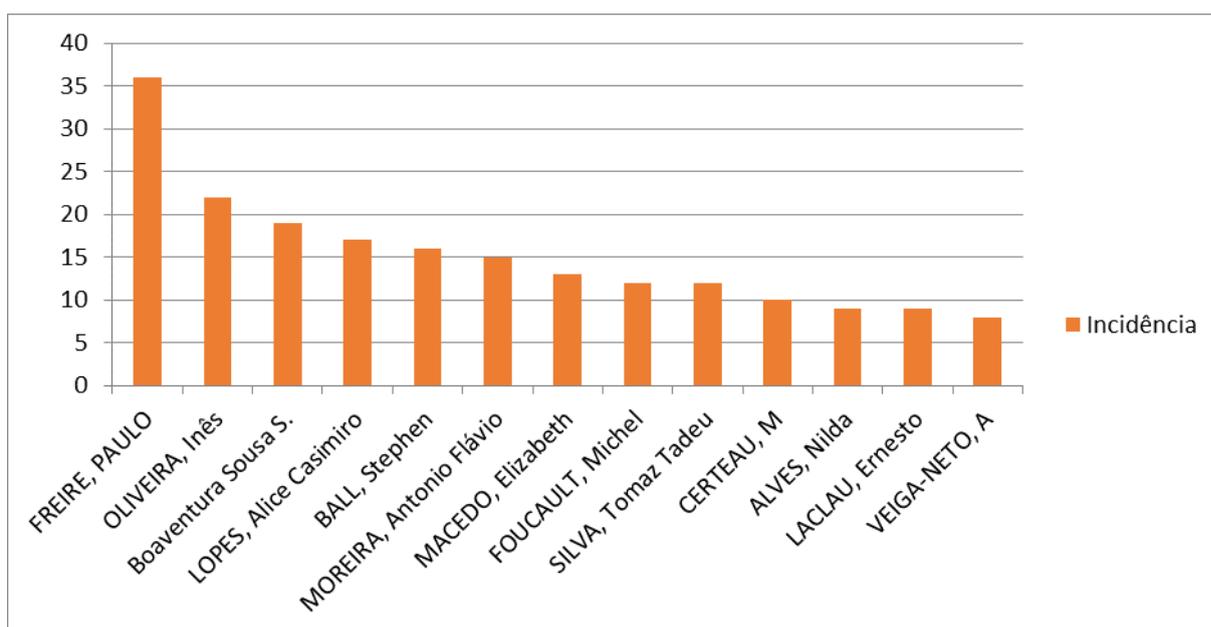
Então, compreender a prática, na perspectiva bourdieusiana demanda relacionar essas regularidades dos campos sociais à lógica prática de seus agentes; o “senso do jogo” é um senso dessas regularidades. A fonte dessa lógica prática é o *habitus*. Bourdieu (1990, p.82)

⁴⁶ Ver gráfico 10.

afirma: “O habitus como senso do jogo é o jogo social incorporado, transformado em natureza”. Queremos dizer aqui, nessa linhagem interpretativa, que no caso do periódico *e-Curriculum* os autores ao possuírem um senso de jogo típico de quem opera no campo curricular, definem como estratégia salutar a suas posições no campo, o uso da teoria freireana como balizadora de suas produções, pois, de certo modo, trabalhar nesse sentido aumentam as chances de publicação no periódico.

O gráfico abaixo ilustra os referenciais mais citados no referido periódico.

Figura 12 - Incidência de referenciais bibliográficos no periódico e-Curriculum (2006-2016)



Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Além da alta ocorrência de Paulo Freire, chama especial atenção o desaparecimento de Gilles Deleuze no gráfico, mais ainda, se lembrarmos que o filósofo francês junto à Alice C. Lopes é o referencial de mais incidência no total dos periódicos analisados. Portanto, a revista *e-Curriculum* traz um dado singular nesse sentido.

Contudo, o mesmo desaparecimento não ocorre com Alice C. Lopes, que novamente aparece próxima à Elizabeth Macedo e Stephen Ball, tal qual a revista *Currículo sem Fronteiras*, demonstrando, mais uma vez, uma coerência das produções que optam por trabalhar com a temática das políticas de currículo nessa perspectiva. A revista *e-Curriculum* acolheu ainda um número significativo de produções vinculadas à *categoria temática* da *Prática Curricular*, e, nesse sentido, a maioria dessas produções enfatizaram a relação entre currículo e cotidiano escolar sob forte influência de Inês Barbosa de Oliveira e seu teórico de

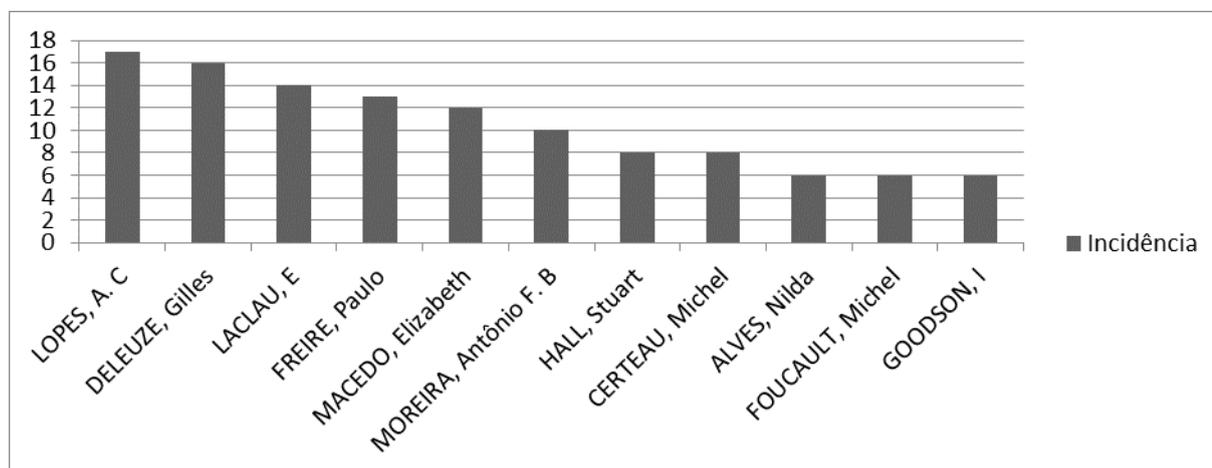
referência, Boaventura Sousa Santos. Como iremos analisar mais adiante, esta *categoria temática* da *Prática curricular* foi uma das que trouxe maior diversidade de perspectivas teóricas, entretanto, nesse periódico, há uma hegemonia de estudos que vincularam a prática curricular com os pressupostos da vertente pós-crítica dos *cotidianistas*, notadamente aqui, os trabalhos de Inês B. Oliveira.

É curioso perceber que os referenciais que se seguem a Paulo Freire se aproximam muito mais de noções pós-modernas e pós-estruturais do que propriamente de concepções curriculares críticas, exceção feita a Antônio F. B. Moreira, o que nos faz inferir um trânsito possível de Paulo Freire com autores de linhagem *pós*, indicando aí possibilidades de hibridismo teórico.

O periódico *Teias* pode ser interpretado de forma semelhante ao *e-Curriculum* em relação ao equilíbrio entre as três *categorias temáticas* de maior ocorrência. Notamos um número um pouco maior de trabalhos voltados à prática curricular do que às políticas de currículo e as produções de caráter teórico seguem destacadas. Já as outras *categorias* são contingenciais, e as produções voltadas ao tema da diferença são inexpressivas, como na revista *e-Curriculum*.

O gráfico abaixo expõe o total de referenciais específicos da revista *Teias*:

Figura 13 - Incidência de referenciais bibliográficos no periódico Teias (2006-2016)



Fonte: dados da pesquisa, (2018).

É possível perceber semelhanças com os outros dois gráficos anteriores em dois pontos: a regularidade de Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo, com maior incidência para a primeira, e a presença de Paulo Freire e Antônio F. B. Moreira como expoentes de uma

linhagem crítica. No caso dos dois últimos, em ambos periódicos, foi possível observar que Antônio F. B. Moreira concentrou sua influência em artigos que discutiram o tema do conhecimento, embora o autor apareça de forma tangencial em alguns outros estudos. Já Paulo Freire pôde ser encontrado em produções com predominâncias temáticas diversas, abarcando artigos que focalizaram políticas de currículo, práticas curriculares e seleção de conhecimentos.

Diferentemente da *e-Curriculum*, na revista *Teias*, os artigos que tiveram como *predominância temática* a prática curricular, optaram especialmente por beber diretamente da fonte de Michel de Certeau e de Nilda Alves, pioneiros em relação aos estudos do cotidiano. Outra diferença é a ausência de Stephen Ball nos trabalhos que focaram nas políticas de currículo, nestes casos, estas produções optaram mais por enfatizar a relação de Elizabeth Macedo, Alice C. Lopes com Ernesto Laclau, referencial fundamental para as políticas de currículo no viés discursivo, juntamente com Stephen Ball. Contudo, parece-nos que as produções optaram por priorizar ou um ou outro, tanto na revista *Teias* quanto na *e-Curriculum*.

Diferentemente com o que ocorre no periódico *e-Curriculum*, na revista *Teias*, Gilles Deleuze volta a protagonizar a listagem dos referenciais, especialmente nos artigos referentes à categoria *Teoria curricular*. No âmbito da categoria referente à prática curricular, novamente as produções tenderam mais pela perspectiva do cotidiano, acolhendo contribuições de curriculistas pós-críticos *cotidianistas*. Entretanto, no caso do periódico *Teias*, ao invés do protagonismo de Inês B. Oliveira – observado na *e-Curriculum* – dessa vez foi Nilda Alves, também da UERJ, o referencial brasileiro que mais balizou os artigos que acolheram a linhagem dos estudos do cotidiano. Michel de Certeau prosseguiu bastante referendado.

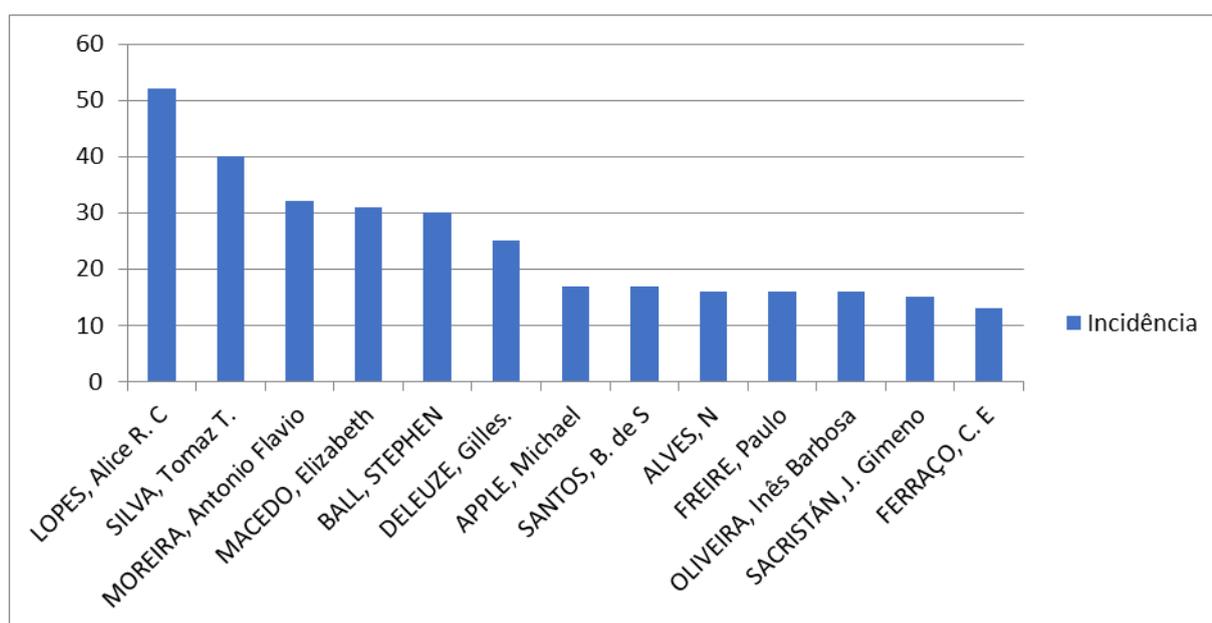
O periódico *Espaço do Currículo* apresentou uma singularidade em relação a todos os outros: foi o único que trouxe a *categoria temática* da *Prática curricular* como predominante, enquanto todos os outros, ainda que de forma apertada, resultaram na categoria *Teoria curricular* como temática predominante. Nesta revista em especial, as produções destinadas à prática curricular foram significativamente maiores em relação às outras categorias, e dentre esses estudos, houve também, uma hegemonia de produções que seguiram os rastros teóricos dos curriculistas pós-críticos *cotidianistas*.

Este periódico foi o que trouxe a maior incidência de produções nas categorias *Materialização das disciplinas escolares na educação básica* e *Ênfase nos conhecimentos*, ainda que minoritárias em relação às três categorias regularmente de maior incidência. Foi

perceptível neste periódico, de um modo geral nas categorias, mais diversidade de autores e perspectivas, maior equilíbrio proporcional entre as sete categorias, além de mais possibilidades de hibridismo entre os artigos⁴⁷.

Tal diversidade de tendências aliada ao maior número de produções nas *categorias temáticas* de caráter mais tangencial, fez com que os trabalhos de linhagem teórica diminuíssem proporcionalmente em relação aos demais periódicos. Pode-se inferir que a revista *Espaço do Currículo* foi a que mais equilibrou temáticas predominantes nos últimos dez anos.

Figura 14 - Incidência de referenciais bibliográficos no periódico Espaço do Currículo (2006-2016)



Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Percebemos ainda, pela análise do gráfico acima, no que diz respeito às teorias curriculares críticas, que a regular ocorrência de Paulo Freire e Antônio F. B. Moreira ganhou a companhia de Michael Apple e Gimeno Sacristán. Este dado faz com que a revista *Espaço do Currículo* seja a que mais apresentou referenciais críticos entre os mais citados.

Novamente temos a presença do trio Alice C. Lopes, Elizabeth Macedo e Stephen Ball, consolidando a hegemonia destes autores nas produções que se associam às políticas de currículo, sendo que a primeira desponta, pois sua influência não se limita somente aos trabalhos que versam sobre as políticas, pois, artigos das *categorias temáticas Prática*

⁴⁷ Tais aprofundamentos serão vistos mais adiante.

curricular; *Teoria curricular* também se respaldaram significativamente nos estudos da pesquisadora Alice C. Lopes.

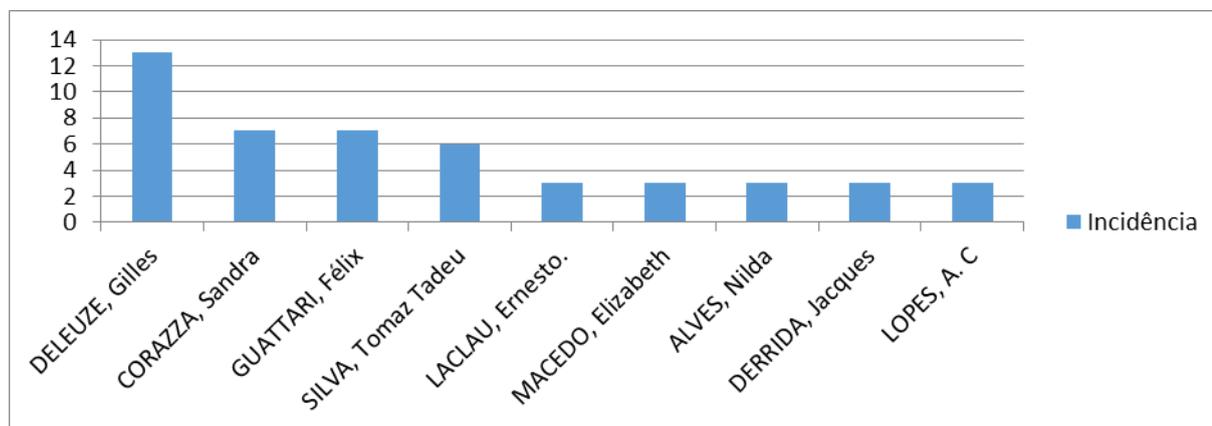
Conforme mencionamos, este periódico foi o que mais logrou estudos da categoria ligada a prática curricular, porém, a influência dos estudos do cotidiano, ainda que hegemônica, não foi tão expressiva como nas outras revistas. De certo modo, isso é demonstrado no gráfico acima, na medida em que os pós-críticos *cotidianistas* aparecem de forma mais tímida, como é o caso de Nilda Alves, Inês B. Oliveira e seu mentor conceitual, Boaventura S. Santos. Vale ressaltar a presença, pela primeira vez entre os mais citados, do pós-crítico *cotidianista* Carlos Ferraço, de abordagem um pouco diferente das pesquisadoras *cotidianistas* oriundas da UERJ⁴⁸.

O último periódico a ser analisado trata-se da *Educação e Realidade*, a revista de menor incidência de artigos acolhidos pela tese. Os poucos artigos contemplados apresentaram diferenças em relação aos outros quatro periódicos. Se nos demais, as categorias temáticas *Teoria curricular*; *Prática curricular*; *Políticas de currículo* foram as mais representativas, neste periódico, as categorias *Teoria curricular*; *Ênfase nos conhecimentos*; *Estudos da Diferença/Identidade* possuíram maior incidência, sendo somente a *Teoria Curricular* uma categoria reincidente em relação aos demais.

Proporcionalmente, esses dados representam pouco em comparação ao número de produções dos outros periódicos, ainda assim, é interessante analisá-los, pois, não é um periódico específico do campo curricular como os demais, o que explica a baixa incidência de produções. Isso somado aos critérios elaborados por nós para análise dos artigos, fez com que reduzissem ainda mais as produções contempladas.

Conforme já dito, este periódico é oriundo da UFRGS, *locus* de alguns curriculistas proeminentes nomeados por nós de pós-críticos *da Diferença* (Tomaz Tadeu Silva, Sandra Corazza). Já demonstramos que há uma vinculação estreita entre as produções e a filiação institucional de cada periódico, isso ajuda a explicar, por exemplo, a alta incidência de Paulo Freire nas produções da revista *e-Curriculum*. Na revista *Educação e Realidade* percebemos fenômeno semelhante. Lopes e Macedo (2002, p.62) quando analisaram esse mesmo periódico, chegaram a mesma conclusão: “É interessante notar tratar-se da revista com maior repetição de autores, parte deles da própria UFRGS, editora do periódico.”

⁴⁸ Ver capítulo 4.

Figura 15 - Incidência de referenciais bibliográficos no periódico Educação e Realidade (2006-2016)

Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Em capítulos anteriores procuramos demonstrar que os pós-críticos *da Diferença*, no campo curricular brasileiro, em meio à listagem dos 17 pesquisadores proeminentes do campo, podem ser divididos basicamente em duas instituições: UFMG – tendo Marlucy Paraíso como expoente – e UFRGS, especialmente calcado em Sandra Corazza, Tomaz Tadeu Silva e em menor medida, Alfredo Veiga-Netto. Esta vertente pós-crítica do campo curricular brasileiro opera fundamentalmente com a abordagem deleuziana e foucaultiana e tem na perspectiva da diferença sua baliza teórica central.

Os artigos contidos no periódico *Educação e Realidade* demonstram a predominância de autores cujo viés é claramente pós-estruturalista de linhagem deleuziana. A começar pelo fato de que o próprio Gilles Deleuze lidera com folga os referenciais mais adotados, seguido pela curricularista pós-crítica *da Diferença* Sandra Corazza, que aparece pela primeira vez entre os referenciais mais citados, exatamente no gráfico correspondente aos artigos oriundos do periódico situado na UFRGS.

Logo após a pesquisadora da UFRGS, surge Félix Guattari, parceiro de Gilles Deleuze em várias obras, e Tomaz Tadeu Silva, fundamental na consolidação destes autores pós-estruturais no campo curricular brasileiro, conforme já atestaram Lopes e Macedo (2002, 2006). A lista ainda traz, em menor grau, as pesquisadoras da UERJ, Nilda Alves, Elizabeth Macedo e Alice C. Lopes, demonstrando que mesmo em uma revista cujas abordagens teóricas tenderam para vieses distintos aos delas, ainda assim, algumas produções abarcaram suas contribuições, timidamente, na última década.

Gilles Deleuze, Sandra Corazza e Tomaz Tadeu Silva, os três primeiros referenciais de maior incidência, foram contemplados especialmente nas produções oriundas da *categoria temática Teoria Curricular*, embora também foi possível percebê-los na *categoria temática*

Estudos da Diferença/Identidade. Vale ressaltar ainda a ausência de autores cuja filiação se aproxima de vertentes curriculares críticas.

De um modo geral, podemos então tirar as seguintes conclusões, antes de passarmos de forma mais detida para a análise de cada uma das categorias: a predominância da UERJ contribui para explicar a alta incidência de artigos cuja temática se vincula às práticas curriculares e políticas de currículo. No caso da categoria temática da *Prática curricular*, a influência pôde ser percebida pelo fato da perspectiva cotidianista ser majoritária em produções dessa natureza, tendo referenciais da UERJ (Inês B. Oliveira e Nilda Alves) como balizas centrais. No caso da categoria temática das *Políticas de Currículo*, a perspectiva hegemônica também foi de pesquisadoras da UERJ (Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo) e seus referenciais teóricos (Stephen Ball).

Também foi possível perceber a estreita relação entre o *locus* do periódico e escolhas teóricas dos autores em seus artigos, especialmente no caso das revistas *e-Curriculum* e *Educação e Realidade*, o que nos motivou a interpretar esta relação através da noção bourdieusiana de “senso de jogo”. Vale ressaltar também que no tocante às *categorias temáticas*, a presença das abordagens críticas é minoritária justamente nas categorias de maior incidência. *Teoria curricular*; *Prática curricular* e *Políticas de currículo*. Nas demais categorias, ainda que também minoritárias, o fosso diminui, especialmente na *categoria temática* ligada ao conhecimento escolar. Ainda assim, a presença de autores que nomeamos como teóricos críticos *em diálogo*, especificamente Henri Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, é inexpressiva.

Passemos agora, então, às análises pormenorizadas de cada categoria, buscando, conforme expresso nos objetivos da tese, analisar a dimensão do hibridismo teórico entre vertentes críticas e pós-críticas, a partir da compreensão dos conceitos-chave, conceitos secundários e teórico principal curricular, presentes em cada periódico, determinante para que pudéssemos associar os artigos às sete *categorias temáticas*, a partir do que compreendemos por predominância temática.

Esta estrutura de análise somada a hipótese do hibridismo teórico e à nossa proposta de resignificação dos conceitos-chave expressos no quadro das vertentes críticas e pós-críticas de Tomaz Tadeu Silva, forma o arcabouço que fomentará a discussão que faremos adiante.

6.3.1 As produções da categoria temática Teoria Curricular

A categoria temática Teoria Curricular abarcou trabalhos que tiveram como *predominância temática* um estudo teórico sobre currículo. Evidente que todo artigo possui uma discussão teórica, desse modo, entendemos como um artigo cuja *predominância temática* se vincula à teoria curricular, aquelas produções que não apresentaram pesquisa de campo e optaram por reflexões teóricas que visavam ressignificações ao campo curricular através de novas formas de se pensar a pesquisa em currículo e as vertentes teóricas, bem como propostas a respeito da relação conceitual entre o currículo e determinados conceitos do campo da Filosofia, Sociologia e Antropologia, dentre outros.

Assim, esta categoria resultou no maior número de produções contempladas⁴⁹, 59 no total, o que acarretou em aproximadamente 27% do total das produções. Embora expressivo, consideramos que não haja uma hegemonia dessas produções, no sentido de que outras categorias apresentaram percentuais semelhantes, demonstrando que entre as sete *categorias temáticas* criadas por nós, não existe uma em especial que se sobressaia de forma significativa.

O quadro abaixo anuncia as produções que se vincularam a esta categoria, em cada periódico:

Quadro 8- Artigos associados à categoria temática Teoria Curricular, por periódico

Periódico	Artigos
Currículo sem Fronteiras	Macedo (2006); Matos e Paiva (2007); Matias (2008); Guilhermeti e Neuvald (2008); Borba e Gonçalves (2009); Pereira (2009); Carvalho e Delboni (2011); Filho (2012); Andrade e Romaguera (2012); Clareto e Nascimento (2012); Amorim (2013); Sidnei-Macedo (2013); Cunha (2015); Ferrazo et al (2015); Durli e Ponce (2015); Ribeiro et al (2016); Delboni et al (2016); Aspis (2016); Carvalho (2016); Favacho (2016); Costa et al (2016); Corazza e Olini (2016)
e-Curriculum	Marinho (2006); Anaya (2007); Ponce (2009); Almeida e Silva (2011); Maia (2011); Alves et al (2012); Ferraro (2014); Sussekind (2014); Machado e Lockmann (2014); Ponce e Neri (2015); Caldeira e Paraíso (2016); Casali (2016)
Espaço do Currículo	Gonçalves e Andrade (2010); Pereira (2010); Santos e Santiago (2011); Ramos (2012); Batista (2013); Maia (2013); Melo (2013); Malta (2013); Oliveira e Rodrigues (2013); Olegário e Corazza (2015); Freitas e Resende (2016); Rocha e Pereira (2016); Maldonado e Ferrazo (2016)

⁴⁹ Ver quadro 7.

Teias	Oliveira e Destro (2007); Corazza (2010); Pátaro e Moruzzi (2011); Alves et al (2012); Sidnei-Macedo (2012); Giovedi (2013); Feldman et al (2015); Santos (2015)
Educação e Realidade	Costa (2011); Ponce (2016); Corazza (2016)

Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Na pesquisa feita por Lopes e Macedo (2006), poucos foram os trabalhos categorizados no âmbito da teoria curricular. Vale lembrar, conforme já dissemos, que trabalhamos com periódicos diferentes daqueles analisados pelas autoras, exceção à revista *Educação e Realidade*⁵⁰. No período delimitado pelas autoras (1996-2002) foram compilados apenas sete artigos cuja temática se associou à teoria curricular. Dessas sete produções, seis delas se concentraram justamente na referida revista. As autoras sintetizaram estas produções do seguinte modo:

Diferentemente das revistas já mencionadas, *Educação e Realidade* volta-se mais fortemente para discussões sobre o pensamento curricular, apresentando questões teóricas para o campo. [...] boa parte deles tendo por fundamento o pós-estruturalismo (Foucault) ou o pós-modernismo de autores como Deleuze. (LOPES, MACEDO, 2006, p.62).

Aproveitaremos, portanto, a conclusão tirada pelas autoras acerca da influência foucaultiana e deleuziana nesses estudos de cunho teórico para iniciarmos nossas análises a respeito das produções. Vale ressaltar o fato de que, enquanto as autoras compilaram ao todo, sete produções, a presente tese compilou sessenta artigos no período e nos periódicos que delimitamos, o que mostra um crescimento significativo de produções no período, resultantes do aparecimento de revistas mais especificamente voltadas ao campo curricular.

Lopes e Macedo (2002, 2006), Moreira (1998, 2001, 2003) e Paraíso (2004) já haviam constatado a influência pós-moderna e pós-estruturalista no campo curricular brasileiro a partir da década de noventa, especialmente sob viés deleuziano, a partir da influência decisiva de Tomaz Tadeu Silva. Vimos ainda, nos gráficos referentes aos referenciais bibliográficos que, de fato, Gilles Deleuze ocupa posição central nesse aspecto, corroborando ainda mais as conclusões dos referidos pesquisadores. Ademais, a tese de Caffagni (2017) analisando a influência deleuziana para além do campo curricular, chegou à mesma conclusão, de que tal influência é percebida na educação, especialmente no campo curricular.

⁵⁰ Ver Metodologia.

Os estudos que compuseram a categoria temática *Teoria Curricular* em sua maioria, apresentaram a influência da perspectiva deleuziana como elemento comum. Nesse viés, o elemento aglutinador desses trabalhos, por mais variadas que fossem suas temáticas, foi o conceito de *Diferença*. Tal qual propomos na ressignificação do quadro de Tomaz Tadeu Silva, a diferença, e não mais a identidade, é um dos epicentros importantes das vertentes pós-críticas. Caffagni (2017, p. 71) observou o mesmo fenômeno em sua tese:

E por meio do problema da diferença no currículo que Deleuze e Guattari passam a compor o *hall* dos autores autorizados a fundamentar as pesquisas do campo, mais do que isso, e a partir desse momento que os pesquisadores da filosofia da multiplicidade começam a traçar os andaimes de um plano dos estudos curriculares da diferença.

Dos artigos de influência deleuziana explícita, a diferença vem acoplada a uma série de outras conceituações pós-estruturais sob influência de Deleuze e Guattari, que compõem um arcabouço pós-crítico curricular que prima por estudos de orientação teórica, dispostos a ressignificar as bases de reflexão a respeito da teoria curricular e também dos modos de se pesquisar o currículo. Críticos a qualquer ideia de totalidade e do que chamam por *concepção essencialista* do currículo, esses trabalhos, avessos à ideia de estrutura e sistema, desconfiados de qualquer tentativa de controle e normatização do currículo, em prol da ênfase daquilo que escapa e vaza, acabam por possuir uma espécie de “estrutura” comum: possuem como padrão, o não-padrão; se organizam consensualmente a favor das transgressões, invenções e (re)criações.

Em outras palavras, queremos dizer aqui que os trabalhos cuja reflexão teórica se amparam neste viés deleuziano, são parecidos, embora não homogêneos. São parecidos justamente em sua desestrutura estruturante, isto é, parece-nos que o que os ordena e os define é justamente a vinculação a uma determinada lógica que opera na anti-lógica, na anti-estrutura, no anti-padrão.

Os trabalhos que apresentaram Gilles Deleuze como o teórico principal dentro desta *categoria temática* são: Macedo (2007); Costa (2011); Corazza (2010, 2016); Santos (2015); Olegário e Corazza (2015); Maldonado e Ferraço (2016); Andrade e Romaguera (2012); Clareto e Nascimento (2012); Amorim (2013); Ferraço et al (2015); Delboni et al (2016); Aspis (2016); Carvalho (2016); Corazza e Olini (2016). Entre esses trabalhos, a dimensão da diferença é o elo que os une e que os integra dentro de uma determinada estrutura conceitual, ainda que, evidentemente, as temáticas sejam múltiplas e os conceitos-chave e secundários que norteiam as produções também sejam variados.

Nesse sentido, há algumas premissas perceptíveis nos trabalhos:

- a) Percepção da verdade enquanto criação discursiva e provisória.
- b) Recusa da ideia moderna de Sujeito, este amparado também sob efeito discursivo, para além das promessas iluministas emancipatórias
- c) O discurso produz realidade, apesar de criá-la, o discurso sempre está ligado a um campo de forças real.
- d) A linguagem deve ser entendida em sua multiplicidade e ambiguidade, percebendo que a linguagem tem duas dimensões: por um lado ela é circunscrita e produzida em/por um certo campo discursivo, “ela é orquestrada segundo regras e procedimentos determinados histórica e socialmente e, por outro lado, ela se articula com diversos agenciamentos concretos, sociais, afetivos, físicos, biológicos e políticos que lhes afeta, transforma, constrange e liberta” (CAFFAGNI, 2017, p.123).
- e) Duvidar de toda a generalização e universalização do conhecimento e dos procedimentos de pesquisa curricular.
- f) Questionar e romper com a lógica da identidade, em prol de uma filosofia da diferença.
- g) Recusar qualquer tentativa estrutural através da ênfase nos pontos de fuga e escapes que vazam ao controle.
- h) Enfatizar a associação currículo-desejo como potência de vida, inventividade, criação, numa perspectiva rizomática.

Essas premissas, de forma explícita ou implícita, permeiam todos estes trabalhos que buscaram em Gilles Deleuze a inspiração teórica que balizou a discussão curricular via Filosofia da Diferença. É nesse sentido que defendemos haver uma certa lógica que liga esses artigos, por mais paradoxal que seja falar em *lógica* quando nos deparamos com trabalhos de linhagem pós-estrutural bastante evidente.

Essas lógicas nas quais enxergamos, consistem, especialmente, na percepção que tivemos daquilo que se repete nos trabalhos, fornecendo uma coesão aos mesmos, de modo que nos possibilitou a afirmação de que se tratam de trabalhos teóricos de orientação deleuziana. Tal afirmação só foi possível justamente pela compreensão dessa lógica que fundamenta os trabalhos, e se materializa no modo pelo qual determinados conceitos são

trabalhados, de forma semelhante e coerente com os princípios pós-estruturalistas que os permeiam.

Uma primeira questão que nos chamou a atenção, conforme já sinalizávamos em capítulos anteriores, é a crítica que estes artigos tecem a respeito da ideia de identidade. Quando propusemos a resignificação do enquadramento de Tomaz Tadeu (2009)⁵¹, defendemos que identidade e diferença não mais poderiam estar juntas como conceitos-chave das categorias pós-críticas, tal qual o autor havia construído. Por essa razão, retiramos o conceito-chave *Identidade* e optamos por deixar o conceito-chave *Diferença* isoladamente na vertente pós-crítica.

Foi perceptível nesses estudos de linhagem deleuziana, o consenso pelo qual a ideia de identidade deve ser superada em direção à diferença, na perspectiva que nos faz lembrar a própria explicação dada por Tomaz Tadeu Silva em entrevista à *Currículo sem Fronteiras* em 2002: “De qualquer maneira, um pensamento centrado na noção de diferença, seja ela derridiana, seja ela deleuziana, tem importantes implicações para a teoria de um campo que tradicionalmente tem sido orientado precisamente pela identidade” (GANDIN, PARASKEVA, HYPOLITO, 2002, p.11). Em 2002 o mesmo Tomaz Tadeu já havia escrito artigo discutindo o binômio diferença/identidade visando “desequilibrar o jogo em favor da diferença” (TOMAZ TADEU, 2002, p.65).

A análise desses trabalhos nos mostra que a nossa proposta de resignificação do quadro de Tomaz Tadeu Silva se coaduna com o que pudemos observar a respeito de como as produções operam com o conceito de identidade, sempre visando sua superação em prol da ideia de diferença. O próprio Tomaz Tadeu Silva, na mesma entrevista, ao ser perguntado a respeito das contribuições dos estudos pós-estruturais ao campo do currículo, cita nominalmente Deleuze, Derrida e Guattari e conclui que:

Ambos se dedicaram a questionar um pensamento concentrado na identidade, um pensamento orientado pela questão “o que é”, pela questão “o que é isso?”, e a desenvolver um pensamento dirigido, em vez disso, pela questão da diferença, um pensamento preocupado com a questão “o que difere?”, com a questão “o que faz com isso seja isso?”. (GANDIN, PARASKEVA, HYPOLITO, 2002, p.14)

Pensar o currículo na diferença, no viés destes trabalhos sistematizados na *categoria temática Teoria Curricular*, é apostar na recusa não só da ideia de identidade, mas também de representação. Dessa forma, recusando-se essas duas lógicas, como explica Carvalho (2016, p.442), pode ser possível a busca pela potência ampliada de composições “entre

⁵¹ Ver capítulo 5.1, quadro 3.

conhecimentos, linguagens, semióticas e afetos-afecções” visando a constituição de uma comunidade escolar na qual os atores envolvidos estejam enlaçados pelo agenciamento do desejo comum: “um desejo que não é forma, mas processo compartilhado” (CARVALHO, 2016, p.442). Pois, como complementa Corazza (2010, p.150) “fazer currículo não é lidar com a fria gramática do *logos* e a pegajosa identidade do sujeito.

Com isso, a crítica à identidade desagua na crítica à Razão, no sentido estabelecido por Touraine (2008) à modernidade, calcada no binômio Razão-Sujeito. Os trabalhos compilados operam no sentido de associar a razão aos princípios da identidade e da semelhança, sob a perspectiva da representação. “A razão só consegue apreender aquilo que se submeta à representação” (ASPIS, 2016, p.433). E é justamente nesse sentido que há um esforço empreendido nesses trabalhos na busca pelo “ultrapassamento da razão clássica pois a razão não consegue apreender a diferença e, para Deleuze, a diferença é que é o princípio constitutivo da natureza e não a identidade e a semelhança” (ASPIS, 2016, p.433).

A filosofia de Deleuze pode ser considerada aquela que travou uma autêntica luta contra a tradição da razão, para poder pensar a diferença em si mesma. Repetimos: para Deleuze, a diferença é que é o princípio constitutivo da natureza. Sendo assim, não se trata aqui de criticar conteúdos do pensamento, como geralmente se faz, mas da própria forma deste. Pois a razão não consegue pensar a diferença, vale dizer, a razão não consegue pensar aquilo justamente que é o princípio constitutivo da natureza, o ser das coisas. (ASPIS, 2016, p.435).

Desse modo, é necessário, para Ferrazo *et al* (2015, p.649) “uma reconceptualização do sujeito e, por efeito, da identidade”, pois, assim, o currículo passa a ser pensado não a partir de uma teoria do sujeito cognoscente, mas de uma “teoria da prática discursiva que afirme o seu descentramento” e, que abarque também, os diferentes processos discursivos de identificação. Descentrando o sujeito, a teoria curricular se livra da ideia de identificação, de representação, que para Ferrazo *et al* (2015) acabaria por reforçar uma totalidade. Desse modo, operar na diferença via superação da identidade, pressupõe, como afirma Aspis (2016), em ultrapassar a razão e descentrar o sujeito (FERRAÇO *et al*, 2015).

Nosso interesse reside na possibilidade de problematizar as relações entre currículos, culturas, clichês, identidades e diferenças, buscando escapar das dicotomias e das determinações que, em alguns discursos acadêmicos, permanecem subordinadas ao verbo ser, na medida em que privilegiam os termos e, com isso, reforçam uma gramática da identificação, da totalidade ou do Uno e, por efeito, da produção de clichês. (FERRAÇO *et al*, 2015, p.647)

O descentramento do sujeito nos leva à problematização feita por Corazza (2010, p.155): “qual currículo se abre para subjetividades esgarçadas e sujeitos desfigurados?” A autora, em outro trabalho compilado, este sob parceria, de certo modo, responde a essa questão ao mencionar seu próprio Projeto, intitulado *Escreleituras*, que visa “expor e multiplicar as linhas de fuga, em torno das quais afloram novos devires e se revestem de formas novas de pensar a educação” (OLINI, CORAZZA, 2016, p.566). Trata-se de um Projeto que associa Currículo e Didática através de procedimentos de experimentação e criação, possibilitando uma imagem infinitamente multifacetada da educação “na qual se dissolve o entendimento das práticas pedagógicas como Objeto, e dos aprendizes como Sujeito” (OLINI, CORAZZA, 2016, p.566).

A perspectiva adotada nos trabalhos, além de crítica à identidade, à razão e ao Sujeito, quando busca fornecer saídas e alternativas ao campo curricular, o faz através da operacionalização de diversos conceitos de linhagem deleuziana, cuja ênfase pode ser observada especialmente em dois: Desejo e Rizoma, evidentemente, sempre amparados pela dimensão da Diferença. Desejo e Rizoma são conceitos-chave para as vertentes pós-críticas em nossa proposta de ressignificação do quadro de Tomaz Tadeu (2009) e novamente pudemos perceber que os trabalhos compilados nos ofereceram subsídios para nossa proposta de ressignificação.

As propostas teóricas desses trabalhos de orientação deleuziana possuem um caráter significativo de experimentação, criação, que se associam também à invenção, sob amparo de uma estética e de uma concepção artística e poética que se materializam nos vários pontos/linhas de fuga reiteradamente valorizados nas produções. Um exemplo pode ser percebido no seguinte artigo:

Nesse sentido, o texto expressa a experimentação de um pensar artístico, de caráter ensaístico e conceitual, relacionado ao campo do currículo, com o propósito de articular as teorizações pós-críticas do currículo à perspectiva da arte em sua dimensão estético-criadora, a partir das contribuições de Nietzsche e Deleuze. Nessa composição, currículo e arte irão formar os “centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros” (Deleuze; Guatarri, 1997, p. 35) que farão ressoar as vozes desejantes por um currículo e por outra educação (COSTA, 2011, p.280).

Desse modo, o currículo opera fundamentalmente com a acepção do desejo, que, como linha de fuga, é a própria arte (COSTA, 2011; AMORIM, 2013), e que não pode ser domesticado pelas fachadas identitárias (CORAZZA, 2016, ASPIS, 2016), pois possui um “movimento impessoal das subjetividades e uma pragmática ativa, sem direção, sempre

reinventada” (CORAZZA, 2010, p.155), e nunca pode ser fora da ideia de agenciamento⁵². Como lembram Deleuze e Parnet (1998, p.112) “só há desejo agenciado ou maquinado”. Esses agenciamentos de desejo, sempre coletivos, alimentam, por exemplo, trabalhos teóricos dos pós-críticos *cotidianistas* de linhagem deleuziana, (Carlos Ferraço e Janete Carvalho) conforme pode ser observado na descrição do objetivo geral do artigo de Carvalho (2016, p.440): objetiva debater, de modo ensaístico, como os processos de agenciamento coletivo do desejo interferem na constituição do comum nos *currículosexperenciados* no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Carvalho (2016), Delboni *et al* (2016), Santos (2015), Costa (2011) resgatam a concepção deleuziana de corpos sem órgãos que se fundamentam em espaços-tempos ocupados por intensidades. Currículos como corpos sem órgãos são agenciados por multiplicidades de desejos intensivos que circulam, especialmente no cotidiano escolar (CARVALHO, 2016) e que escapam de toda e qualquer padronização, interpretação e potencializam no agenciamento “da alegria, da ultrapassagem da passividade para a ação nos processos de tomada de decisão e de inventividade cotidiana” (CARVALHO, 2016, p. 445) Segundo Deleuze (1994), não existe desejo abstrato, todo desejo é concreto e inserido num contexto existencial, ou seja, sempre se deseja em meio a um conjunto. “Então podem dizer: desejo uma mulher, desejo partir, viajar, desejo isso e aquilo. E nós dizíamos algo realmente simples: vocês nunca desejam alguém ou algo, desejam sempre um conjunto” (DELEUZE, 1994, p. 20). Também conforme Deleuze (1994), o desejo não apresenta o mesmo sentido do prazer, pois, o desejo, ao contrário do prazer, não comporta qualquer falta ou carência. Existe, assim, uma distância entre a concepção deleuzo-guattariana e a significação usual da palavra desejo como apontam alguns trabalhos compilados, (CARVALHO, 2016); (SANTOS, 2015); (COSTA, 2011).

Assim sendo, o desejo coletivo atua como um devir minoritário no sentido da (re)existência às forças biopolíticas do biopoder, inventando um currículo experimentador fundado no agenciamento da alegria, da ultrapassagem da passividade para a ação nos processos de tomada de decisão e de inventividade cotidiana – novos modos de estar currículo na escola (CARVALHO, 2016, p.442)

Para fazer valer a potência dos desejos em currículo, esses artigos operam com uma perspectiva da “arte da conexão e da experimentação: ousadia de querer pensar, deixar-se afetar e se apaixonar” (CORAZZA, 2010, p.150), e assim se colocam contra o “funcionamento perverso do mundo e das existências; do tipo e estilo de trabalho, que faz

⁵² Ver capítulo 5.1

sofrer e humilha; das fachadas identitárias, que domesticam os desejos” (CORAZZA, 2010, p.150). Logo adiante a autora critica os dogmatismos na educação e no currículo, calcados na ideia de totalidade, de estrutura, de identidade, de Sujeito e de razão, e advoga por um currículo que “não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires” (CORAZZA, 2010, p.150).

A questão da identidade novamente vem à tona como um obstáculo ao pulsar dos desejos e às potências curriculares, que para Amorim (2013), Costa (2011), Delboni *et al* (2016), Carvalho (2016) e Ferraço e Maldonado (2016), permitem a constante (re)invenção do currículo, criando novos sentidos e novas formas. Afirmam a diferença a diferença e a multiplicidade, enfatizando a ideia de devir e de pensamento nômade, ao engendrar as singularidades potentes destes currículos.

É constante nos referidos trabalhos essa construção de sentido ao currículo, de modo que a dimensão do desejo se associa às potências curriculares tendo como objetivo central as criações, num constante devir que reafirma a diferença como princípio constitutivo. Tais princípios permitem aos autores, em vários momentos, explicações metafóricas para seus próprios conceitos, como por exemplo, a definição de currículo nômade para Delboni *et al* (2016, p.416): “Currículos nômades que fazem travessuras, voos e piruetas com o tempo “.

Santos (2015, p.54) traz uma tentativa de síntese para o que estamos tentando explicar:

As biopotências curriculares não são monomaníacas. Elas são eivadas de desejos plurívocos e metamorfoseantes. Seus movimentos de resistências não são automáticos, causais, reativos. Por conseguinte, não há garantias de sua efetivação, entretanto possibilidades que podem acontecer nas experiências curriculares e que colocam em risco figuras estático-identitárias, estruturas apaziguadoras de saberes e conduções de condutas microfascistas.

Conforme demonstramos na resignificação do quadro de Tomaz Tadeu (2009), a importância do conceito de Desejo tem sido central ao campo curricular, em relação aos trabalhos de orientação deleuziana que possuem a diferença como matéria prima. Juntamente ao conceito de Rizoma, essas categorias formam uma combinação crucial para estabelecer uma espécie de “rosto” dos pós-críticos *da Diferença*.

Essa ideia de um rosto a esses estudos encontra terreno fértil na medida em que percebemos uma coesão destes trabalhos no amarrar de seus conceitos, na defesa de suas premissas transgressoras, nas estruturas desestruturadoras que permeiam seus trabalhos, recheados de metáforas e frases poéticas, nas críticas coesas que conferem a alguns

paradigmas da modernidade, no modo como operam a combinação Desejo-Rizoma-Diferença, no uso sistemático, contínuo e denso de filósofos pós-estruturais, especialmente Gilles Deleuze, e por fim, no fato de que grande parte desses trabalhos são de cunho teórico, demonstrando uma certa dificuldade de atrelar todas essas dimensões a trabalhos que se debruçam em pesquisas de campo, muito embora os pós-críticos *cotidianistas* da UFES (Janete Carvalho e Carlos Ferraço) bem como os trabalhos de seus orientandos oriundos da mesma instituição, realizam esse esforço.

Esses aspectos repetitivos e coesos dos referidos trabalhos que nos levaram a cunhar a ideia de que há um *rostro* nas produções analisadas, ganha força se compararmos com a tese de Caffagni (2017) que conforme já dito, analisou a influência de Deleuze e da Filosofia da Diferença no campo educacional, e chegou às mesmas conclusões no tocante a coesão conceitual dos trabalhos. O autor, ao analisar mais detidamente as produções que versavam sobre currículo, concluiu de forma enfática: “Não resta dúvida que os conceitos deleuzianos mais impactantes foram a diferença” (CAFFAGNI, 2017, p.112). Pouco mais adiante, o autor especifica: “conceitos como, rizoma, singularidade e diferença têm sido tomados como palavras de ordem nessa área” (CAFFAGNI, 2017, p.146).

Falar que determinados conceitos são palavras de ordem, como afirma Caffagni (2017), vai ao encontro com o que abordamos na presente tese, em relação à ideia de *rostro* desses estudos de viés deleuziano. A combinação Desejo-Rizoma-Diferença corresponde às palavras de ordem (CAFFAGNI, 2017) dos estudos curriculares teóricos de linhagem deleuziana. Assim, falta abordar, para fechar o círculo, como os trabalhos operam com o conceito de Rizoma. Começemos pela própria problematização feita por Aspís (2016, p.434): “Como pensar os currículos com o auxílio luxuoso de um rizoma?”. Olegário e Corazza (2015, p.361) afirmam que “o currículo alia-se ao funcionamento de um rizoma, o qual permite múltiplas entradas e inúmeras saídas”. Este funcionamento, na perspectiva dos trabalhos compilados, corresponde a uma abordagem calcada na ideia de multiplicidade, dos múltiplos *devires* e dos pontos de fuga. Desse modo, especialmente nos trabalhos de Olegário e Corazza (2015), Corazza (2010, 2016) e Corazza e Olini (2016), a questão do rizoma vem em meio a uma crítica à perspectiva da compreensão e do pensamento como árvore. Em alguns pontos, a temática do conhecimento é trazida à tona tangencialmente para legitimar a crítica à noção do conhecimento enquanto árvore, enquanto se advoga a ideia de rizoma como uma concepção que permite a multiplicidade.

Nesses momentos, há uma clara dicotomia e explícita defesa de um paradigma em detrimento do outro. Olegário e Corazza (2015, p. 359) sintetizam o currículo-rizoma:

Desenhar mapas, e não decalcar. Fazerrizomas, e não plantar árvores. Traçar a linha, nunca o ponto, pois, para Deleuze e Guattari (2011), não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.

Estão aí as críticas à noção de árvore atrelada à estrutura, metaforicamente simbolizadas pelo ponto ao invés das linhas (de fuga). Em outra definição, a ideia de sistema vem acoplada ao conceito de Rizoma, mas de um modo não-estruturante: “sistema a-centrado não hierárquico e não significante” caracterizado como “desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (OLINI, CORAZZA, 2016, p.563). As múltiplas entradas e saídas aparecem a todo momento nos artigos compilados nesta *categoria temática*, sempre no intuito de crítica a qualquer tentativa, chamada por eles de *essencialista*, que consiste justamente em tentar achar a *raiz/origem* do pensamento. Nesses trabalhos, há a negação da ideia arbórea de que variados troncos se ligam a um fundamento comum.

O rizoma é justamente uma miríade de vários pontos e linhas de fuga que recusam qualquer tentativa estruturante e binária de início/fim, entrada/saída. Conforme expressa Aspis (2016, p.433), “tudo é meio, sem fim nem começo, sem pontos, pontos fixos de coordenadas, mas sim pontos que duram: linhas, linhas de fuga, conexões imprevisíveis, todas as direções: rizoma”. Em meio a essas desconexões, é obviamente inviável compreender a razão como mecanismo estruturante destes processos e é exatamente por isso, coerentemente, que os trabalhos reiteram a crítica à razão defendendo sua superação.

Através de uma dicotomia, Aspis (2016) separa razão e pensamento, alegando que a primeira seria refém da representação e da reconhecimento enquanto o segundo é a própria criação e inventividade. A autora, é claro, advoga claramente pelo pensamento, o pensamento-rizomático:

Sentimos que já não podemos continuar a tratar do rizoma sem nos aventurar a tocar, mesmo que de leve, naquilo que Deleuze e Deleuze junto com Guattari chamaram de pensamento. Pensamento não é razão. A razão clássica opera por reconhecimento, ao passo que o pensamento cria. Por isso podemos dizer que só o pensamento pode criar novas possibilidades de existência. O pensamento é rizoma, o pensamento é geografia, pois pensar é tender ao infinito. Pensar é um ato arriscado (ASPIS, 2016, p.434)

Chama a atenção no fim da citação acima, a Geografia atrelada à noção de pensamento e rizoma. É interessante ressaltar uma série de conceitos “geográficos” tirados de Gilles

Deleuze e Félix Guattari, que volta e meia se repetiam nos artigos compilados: além da própria Geografia, ilustra-se ainda os conceitos de *território*, *desterritorialização*, *mapa*, *cartografia*, *espaço*. É bem verdade que são conceitos que aparecem marginalmente nos trabalhos e não são conceitos-chave em nenhuma das produções, entretanto, entendidos num todo, formam todo um arcabouço “geográfico-deleuziano” que explica, em parte, o apreço do filósofo francês pela Geografia.

Unindo um tom poético e ao mesmo tempo conceitual, Olegário e Corazza (2015, p. 359) sintetizam a proximidade entre o currículo e a Geografia no viés da Filosofia da Diferença:

Currículo Gaia não ganha o mundo, ele é mundo. Currículo Gaia nasce em terrenos férteis, às vezes, desterritorializado, brota no fundo do mar, mistura-se aos peixes-demônios, habita corais, dorme com as ostras, viaja na cauda de um golfinho fêmea. Um currículo Gaia é um currículo vagabundo porque vaga pelos mundos, tem fome de geografia, até porque dizem que um currículo tem primeiramente, uma geografia.

O currículo Gaia tem fome de Geografia, mas não de História, pois, em alguns trabalhos, foi possível perceber uma interpretação crítica em relação à compreensão histórica:

Um pensamento geográfico e não histórico seria um pensamento-paisagem, uma superficialidade, um plano, um platô. História não é acontecimento. A história, deleuzeguattarianamente, capta do acontecimento apenas sua efetuação em estados de coisas, é um conjunto de vividos, não é o acontecimento; este escapa à história. É costume entender a história como a revelação das coisas como elas são, a história entendida como movimento dialético de essências se realizando em um movimento necessário. Assim, os estados de coisas, os fatos, são encaixados nessa crença como sendo o todo, o único possível, o que as coisas realmente são (ASPIS, 2016, p.433)

Outra dicotomia, portanto, se faz presente: de um lado, a Geografia atrelada ao acontecimento, ao platô, a um conjunto de coisas vividas, do outro, a História, incapaz de lidar com o acontecimento, refém da revelação das coisas tal como são, buscando a dialética e as essências, tão combatidas pelos estudiosos pós-críticos *da Diferença*.

Assim, nos trabalhos de Costa (2011), Olegário e Corazza (2015), Santos (2015) e especialmente em Apis (2016), a História é atribuída a uma concepção que se alia ao universal, ao *uno* e à inexorabilidade. Em outra passagem emblemática, Apis (2016) sintetiza com precisão o modo pelo qual opera dicotomicamente com a História e Geografia:

O movimento que é atribuído à história é único, universal e necessário: não se pode escapar, não se pode criar. O espírito da história se desenrola dialeticamente por meio de uma lógica binária que não compreende a multiplicidade, é necessário que haja o uno (a identidade, imóvel), para se chegar ao dois e depois ao três e assim sucessivamente em um movimento único, inexorável. História não é

experimentação. Geografemos: experimentar tudo! Tudo é possível, desde que se criem os possíveis, os possíveis têm de ser criados, não são dados. Podemos dizer que a ação do pensamento geográfico é criação de possíveis: fabulação. Ao passo que a ação do pensamento histórico tropeça no destino intransponível e sonha com um outro mundo único melhor: utopia. (ASPIS, 2016, p.433)

Assim, se forma um arco que se forja numa compreensão sistêmica a-centrada (ASPIS, 2016; CARVALHO, 2016) ou seja, uma noção de estrutura sem estrutura, permeada por intermináveis conexões imprevisíveis (COSTA, 2011; CORAZZA, 2010; ASPIS, 2016, FERRAÇO *et al*, 2015) que não admitem raízes nem fundamentos. Tal imprevisibilidade, rizomática, se move em direção a fluxos vários, onde “tudo é meio” (ASPIS, 2016, p.436) e contingencial (CORAZZA, ORLINI, 2016; OLEGÁRIO, CORAZZA, 2015).

Assim, um sistema, e/ou uma estrutura já contém suas próprias linhas de fuga, onde tudo escapa, operando na lógica do *E* e não do *OU* (ASPIS, 2016). Assim, nega-se qualquer perspectiva dialética ao abolir a ideia de contradição pois, como ensina Aspis (2016, p.435) “o pensamento rizomático pode admitir duas coisas de naturezas contraditórias, pois essas não se opõem termo a termo, já que não há uma estrutura significante prévia que organize todas as coisas binariamente.” Não há espaço aqui para a razão, e sim, para o pensamento, não há muito espaço para a História, e sim, para a Geografia, e nem para a identidade, e sim, para a diferença.

Não há espaço, também, para o hibridismo teórico com vertentes críticas, de modo que, coerentemente, as produções se fecham num viés *rigorosamente anárquico*⁵³ em suas construções teóricas, e calcado em uma sólida e coesa identidade conceitual, apesar de toda a desestrutura, anarquia, inventividade, caos e transgressão que permeiam os discursos estabelecidos. Em meio às ferrenhas críticas aos binarismos, houve espaço para dicotomias Modernidade x Pós-modernidade, embutidas nas dicotomias árvore x rizoma, Razão x pensamento, identidade x diferença.

Como afirma Caffagni (2017, p.169) “talvez a escrita seja a maior qualidade e o maior risco do artigo. Pois suas fórmulas poéticas traçam uma hipérbole generalizada, projetando uma educação absolutamente desterritorializada, fundada e assentada na repetição esquizofrênica da criação”. Sem dúvida os autores utilizaram os conceitos deleuzianos de forma coesa com argumentações bem estruturadas, por vezes em textos mais formalmente tradicionais, e outras vezes, expressos sob intensa inventividade poética, enfatizando citações literárias, sob pretensão de transgredir as estruturas científicas tradicionais.

⁵³ Paradoxo proposital.

Nem só de artigos de linhagem deleuziana se constituíram as produções da *categoria temática Teoria Curricular*. Artigos de temáticas e abordagens múltiplas também perpassaram esta categoria. Como dito na metodologia, não é nossa intenção aqui realizar uma descrição e análise de cada artigo individualmente, e sim, buscar nas produções as suas repetições em relação às perspectivas que adotam, tendo como pano de fundo a questão da possibilidade do hibridismo teórico e de como operam, nesse sentido, com os pressupostos das vertentes críticas e pós-críticas de currículo, a partir de nossa proposta de resignificação.

Foi exatamente o que buscamos ao analisar as produções de viés deleuziano nesta categoria, procurando ressaltar seus aspectos comuns, que nos possibilitaram corroborar a importância de determinados conceitos-chave das vertentes pós-críticas, ao passo que na dimensão do hibridismo teórico, tal fenômeno se mostrou ausente.

Numa escala menor em comparação aos trabalhos de linhagem deleuziana, também foram encontrados artigos cuja influência de Michel Foucault e Félix Guattari foram centrais, através de conceitos-chave e conceitos secundários diretamente vinculados às obras de ambos. Os artigos de Ferraro (2014) e Caldeira e Paraíso (2016) se caracterizaram pelo viés foucaultiano enquanto Queiroz-Matias (2008) se amparou em Félix Guattari. Possuem em comum a perspectiva pós-estrutural sem menção a nenhum hibridismo teórico; todos os autores assumem a filiação pós-estruturalista especialmente na ênfase dos conceitos de discurso e de subjetividade.

Ferraro (2014, p.970) realizou um estudo ecológico sobre o currículo “utilizando tanto a arqueologia quanto a genealogia de Michel Foucault como subsídios”. Desse modo, o autor teve o intuito de “esclarecer como esses discursos se organizam, se mantêm e se perpetuam a partir não só de seus a priori históricos, mas também a partir das relações que nele existem e o tem sustentado”.

Assim, Ferraro (2014, p.970) adotou uma perspectiva ecológica que, para o autor, resulta na compreensão dialógica das relações curriculares, no intuito de chegar “o mais perto possível de saberes que apontam não só para um (re)conhecimento ou para uma (re)constituição do espaço onde esse discurso circula, mas observá-lo como um (e em seu) campo de lutas, conflitos, decisões”. Desse modo, o autor defende que com a ecologia do currículo, é possível compreender “o que realmente são e de como se constituem e relacionam as diferentes unidades discursivas que compõem um corpus unitário, e que visam produzir um discurso único, nas organizações curriculares.” Para tal, o autor assume a centralidade do discurso como premissa básica para se compreender o currículo, aproximando-se, dessa forma, claramente a um viés pós-crítico.

Tudo é discurso, e esse discurso é que constitui os limites de um campo onde verdades possam ser proferidas, ou seja, é nele (e só dentro dele) que funcionam os efeitos da representação dessa realidade onde constantemente são submetidos às tensões das relações saber-poder. (FERRARO, 2014, p.972).

Ferraro (2014) articula durante seu artigo, a noção discursiva com a dimensão do saber-poder, amparado pela perspectiva foucaultiana. O autor cita praticamente apenas Michel Foucault em todo seu artigo, trazendo em três momentos, o pesquisador da UFRGS, Alfredo Veiga-Netto para complementações. Embora Ferraro (2014, p. 973) enfatize que “o olhar arqueológico [...] permite realizar uma reconstrução histórica pautada no descontínuo, na ruptura e nos possibilita compreender organizações estruturais distintas em determinados recortes temporais” e a genealogia já levaria a uma compreensão das “condições de possibilidade da emergência de acontecimentos”, em nosso entendimento, o autor pouco desenvolve esses dois conceitos e dá grande destaque para o conceito de *ecologia*.

Sem citar algum autor, Ferraro (2014, p.974) parece criar seu próprio conceito de ecologia, balizado pelas noções de discurso e saber-poder de viés foucaultiano:

A ecologia do currículo é uma empreitada carregada de ousadia. É possibilidade de (e para um) entendimento complexo. Na verdade, de (e para) outros entendimentos, talvez até mais significativos e esclarecidos (devido a este outro olhar por sobre a ecologia de sua complexidade) por tentar compreender a trama de relações do discurso como um todo real e contingente. Propõe-se a descobrir e a entender como as intenções (de toda e qualquer natureza) carregadas pelo currículo, bem como as relações de saber-poder, ciência, produção de regimes de verdade, dominação, governo, e todas as demais que seu(s) discurso(s) contempla(m), toma(m) corpo e percorrem na malha das relações das instituições escolares e da própria comunidade escolar.

Ao final de seu texto, retoma a importância da ecologia para se pensar a escola e o currículo, contribuindo para “a construção de subjetividades e a promoção de individualidades que atuem coletivamente” (FERRARO, 2014, p.988) e que, a partir de uma noção ecológica das relações sociais, e do currículo, seriam oportunizadas maneiras e modos de operar com a “organização da sociedade contemporânea.” (FERRARO, 2014, p.988).

Outro trabalho de orientação foucaultiana, porém, com um diálogo maior com Gilles Deleuze, é o artigo de Queiroz-Matias (2008) que discute o currículo como produção de subjetividades. Ao lançar mão da Esquizoanálise⁵⁴ para discutir o currículo, a autora assumiu

⁵⁴ Queiroz-Matias (2008, p.63) conceitou a Esquizoanálise, conceito cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari do seguinte modo em seu artigo: “A esquizoanálise, bem como outros movimentos teóricos, tem contribuído fortemente para a construção de outras formas de se pensar o mundo, descolado da noção de verdade e de binarismo, proposto pela modernidade. No campo do currículo, a esquizoanálise desconstrói a idéia de um

a defesa por este movimento teórico, compreendendo-o como “eminentemente revolucionário, que não se limita a uma crítica, mas remete-se a intervenções no campo social, político e cultural num processo de produção desejante sem hierarquias” (QUEIROZ-MATIAS, 2008, p.62). Assim, a Esquizonálise seria fundamental para se pensar um currículo em contraposição à noção de “currículo uno, universal”, em prol da ideia de “currículos-devires não-discriminatórios e não-excludentes, capazes de produzir uma escola que trabalhe e potencialize as diferenças “(QUEIROZ-MATIAS, 2008, p.62).

É dentro dessas premissas que a autora discutiu a ideia de transversalidade como conceito-chave de sua produção, na ótica de Félix Guattari. O currículo nesse viés, para Queiroz-Matias (2008) visa superar visões reducionistas, para se afirmar como uma produção que passa a incorporar, também, os conhecimentos construídos que vão se organizando para além de lógicas binárias. Ir além das lógicas binárias, para a autora se materializa no modo pelo qual passa a operar com as noções de devir, de linhas de fuga, de currículo-acontecimento, de desejo e de rizoma; todos estes, conceitos discutidos anteriormente nas produções de linhagem deleuziana, voltam à tona nesta produção de Queiroz-Matias (2009) sob a ótica do parceiro de Gilles Deleuze, Félix Guattari. A autora sintetiza:

É nesse sentido que o conceito de transversalidade de Félix Guattari amplia a discussão, evidenciando os movimentos transversais do rizoma, mobilidade que aponta para o reconhecimento da produção da multiplicidade, para a atenção à diferença e à diferenciação. Currículos transversais seriam, assim, currículos que não teriam simplesmente o poder de diferenciar, de classificar, de organizar, de incluir e de excluir, mas levariam a micro revoluções na educação. Revoluções moleculares que permitiriam mobilidade, flexibilidade, abertura entre os saberes e trânsito por conhecimentos que se desvinculam da tentativa de homogeneização, de modelo, de uno, para o reconhecimento do múltiplo e da diferença. (QUEIROZ-MATIAS, 2008, p.64)

Percebemos claramente as semelhanças com as produções de viés deleuziano, na prioridade da diferença como premissa filosófica que abarca uma concepção rizomática de currículo, acolhendo flexibilidades, mobilidades e aberturas, vistas por esses autores como potencialidades revolucionárias. Toda essa multiplicidade, portanto, está a serviço do culto à diferença em detrimento do que seria visto, dicotomicamente, como aquilo que a nega: as classificações, estruturações e organizações. Não por acaso, Queiroz-Matias (2008) concebe os currículos por duas lógicas: os que produzem diferenças e os que produzem prescrições.

Tal lógica nos remete ao livro *Deleuze e a Educação*, de Gallo (2003), em que o autor vai na mesma direção:

A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicação, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade de saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas. (GALLO, 2003, p.96)

O currículo, conclui Queiroz-Matias (2008, p.70), tem transversalidade na medida em que não tem verticalidade nem horizontalidade. “Ao deixar de se assumir como um sistema arborescente, estrutural, uno, o currículo aponta para o múltiplo, multiplicidades, devires”. O currículo, assim, promove uma nova forma de invenção que acolhe a multiplicidade numa perspectiva rizomática, que abandona os verticalismos e horizontalismos e todas as oposições binárias.

É salutar, também, trazer à tona um apanhado mais geral do restante das produções, ressaltando alguns pontos que consideramos importantes. Como dito, os artigos que não apresentaram o viés deleuziano como elemento central de suas estruturas, se constituíram por uma pluralidade de abordagens que diz muito da heterogeneidade existente no campo curricular brasileiro.

Do periódico *Currículo sem Fronteiras* a pluralidade de abordagens perpassou pela revisão teórica acerca das contribuições dos estudos culturais para o campo do currículo (COSTA *et al*, 2016) ressaltando a atualidade e vitalidade desses estudos para o campo; pela reflexão teórica acerca dos atos de currículo e seus processos de etnométodo entendidos como instituintes culturais (SIDNEI-MACEDO, 2013); pela defesa teórica das teorias curriculares críticas ressaltando suas contribuições atuais para o campo (RIBEIRO *et al*, 2016); e pela defesa da perspectiva de se operar com a categoria da identidade no âmbito da educação infantil (PONCE, DURLI, 2015). O *Currículo sem Fronteiras* foi o periódico que apresentou mais produções concentradas na abordagens pós-estruturalistas de linhagem deleuziana.

Na revista *Teias* tivemos a discussão teórica a respeito do conceito de violência curricular, produzido por Giovedi (2013); novamente Sídney-Macedo (2012, p.67) discutindo os atos de currículo “numa dialética e numa dialógica sem qualquer síntese conclusiva, efetivar uma relação generativa entre currículo e formação”; e a articulação entre o currículo e a cultura juvenil, “tomando o currículo como território de (re)produção de cultura(s)[...](através) da valorização das culturas juvenis no currículo escolar” (PÁTARO, MORUZZI, 2011, p.61). Por fim, Oliveira e Destro (2007) discutiram o currículo como prática cultural e burocracia tendo como recorte conceitual o uso do computador.

A revista *e-Curriculum*, conforme já dito, foi a que menos apresentou Gilles Deleuze como referencial principal, o que resultou em um número maior de trabalhos ressaltando ainda mais a pluralidade existente no campo. Marinho (2006) discutiu o currículo e a necessidade de novas tecnologias; de modo semelhante, Almeida e Silva (2011) associaram currículo, tecnologia e cultura nos espaços e tempos de *web* currículo; Ponce (2009) abordou conceitualmente a educação em valores no currículo escolar e em parceria, Ponce e Neri (2015) refletiram sobre o currículo num contexto de justiça social. Ponce (2016) em outra revista (*Educação e Realidade*) ainda emplacou outro artigo teórico, desta feita, enfatizando a noção de tempo curricular associado à justiça curricular. Curiosamente, desses trabalhos, o uso dos referenciais freireanos, algo forte nessa revista, foi mais tímido, exceção feita ao artigo de Ponce (2009). A presença de Paulo Freire, portanto, foi central nas produções alocadas nas outras *categorias temáticas*.

A revista *Espaço do Currículo*, do mesmo modo que as demais, apresentou grande diversidade conceitual nos artigos que não tiveram a perspectiva deleuziana como epicentro. Gonçalves e Andrade (2010) retrataram o currículo em meio ao *bullying* na escola, tendo como pano de fundo a telenovela *Caminho das Índias*, da Rede Globo de Televisão; Santos e Santiago (2011, p.548) refletiram acerca “das múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação”; já Batista (2013) fez uma defesa teórica da importância do multiculturalismo para o currículo, em abordagem semelhante à produção de Costa *et al* (2016) na revista *Currículo sem Fronteiras*. Por fim, Alves *et al* (2012) produziu um artigo teórico a respeito das micropolíticas presentes nos estudos do cotidiano.

Algumas produções mereceram uma análise mais pormenorizada por se tratarem de artigos que apresentaram aspectos que remetem às hipóteses desta tese. Matos e Paiva (2007) exploram o hibridismo como conceito-chave do texto, não o hibridismo teórico, e sim, o hibridismo na perspectiva cultural, mesclando autores como: Homi Bhabha, Stephen Ball, Peter McLaren, Inés Dussel, Néstor Canclini e as curriculistas Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Nisso, Matos e Paiva (2007, p.186) apostam nas tendências que “mesclam o discurso pós-moderno e o foco na teorização crítica”.

Matos e Paiva (2007, p.189) defendem que analisar o currículo, em termos de hibridismo cultural favorece novas possibilidades para se refletir sobre a complexidade dos processos culturais, políticos e sociais que configuram o próprio currículo, em vista das novas ideias que podem advir para esse campo de conhecimento, “sobretudo se se considerar a tradição mais frequente no pensamento curricular voltada para sua organização formal e técnica, buscando algumas vezes formas curriculares puras ou defendendo a aplicação de

determinadas teorias psicológicas ou sociológicas”. O conceito de hibridismo, para os autores, permite vislumbrar novas perspectivas de análise para a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação, especialmente, das políticas curriculares nas diferentes instâncias pelas quais transitam até à sua efetiva implementação na dimensão da prática. Os autores concluem que, ao operar com o conceito de hibridismo cultural para trabalhar com o processo de construção das políticas curriculares, seria preciso considerar, entretanto, não só as oportunidades, mas, os riscos, as ambivalências e possibilidades.

Nesse momento, o texto permite ao leitor o real foco do artigo, não claramente exposto no resumo, e nebulosamente abordado na introdução: a categoria teórica do hibridismo cultural posta à prova para tratar das políticas de currículo. Desta feita, Matos e Paiva (2007) passam a enfatizar, num primeiro momento, a perspectiva de Homi Bhabha, Néstor Canclini e Alice C. Lopes, operando especialmente com os conceitos de *desterritorialização* e *reterritorialização*, que “ao buscar interpretar a escola no contexto pós-modernizado, as referências à sociologia e à filosofia são hibridizadas com as tradicionais referências ao campo do currículo” (MATOS, PAIVA, 2007, p.190). Em outra passagem, os autores explicitam:

Isso demonstra que o campo do currículo, [...], encontra-se frente a uma redefinição, exigindo do pesquisador em currículo apropriar-se daquilo que lhe é útil em outros campos, guiando-se por uma ideia de confrontação criativa de modo que consiga revalorizar as discussões sobre currículo, aproveitando os elementos disponíveis em seu campo de origem. (MATOS, PAIVA, 2007, p.191).

Ao mencionar essa redefinição apropriando daquilo que é útil em campos diversos, Matos e Paiva (2007) passam a trabalhar com o conceito de *discurso* e *tradução* e articulam novos sentidos, permeados por contextos históricos que impõem condições particulares a essas traduções de sentidos, limitando até mesmo a articulação de novos sentidos. Nesse momento, ao discutir de forma mais detida o conceito de *tradução* em meio à perspectiva do hibridismo cultural nas políticas de currículo desterritorializadas e reterritorializadas, Matos e Paiva (2007, p.191) lançam mão do teórico crítico Peter McLaren: “Traduzir a diferença cultural é uma importante tarefa para o educador crítico segundo McLaren (2000)”.

Sob forte hibridismo teórico, Matos e Paiva (2007, p.192) prosseguem influenciados por Peter McLaren trabalhando com categorias tipicamente pós-modernas (*discurso*, *tradução*,

sentidos) e mencionam que na “condição de tradutor o educador crítico assumirá um papel transformador, dialogizando o outro, em vez de tentar representar o outro”. Deste modo, defendem que o espaço da tradução é sempre uma arena de luta e de conflito. É permeado por essas premissas, hibridizando teoricamente Peter McLaren com demais autores de linhagem pós-moderna, que os autores chegam à parte final do texto, mais detidamente relacionado às políticas de currículo.

Nesse momento, o autor inglês Stephen Ball juntamente com Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo recebem forte protagonismo e a discussão do hibridismo cultural atravessa a noção de recontextualização nas políticas de currículo: “o hibridismo é intrínseco à recontextualização de políticas curriculares” (MATOS, PAIVA, 2007, p.194). Assim, os autores fecham o arco conceitual de seu trabalho alegando que a recontextualização por processos híbridos abre a possibilidade para pensá-la nos termos da lógica cultural da tradução e articulação de novos sentidos e fazem claramente o uso de um hibridismo teórico em seu artigo, ao defender:

a apropriação crítica do pós-modernismo, Hibridismo e currículo: ambivalência e possibilidades 195 num trabalho intelectual situado na interseção entre o compromisso com a emancipação e o pós-modernismo. Outros autores como Giroux (1999, 2003), McLaren (2000) e McLaren e Giroux (2000) também incorporam em suas análises conceitos considerados pós-críticos, mantendo-se fiéis a alguns princípios básicos da teoria crítica. (MATOS, PAIVA, 2007, p.195)

Outro trabalho que merece destaque é o artigo de Maia (2011), que discute a dimensão da emancipação em abordagens críticas e pós-críticas. A autora pretende discutir “os sentidos atribuídos à categoria emancipação em abordagens críticas e pós-críticas de currículo, argumentando-se pela necessidade de se articular sentidos da emancipação mais adequados aos contextos sociais e educacionais da contemporaneidade” (MAIA, 2011, p.2). Para tal, a autora discute a perspectiva crítica através dos autores Henry Giroux, Paulo Freire e a pós-crítica no viés de Ernesto Laclau.

A autora já na introdução do artigo defende uma perspectiva não totalizante de emancipação e alega que as teorias críticas que acolhem tal concepção são postas em questão por tendências pós-críticas. Nesse momento, assume predileção pelas perspectivas pós-críticas pois correspondem “uma forma mais adequada para se aproximar dos estudos curriculares na contemporaneidade” (MAIA, 2011, p.4). Ao assumir seu lado, assume também o modo antagônico pelo qual entende a questão:

Para exemplificar a passagem de perspectivas críticas de currículo a teorias pós-críticas, me utilizo dos conceitos de emancipação propostos por Henry Giroux e

Paulo Freire, considerando as obras iniciais desses autores, por um lado, e no outro extremo, me apoio nas teorizações acerca da emancipação propostas pelo sociólogo Ernesto Laclau. (MAIA, 2011, p.5)

A autora perpassa por Henry Giroux e Paulo Freire enfatizando suas semelhanças e singularidades, ressaltando do autor norte-americano, a relação da emancipação com a resistência, para além da mera reprodução do capital. Enfatiza a racionalidade emancipatória através de uma compreensão dialética sobre a estrutura. Em Paulo Freire, a autora vai buscar em *Pedagogia do Oprimido* a fundamentação da concepção emancipatória freireana, ressaltando o diálogo como elemento crucial nesse sentido, ao oportunizar a profunda problematização da realidade através da valorização do saber popular. Curiosamente, ao final da discussão, Maia (2011) tece críticas à concepção de Henry Giroux e poupa Paulo Freire:

De qualquer forma, não se percebe no tratamento que Giroux dá à emancipação, dentro do contexto específico dessa obra, um questionamento do sentido totalizante que acaba sendo associado a essa categoria. Assim, apesar de reconhecer a importância da subjetividade, Giroux considera, que de uma forma ou de outra, é possível se chegar a uma emancipação abrangente, que contemple ao mesmo tempo vários tipos de opressão. Tal visão totalizante e estável da emancipação será posta em xeque por teóricos ligados à tradição pós-estruturalistas, como Ernesto Laclau. (MAIA, 2011, p.9)

Ao criticar Henry Giroux por conceder uma dimensão totalizante à emancipação, e não citar Paulo Freire, no nosso entendimento, Maia (2011) concede ao autor brasileiro um salvo-conduto em relação à crítica pós-estrutural que a autora pretende realizar. No segundo momento de seu artigo a autora discute a emancipação via Ernesto Laclau e seu viés marcadamente pós-estrutural. A autora logo de início, critica o enquadramento clássico de Tomaz Tadeu (2009) que alocava emancipação como um conceito-chave das teorias críticas: “Na categorização proposta por Silva, problematizamos a visão de que a emancipação seja uma categoria específica da teoria crítica e afirmamos que na perspectiva pós-crítica, ela também desempenha um papel fundamental” (MAIA, 2011, p.10).

A autora, em contraposição às tendências que entende por universalizantes, advoga por uma compreensão de emancipação articulada a um processo provisório de articulação, lutas e conquistas parciais de identidades particulares em relação a um exterior que lhe é antagônico. “Se considerarmos que, no entanto, não existem identidades dicotômicas absolutas, a emancipação em questão não se constitui um ato de fundação revolucionária” (MAIA, 2011, p.12). Em outras palavras, a autora critica a dicotomização binária alimentada

pelas vertentes críticas e alega, fundamentando-se em Ernesto Laclau, que “a identidade das forças opressoras tem de estar de certa forma inscrita na identidade que busca a emancipação” (MAIA, 2011, p.12). Dessa forma, “ser oprimido é parte da minha identidade de sujeito lutando por emancipação; sem a presença do opressor minha identidade seria diferente” (LACLAU, 2004, *apud*, MAIA, 2011, p.12). É uma identidade que ao mesmo tempo necessita e rejeita a presença do outro antagônico e na interpretação de Maia (2011), é neste momento que Ernesto Laclau se distancia de Paulo Freire, “ao não relacionar a emancipação à eliminação do antagônico e ao reconhecer que a presença do antagonismo é constitutiva do tecido social”. (MAIA, 2011, p.13).

Maia (2011) conclui retomando a concepção de Henry Giroux e, agora, trazendo também Paulo Freire, dando a entender, diferentemente do início de seu artigo, que ambos autores críticos adotam uma concepção totalizante de emancipação. Em contraste com estes autores, teríamos Ernesto Laclau e seu questionamento a respeito da possibilidade de se chegar a uma libertação que possa abranger a totalidade das demandas sociais, até porque, segundo Maia (2011), essas demandas são múltiplas, de naturezas variadas e incomensuráveis com qualquer projeto universalista.

A autora enxerga em Henry Giroux elementos centrais da teoria curricular crítica:

Como vimos anteriormente, a racionalidade emancipatória articulada por Giroux apresentava propostas bem definidas para o currículo: nele o conhecimento seria construído apoiado nos processos de crítica e auto-reflexão, e voltado para o estabelecimento de uma sociedade livre da injustiça, do preconceito e da desigualdade, tanto nos aspectos materiais, como nos socioculturais. (MAIA, 2011, p.14)

Essas propostas concretas oriundas das teorizações críticas se articulam a concepções universais, justamente, pois, se são vertentes que propõem transformações e pensam dialeticamente a estrutura, não faria sentido algum propor alternativas fundamentando-se somente nos aspectos micro e particular, ou condensar toda a discussão no discurso. Isso não impediu, conforme já visto no capítulo destinado à discussão dos teóricos curriculares críticos *em diálogo*, de que esses autores de linhagem crítica, incluindo Henry Giroux, de adotarem contribuições pós-modernas justamente no tocante à problematização de algumas universalidades, fenômenos que escapou ao olhar de Maia (2011), impedindo-a de perceber o potencial de hibridismo teórico entre essas duas vertentes.

Desse modo, adotando o discurso como premissa e conceito-chave da teorização pós-crítica, Maia (2011) acolhe a perspectiva de compreender a emancipação (ou emancipações

possíveis) nos processos curriculares como um significante vazio. Assim, essa seria a única lógica possível para afirmar a emancipação enquanto conceito universal: ela não existe senão como aquilo que está ausente, ou seja, como um significante vazio, e o que pode estar presente são apenas representações particulares e contingenciais de demandas emancipatórias.

Maia (2011, p.17) destaca ainda que a emancipação proposta pelas teorias pós-críticas “não se liga a um projeto libertador, salvacionista, pré-determinado pelo estabelecimento do mundo que se quer alcançar”. Então, a emancipação se liga a que? A autora fornece a resposta: “essa categoria se reveste de um grande potencial criativo” (MAIA, 2011, p.17). Este potencial criativo é assim descrito:

A emancipação é apresentada, então, não como um destino fixo, mas como um movimento de intensidade: 1) quando se coloca em movimento uma potência de ver, de agir, de sentir; 2) quando se criam condições para o surgimento de possibilidades expressivas inexistentes até então, tendo-se a consciência de que o fomento de aberturas de universo em nada está comprometido com garantias de salvação ou de dias melhores

A autora conclui seu trabalho, recusando o hibridismo teórico entre vertentes críticas e pós-críticas, ressaltando o potencial criativo da segunda e a perspectiva salvacionista totalizante da primeira. Assume, portanto, uma postura antagônica entre as vertentes, e opera com a categoria de discurso como conceito-chave pós-crítico, tal qual presente no enquadramento clássico de Tomaz Tadeu (2009) e em nossa proposta de ressignificação. Contudo, ressalta a categoria da emancipação, alocada por Tomaz Tadeu (2009) e por nós na perspectiva crítica, como um conceito que também pode ser trabalhado no viés discursivo pós-crítico, ressaltando-a como significante vazio.

Outro trabalho que merece destaque pormenorizado é o de Ribeiro *et al* (2016) destinado a criticar o que os autores entendem por excessos das teorias pós-críticas, e fazer uma defesa das teorias críticas de currículo, alegando que estas “tem muito a oferecer ao campo do currículo, sobretudo por se encontrar em diálogo com algumas contribuições pós-modernas e não estacionada em um cartesianismo estático como algumas vertentes pós-modernas insistem em rotular” (RIBEIRO *et al*, 2016, p.257). Os autores, ao fazerem essa defesa, abrem também para a possibilidade de diálogo com vertentes pós-modernas e tecem críticas às concepções que rotulam as teorias críticas como as vertentes defensoras de uma visão puramente cartesiana.

Ao realizarem tais considerações, Ribeiro *et al* (2016) alegam que em meio às teorias pós-críticas, existem vertentes interpretadas pelos autores como radicais, que negam o diálogo

entre vertentes críticas e pós-críticas e reduzem as teorias críticas como aquelas que estacionaram no tempo e se pautam por uma defesa intransigente dos valores universais da modernidade.

Ribeiro *et al* (2016) buscam rechaçar essa interpretação das teorias críticas, ressaltando o fato de que alguns teóricos críticos do currículo, como Henry Giroux, Peter McLaren e Michael Apple, possuem perspectivas que dialogam com algumas premissas pós-modernas. O trecho abaixo sintetiza com precisão a defesa dos autores:

Defendemos também que na relação entre as teorias críticas e as perspectivas “pós”, uma não anula a outra, não decreta o fim da outra, muito menos que não haja possibilidade de diálogo entre ambas. Reiteramos que a possibilidade de diálogo entre as duas vertentes pode se dar no limite de suas próprias fronteiras. Justamente no acolhimento, por parte das teorias críticas, de problematizações típicas das correntes pós-modernas, mas que não chegam a tirar das teorias críticas seu protagonismo e sua defesa por projetos coletivos de sociedade. De outro modo, as teorias críticas que acolhem acepções “pós”, compreendem que os projetos de sociedade que defendem não se constituem na verdade sacralizada e sim em um ponto de vista, propositivo e discursivo, que, para além do discurso e do texto em si, visa uma intervenção em determinadas realidades, de modo a ressignificá-las. (RIBEIRO *et al*, 2016, p. 277).

Claramente, de todas as produções alocadas nesta categoria temática, o artigo de Ribeiro *et al* (2016) é o que mais aposta no hibridismo teórico enquanto perspectiva e se ampara nele na construção argumentativa do texto. Junto com Matos e Paiva (2007), o artigo de Ribeiro *et al* (2016) se constituem como os únicos trabalhos cujo hibridismo teórico pôde ser efetivamente percebido, sendo que o segundo de forma mais acentuada que o primeiro.

Ribeiro *et al* (2016) embora assumam diferenças inegáveis entre perspectivas críticas e pós-críticas, ainda assim, reiteram a necessidade de se trabalhar em zonas de fronteira entre as correntes, porém, para isso, argumentam que as teorias curriculares críticas sejam compreendidas como concepções abertas ao diálogo. Os autores criticam especialmente alguns textos de Tomaz Tadeu Silva, que, segundo Ribeiro *et al* (2016) acabam por desconsiderar a heterogeneidade das teorias curriculares críticas e acusá-las injustamente de portadoras de um paradigma cartesiano. Ainda que claramente em defesa de teorias curriculares críticas, Ribeiro *et al* (2016, p.279) concluem o artigo num tom claramente acolhedor no tocante ao hibridismo teórico:

Evidente que o diálogo entre as vertentes críticas e as pós-modernas não é simples e, muitas vezes, acarreta em impasses teóricos e necessidade de se fazer escolhas. Porém, é inegável que ambas as correntes podem conversar, ressaltando-se as contribuições de cada uma. Hibridizá-las não é desconsiderar suas fronteiras e, talvez, a utopia seja justamente o ponto fronteiro entre ambas as concepções. A

importância das vertentes “pós” em desconfiar de paradigmas universalistas, de verdades únicas, de chamar atenção para o particular, para a diferença, pode e deve, no nosso entendimento, conviver também com aspectos da totalidade e com alguns paradigmas da modernidade. A busca por um horizonte, por projetos de sociedade não pode ser relegado

Podemos perceber, portanto, na análise conclusiva geral a respeito da *categoria temática Teoria Curricular*, uma predominância de produções de linhagem deleuziana, todas elas sem aspecto de hibridismo teórico com correntes curriculares críticas. Essas produções, como já dito, possuem uma coesão conceitual e adotam premissas notadamente pós-estruturalistas em sua (des)estrutura. Há também alguns poucos trabalhos de orientação foucaultiana, ainda que Michel Foucault se faça presente de modo tangencial em alguns trabalhos de linhagem deleuziana, mas três produções especificamente, possuem predominância temática fundamentada por conceitos foucaultianos.

Os demais trabalhos possuem temáticas variadas, conforme já descrito, que variam desde a relação do currículo com tecnologias, até discussões a respeito de currículo e *bullying*. Essas produções plurais, também não apresentaram hibridismos teóricos em suas construções, isto é, não optaram por alguma simbiose entre vertentes críticas e pós-críticas. Alguns alinhavam-se forma mais explícita às concepções pós-críticas, com o(s) próprio(s) autor(es) declarando tal filiação (PEREIRA, 2010; BATISTA, 2013; SÍDNEI-MACEDO, 2013); já outros se vinculavam a preceitos das teorias pós-críticas embora não explicitamente (ALVES et al 2012; COSTA et al, 2016; SANTOS, SANTIAGO, 2011). Houve também, em minoria, os artigos de linhagem curricular crítica, com filiação explícita (CASALI, 2016; RIBEIRO et al, 2016) e implícita (GIOVEDI, 2013; PONCE 2009).

6.3.2 As produções da categoria Materialização das disciplinas escolares na educação básica

Esta categoria, embora foi uma das que menos logrou produções à tese, por outro lado, foi a que impôs mais dificuldade de análise, em meio aos critérios criados por nós para compilar, sistematizar e analisar as produções. A leitura integral dos artigos para identificar seus conceitos-chave que permearam a discussão curricular, bem como os conceitos secundários e o teórico central que balizou a discussão, como já dito, foi o que fundamentou o processo de compreensão da *predominância temática* das produções.

No entanto, nesta categoria, à medida que a leitura e análise se estabelecia, em muitos momentos tendemos a juntá-la com a categoria *Ênfase nos conhecimentos*, justamente pela

dificuldade, em vários artigos, de assegurar com clareza a *predominância temática*⁵⁵. Em várias produções a questão da materialização das disciplinas escolares na educação básica se misturou com a dimensão da escolha dos conhecimentos que as permeiam. Decidimos separar, ainda assim, as categorias pelos seguintes motivos:

- a) Foi possível perceber, ao ler os artigos cuja temática do conhecimento foi preponderante, uma leva significativa que não trabalhou com nenhum componente curricular em especial.
- b) De outro modo, ainda que trazendo de forma relevante a discussão em torno do conhecimento escolar, foi possível dimensionar as produções que priorizaram seus componentes curriculares ao fazer a discussão curricular; discutindo as singularidades, identidades, cotidianos, normativas, desafios e importância dessas disciplinas.

Por essa razão, ainda que cientes de que tal divisão em categorias atinge um objetivo de sistematização e estruturação dos dados, sabemos que é passível de problematizações, tendo em vista que toda e qualquer categorização carrega algo de arbitrariedade de quem o faz. Mesmo assim, reiteramos a necessidade de estabelecer essa divisão, a partir do fato de que conseguimos compreender duas distinções importantes entre os blocos dos artigos.

Feitas as considerações, vamos nos ater aos elementos comuns percebidos nos trabalhos, buscando explorar fundamentalmente as possibilidades de hibridismo teórico entre vertentes críticas e pós-críticas e como essas concepções foram exploradas nos trabalhos. O quadro abaixo traz o compilado das produções separadas por cada periódico:

⁵⁵ Ver novamente os critérios que nortearam ambas as categorias, na Metodologia.

Quadro 9- Artigos associadas à categoria temática Materialização das disciplinas escolares na educação básica, por periódico.

Periódico	Artigos
Currículo sem Fronteiras	Nunes e Rúbio (2008); Bartholo et al (2011); Asmus e Kitzmann (2012); Paulilo (2013); Kipper et al (2015); Kuhn (2016);
e-Curriculum	Nóbrega e Suassuna (2014); Meloni e Barreiro (2015);
Espaço do Currículo	Cassab e Tavares (2009); Cavalcante e Lins (2010); Costa e Silva (2013); Araújo (2014); Santa (2015); Meloni (2014)
Teias	Gabriel e Costa (2010); Rosso e Istschuk (2011); Oliveira e Silva (2012); Gonçalves e Muniz (2014)
Educação e Realidade	

Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Percebemos, pelo quadro acima, que a maioria dos artigos foram oriundos da revista *Espaço do Currículo* enquanto o periódico *Educação e Realidade* não apresentou nenhuma produção nessa *categoria temática*. Não houve nenhuma singularidade conceitual que distinguísse o bloco de artigos de um periódico para outro, ou seja, não foi possível perceber determinado periódico calcado numa determinada coesão conceitual distinta dos demais.

No geral, os artigos abarcaram temáticas variadas, mas com preocupações que em muitos pontos se encontravam: quais conteúdos devem ser selecionados nas respectivas disciplinas? Que identidades são produzidas a partir do ensino de determinada disciplina? Como as práticas curriculares se estruturam a partir da materialização dessas disciplinas escolares no cotidiano escolar? Que sentidos e discursos são atribuídos, seja pelas normativas, pelos livros didáticos, pelas entrevistas com os sujeitos escolares, no processo de construção dessas disciplinas? Estas preocupações foram percebidas nos artigos, alguns abarcando parte delas, outros enfrentando a totalidade dessas problematizações.

Algumas diferenças substanciais em relação à categoria anterior, da *Teoria Curricular*, foram plenamente observadas: a preferência dos artigos em fornecer propostas, alternativas e saídas concretas para o ensino de suas respectivas disciplinas; a presença bem mais acentuada das vertentes curriculares críticas *em diálogo*, balizando as concepções curriculares que fundamentavam o modo pelo qual os autores enfrentavam as questões específicas de seus componentes curriculares; e, por fim, uma maior presença do hibridismo teórico mesclando

contribuições críticas e pós-críticas. Podemos dizer, portanto, que os artigos oriundos dessa categoria se diferem consideravelmente das produções analisadas na categoria anterior, sendo que um exemplo concreto dessa distinção é a baixa incidência de referencial deleuziano nos artigos. Certamente, foi a categoria temática que menos utilizou os conceitos pós-estruturalistas de Gilles Deleuze no desenrolar dos trabalhos.

Analisando de forma mais pormenorizada, ressaltamos aqui algumas produções cuja dimensão do hibridismo teórico foi notável: os artigos de Oliveira e Silva (2012), Nunes e Rúbio (2008), Cassab e Tavares (2009).

Oliveira e Silva (2012, p.140) buscaram “examinar os discursos que perpassam o Ensino Religioso no Brasil, mais especificamente nas escolas públicas estaduais e municipais de Recife e Olinda, em Pernambuco”. Para tal, apoiaram especialmente na Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau (abordagem pós-crítica), para, posteriormente, ressaltar a questão ideológica presente nesses discursos. Assim, imbricam-se um conceito-chave pós-crítico (discurso) com uma categoria cara às vertentes críticas (ideologia).

O discurso dá o tom da produção, assumindo um protagonismo que nos levou a interpretá-lo como conceito-chave da produção, enquanto a ideologia é o conceito secundário que o tangencia. Ao pensar o discurso através da abordagem de Ernesto Laclau, tendo a ideologia como pano de fundo, os autores buscaram ressaltar o aspecto da totalidade pelo qual perpassa a ideia de discurso. Assim, Oliveira e Silva (2012, p.143) entendem o discurso “[...] como uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico”. Os autores afirmam que existe uma realidade extralinguística inseparável do discurso, posto que é esse discurso quem a constitui simbolicamente, conferindo-lhe significado por meio das ou nas relações sociais. Assim, “nada está fora do discurso – o que não significa afirmar que tudo é discurso” (OLIVEIRA, SILVA, 2012, p.144).

Diante disso, foi possível compreender no artigo uma noção de espaço social como uma espécie de espaço discursivo. O discurso compreende o linguístico e o extralinguístico, porque ele não é apenas uma combinação arbitrária entre língua e fala, e sim um conjunto sistemático de relações sociais estabelecidas com/entre seres humanos e objetos. Oliveira e Silva (2012, p.148) explicam: “o discurso constituindo a posição social do sujeito como agente social, é que através dos significados sociais fixados nas relações sociais, estabelece, por exemplo, se um objeto esférico é uma figura geométrica, uma moeda ou uma bola de futebol”. A relevância dessa teoria, portanto, para se analisarem os fenômenos sociais, encontra-se exatamente no fato de que os embates discursivos constituem, constroem o social e, por meio deles, podemos analisar o que ocorre em sociedade

A partir dessas premissas discursivas, os autores buscaram analisar as falas de docentes e membros da gestão das escolas, buscando captar, nos seus discursos, as ideologias que sobressaíssem. Para realizar tal tarefa, Oliveira e Silva (2012) precisaram trabalhar com a ideia de totalidade (discursiva) visando compreensão de ideologias, fundindo aí compreensões críticas e pós-críticas no modo como analisaram seus dados. O trecho abaixo ilustra:

Tais entrevistas têm identificado, sobretudo na fala de representantes das Secretarias de Educação, de professores(as) e diretores(as) das escolas, a presença constante de duas ideologias que influenciam suas visões e práticas sobre o ER: (1) a ideologia laica, subdividida em laica científica – que não vê sentido no Ensino Religioso no espaço público, não aceita a junção entre ciência e fé, porque esta macula aquela à medida que tira dela a objetividade e neutralidade – e laica moderna, que acredita que a religião é de âmbito privado, e não público, portanto, não deveria ser discutida na escola pública. (2) A ideologia religiosa cristã está presente, em especial, nos discursos daqueles(as) que lecionam o Ensino Religioso. (OLIVEIRA, SILVA, 2012, p.156).

Oliveira e Silva (2012) como foi de praxe entre todos os artigos oriundos desta *categoria temática*, ao final de seu texto, fornecem uma alternativa e sinalizam com uma proposta, no âmbito do ensino religioso, que poderia promover a discussão de processos de exclusão social de grupos sociais, religiosos ou não, no sentido de se estimular reflexão sobre mecanismos de intolerância acionados por determinados segmentos religiosos na luta por hegemonia. Desse modo, os embates discursivos entre os vários setores podem ser trabalhados, no sentido de se buscar compreender processos de construções hegemônicas mais tolerantes.

Outro trabalho que apostou no hibridismo teórico entre perspectivas críticas e pós-críticas foi o de Nunes e Rúbio (2008), que abordaram os currículos do componente da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. Assim, os autores tiveram por objetivo inferir as identidades que foram pensadas “para garantir a construção de um modelo de sociedade determinado pelos interesses dos grupos dominantes e efetuado por meio de políticas educacionais pelo Estado que lhe dá suporte e reproduz sua hegemonia.” (NUNES, RÚBIO, 2008, p.56).

Já no início do texto, Nunes e Rúbio (2008, p.57) acenam para “a necessidade de abordarmos criticamente o currículo como forma de política cultural que incide nos processos de constituição da identidade”. Dessa forma, a questão da cultura e da hegemonia atrelada à identidade se constituem como as categorias fundamentais do texto, que trabalhou autores de linhagens críticas e pós-críticas na abordagem desses conceitos.

Nunes e Rúbio (2008) trazem, num primeiro momento, a perspectiva crítica de Michael Apple para defenderem uma perspectiva relacional entre escolarização e sociedade, concluindo que a escolarização está diretamente relacionada com poder. Por sua vez, os autores defendem que o processo de escolarização se orienta e acontece por meio do currículo. Diante dessas premissas, enfatizam que o currículo não pode ser considerado uma área meramente técnica, neutra e desvinculada da construção social; novamente aqui remetem às contribuições das vertentes curriculares críticas, especialmente Michael Apple. Após tecerem essas considerações, expressam o modo como concebem o currículo:

O currículo aqui é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle e a eficiência social. O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação, forma identidades. (NUNES, RÚBIO, 2008, p.59)

Ao atrelar o currículo à escolarização, Nunes e Rúbio (2008) ressaltam a importância da temática do conhecimento associada ao poder, através da transmissão de determinadas posições de sujeito e modos de ser, que os autores entendem no sentido de formar identidades. A questão da identidade, portanto, é uma espécie de fim último do currículo. Para discutir identidade, os autores lançam mão de um conhecido autor pós-moderno que irá conceber a identidade como um processo contingencial e descentrado: Stuart Hall.

Na esteira de Stuart Hall, Nunes e Rúbio (2008) compreendem a identidade como um processo discursivo. Ela é formada culturalmente mediante circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a assumir determinadas posições de sujeito, sempre temporárias e contingenciais. “Desse modo, o importante é o que se seleciona para compor os conteúdos do currículo e qual o resultado dessa seleção na constituição das identidades.” (NUNES, RÚBIO, 2008, p. 62).

Ao analisar a dimensão dos conteúdos no componente curricular da Educação Física, Nunes e Rúbio (2008) destacam inúmeras identidades (posições de sujeito) que foram se estabelecendo no decorrer dos anos, no ensino deste componente. Assim, as diversas abordagens de ensino em meio a variadas tendências curriculares, expressam visões diferenciadas de homem e de sociedade. Os autores, então, indagam: “Diante das reformas curriculares em curso, a questão é: quais saberes estão sendo validados por esta área do conhecimento? Mediante estes saberes, quais identidades as propostas curriculares de

Educação Física estarão contribuindo a constituir?” (NUNES, RÚBIO, 2008, p.63). Ao tecerem essas problematizações, defendem, em seguida, que a análise a respeito dos currículos da Educação Física escolar e a constituição das identidades de seus sujeitos deve ser realizada à luz do momento histórico em que eles são construídos e, portanto, sujeito às práticas discursivas, às relações de poder e às lutas por hegemonia.

Os autores perpassam de forma crítica por algumas identidades construídas no ensino da Educação Física, ora, pela dimensão da ideia de um currículo ginástico calcado em identidades saudáveis; ora, no viés de um currículo técnico-esportivo pautando identidades vencedoras. Contrapondo-se a essas duas vertentes, Nunes e Rúbio (2008) sugerem uma nova identidade para o ensino de Educação Física, algo que certamente seria duramente combatido numa lógica pós-crítica *da Diferença*, que concebe a fixação de sentidos identitários como uma expressão que obstaculiza a diferença.

Ao tecerem sua proposta, Nunes e Rúbio (2008, p.66) chamam, primeira, a Pedagogia Crítica para defender “uma proposta de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora”. Propagam, desse modo, que “a relação educação-sociedade é influenciada dialeticamente, isto é, a escola é influenciada pela sociedade e esta também pode ser influenciada pela escola.” Na perspectiva crítica, na visão dos autores, a escolha dos conteúdos também deve ser submetida a um constante questionamento para o seu redirecionamento. “Abre-se espaço para a participação do aluno no processo educativo e, não obstante, sua participação política” (NUNES, RÚBIO, 2008, p.67).

Para os autores críticos da Educação Física elencados por Nunes e Rúbio (2008), é necessária a compreensão das relações que se estabelecem entre as manifestações da cultura corporal e os problemas sociopolíticos que as envolvem a fim de conscientizar a população a participar da gestão do seu patrimônio cultural. A concepção de uma pedagogia crítica pressupõe que o ser humano é o sujeito construtor de sua própria existência, devendo, portanto, atuar frente às possibilidades históricas de transformação das suas condições de vida desde que possa refletir criticamente sobre a realidade.

Ao fim de sua abordagem elogiosa em relação às teorias críticas curriculares, Nunes e Rúbio (2008), no nosso entendimento, tecem algumas considerações que aproximam as teorias curriculares críticas de uma homogeneidade e naturalização que não concebem a heterogeneidade desta concepção. Nunes e Rúbio (2008) acabam por alimentar, em alguns pontos, uma visão de teoria curricular crítica, como uma concepção que trabalha com modelos ideais de sociedade e de sujeitos.

As teorias críticas anteveem um modelo ideal de currículo, de método, de educação que possa evitar a injustiça social. Por meio do conhecimento das condições sociais da sua elaboração e da valorização dos membros envolvidos, sua própria cultura, o currículo crítico visa dar a cultura dominada condições para emancipar-se da dominação e alienação imposta pela ideologia hegemônica. Na teorização crítica, o educando ao aproximar-se dos domínios da cultura dominante apropria-se desse locus social de forma igualitária. Na pedagogia crítica, os sujeitos deverão assumir identidades emancipadas das condições de opressão em que a sociedade está mergulhada. (NUNES, RÚBIO, 2008, p.68)

Ao antever um pretense modelo ideal de currículo visando a possibilidade emancipatória dos sujeitos, Nunes e Rúbio (2008) dão razão às críticas feitas por Tomaz Tadeu (2000) às teorias curriculares críticas: de que se trata de uma vertente que trabalha com ideais homogêneos que seriam conquistados *por meio de* alguma coisa. Nunes e Rúbio (2008) também associam a pedagogia crítica a um modo de garantir a emancipação dos sujeitos na medida em que estes se apropriem dos conhecimentos da cultura dominante. Tal visão se parece bastante com os preceitos da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2003, 2003b) embora o autor não é lembrado no trabalho.

Posteriormente, Nunes e Rúbio (2008) lançam mão do potencial das vertentes pós-críticas no trabalho específico com o conceito de emancipação, que para os autores, seria um conceito em que as teorias pós-críticas superam as perspectivas críticas. Nunes e Rúbio (2008, p.70) após trazer a questão da diferença para a discussão, alegam que a ideia de emancipação, na perspectiva crítica, encontra vários obstáculos mediante “a luta pela significação em que participamos” Assim, a perspectiva pós-crítica “supera a ideia de emancipação das teorias críticas, pois isso nunca será possível”.

Ao buscarem uma síntese da vertente pós-crítica que defendem, Nunes e Rúbio (2008, p.70) embaralham a perspectiva de Derrida a respeito da diferença, com a ideia de um multiculturalismo ingênuo, “que argumenta em favor da inclusão de todas as vozes, de todas as culturas no currículo”. Ao abraçar todas as tradições culturais, o currículo pós-crítico na perspectiva de Nunes e Rúbio (2008, p.70) “abre espaço para a permeabilidade, o contato e o diálogo entre as culturas. [...] no currículo pós-crítico todas as práticas culturais são válidas.” Tal visão, integradora, acolhedora e pretensamente harmoniosa, se afasta das próprias concepções críticas e até mesmo pós-críticas que ressaltam as lutas e disputas seja em torno do discurso e do significante, seja em torno das dimensões políticas, econômicas e culturais que permeiam estas disputas.

Diante dessas visões peculiares a respeito das vertentes críticas e pós-críticas de currículo, Nunes e Rúbio (2018, p.72) estabelecem sua proposta num tom claramente híbrido:

Diante disso, podemos tomar as questões da pedagogia crítica e indagar: quem definiu que devemos aprender xadrez, basquete e voleibol ou outra modalidade esportiva? Quem afirmou que é necessário desenvolver as habilidades motoras fundamentais ou seguir certos modelos estéticos? E ampliar com o pensamento pós-crítico questionando o processo de construção da identidade e da diferença. Assim, interessa saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados presentes nas manifestações da cultura corporal? [...] por ser aberto, estar em permanente invenção e aceitar diferentes traçados (em vez de um único percurso em linha reta), o currículo pós-crítico incorpora conceitos e inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se. Faz diálogo constante com outras áreas e possibilita novas formas de pensar aquilo que era dominante ou dominado, permite novas formas de ver aquilo que estava oculto ou estereotipado.

O hibridismo teórico também se fez presente no artigo de Cassab e Tavares (2009), a respeito do ensino de Ciências e as contribuições do pensamento pós-moderno. O artigo foi fruto de múltiplas vivências relacionadas às experiências das autoras como professoras e pesquisadoras no campo de ensino de Ciências. O texto teve por objetivo “direcionar um olhar para escola e o ensino das ciências informado por uma problematização da racionalidade moderna e pelas contribuições que perspectivas pós-modernas ensejam no debate educacional” (CASSAB, TAVARES, 2009, p. 116).

Logo de início, Cassab e Tavares (2009) discutem a questão do conhecimento científico como um pré-requisito para a discussão do ensino de Ciências. Buscam no século XVII, uma visão científica influenciada por Francis Bacon e René Descarte cujo conhecimento científico ao se basear em evidências da ordem da observação e da experimentação, estaria a serviço de uma razão única e universal. Assim, o conhecimento científico, nesse viés “defini-se (sic) como seguro, preciso, objetivo, metódico e válido” (CASSAB, TAVARES, 2009, p.118). O conhecimento exterior ao sujeito, portanto, é passível de ser coletado, desvendado “graças aos sentidos apurados e desprovidos de qualquer subjetividade”. Isto posto, graças ao pensamento moderno passou-se a conceber a relação Objeto-Sujeito através de uma figura epistemológica bipolar: objeto (a ser sabido, a ser conhecido) e o sujeito (de saber, de cognição), resultando, para as autoras, na separação total entre homem e a natureza.

Cassab e Tavares (2009, p.119) alegam que em nome de abstrações gerais, e da tentativa de universalização das categorias, nega-se a complexidade e a especificidade da vida cotidiana, “varre-se da existência o particular e o local, suprimindo-se as diferenças. Uma ode às grandes narrativas, às filosofias metafísicas, às formas de pensamento totalizantes é orquestrada”. Desta forma, a ciência busca legitimar e garantir a produção de um conhecimento científico pretensamente verdadeiro sobre a natureza e o mundo social.

Curiosamente, na busca pela contraposição a esta lógica premissa moderna, as autoras, que já desde o início do texto explicitaram a predileção pelas assertivas pós-modernas, trazem a perspectiva pós-colonial, entendida por Cassab e Tavares (2009) como uma tendência inserida no guarda-chuva da pós-modernidade. Assim, autores pós-coloniais latino-americanos são chamados para estabelecer a crítica aos paradigmas universalistas da modernidade:

Nas encruzilhadas desta modernidade, que alguns autores pós-coloniais buscam problematizar suas certezas, sua base universal (MIGNOLO 2005, DUSSEL 2005, QUIJANO 2005, LANDER 2005). Estes nos incitam a questionar a versão da modernidade “como uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (DUSSEL, 2005, p.60). Ao fazê-lo, denunciam seu caráter eurocêntrico, sublinhando que não foram apenas acontecimentos históricos intra-europeus “essenciais” para a implantação do princípio da subjetividade moderna, tais como a Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa. Também não são apenas os europeus, como Galileu, Bacon e Descartes, seus únicos protagonistas. Estes pensadores latino-americanos trazem a tona o conceito de “colonialidade” como o outro lado - o lado velado, ocultado, obscuro da modernidade. O sistema mundo moderno é concebido do ponto de vista do imaginário conflitivo que surge com e da colonialidade do poder e da diferença colonial (CASSAB, TAVARES, 2009, p. 125)

Na esteira destes autores pós-coloniais é possível estabelecer a problematização acerca da ideia pretensamente universal moderna, que se coloca como o centro hegemônico da humanidade. Denunciar o mito da modernidade para Cassab e Tavares (2009) é revelar sua face sangrenta, violenta, irracional e lutar pela alteridade dos *outros*, que somos *nós*: o mundo periférico colonial, o índio vitimizado, o negro escravizado, a mulher oprimida, as crianças exploradas, as professoras, os professores, as alunas e alunos da escola pública, etc. “É preciso desconstruir este mito se desejamos re-pensar a escola e o ensino de ciências” (CASSAB, TAVARES, 2009, p.126).

As autoras, ao trazerem essa perspectiva de abordagem, no nosso entendimento, se aproximam de uma espécie de pós-modernidade de resistência (GIROUX, 1999; CANEM, MOREIRA, 2001), ou, pós-modernidade progressista (FREIRE, 1992, 1993), que se preocupa com a desconstrução crítica da tradição e com a crítica das origens, procurando problematizar os códigos culturais. Como assevera Freire (1993, p.15), consiste na “compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos”. A adoção desse tipo de pós-modernismo oportuniza

um diálogo fértil com a teoria crítica, através de uma constante negociação com suas categorias e seus princípios⁵⁶.

Não é por acaso, portanto, que Cassab e Tavares (2009, p.127) utilizam exatamente Henri Giroux para estabelecer sua proposta de hibridismo teórico para (re)pensar o ensino de Ciências: “[...] com Giroux (1993) insistimos em seguir em um debate que incorpora insights do pensamento pós-moderno”. As autoras argumentam, com base no crítico norte-americano, a respeito da importância dos educadores considerarem e examinarem criticamente as contestações feitas contemporaneamente pelos diversos discursos pós-modernos em relação à modernidade, porque traz à tona questões cruciais que dizem respeito a certos aspectos hegemônicos da modernidade e, por conseguinte, da forma como estes têm afetado os sentidos e a dinâmica da escolarização. Ou seja, na acepção de Cassab e Tavares (2009) a crítica pós-moderna implica na redefinição dos significados da escolarização.

As autoras prosseguem em direção ainda mais nítida a um hibridismo teórico ao ressaltar que a crítica pós-moderna oferece uma combinação de possibilidades tanto progressistas como reacionárias, o que exige seu exame atento se desejarmos nos beneficiar política e pedagogicamente de suas análises. Assim, acreditam “na possível combinação entre os insights teóricos centrais da pós-modernidade com elementos radicais do discurso moderno” (CASSAB, TAVARES, 2009, p.129).

Desta feita, entendemos que as produções de Oliveira e Silva (2012), Nunes e Rúbio (2008) e Cassab e Tavares (2009) possuem forte hibridismo teórico entre vertentes críticas e pós-críticas, mesclando conceitos e categorias caros às correntes, e imbricando autores abertos ao diálogo entre diferentes concepções curriculares.

Os artigos de Kitzmann e Asmus (2012) e de Santa (2015) apresentaram nuances de possíveis diálogos entre essas vertentes que poderia se materializar num hibridismo teórico, no entanto, não os consideramos, justamente pelo fato de que se trataram de rompantes fragmentários de diálogos, que não se instituíram como proposta teórica dos respectivos autores. Kitzmann e Asmus (2012, p.275) ao discutirem a disciplina de Educação Ambiental, propuseram o conceito de ambientalização sistêmica curricular; tal abordagem “surgiu como uma reação às concepções mecanicistas, simplificadoras e fragmentadoras da realidade”. Os autores se embasaram no curricularista Gimeno Sacristán para conceber o currículo como “confluência de práticas” e em alguns raros momentos do texto dão a entender que a ideia de ambientalização curricular pressupõe operar com a noção de sistemas e estruturas, sem,

⁵⁶ Discutimos essas questões na parte final do capítulo 3.2

contudo, acatar a perspectiva da totalidade. No entanto, os autores não desenvolvem essa premissa no decorrer do texto e não voltam a essa discussão. Entendemos que residia aí algum terreno fértil para uma densa discussão a respeito da possibilidade de trabalhar hibridamente com as categorias de sistema e estrutura, negando a totalidade, mas não foi desenvolvido a contento.

Já o artigo de Santa (2015) abordou a prática do ensino de Filosofia como produção de conceitos e na perspectiva da valorização “dos conteúdos do ensino de Filosofia” (SANTA, 2015, p.426). O curto artigo, de nove páginas, oriundo da revista *Currículo sem Fronteiras* traz uma curiosa combinação de dois autores bastante diferentes: a dupla Deleuze e Guattari e Michael Young. Num primeiro momento, lemos com curiosidade imaginando que daí poderia brotar algum hibridismo teórico entre concepções tão díspares, tendo em vista que, no nosso entendimento, o viés deleuziano é um dos mais fechados às contribuições críticas, não por responsabilidade do próprio, mas pela característica das produções que se fundamentam nessas assertivas; ademais, o curricularista inglês Michael Young em seus recentes trabalhos, tem se mostrado crítico às vertentes pós-modernas e fechado a qualquer possibilidade de hibridismo com elas (YOUNG, 2007, 2010, 2013, 2016). Por essa razão, lemos com curiosidade e atenção o trabalho de Santa (2015).

Foi possível perceber que Santa (2015) não realizou de fato um hibridismo teórico pois operou com os respectivos autores de forma separada. Ao defender o ensino de Filosofia como produção e criação de conceitos, trabalhou com Deleuze e Guattari numa lógica que critica o ensino de Filosofia como “contemplação, reflexão ou comunicação” (SANTA, 2015, p.428). Ao tecer essa crítica, argumentou: “todavia, mesmo que o ensino de Filosofia seja impossível, ainda podemos ensinar a filosofar, no sentido de fortalecer o pensamento autônomo” (SANTA, 2015, p.428). Novamente partindo dos referenciais pós-estruturais, defende, então, a seguinte função do ensino de Filosofia:

Deleuze e Guattari, ao deslocarem a função da filosofia para o âmbito da produção conceitual, evidenciaram o seu papel eminentemente criativo e extremamente valioso na construção de novas formas de ver o mundo. A filosofia não pode se resignar à uma função reflexiva, contemplativa ou mesmo comunicativa, deve ser, ao contrário, uma ação viva e produtiva que transcende a mera reprodução acadêmica. O ensino de filosofia também precisa ter esse caráter criativo. (SANTA, 2015, p.430).

Desse modo, a questão da criação e da inventividade, marcas fortes das abordagens deleuzianas, voltam à tona, na defesa de um ensino que precisa transcender a reprodução e potencializar a criação (produção de conceitos). Entretanto, na segunda parte do artigo, Santa

(2015) parte para a defesa de que, para se garantir essas premissas, não se pode desprezar ”a contribuição da tradição filosófica, pois encontra no estudo dos conteúdos filosóficos formais um dos seus principais elementos” (SANTA, 2015, p.426). Logo em seguida, chega a afirmar que “sem conteúdo não há ensino” (SANTA, 2015, p.426) e culmina na elaboração de uma concepção curricular, via Michael Young, que consiste no processo de “seleção de conhecimentos, atitudes, valores e modos de vida, presentes na cultura de uma determinada sociedade, considerados importantes para serem transmitidos às gerações sucessoras” (SANTA, 2015, p.427).

O artigo se encerra sem ter o momento de uma discussão mais fecunda a respeito dessa combinação curiosa entre Deleuze e Young e acaba por se caracterizar como uma produção que, no nosso entendimento, se aproxima muito mais de uma espécie de contradição epistemológica do que possibilidade de hibridismo teórico.

À parte a questão do hibridismo teórico, algumas produções articularam a questão de suas disciplinas escolares à dimensão da identidade. Foi uma demanda importante para alguns trabalhos, problematizar quais identidades dizem respeito aos seus componentes (GONÇALVES, MUNIZ, 2014; BARTHOLLO *et al*, 2011; NUNES, RÚBIO, 2008; KIPPER *et al*, 2015; GABRIEL, COSTA, 2010; CASSAB, TAVARES, 2009).

Sejam os artigos mais claramente filiados às concepções críticas, sejam àqueles mais voltados às formulações pós-críticas, no momento de conceituação da noção de identidade, uma premissa em comum adotada foi a fundamentação em Stuart Hall. Nesse sentido, todos os referidos trabalhos partiram das premissas pós-modernas de Stuart Hall e adotaram como perspectiva uma ideia descentrada de identidade, cujos significados são demarcados através de processos históricos, sempre provisórios. Alguns trabalhos, como os de Barthollo *et al* (2011), Gabriel e Costa (2010) e Cassab e Tavares (2009) frisaram, também, o processo de disputas em torno das demarcações dos sentidos de identidades.

Os trabalhos assumidamente filiados às correntes críticas, tiveram em comum a preocupação com a temática do conhecimento mais aguçada do que os trabalhos de orientação pós-crítica. Barthollo *et al* (2011) procurou ressaltar as contribuições da pedagogia crítica de Peter McLaren ao pensar as identidades do ensino de Educação Física. Nunes e Rúbio (2008), como já dito, se respaldaram fundamentalmente em Michael Apple para pensar as disputas em torno das identidades dos sujeitos da Educação Física no currículo escolar; Meloni e Barreiro (2015) ao discutir o conceito de espaço geográfico no ensino de Geografia, lançam mão das contribuições de Michael Apple para pensar esse espaço em meio às relações de poder que o

constituem; Kuhn (2016) ressalta os desafios e possibilidades do currículo de Ciências humanas no âmbito do Ensino Médio e estabelece uma proposta calcada nos preceitos do conceito de conhecimento poderoso, cunhado por Michael Young; Rosso e Istschuk (2011) ao tratarem do Ensino de Física resgatam o antigo conceito de currículo oculto, via Peter McLaren, Michael Apple e Henry Giroux; por fim, Cassab e Tavares (2009) em meio ao hibridismo de sua produção, trabalham como Henry Giroux na defesa pelo diálogo com teóricos pós-coloniais.

Percebemos, portanto, uma quantidade maior de produções de orientação crítica, especialmente se compararmos com a *categoria temática* anterior, da *Teoria Curricular*. Os artigos assumidamente pós-críticos tiveram, curiosamente, o pouco uso de Gilles Deleuze como elemento em comum. Kipper *et al* (2015) ao tratar do currículo de Matemática especificamente para alunos surdos, operou fundamentalmente com os escritos de Tomaz Tadeu Silva sobre diferença; Gabriel e Costa (2010) analisaram as fixações de significados do que é ser negro nos currículos de História e para isso, se fundamentaram nas teorias de Ernesto Laclau.

6.3.3 Ênfase nos de conhecimentos

No capítulo 5.1, ao propormos a resignificação do quadro de Tomaz Tadeu (2009), defendemos a inclusão do conceito-chave *conhecimento* para o campo das teorias curriculares críticas, considerando ser esta temática uma matéria prima da teoria crítica curricular desde os estudos da Nova Sociologia da Educação, perpassando pelas contribuições dos curriculistas críticos norte-americanos, notadamente Michael Apple, até os precursores da vertente crítica brasileira – Paulo Freire e Dermeval Saviani. Além destes, certamente é Antônio Flávio Barbosa Moreira o curricularista brasileiro, pioneiro dos estudos críticos no campo no Brasil, o principal herdeiro dessa tradição que compreende a importância do conhecimento central para as teorias de currículo.

Contudo, ressaltamos que a temática do conhecimento é trabalhada a partir de nuances diferentes em meio às heterogeneidades existentes tanto nas concepções críticas quanto pós-críticas. Ainda no capítulo 5.1, elaboramos um quadro indicando essas distinções, identificando os curriculistas e suas respectivas concepções acerca do conhecimento.

Esta *categoria temática* da *Ênfase nos conhecimentos* conforme explicitado na Metodologia, abarcou estudos que analisaram esse processo, descartando estudos centrados em metodologias de ensino. Procuramos acolher os artigos cuja *predominância temática* se associou à discussão referente ao conhecimento, seja do ponto de vista estritamente teórico, ou contendo pesquisa de campo.

Como dito na *categoria temática* anterior, várias produções ao focalizarem seus respectivos componentes curriculares, flertavam a todo momento com a temática do conhecimento. Através da *predominância temática* pudemos compreender as produções identificando o enredo principal em meio aos subenredos existentes nos textos. Nesta categoria *Ênfase nos conhecimentos*, a *predominância temática* foi mais visível em relação à categoria anterior, facilitando até mesmo, como dito, a sistematização de quais artigos entrariam nesta temática e na antecessora.

Esta categoria correspondeu a apenas 23 produções de um total de 226, o que reafirma as preocupações de Moreira (2002, 2003, 2007, 2012) e Moreira e Garcia (2001) no que tange ao gradativo enfraquecimento da temática do conhecimento no campo curricular brasileiro nos últimos anos. Se recuperarmos as constatações feitas por Paraíso (1994), poderemos perceber que naquele contexto, a autora, ao analisar artigos de currículo, constatou uma predominância por temáticas ligadas ao conhecimento.

Tomando por base o fato de que compilamos as produções no intervalo de uma década, em meio aos principais periódicos do campo, é significativo constatar a pouca incidência de produções voltadas para a discussão acerca do conhecimento. Contudo, vale a pena ressaltar a ponderação de Lopes (2013) ao discutir essa questão do possível desaparecimento do conhecimento: a autora alega, discordando dessa premissa, de que, na verdade, a temática do conhecimento não está desaparecida nem enfraquecida, e sim, diluída em outras temáticas preponderantes, especialmente a cultura.

Assim, Lopes (2013) fornece uma outra leitura para nossos dados: de que o tema do conhecimento perpassaria diluído nas outras sete *categorias temáticas* que criamos para esta tese. De fato, tendemos a concordar parcialmente com a autora na medida em que percebemos a temática do conhecimento tangencialmente nas produções da categoria *Materialização das disciplinas escolares na educação básica e Prática curricular* – esta última, será discutida logo adiante. Alguns estudos voltados ao cotidiano, trabalham com a temática do conhecimento (saberes), portanto, estas duas categorias trouxeram em vários momentos, discussões tangenciais em torno do conhecimento.

A questão perpassa justamente pela ideia de *predominância temática*. Se entendermos o conhecimento como matéria prima dos estudos em currículo, talvez esperássemos mais produções que tivessem este tema como predominante, e não tangencial. Do ponto de vista do protagonismo que o conhecimento deve ter ao campo, é inegável sua baixa incidência, porém, na perspectiva de que ele paira em várias produções, tangenciando-as, é notável sua capacidade de se diluir em outros enredos, e, nesse sentido, sua presença segue importante e notável para o campo, justamente pelo fato de que tal tema passeia entre diferentes abordagens⁵⁷, favorecendo, inclusive construções teóricas híbridas. Desse modo, acreditamos que enxergar a temática do conhecimento como esvaziada ou diluída dependerá, fundamentalmente, do grau de predominância temática que se espera.

O quadro abaixo diz respeito às compilações estabelecidas na *categoria temática Ênfase nos conhecimentos*:

Quadro 10- Artigos associadas à categoria temática Ênfase nos conhecimentos, por periódico

Periódico	Artigos
Currículo sem Fronteiras	Valle (2008); Ferraro e Pereira (2011); Streck (2012); Araújo e Pilloto (2013); Marcondes e Moraes (2013); Gabriel (2015); Soares (2016);
e-Curriculum	Ghiggi et al (2008); Zanardi (2016);
Espaço do Currículo	Menezes e Santiago (2010); Pinheiro (2011); Ramos (2012); Costa (2014); Lima (2014); Dentz e Silva (2014);
Teias	Gabriel (2013); Alves e Caldas (2014)
Educação e Realidade	Coelho e Maurício (2016)

Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Dos 23 artigos compilados nesta categoria, selecionamos 11 para uma análise pormenorizada, por entendermos que estes onze representam, de certo modo, as distintas tendências percebidas nas produções, e se caracterizam, também, pelas produções de maior fôlego teórico.

A *categoria temática da Ênfase nos conhecimentos* é, sem dúvida, a que mais apresenta artigos de vertente explicitamente crítica. Nesta categoria em especial, a incidência

⁵⁷ Rever Quadro 4 do capítulo 5.1

de Gilles Deleuze é a mais baixa se comparada às outras sete categorias por nós criadas. Os autores de vertente crítica aumentam consideravelmente sua incidência, especialmente Antônio Flávio Barbosa Moreira, Paulo Freire, Michael Apple e até Michael Young, inexistente nas outras categorias, nesta, possui razoável relevância.

Tal constatação fortalece nossa defesa, nos capítulos anteriores, de que o conceito-chave do conhecimento deve estar associado às vertentes críticas, que ainda operam de forma decisiva ao subsidiar artigos que se enveredam por este tema. No entanto, como também já dissemos, algumas perspectivas pós-críticas se destacam nesta temática, o que também foi percebido nas compilações realizadas.

Argumentamos no capítulo 5.1 que existem, pelo menos, duas grandes vertentes pós-críticas que operam destacadamente com a temática do conhecimento. São elas: parte dos pós-críticos *cotidianistas* (Inês Barbosa Oliveira; Nilda Alves e Maria Luiza Sussekind), e a curricularista da UFRJ Carmen Tereza Gabriel que discute o tema na lógica pós-fundacional. Tanto os pós-críticos *cotidianistas* quanto Carmen T. Gabriel estiveram presentes em produções desta categoria temática (GABRIEL, 2013, 2015); (ALVES, CALDAS, 2014). A influência dos estudos dos cotidianos também balizou o artigo de Soares (2016), não por acaso, professora da UERJ.

No viés crítico, argumentamos que existem, pelo menos, três grandes vertentes brasileiras que tratam do conhecimento com centralidade: as produções de Antônio Flávio Barbosa Moreira; a concepção dialógica freireana herdada por alguns seguidores no campo e o viés de Dermeval Saviani, criador da Pedagogia Histórico-crítica. Dessas perspectivas, foi perceptível a influência de Antônio F.B. Moreira em alguns trabalhos de linhagem crítica e também de Paulo Freire, balizando teoricamente alguns artigos, muitas vezes junto de Antônio Flávio. Chamou especial atenção a ausência de produções que se respaldaram em Dermeval Saviani e/ou em seus seguidores (Newton Duarte, Júlia Malanchen). Apenas um artigo citou trabalhos de Dermeval Saviani, ainda assim, a margem dos focos centrais da discussão.

Tal constatação nos leva a acreditar que se tratando da temática do conhecimento no campo curricular brasileiro, a presença de Paulo Freire é esmagadoramente maior do que de Dermeval Saviani, no tocante aos artigos. Entretanto, algumas produções trabalham na lógica de uma concepção de conhecimento que em muito se aproxima da defesa de Dermeval Saviani, de valorizar a transmissão e distribuição dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, reconhecendo a universalidade dos mesmos. Estas produções,

quando realizam tal defesa, optaram por se respaldar no curricularista inglês Michael Young e seu conceito de conhecimento poderoso.

Feitas essas considerações, passemos a analisar agora, o bloco de produções de linhagem crítica, enfatizando suas semelhanças e potenciais de hibridismo teórico com assertivas pós-críticas. Os artigos analisados foram: Valle (2008), Coelho e Maurício (2016), Streck (2012), Zanardi (2016), Ghiggi (2008), Menezes e Santiago (2010), Dentz e Silva (2014).

Zanardi (2016), Streck (2012), Ghiggi (2008) e Menezes e Santiago (2012) foram as produções de linhagem crítica mais assentadas no referencial freireano como balizador central do modo como os autores operaram com a temática do conhecimento. Zanardi (2016) discutiu mais detidamente a questão do conhecimento na lógica de uma educação integral, Streck (2012) realizou uma discussão histórica acerca de autores que desde o século XVI trataram da questão do conhecimento e, ao final, defendeu uma concepção de viés freireano. Menezes e Santiago (2012) analisaram as ressignificações da concepção freireana de conhecimento na construção de políticas e práticas curriculares emancipatórias. Já Ghiggi (2008) analisou a dimensão do conhecimento em uma escola enfatizando a participação coletiva.

Foi possível perceber, mesmo com diferentes enredos, que a obra de Paulo Freire sedimentou o modo pelo qual os autores compreenderam o conhecimento, especialmente via diálogo. Este conceito, central em Paulo Freire, foi também crucial nas produções analisadas, tendo a obra *Pedagogia do Oprimido* maior relevância. Associado ao conceito de diálogo, as produções enfatizaram o caráter emancipatório da construção dialógica do conhecimento, calcado na ideia de que todo sujeito tem, em si, a vocação de ser mais. Essa perspectiva foi relembrada por Streck (2012, p.17) “Para Paulo Freire o ato de conhecer está ligado com a vocação de homens e mulheres de ser mais”. Para Menezes e Santiago (2012, p.397) o ato dialógico de conhecer resulta de “uma conscientização, onde os homens e as mulheres compreendem a sua vocação ontológica e histórica de ser mais”.

O diálogo preconizado pelos autores compilados, por vezes, se associou a uma abordagem metodológica (GHIGGI, 2008), em outros casos, se relacionou a uma dimensão epistemológica e ontológica (ZANARDI, 2016, STRECK, 2012). Para Ghiggi (2008, p. 44) “o diálogo institui-se como opção metodológica central para evitar a intolerância e o relativismo (algo como, tudo vale!), tornando-se condição de necessidade da própria distinção humana”.

Ghiggi (2008, p.43) ao discutir a sistematização dos conhecimentos na lógica escolar, defende que a obra freireana “produz originalidade em sua proposta acerca de pesquisa-ação,

participante, alternativa ou metodologia crítica”, tendo por base a descoberta e construção do universo vocabular e a definição dos temas geradores. Assim, o autor encontra em Paulo Freire o diálogo como suporte político e metodológico a partir do fato de que se materializa uma investigação comprometida com a melhoria da qualidade de vida das pessoas envolvidas com a escola pesquisada pelo autor. “A experiência do diálogo, com a mediação do conhecimento produzido, é principal à investigação dialógico-crítica” (GHIGGI, 2008, p. 45). O diálogo, assim, “é indicador metodológico principal quando a proposta é a investigação que envolve situações às quais a perspectiva positivista não é suficiente” (GHIGGI, 2008, p. 45).

Streck (2012) ao associar o ato de conhecer a uma vocação de homens e mulheres de ser mais, indica que o sujeito é sempre um projeto, um processo aberto e inconcluso. “O ato de conhecer e o conhecimento adquirem o seu sentido dentro do processo de realização desta vocação ontológica do ser humano.” (STRECK, 2012, p.20). Assim, para o autor, conhecer é sempre um ato dialógico e também um ato de amor aos educandos. Streck (2012) destaca o conhecimento como um processo que envolve sujeitos ativos em torno de uma realidade que é também sempre dinâmica, porque é constituída pelas várias leituras que dela se fazem.

Zanardi (2016, p.89) tendo como foco a educação integral, argumenta que “o conhecimento especializado que a escola leva para a sala de aula menospreza o potencial crítico-transformador do diálogo entre os saberes e, até mesmo, a curiosidade dos sujeitos da escola”. Assim, a construção curricular de orientação freireana, na acepção de Zanardi (2016) colabora para uma educação integral que possibilite o enfrentamento do que o autor compreendeu como uma nova configuração do tempo-território da escola. Zanardi (2016, p.92) conclui: “Ora, o ato de conhecer decorre de um processo social em que o diálogo entre os sujeitos é o seu pressuposto”. O conhecimento, dessa forma, é produzido a partir de uma construção coletiva sendo que o conhecimento historicamente acumulado deve se colocar a serviço da transformação social que se apresenta pelas vivências e experiências dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Para Zanardi (2016, p.96) o legado freireano potencializa a territorialização do conhecimento “que deve se banhar na temporalidade necessária à Educação Integral”. O diálogo e a curiosidade epistemológica, categorias curriculares importantes em Paulo Freire e resgatadas por Zanardi (2016, p.96), “merecem ser reinventadas na prática docente para que estimule as atividades coletivas, debates e apresentações em sala de aula, e um novo ritmo que auxilie o aprofundamento da postura crítica e curiosa dos educandos diante dos objetos de

conhecimento”. O autor fornece uma proposta freireana de concepção de conhecimento no âmbito de uma educação integral:

apropriação de conhecimentos que possibilitem a compreensão e transformação do território em que se vive; (b) compreensão do território escolar como lugar de exercício da cidadania e da democracia tomando o espaço escolar como catalizador do diálogo necessário à transformação da realidade; e (c) busca de um redimensionamento do tempo escolar em razão de sua ampliação, o que implica em uma nova dinâmica que proporcione aos educadores(as) e educandos(as) os indispensáveis entusiasmo e curiosidade na busca pelo conhecimento. (ZANARDI, 2016, p.96).

As assertivas de Zanardi (2016) e Streck (2012) vão na mesma direção de Menezes e Santiago (2012, p.399) na defesa da teoria freireana como fundamentação e proposta de uma construção curricular dialógica e libertadora:

Nessa direção, destaca-se como contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo a crítica a educação bancária e a formulação de uma educação libertadora fundamentada na prática dialógica que favorece a construção democrática do conteúdo programático da educação. A partir do estudo é possível perceber que apesar de Paulo Freire não ter proposto uma teoria de currículo, o seu pensamento oferece categorias fundamentais para uma teorização crítica para o campo curricular.

Consensualmente, Zanardi (2016), Streck (2012), Ghiggi (2008) e Menezes e Santiago (2012) concebem a lógica curricular freireana como sendo garantidora de que estudante e professor se tornam os protagonistas do processo, na medida em que juntos dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. “Problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo” (MENEZES, SANTIAGO, 2012, p.399). Para que isso ocorra, os sujeitos precisam voltar-se, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la e isso só é possível através do diálogo que desvela a realidade.

A importância do diálogo para a formação de sujeitos em busca de seus processos de autonomia e conscientização, pressupõe a não conformidade com a atual realidade social, sendo essa uma condição crucial para que os referidos autores se filiem a uma concepção curricular crítica. Assim, “a palavra não é mero pensamento expresso, é práxis, a ação transformadora no mundo e do mundo” (MENEZES, SANTIAGO, 2012, p.400). O diálogo é a condição de existir humanamente, onde os homens que se solidarizam, refletem e agem juntos como sujeitos no mundo que querem transformar, humanizar (STRECK, 2012, ZANARDI, 2016).

Nesse sentido, o diálogo como categoria fundante da pedagogia freireana, pode orientar as questões que permeiam a construção do currículo. Menezes e Santiago (2012, p.400) defendem: “compreendemos que o pensamento de Paulo Freire oferece alguns conceitos que são fundamentais para uma teorização crítica do currículo, na perspectiva de uma formação sociocultural e política do ser humano”. Zanardi (2016, p.103) complementa: “Assim, a educação para Freire não é o ato de depositar conhecimentos, mas o momento de partilha, de encontro entre sujeitos no mundo e com o mundo, que, através da palavra, pronunciam sua realidade”. A proposta de Streck (2012, p.23) ilustra com precisão:

Embora se reconheça que não pode haver ensino sem conteúdos, verifica-se um deslocamento da prática educativa em direção à forma produzi-los, à sua finalidade e ao lugar desde onde são produzidos. Em qualquer nível de ensino, desde a educação infantil à pós-graduação, é muito difícil estabelecer um cânone de conhecimentos que todos devem dominar. Isso evidentemente não significa abdicar de conteúdos, mas reconhecer a diversidade de situações em que eles são transmitidos e produzidos. Uma diretriz que evita transformar o ensino num “metodologismo” vazio é tomar a realidade de vida e a prática que a constitui como referência para a ação pedagógica. Não se justifica mais memorizar os nomes dos rios e capitais de estados, mas nem por isso é menos importante conhecer os rios. O que é o Tietê para São Paulo, o Guaíba para Porto Alegre, o Amazonas para Manaus? E cada um dos arroios em sua localidade e bairro? Que práticas sociais, econômicas, culturais e ecológicas estão vinculadas a esses cursos d’água?

A proposta de Streck (2012) visa resolver uma delicada questão que é central na temática do conhecimento escolar e currículo: a relação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e os conhecimentos locais, cotidianos. Em outras palavras, os conteúdos “canônicos” e aqueles cotidianos, de ordem micro, que se relacionam com as culturas locais.

As produções de vertente crítica sob orientação freireana, bem como as produções que buscam respaldo, também, nas contribuições de Antônio Flávio Barbosa Moreira, questionam enfaticamente a concepção pretensamente universal do conhecimento. Estes questionamentos estão na gênese da teoria curricular crítica (APPLE, 2006, GIROUX, 1986, 1992, FREIRE, 2013, MOREIRA, 1990) e seguem ativos nas abordagens de Zanardi (2016), Streck (2012), Ghiggi (2008) e Menezes e Santiago (2012). Estes trabalhos buscam resolver o impasse através da defesa do diálogo destes conhecimentos canônicos com os conhecimentos oriundos da realidade de cada sujeito. A saída pelo diálogo, concebe a realidade como ponto de partida, e visa enfatizar a problematização do que é tido como universal, buscando desvelar toda a carga ideológica ali embutida.

Por essa razão, a presença de Paulo Freire é tão importante para estes autores, não só no sentido de operar com o diálogo como conceito-chave de uma concepção de conhecimento que seja mediado pelo mundo tendo a realidade como ponto de partida, mas como um referencial que não nega os conhecimentos tidos como universais, entretanto, busca problematizá-los desvelando neles toda a ideologia dominante embutida. Em obra escrita com Ira Shor, Paulo Freire sintetiza com precisão esta concepção:

O chamado “padrão” é um conceito profundamente ideológico, mas é necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, também, suas implicações políticas. Agora, a questão é a seguinte: sabendo de tudo isso, terá o professor libertador o direito de não ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: “Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o ‘bom’ inglês?” Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes, do inglês padrão, mas – e aqui está a grande diferença entre ele e outro professor reacionário – enquanto o professor tradicional ensina as regras do inglês de primeira (risadas), ele acentua a dominação dos estudantes pela ideologia elitista, que está inserida nessas regras. O professor libertador lhes ensina a forma padronizada, para que possam sobreviver, discutindo com eles todos os ingredientes ideológicos dessa ingrata tarefa. Você está vendo? Acho que é dessa forma que os professores podem refletir sobre o medo que eles têm da rejeição dos estudantes e também sobre o medo que têm das formas padronizadas (FREIRE; SHOR, 1986, p.49).

Dessa forma, Zanardi (2016), Streck (2012), Ghiggi (2008) e Menezes e Santiago (2012) buscam em Paulo Freire não só os questionamentos clássicos das teorias curriculares críticas em relação ao conhecimento, mas, fundamentalmente, as propostas e alternativas para lidar com essa temática no âmbito escolar. Paulo Freire passa a ser, portanto, tanto um teórico central para a desconstrução como para a construção de alternativas (denúncia e anúncio), oferecendo saídas que mesclam a defesa de pressupostos críticos (autonomia, conscientização, emancipação, libertação, justiça, ser mais) com questionamentos diretamente relacionados a alguns paradigmas modernos pretensamente universais. Com isso, aproxima-se também de uma valorização fundamental dos micro-contextos, das realidades locais, dos saberes cotidianos produtores de resistências, sem abrir mão, em momento algum, da compreensão de uma totalidade estrutural mas que não é de todo estruturante, isto é, não é uma amarra, pois, a possibilidade de resistência reside, a todo momento, nas construções locais dos sujeitos.

A construção freireana do currículo, percebida na interpretação dos autores que acolheram tal perspectiva, parte do pressuposto consensual de que esta deve ser coletiva e envolver todos os protagonistas do processo educativo. As produções que acolhem a obra freireana, mesmo as híbridas, pensam o currículo e a educação para a transformação. Nesse sentido, portanto, é necessário um engajamento e um compromisso que, para Freire (1983,

p.19), é “próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados e ensopados”.

As produções que se orientam na perspectiva crítica freireana dialeticamente operam com a denúncia e a possibilidade de anúncio. Logo, a transformação é propositiva por essência. O currículo voltado a esta concepção admite a história como possibilidade e não como algo acabado. O currículo pode ser visto como espaço de resistência, problematizando a realidade de modo a interferir nela. Scocuglia (2005, p.82) sintetiza algumas contribuições que se encaixam com precisão no que observamos em nossos dados:

(a) a transição do senso comum ao conhecimento elaborado; (b) o cotidiano e o “saber da experiência feita” enquanto pilares da construção curricular; (c) a problematização do conhecimento como mediação educador-educando; (d) a construção do currículo e a reeducação do educador; (e) currículo, conhecimento e consciência crítica; (f) os direitos das camadas populares ao conhecimento e à participação na construção curricular; (g) currículo, gestão e autonomia na escola pública popular (SCOCUGLIA, 2005, p.82)

Defendemos que a teoria freireana permite um deslizamento entre teoria crítica e pós-crítica, transitando pela representação e apresentação da própria realidade, sem abdicar da totalidade, mas sem ignorar a diferença, sem deixar de pensar a ideia de classe, mas sem abandonar os fragmentos e as individualidades. Não abdica da razão, mas não é escravo da mesma, insistindo também nas dimensões daquilo que é subjetivo. Não acolhe a ideia de emancipação plena, conscientização plena, autonomia plena, justamente porque compreende os processos como um vir-a-ser em constante movimento, algo como um *em busca de*. E dentro dessa perspectiva, não ignora as grandes estruturas. Paulo Freire, dessa forma, constitui-se como um teórico de zona de fronteira entre vertentes críticas e pós-críticas e nossos dados fornecem sinais claros desse potencial. Seria salutar ao campo mais produções que apostassem nessas potencialidades híbridas freireanas.

A problematização e o questionamento em relação aos conhecimentos tidos como universais não são consensuais dentro das correntes críticas. Conforme dito, a linhagem que se associa às formulações da Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani busca acolher a ideia de conhecimentos superiores, universais, clássicos, a serem transmitidos e socializados, especialmente com as camadas populares, visando garantir a eles este acesso, entendido como fundamental para sua emancipação. (DUARTE, 2016, MALANCHEN, 2014). Artigos que se pautam por essa lógica tendem a enfatizar menos o diálogo e ressaltar mais a transmissão destes conteúdos, ressaltando-a como uma das principais funções da escola.

Nos artigos compilados pela presente tese, no entanto, os autores que aderiram a estes princípios não buscaram em Dermeval Saviani suas fundamentações, e sim, no curriculista inglês Michael Young, especialmente em seus artigos mais recentes, em que o autor passou a defender os conhecimentos tidos como universais, entendido por ele como conhecimento poderoso, tendo a escola a função prioritária de transmiti-los (YOUNG, 2007, 2011, 2013, 2016).

As produções que se associaram, em maior ou menor grau, às argumentações de Michael Young foram os trabalhos de Coelho e Maurício (2016) e Dentz e Silva (2014). Os primeiros citaram apenas uma vez o curriculista inglês, no entanto, as defesas feitas se aproximam diretamente do que Michael Young tem defendido em seus trabalhos.

Semelhante a Zanardi (2016) somente em relação ao tema, Coelho e Maurício (2016) também focalizaram sua abordagem no âmbito da educação integral. A semelhança fica somente nesse quesito, tendo em vista que os autores partem para uma discussão mais voltada para a valorização dos conhecimentos tidos como universais bem como da necessidade de transmiti-los. Os autores não ignoram nem descartam a importância de colocá-los sob diálogo com os tempos e espaços desses estudantes oriundos da educação integral, porém, não avançam na discussão epistemológica do diálogo como fundamento de uma construção curricular democrática.

Para Coelho e Maurício (2016, p.1098) há um debate que se impõe na atual problemática educacional da educação integral:

refletir acerca dos conhecimentos que são trazidos para a escola – científicos, estéticos, éticos, corporais – e de como esses conhecimentos podem ser trabalhados em um tempo alargado que, efetivamente, construa práticas mais emancipadoras, tanto para esses conhecimentos entendidos como duros, quanto para aqueles relacionados a uma cidadania mais partícipe. Assim, pretendemos discutir o que vimos denominando de conhecimentos praticados nas escolas de tempo integral, na perspectiva de construção de lógicas diferenciadas de trabalho pedagógico com esses mesmos conhecimentos e outros que a eles aderem, no sentido de ampliar horizontes socioculturais e político-pedagógicos. Esse limite que nos impomos nos traz algumas questões: ao falarmos de educação escolar pública há, obviamente, projetos de sociedade em disputa por esse espaço. Como esses projetos entendem esses conhecimentos trabalhados pela escola? Que articulações podem ser pensadas, no sentido de redesenhar a relação entre estes conhecimentos, sua apropriação e possibilidade de emancipação, principalmente quando essa instituição trabalha em tempo integral?

Um dos caminhos apresentados por Coelho e Maurício (2016), num primeiro momento, é a necessidade de que esses conhecimentos se revistam de condições sociais de

uso, ou seja, que sejam úteis na vida concreta dos estudantes. Nesse momento, os autores argumentam a respeito da “possibilidade de incorporação do capital cultural a que Bourdieu se refere, para além daquele constituído no ambiente doméstico”. Dentro ainda desse contexto, os autores questionam se o fato de revestir os conhecimentos veiculados pela escola de suas condições sociais de uso significa deixar de lado sua natureza primeira, qual seja, “se dar a conhecer, mostrar-se em sua cientificidade, em sua estética” (COELHO, MAURÍCIO, 2016, p.1104). Em outras palavras, se os conhecimentos têm uma linguagem própria, que também é conhecimento em si, de que conhecimentos se fala, em um contexto escolar com tempo integral? “Como articulá-los, de modo a construir um eixo norteador que impulse a apropriação desses conhecimentos pelos alunos das classes populares?” (COELHO, MAURÍCIO, 2016, p.1104).

Na parte mais conclusiva do trabalho, Coelho e Maurício (2016, p.1106) buscam uma espécie de síntese, ou, zona de fronteira, entre os pressupostos freireanos e a defesa dos conhecimentos universais. A compreensão dos autores acolhe a ideia “de que o resgate dos referenciais culturais dos alunos é ponto de partida para um diálogo com a cultura universal”. Nesse momento, os autores acolhem a noção freireana de valorização da realidade dos estudantes como ponto de partida, mas, na mesma frase, aceita com alguma naturalidade a ideia de uma cultura universal. Mais adiante, os autores reiteram: “é, em nosso entendimento, uma pedra de toque para que, em uma escola de tempo integral, os alunos das classes populares se apropriem desses conhecimentos tidos como mais formais, pertencentes à cultura universal” (COELHO, MAURÍCIO, 2016, p.1106).

Tal apropriação garantiria aos estudantes a transformação em cidadãos de direito e de fato, isto é, para Coelho e Maurício (2016, p.1107) “não basta partir da realidade dos alunos: é preciso ultrapassá-la, para que ocorra a apropriação dos conhecimentos universais”. Ao acolher com naturalidade a apropriação de conhecimentos universais, os autores se distanciam de Paulo Freire, e se aproximam do referencial de Michael Young, ainda que citem o curricularista inglês uma única vez. Por essa razão, não compreendemos essa produção como freireana embora congregue algumas assertivas de Paulo Freire no trabalho, que, diga-se de passagem, é até mais referenciado do que Michael Young. Contudo, como pode ser notado, a perspectiva universalista é distante das problematizações freireanas presentes também nos outros trabalhos dessa linhagem. Ao final, os autores são claros em suas defesas:

É preciso deixar claro que entendemos os conhecimentos universais, historicamente constituídos e veiculados pela escola, como necessários e imprescindíveis à

emancipação das classes populares: com eles, essa emancipação não é totalmente garantida; sem eles, estamos levando as crianças dessas classes a uma inclusão excludente, utilizando expressão de Kuenzer (2005). Enfatizamos que os conhecimentos universais incluem também todos os saberes práticos requeridos para a vida em sociedade no século XXI, assim como todas as linguagens expressivas e artísticas que revelam compreensões próprias de fenômenos naturais e sociais. (COELHO, MAURÍCIO, 2016, p.1110).

Outra produção de abordagem parecida, mas de alinhamento teórico a Michael Young mais nítido, é o artigo de Dentz e Silva (2014, p.508) que propõe “aprofundar as políticas de constituição do conhecimento escolar com ênfase no currículo uma vez que este possui implicação direta no conhecimento que é transmitido na escola”. Os autores visam estabelecer uma reflexão acerca do conhecimento como centro dos estudos e das práticas curriculares, problematizando os modos pelos quais se intensificam as estratégias econômicas de regulação deste conhecimento escolar.

Dentz e Silva (2014, p.509) assumem o currículo “como espaço catalisador do conhecimento na atualidade” e compreendem que tal temática se situa “em um campo perigoso, na medida que aceitamos as provocações contemporâneas acerca de uma crise da transmissão cultural”. Ainda que o conceito de transmissão seja recorrentemente contestado por vertentes críticas e pós-críticas, os autores encaram o desafio de colocá-lo em ação na medida em que defendem sua ressignificação. Para isso, deixam claro que Michael Young, especificamente em seu artigo *Para que servem as escolas?* Será o balizador teórico central.

Os autores partem de uma premissa, muito comum nas produções compiladas de linhagem crítica, que tiveram como predominância temática a questão do conhecimento, de que tal tema se encontra esvaziado no campo do currículo. Conforme já salientamos anteriormente, tal debate é colocado especialmente por Moreira (2002, 2003, 2007, 2012) e Moreira e Garcia (2001) e parece ser acolhido por esses trabalhos. Dentz e Silva (2014, p.510) ilustram: “A abordagem de Garcia e Moreira (2003) alerta que as teorizações que vem sendo elaboradas sobre currículo estão se distanciando daquilo que seria o tema central do campo do currículo, referindo ser este centro o próprio conhecimento escolar”.

Logo em seguida, Dentz e Silva (2014, p.510) fazem uma defesa da escola, não como único, mas como um dos mais importantes espaços institucionais “na construção de quem somos, um espaço de crítica cultural, de pesquisa e de formação”. Nessa instituição está a possibilidade do movimento e da mudança que favorece “a formação de indivíduos questionadores, autônomos e inconformados”. Valendo-se de Antônio Flávio B. Moreira, os autores defendem que “valorizar a escola implica valorizar o ensino, o currículo, o conhecimento escolar e as identidades” (DENTZ, SILVA, 2015, p. 514).

Desse modo, filiando-se expressamente a uma abordagem curricular crítica, Dentz e Silva (2014) ressaltam a necessidade de se examinar criticamente não apenas a forma pela qual um aluno adquire conhecimento, e sim, o modo concreto pelo qual o conhecimento oficial representa as configurações ideológicas dos interesses dominantes de uma sociedade. Neste sentido, os autores acolhem a reflexão acerca do conhecimento como algo distribuído de maneira desigual entre os segmentos sociais. Nesse ponto, a aproximação com Apple (2006) é notável.

A partir dessa preocupação com a distribuição desigual do conhecimento, os autores resgatam a clássica indagação das teorias curriculares críticas: “qual conhecimento deveria ser selecionado?” (DENTZ, SILVA, 2014, p.515). Assim sendo, cientes das desigualdades que circundam os diversos espaços societários, inclusive as escolas, os autores defendem que é justamente o conhecimento poderoso elaborado por Michael Young, a saída para esta questão. “O objetivo da escola é colocar em ação o conhecimento poderoso”. (DENTZ, SILVA, 2014, p.516)

e as escolas existem para ensinar conhecimentos confiáveis às novas formas de compreender o mundo. Não quer dizer que a escola não deva levar em conta a realidade cotidiana de seus educandos, ao contrário, tendo presente à realidade vivenciada por eles, ela os instiga a adquirir o conhecimento poderoso e o currículo torna-se um meio que possibilita chegar ao educando este conhecimento. Por isso, a base do currículo não deve ser apenas o conhecimento cotidiano trazido pelos educandos, mas conhecimentos escolares relevantes, ou então, “poderoso” (YOUNG, 2007). Isso significa que, as escolas poderiam cumprir um papel importante em promover a igualdade social. Elas precisam considerar seriamente a base do conhecimento no currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos. (DENTZ, SILVA, 2014, p.516)

O trecho acima é ilustrativo do modo como diferentes nuances de vertente curricular crítica operam com a temática do conhecimento. Por essa razão que diferenciamos uma abordagem mais freireana de um viés mais savianista, sendo Antônio Flávio B. Moreira o curricularista herdeiro dessa discussão que tende, a nosso ver, muito mais à Freire, embora não necessariamente seja opositor das defesas de Dermeval Saviani.

O inglês Michael Young com seu conhecimento poderoso é o que mais se aproxima das defesas savianistas da Pedagogia Histórico-crítica. Contudo, Antônio F. B. Moreira não pode ser lido de forma antagônica a esta concepção *savianista-younguiana*, pois o próprio foi orientado, justamente, por Michael Young, embora, em alguns trabalhos, já expressou algumas divergências em relação ao conceito de conhecimento poderoso de seu antigo orientador (MOREIRA, 2010, 2012).

A discussão em torno do conhecimento, como já ressaltaram Paraíso (1994), Silva (1990) e Moreira (1990) é antiga no Brasil e antecede até mesmo a eclosão das teorias curriculares críticas no país. O que se vê atualmente nesses artigos compilados, não é propriamente a reedição dessa discussão, e sim, a escolha pelas abordagens já internalizadas e servindo como balizas para outras discussões que os autores visam debruçar. Ou seja, já não está mais em questão este velho debate, o que existem são nuances diferentes, e não necessariamente opostos, acerca do modo pelo qual se trabalha com a dimensão do conhecimento.

Claramente, as produções mais próximas de Paulo Freire, majoritárias, enfatizam o diálogo como uma categoria central na construção do currículo, enquanto os artigos que direta ou indiretamente se aproximam de Michael Young, tendem a valorizar o aspecto da transmissão. Nem os artigos freireanos ignoram a transmissão, nem as produções ligadas ao sociólogo inglês desconsideram o diálogo com a realidade dos sujeitos, por essa razão, insistimos, não há oposição propriamente dita, e sim, ênfases diferentes que acabam levando por caminhos distintos para se chegar ao mesmo fim: a emancipação das camadas populares, a justiça social decorrente do acesso aos conhecimentos e o combate às desigualdades.

O trabalho de Valle (2008) se distingue dos demais em um detalhe: propõe expressamente um hibridismo teórico ao discutir em seu artigo o lugar dos saberes escolares na Sociologia brasileira da educação. Para tal, busca raízes dessa discussão na Sociologia do Currículo desenvolvida na Grã-Bretanha e na França. “Essa miríade de perspectivas teóricas converge para a ideia de uma cultura escolar específica, na medida em que todo saber, para ser ensinado, deve se submeter a certas deformações”. (VALLE, 2008, p.96). Essas deformações, são decorrentes da necessidade de generalizar ou simplificar os saberes, a fim de que se tornem adequados aos processos de aprendizagem. “Ora, essa espécie de abreviação do conhecimento científico provoca forte suspeita sobre a legitimidade dos saberes escolares” (VALLE, 2008, p.96).

Valle (2008, p.98) parte do pressuposto que “os estudos educacionais brasileiros também deslocaram seus focos de interesse do macro para o micro”. Nesse sentido, a autora argumenta que a questão da reprodução social cedeu lugar aos estudos dos problemas sociais na escola e à análise dos seus mecanismos internos de funcionamento. Nota-se assim que há uma certa bipolarização entre as diversas perspectivas de análise, que se apresentam relativamente subdivididas. Valle (2008) ressalta, com base em Antônio Flávio B. Moreira, que de um lado, denuncia-se o caráter excessivamente impreciso e contingente dos estudos sobre o currículo, de outro, questiona-se o caráter pretensamente totalizante de algumas

perspectivas reprodutivistas. A autora busca um trecho de uma produção de Elizabeth Macedo e salienta que um dos grandes dilemas da teoria curricular reside na problemática da tensão entre os aspectos macro-sociais e as dimensões da instituição e da sala de aula nas quais se materializa o cotidiano curricular.

Frente a este impasse, Valle (2008, p.99) se posiciona a favor do hibridismo teórico:

Ora, a natureza híbrida do campo do currículo, mencionada na maioria dos estudos estrangeiros, exige que se supere questões de ordem meramente epistemológica, em favor da construção de um projeto educacional crítico, capaz de desestabilizar os poderes educacionais constituídos, as certezas e dogmas cristalizados

Em meio a este hibridismo teórico, Valle (2008) se respalda em Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo no acolhimento de três grandes tendências do campo curricular: a primeira apresenta uma perspectiva pós-estruturalista, fundamentada nas reflexões de Foucault e nas teorias pós-modernas/pós-estruturalistas. A segunda centra-se no currículo e no conhecimento em rede, motivada pelas discussões sobre o cotidiano e a formação de professores, a terceira tendência concerne à história do currículo e a constituição do conhecimento escolar, abrangendo o estudo do pensamento curricular brasileiro e a problemática das disciplinas escolares.

Na reflexão a respeito da diferenciação entre essas três tendências, Valle (2008, p.101) busca, novamente, o ponto de encontro:

(a diferenciação) não elimina, contudo, o ponto principal de convergência entre elas, pois falar de currículo: é de saberes e conhecimentos que se está falando; se bem que muitas teorias estejam se afastando do que Moreira (2003) considera, a exemplo dos demais pesquisadores desse campo, como o tema central do currículo: o conhecimento escolar

Valle (2008) acompanha as preocupações de Antônio Flávio Barbosa Moreira no tocante ao desaparecimento da temática do conhecimento no campo curricular. A autora afirma que a ênfase numa tensão permanente entre conteúdos acadêmicos e conteúdos não-acadêmicos, que desafia professores, pesquisadores, técnicos em educação a elaborar uma espécie de síntese, implica transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar.

Mostrando-se de acordo com Antônio Flávio Barbosa Moreira, Valle (2008, p.103) defende a necessidade de estreitar a relação entre o “conhecimento para pensar a educação e o “conhecimento para fazer a educação”, e reconhece a importância do estímulo ao “diálogo entre os pesquisadores da universidade e a escola”. Assim, a autora no desenrolar de seu artigo não enfatiza tanto as abordagens pós-estruturalistas e as *em rede* e opta por priorizar

sua discussão acerca dos múltiplos saberes, a partir da terceira corrente mais voltada à discussão do conhecimento escolar propriamente dito. Nesse momento, o curricularista Antônio Flávio Barbosa Moreira é alçado por Valle (2008) como o autor que oferece uma saída híbrida entre as distintas correntes, embora, a nosso ver, Valle (2008) pouco explica em detalhes esse hibridismo teórico propriamente dito.

Como já dissemos, a temática do conhecimento, embora majoritariamente ainda acolhida por produções de vertente curricular crítica, encontra terreno também em algumas abordagens de orientação pós-moderna e pós-estrutural. Das produções compiladas, dois artigos se destacaram por assumirem expressamente um viés pós-crítico ainda que com escolhas teóricas distintas. Tal qual ressaltamos no decorrer dos capítulos anteriores, as vertentes pós-críticas podem operar com o conhecimento a partir de várias maneiras: na lógica pós-fundacional balizada por Ernesto Laclau, que tem a pesquisadora Carmen Gabriel como expoente; na dimensão do cotidiano, ressaltada pelas pesquisadoras *cotidianistas* da UERJ; na abordagem rizomática, expressa por alguns trabalhos da vertente pós-crítica *da Diferença*.

De toda essa pluralidade, certamente é Carmen Tereza Gabriel que mais prioriza essa temática em suas produções, especialmente a partir de sua própria produção extensa. Ao coletarmos os referenciais bibliográficos que balizaram as produções, foi possível perceber em nossos gráficos a ausência desta autora o que nos faz inferir que sua influência nas demais produções é pequena. Ou seja, a representatividade de sua abordagem pós-fundacional do conhecimento se deve especialmente a suas próprias produções (GABRIEL, 2013, 2016) ou em parcerias (GABRIEL, CASTRO, 2013, GABRIEL, MORAES, 2014). Praticamente todos os trabalhos da autora nos últimos anos, se vinculam diretamente à temática do conhecimento, fazendo com que seja a pesquisadora de linhagem pós-crítica que, no nosso entendimento, é a “guardiã” deste tema, cumprindo importante papel para o campo, ao não permitir o esvaziamento do conhecimento e ainda ressignificá-lo à luz de outras perspectivas teóricas.

Destacam-se na presente tese, dois trabalhos da autora (GABRIEL, 2013, 2015), que abordam a temática do conhecimento a partir da perspectiva pós-fundacional embasada especialmente em Ernesto Laclau. Gabriel (2015, p.112) argumenta que ao contrário de uma abordagem de caráter estruturalista, nas teorizações pós-fundacionais “a ideia de sistema relacional se radicaliza, na medida em que elas afirmam a impossibilidade do fechamento desses sistemas em torno de qualquer essência cuja significação seja pré-estabelecida”. Em meio a essas premissas da corrente pós-fundacional, Gabriel (2013, p.44) esclarece ainda mais:

...fala de incertezas e de apostas; de perplexidade e de insatisfação; de desconfianças e de insistências. São interrogações das quais me ocupo faz já algum tempo, mas que continuam, no meu entender, abertas, remexendo de forma recorrente o campo do currículo. São questões que insistem em falar sobre conhecimento, ciência e escola como questões políticas-epistemológicas de nosso presente. Questões que buscam definir, articular, problematizar, compreender esses termos apostando nas suas potencialidades analíticas para continuar pensando politicamente o campo. Questões que recolocam na roda de debates as articulações entre conhecimento científico, currículo e escola.

Consideramos que a autora em questão se constitui em um diferencial se comparado a outros teóricos do currículo de linhagem pós-crítica. Sua singularidade consiste exatamente em não abandonar a temática do conhecimento. Acolhe, dessa maneira, a sua importância para o campo curricular. Gabriel (2013, p.45) menciona que tratar do conhecimento, e especificamente do conhecimento escolar para a teoria curricular, é retomar antigas preocupações e tece provocações ao indagar a quem se interessa, atualmente, tal leitura acerca da relação entre currículo e conhecimento escolar: “Seria um assunto já esgotado?”. Gabriel (2013, p.48), salienta ainda que a luta em torno da definição do conhecimento a ser ensinado/aprendido mobilizado nos fazeres curriculares, “é uma questão política incontornável face às demandas de direito que interpelam as escolas e as universidades públicas em nosso presente.”

Afinal, em um contexto de “injustiça social cognitiva” (SANTOS, 2010), no qual o conhecimento é desigualmente distribuído, como falar de emancipação individual e/ou social sem trazer para o debate as lutas tanto pelo acesso a esse bem cultural como pela sua significação e hegemonização nos textos curriculares? Como entrar na disputa pela definição de uma escola pública democrática para todos sem problematizar o conhecimento selecionado e legitimado para ser ensinado e aprendido nessa instituição? (GABRIEL, 2015).

Gabriel (2013, 2015) tem mantido como foco de análise, em seus trabalhos, a compreensão dos processos de produção e distribuição do conhecimento validado e legitimado em diferentes contextos de formação. Dessa forma, Gabriel (2015, p.46) entende que “a luta em torno da definição do conhecimento a ser ensinado/aprendido mobilizado nos fazeres curriculares” é condição crucial para o debate nas universidades públicas, especialmente no campo do currículo. Vale ressaltar que até este momento, em termos de preocupação central, Carmen Gabriel está ao lado dos artigos de perspectiva crítica na medida em que todos valorizam a temática do conhecimento e não sonham a discussão central do campo curricular: qual conhecimento deve ser ensinado? A diferença da autora em relação aos demais trabalhos consiste na abordagem teórica que a embasa, de caráter pós-fundacional, pós-crítico.

Outra aproximação da autora em questão com os trabalhos aqui compilados se dá na medida em que Gabriel (2015, p.64) admite “um enfraquecimento ou deslocamento da temática do conhecimento em prol do enfrentamento com as questões culturais nas pesquisas e debates do campo educacional”, sobretudo, quando se trata de decidir sobre a seleção e organização do conhecimento a ser ensinado. Para Gabriel (2013, 2015) dizer algo sobre o campo do currículo nas relações com o conhecimento científico implica trabalhar com definições de currículo e de conhecimento científico produzidas em contextos discursivos específicos – o campo do currículo – sabendo que ao fazê-lo já há um posicionamento inevitável a favor ou contra de algum ou alguns dos múltiplos sentidos possíveis atribuídos a cada um desses termos.

Na perspectiva pós-fundacional, nomear e definir não pressupõe mobilizar um sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas positivities plenas, mas suturar, fechar discursivamente sentidos, ainda que provisórios, por meio de mecanismos retóricos. É a partir desta premissa, que Carmen Gabriel (2013, 2015) assume como referencial teórico pós-fundacional, as concepções de Ernesto Laclau. Com base no autor argentino, toda configuração social é uma configuração significativa, ou seja, enunciativa.

A interlocução com esse tipo de abordagem traz com força em nossas análises e estudos curriculares a opção pela categoria discurso, que passa a integrar o mapa conceitual não apenas como mais uma ferramenta analítica entre outras, mas como uma meada a ser puxada (Gabriel, 2013, p.49).

A autora em questão defende em seus trabalhos que a potência analítica do termo discurso está justamente no fato de ele propor uma forma de enfrentamento das complexas relações entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, simbólico e material. Nessas abordagens, o discurso não é percebido como uma operação mental ideal, em oposição à ação ou à realidade; “Ele é relacional e da ordem do material. Uma categoria que une palavras e ações” (GABRIEL, 2013, p.132).

Ainda nessa perspectiva, Gabriel (2013, 2015) sob influência de Ernesto Laclau, discute a universalidade do conhecimento como um *significante vazio*, permeado justamente por lutas em torno de significações que o preenchem. Dessa forma, as autoras desconfiam de um conhecimento tido como poderoso, tal qual defende Michael Young, na medida em que tal adjetivação, na perspectiva discursiva e enunciativa defendida por Carmen T. Gabriel corresponde a nada mais, do que um conhecimento adjetivado, enunciado por alguém que

preencheu esse significante vazio e lhe impôs uma significação. Assim é a disputa em torno do conhecimento, não havendo, dicotomias entre saberes da experiência, do cotidiano, e científicos acumulados pela humanidade. Essa percepção foi recorrente nos dois trabalhos da autora.

Gabriel (2015, p.25), mesmo influenciada por assertivas pós-modernas, salienta a importância da teoria curricular crítica para problematizar e desnaturalizar alguns processos de universalização do conhecimento, “evidenciando assim, seu comprometimento com as questões políticas e culturais do contexto histórico no qual eles são produzidos”. Logo mais, argumenta a respeito da ilusão de se aceitar a ideia de universalidade no conhecimento. Desse modo, o conhecimento tido como poderoso, especializado e científico, é sempre o conhecimento particular de alguém. Gabriel (2013, 2015) sugere um deslocamento de foco para as discussões entre universalismo e particularismo no campo do conhecimento.

[...] Esses dois termos não são percebidos como pares dicotômicos, mas como elementos incontornáveis no jogo político produtor de hegemonias e antagonismos. Isso significa uma pista instigante para as nossas pesquisas no campo do currículo no sentido de deslocar nosso foco das tentativas frustradas de decisão entre um currículo mais ou menos universalista e/ou particularista, e nos concentrarmos nos processos de demarcação de fronteira entre esses dois termos. Ao invés de continuarmos nos interrogando sobre quais conhecimentos podem ser considerados universais, questionamos: a quem e onde interessa delimitar a fronteira entre universal e particular no processo de identificação dos conhecimentos escolares? (GABRIEL, 2013, p.31).

Atuar na demarcação entre as fronteiras do universal e particular, ou nas fronteiras entre o universal e universalizado, é problematizar o conhecimento. Não o sacralizar como algo dado em si mesmo. Amparada em Ernesto Laclau, Gabriel (2013) propõe subverter tanto o subjetivismo transcendental quanto o objetivismo essencialista, por meio da análise das relações entre particular e universal. Para a autora, ao invés da oscilação entre as múltiplas verdades que se constituem na particularidade das diferenças e a verdade única que se ampara em um fundamento universal, é possível operar com o universal como um particular que em algum momento se universaliza. O complemento de Lopes (2014, p.103) nessa mesma perspectiva, se encaixa perfeitamente: “a decisão sobre qual particular ocupa provisória e contingencialmente o espaço vazio do universal é uma questão de poder e de discurso”.

Gabriel (2015) sustenta que ao se radicalizar o papel da contingência, a perspectiva pós-fundacional oferece uma saída teórica que produz entendimentos sobre a tensão universal e particular nos processos de definição do significante *totalidade*, permitindo ressignificar tanto o sentido de universal, como o próprio sentido atribuído à fronteira existente entre

universal e particular. “Para essa abordagem, o universal não se define nem em termos de solução, tampouco de problema, e sim como condição de pensamento” (Gabriel, 2015, p.116).

Esse entendimento de Gabriel (2015) permite pensar o universal como significante que unifica o conjunto de múltiplas demandas, sem conteúdo próprio, mas com uma função discursiva incontornável nas lutas pela significação. Sendo lugar de fronteira, o sentido de universal é sistematicamente disputado, de modo que se mantém abertas outras possibilidades várias de significação. Desse modo, o lugar do universal poderá também ser ocupado, preenchido com diferentes conteúdos, em função dos sistemas de significação no qual está sendo disputado.

Além de Carmen Gabriel, outras duas produções de viés pós-crítico foram compiladas nesta *categoria temática*: os artigos de Alves e Caldas (2014) e Soares (2016). As três autoras são oriundas da UERJ, mais especificamente da linhagem *cotidianista* presente nesta instituição, que conta com o pioneirismo de Nilda Alves (presente no primeiro artigo) e com o protagonismo de Inês Barbosa de Oliveira, muito presente na *categoria temática* da *Prática Curricular*, mas com produções que em inúmeros momentos dialogam com a questão dos saberes produzidos no cotidiano escolar. Através de nossa interpretação da *predominância temática* dos trabalhos, entendemos que os artigos de Alves e Caldas (2014) e Soares (2016) embora discutem o cotidiano, o fazem através de uma ênfase na temática do conhecimento. Já em algumas produções oriundas da *categoria temática* da *Prática Curricular* as *cotidianistas* da UERJ embora dialoguem com o conhecimento, o fazem através de uma ênfase na temática da prática/cotidiano escolar. Essa sutil distinção explica o fato de que alguns artigos foram sistematizados em categorias temáticas diferentes.

Alves e Caldas (2014) discutiram o conhecimento nos cotidianos tendo a circulação de ideias na Internet como pano de fundo. O artigo é composto por um primeiro momento teórico e depois a teoria é alinhada aos dados coletados pelas autoras. Logo de início, Boaventura S. Santos é chamado para respaldar a discussão acerca do conhecimento, em torno da ideia de segunda ruptura epistemológica. Tal conceito indica que houve um momento de uma primeira ruptura, quando os conhecimentos científicos tiveram que se isolar dos conhecimentos comuns, aqueles criados nos cotidianos. Para avançarem, no momento mais atual, as ciências precisam se aproximar dos múltiplos conhecimentos que circulam, pois vão influenciar a vida de milhões de seres humanos, e, portanto, precisam que estes conheçam o que se faz e o que se quer fazer em ciências para opinarem sobre o que lhes interessa, indicando o que julgam mais justo. “No presente, devemos considerar, assim, as ciências

como bem comum e, portanto, se elas influenciam tão fortemente nossas vidas, sobre elas devemos opinar”. (ALVES, CALDAS, 2014, p. 195). Dessa forma,

Os novos artefatos culturais - com a grande possibilidade de criação de novas tecnologias nos/com ‘usos’ variados e complexos que permitem - têm revolucionado a circulação de informações e, também, a difusão de conhecimentos e significações científicas, uma vez que permitem que os praticantes pensantes (OLIVEIRA, 2012) de várias e complexas redes educativas possam estabelecer novas formas de produzir/criar/reconhecer/trocar conhecimentos e significações. (ALVES, CALDAS, 2014, p.196).

As autoras apostam na “criação de conversas plurais em ciências, nas quais atuam diversas possibilidades de comunicação e articulando as diversas redes educativas, gerando fugas às estabilizações e fixações nos conhecimentos e nas significações” (ALVES, CALDAS, 2014, p.199). A existência dos cotidianos permite a criação de “fluxos culturais” que viabilizam inúmeras possibilidades narrativas “do que é e do que pode ser científico”.

Alves e Caldas (2014) entendem que a circulação científica, utilizando das potencialidades intermediárias, pode oportunizar indicações que viabilizem o processo de ruptura epistemológica, ocasionando em uma ecologia dos saberes, mais uma vez, conceito amparado por Boaventura S. Santos. Na prática, as autoras explicam como isso se materializa: “(a ecologia de saberes) possibilita, com maior intensidade, o diálogo mais próximo entre os praticantes pensantes das diversas redes educativas quotidianas e as equipes das universidades, propiciando novos processos científicos, mais articulados e mais participativos.” (ALVES, CALDAS, 2014, p. 199).

Mais denso que o trabalho de Alves e Caldas (2014), Soares (2016) também analisa o conhecimento no âmbito do cotidiano à luz da dimensão das tecnologias. O artigo reflete sobre as relações possíveis entre conhecimentos tecnológicos e científicos, discutindo conhecimentos considerados escolares e conhecimentos tomados como cotidianos, “tendo em vista a tessitura em redes das teorias-práticas curriculares” (SOARES, 2016, p.164).

A ideia de rede aparece primeiramente, na ótica de Bruno Latour, na compreensão de que a tecnologia e a ciência têm a característica de uma rede que mobiliza processos de translação (contribuições) e processos de difusão dos artefatos criados (em busca de credibilidade e utilidade), envolvendo pessoas que não participam diretamente da produção.

A partir dessa lógica, Soares (2016) ressalta a potência das pesquisas nos/com os cotidianos ao dar visibilidade aos saberes-fazeres que foram marginalizados por esse processo de criação científica que se tornou hegemônico e, ao mesmo tempo, permite ainda desocultar

os mecanismos que produziram a interdição, a invisibilização e a desqualificação dos conhecimentos não científicos nos espaços-tempos educativos.

Nesse momento, Soares (2016) lança mão do clássico teórico Michel de Certeau ao indicar o cotidiano como lugar de criação, invenção e antidisciplina. Em sua empreitada teórica, Soares (2016) objetiva visibilizar as práticas do dia-a-dia dos sujeitos comuns, revelando seus modos operacionais de lidar com produtos, normas, leis, conhecimentos e significações postos ou impostos. “Essas práticas, ao modo das táticas, desorganizam esses lugares em que se criam estratégias de controle e produção do social” (SOARES, 2016, p168). Em outra passagem, a autora é esclarecedora:

Contudo, com Certeau (1994) aprendemos que a vida cotidiana, apesar das pressões e opressões, é lugar de criação, de invenção de modos de existência singulares e coletivos, é lugar de constituição de um comum-múltiplo que não se deixa aprisionar, mas precisamos de outros instrumentos de análise para perceber e fazer aparecer isso. Estes são os principais focos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares e educativos: desocultar os mecanismos que produzem os saberes-fazer cotidianos como o “resto” e fazer aparecer as práticas educativas que engendram políticas curriculares alternativas às oficiais. (SOARES, 2016, p169).

A ideia de rede, usada pra pensar a tecnologia, volta à tona, para refletir o modo como se dá a tessitura de conhecimentos, significações e subjetividades nos cotidianos. Nesse momento, Soares (2016) resgata as contribuições de Nilda Alves e destaca os conceitos de complexidade, multiplicidade e singularidade, como categorias-chave que constituem os cotidianos escolares e cada um dos seus *praticantespensantes*. “Nesse sentido, assumir a tessitura em redes dos saberes-fazer e subjetividades nos cotidianos das escolas implica a inutilidade operatória das dicotomias para se compreender como são criados os conhecimentos e as estéticas de existência” (SOARES, 2016, p. 171). A autora tece críticas às tentativas de se operar os cotidianos a partir de pares binários, tais como: sujeito/objeto; conhecimento científico/conhecimento escolar; dentro da escola/fora da escola; políticas educativas/práticas escolares; documentos curriculares/currículos praticados, verdadeiro/falso, certo/errado, identidade/diferença.

Desse modo assumir a perspectiva de que os conhecimentos são tecidos em redes, no entrelaçamento de tantas outras redes, “e que cada um de nós é uma rede de subjetividades implica uma compreensão diferenciada que supere grupamentos, classificações, oposições e hierarquização dos conhecimentos e dos modos de conhecer” (SOARES, 2016, p. 172). Tal compreensão oportuniza, segundo a autora, modos de existência que potencializam as singularidades-múltiplas dos sujeitos inseridos nos cotidianos desde que se assuma a tarefa de

“desconstruir os binarismos historicamente produzidos, buscando permanentemente problematizar as práticas e os discursos que os produzem.” (SOARES, 2016, p.174).

A noção de rede no contexto das pesquisas nos/com os cotidianos foi desenvolvida em um texto escrito por Nilda Alves (1999), intitulado *Tecer conhecimento em rede*, inserido no livro *O Sentido da Escola*, de autoria de Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Neste texto, Alves (1999) se fundamenta por uma abordagem chamada por ela de *praticateoriaprática*. Alves (1999) distingue duas imagens de pensamento, que orientam a compreensão dos modos pelos quais são criados os conhecimentos: a árvore e a rede. Essa abordagem é semelhante à contraposição que discutimos entre árvore e rizoma, sob viés pós-estrutural de linhagem deleuziana.

No antagonismo árvore e rede (curiosamente, neste momento o binarismo é permitido) analisado por Alves (1999) e referendado por Soares (2016), a metáfora da árvore, criada na modernidade é *enraizada* nos modos hegemônicos de conhecer da ciência moderna. Nas escolas, isso se materializa na construção de *tronco comum* (as disciplinas teóricas), que se constituem pretensamente como a base sólida para os conhecimentos mais importantes, e suas ramificações, mais frágeis e menos relevantes, seriam, por sua vez, as disciplinas práticas (orientadas para aplicação desses conhecimentos teóricos). Um modelo entendido por Soares (2016) como linear e hierarquizante.

A concepção sobre como se conhece e sobre como se organiza o ensino, baseada na metáfora da árvore, traz várias implicações para a organização do trabalho escolar: seleção, fragmentação e disciplinarização dos saberes escolares (tidos como conhecimentos científicos traduzidos pedagogicamente), as hierarquias entre eles, a seriação, a grupalização e a normalização (embutidas aí as ideias de pré-requisitos e acumulações necessárias).

Como alternativa à metáfora da árvore, Alves (1999), que em seu texto dialoga justamente com Michel de Certeau e Bruno Latour, tal qual Soares (2016), defende a ideia de rede como imagem para o pensamento necessária à compreensão dos modos como os conhecimentos são tecidos e enredados nos cotidianos escolares. “A noção de rede, como imagem de pensamento necessária à compreensão das práticas cotidianas, entre elas, as educativas, emerge e vai legitimando o que já era vivido e sentido por muitos, especialmente com as mudanças ocorridas em diversos contextos” (SOARES, 2016, p. 173). A metáfora da rede sugere, portanto, outra compreensão em relação aos modos como os conhecimentos são criados nos cotidianos escolares, apontando para a tessitura de conhecimentos em redes.

Soares (2016, p.175) fornece sua proposta, a partir da ideia do conhecimento em rede, tecido nos cotidianos:

Concordando com essa perspectiva, defendo que os conhecimentos e os currículos escolares são criados cotidianamente dentro-fora das escolas, mas a partir delas, na interpelação de suas demandas e possibilidades, ainda que as diretrizes curriculares, as teorias que procuram nos ensinar como se deve fazer currículos e os conhecimentos legitimados pelas disciplinas científicas, que são considerados conteúdos, tenham sido produzidos em outros contextos, em outros espaços-tempos que não os propriamente escolares. Esses elementos são parte das redes curriculares criadas nos/com os cotidianos das escolas, mas essas últimas não se reduzem a eles. É preciso, então, ressaltar a importância que, em nossas pesquisas, atribuímos aos praticantes das escolas, compreendendo cada um como uma rede de subjetividades.

Ao final, Soares (2016, p. 176) faz ainda alguns alertas que julgamos importante elucidar: o primeiro atenta para o fato de que a autora reitera que as pesquisas dos *cotidianistas* “não buscam defender a implantação de currículos em redes, mas sim fazer aparecer as tantas redes já existentes nos cotidianos escolares”. A segunda consideração visa “indicar que, com nossas pesquisas e intervenções nos cotidianos das escolas, buscamos alargar as redes lá existentes, ampliando as possibilidades para a tessitura das redes de conhecimentos”. Em outras palavras a autora quer, com isso, negar qualquer possibilidade de marginalização dos saberes produzidos em outros contextos, não-científicos.

Percebemos nas produções vinculadas a *categoria temática* da *Ênfase nos conhecimentos*, que a teoria curricular crítica ainda protagoniza, mesmo em meio às suas heterogeneidades. Se nas categorias anteriores o predomínio é de corte pós-moderno e pós-estrutural, e veremos mais adiante que isso se mantém nas demais *categorias temáticas*, nesta, a linhagem crítica predomina, justificando sua tradição histórica de ser a concepção que concebe o conhecimento como matéria prima dos estudos em currículo.

A década de 70 trouxe ao Brasil uma discussão rica em torno do conhecimento: as concepções freireanas e savianistas influenciaram toda uma geração de educadores brasileiros nos mais variados campos educacionais. Moreira (1990) demonstrou isso de forma detalhada. O campo do currículo no Brasil absorveu esses embates ao mesmo tempo em que convivia com resquícios do tecnicismo de tendência norte-americana. Demonstramos isso não só através de Moreira (1990), mas, também, pelos artigos de Paraíso (1994) e Tomaz Tadeu (1990), que no início da década de noventa trataram de aprofundar justamente uma análise dos artigos de currículo publicados durante a década de 80.

Estes três trabalhos de importantes curriculistas foram fundamentais para a tese, pois ao mergulharem nas produções dos periódicos brasileiros, forneceram um panorama, a partir de seus olhares, das temáticas preponderantes dos artigos naquele contexto. Foi possível constatar um elo comum nos temas dos artigos daquela época: o foco no conhecimento. Ora articulados ao aspecto da transmissão, ora associados às políticas curriculares, passando

também pela dimensão cotidiana das salas de aula, o conhecimento era nitidamente tema recorrente em fins da década de oitenta e início de noventa. A força da temática do conhecimento era tão evidente nesse período que tanto Marlucy Paraíso quanto Tomaz Tadeu Silva advogavam por essa temática em seus artigos, defendendo uma concepção curricular crítica no tocante ao modo como se opera com o conhecimento. Décadas seguintes, os dois curriculistas se distanciaram enormemente dessa discussão e das abordagens curriculares críticas.

A partir da segunda metade da década de noventa, a temática do conhecimento começa a conviver com outras temáticas em expansão no campo do currículo, que passam a desestabilizar a hegemonia do conhecimento como tema sagrado ao campo. Essa desestabilização se relaciona diretamente com o que Lopes e Macedo (2006, p. 48) definiram como “o incremento dos estudos sobre a cultura, a maioria inserida numa matriz teórica assumidamente pós-estrutural”.

De pleno acordo com a conclusão de Lopes e Macedo (2006), compreendemos que a partir da segunda metade da década de noventa, houve uma espécie de transição para a temática da cultura, graças à expansão da influência pós-estrutural ao campo curricular. Ou seja, na medida em que o pós-modernismo e o pós-estruturalismo começam a se consolidar no campo curricular brasileiro, via Tomaz Tadeu Silva, a temática da cultura ganha força ao mesmo tempo em que a temática do conhecimento se esvazia, ainda que cultura e conhecimento sejam indissociáveis. Apesar de inseparáveis, a noção de cultura que passa a ganhar força no campo se relaciona a uma concepção ampla associada à linguagem e ao discurso, às etnias e ao gênero, às identidades e mais atualmente, à diferença.

Assim, à parte o relativo esvaziamento da temática do conhecimento no campo curricular brasileiro, percebido por nós através da baixa incidência de artigos, ainda assim, pulsam trabalhos que buscam operar com o conhecimento a partir de ressignificações teóricas, tímidas no tocante às possibilidades híbridas, mas férteis no sentido da abertura para abordagens plurais que abarcam perspectivas tão díspares, como por exemplo, os conhecimentos tecidos em redes e a ideia de conhecimento poderoso. O conhecimento segue sendo temática, a nosso ver, fundamental ao campo e de imenso (e pouco aproveitado) potencial híbrido no tocante às concepções teóricas.

6.3.4 As produções da categoria temática *Prática Curricular*

Uma das *categorias temáticas* mais complexas para sistematizar, certamente foi a da *Prática Curricular*. A noção de *predominância temática* que criamos como critério para esta tese foi de grande valia, no sentido de possibilitar a identificação da prática curricular como elemento preponderante nos trabalhos, de modo a organizarmos as sistematizações desta categoria. Mas o que é prática curricular? Produções que por ventura entrevistaram os sujeitos inseridos no dia a dia da escola, devem ser ajustadas nesta categoria? Esse é somente um exemplo das dúvidas que permearam a harmonização dos artigos em torno desta categoria.

Definimos, então, que as produções sistematizadas na *categoria temática* da *Prática Curricular* seriam aquelas cuja predominância temática tratou de associar currículo e o cotidiano escolar, ou seja, como o currículo se fez presente nas práticas escolares, através de acompanhamento contínuo e sistemático dos autores de todo o processo. Julgamos que era necessário esse aprofundamento no campo de pesquisa, essa imersão no dia-a-dia da escola, para, ali, operar, cada artigo com sua escolha conceitual, com a materialização do currículo.

Seja na dimensão dos saberes e dos fazeres cotidianos, seja na observação das aulas, seja na observação de como determinadas políticas curriculares se materializam/ressignificam/traduzem na prática, as produções, dentro de suas inúmeras variedades teóricas, tiveram como ponto aglutinador, um contínuo aprofundamento no cotidiano escolar. Estes mergulhos que ocasionaram em diversas narrativas acerca dessas práticas, possuíram vários enredos diferentes, mas, a predominância se manteve firme, justamente na narrativa dessa prática, tendo, é claro, o currículo como elemento central. Foram descartados, por exemplo, vários artigos cuja análise desse cotidiano se remeteu às dimensões didáticas dos docentes.

Juntamente com as categorias da *Teoria Curricular* e *Políticas de Currículo*, a *Prática Curricular* foi uma das que mais logrou artigos a esta tese. Este trio, conforme já dito, correspondeu a 70% do total de produções. No entanto, a categoria da prática, ao contrário das outras duas, apresentou maior heterogeneidade conceitual. Como vimos, a *categoria temática* da *Teoria Curricular* apresentou forte hegemonia de produções de linhagem deleuziana, e como veremos mais adiante, a categoria das *Políticas de Currículo* exibiu alta concentração de produções baseadas na ideia de políticas curriculares via Stephen Ball e Alice C. Lopes.

Abaixo, podemos conferir o quadro com a sistematização dos artigos:

Quadro 11 - Artigos associadas à categoria temática Prática Curricular, por periódico

Periódico	Artigos
Currículo sem Fronteiras	Alves et al (2007); Ferração (2007); Corsi e Lima (2010); Felício (2010); Candau (2011); Felício e Possani (2013); Oliveira (2013); Carvalho e Ferração (2014); Nolasco-Silva e Soares (2015); Reis e Sussekind (2015); Soares (2016); Silva (2016); Paraíso (2016)
e-Curriculum	Neto e Nunes (2011); Alves et al (2012); Oliveira (2012); Ferração e Carvalho (2012); Ghedin (2012); Oliveira e Pereira (2014); Souza e Teive (2015); Paixão e Nunes (2015); <i>Abramowicz e Silva (2015)</i> ; Colasanto (2016); Lacerda e Oliveira (2016); Macedo et al (2016)
Espaço do Currículo	Andrade (2009); Pinheiro (2011); Ferração (2012); Chades (2012); Amorim e Neto (2012); Mata (2012); Junior (2012); Barcellos (2012); Oliveira (2013); Silva (2013); Oliveira (2014); Silva (2014); Costa e Xavier (2014); Neto (2014); Vilela (2015); Amorim (2015); Macedo e Dias (2015); Carvalho e Frangella (2016); Gomes e Piontkovsky(2016); Durli e Thiesen (2016); Maldonado e Souza (2016); Peixoto e Oliveira (2016)
Teias	Nascimento (2006); Carvalho e Silva (2009); Carvalho (2012); Pereira (2012); Ferreira e Silva (2013); Alves e Caldas (2014); Palafox (2015); Junior (2015); Saul e Giovedi (2015)
Educação e Realidade	Ferração et al (2012)

Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Conforme temos defendido, há na produção curricular brasileira, um grupo de curriculistas que se constituem como aqueles que numa linguagem bourdieusiana que adotamos, são os *dominantes*. Essa lista composta por 17 pesquisadores, carrega grande heterogeneidade teórica, que procuramos analisar e descrever no quarto capítulo, ao diferenciar as perspectivas pós-críticas a partir de suas ênfases conceituais. Essa breve retomada visa lembrar o leitor de que identificamos e defendemos que há, na abordagem pós-crítica, um grupo que denominamos de *pós-críticos cotidianistas*, compostos, especialmente por dois subgrupos: um, atrelado ao Rio de Janeiro, especificamente à UERJ, cujo protagonismo é percebido nas produções de Nilda Alves e Inês Barbosa Oliveira, sem nos esquecermos de Maria Luiza Sussekind, da UNIRIO. O outro, reside fundamentalmente no Espírito Santo, oriundo da UFES, sob o protagonismo de Carlos Ferração e Janete Carvalho. Todos esses citados, estão entre os 17 curriculistas dominantes do campo.

Nos artigos compilados nesta *categoria temática* da *Prática Curricular*, estes curriculistas marcaram forte presença através de suas próprias produções, sozinhos ou em

parceria, e suas instituições (UERJ e UFES) se mostraram presentes, também, via outros autores oriundos das mesmas. Estes trabalhos marcam a produção pós-crítica de linhagem cotidianista, mas que não é, conforme já explicamos, homogênea. Os artigos aqui compilados expressam esses nuances distintos em meio aos *pós-críticos cotidianistas*, mas que possuem em comum a referência de Michel de Certeau como balizador teórico das produções.

Os dois trabalhos de Nilda Alves em parceria (ALVES *et al*, 2007, 2012) enfatizam o cotidiano imbricado com o trabalho com fotografias e imagens (ALVES *et al*, 2007) e novamente as imagens, mas atreladas ao uso da tecnologia (ALVES, *et al*, 2012). A questão da tecnologia e das imagens têm sido temas recorrentes dos trabalhos da pioneira dos estudos do cotidiano, mostrando que a pesquisadora da UERJ segue ativa e buscando alçar os estudos do cotidiano em inovações teóricas. É perceptível essa guinada da autora, que em trabalhos mais antigos (ALVES, 1999, 2001) não operava com essas questões e na última década tem enfatizado bastante a relação cotidiano-tecnologias.

Nilda Alves nesses trabalhos que operam com a categoria das imagens, têm buscado se balizar em Gilles Deleuze e em menor grau, Roland Barthes. Ao imbricar a discussão com as práticas curriculares cotidianas, certamente é Michel de Certeau o autor de referência (dela e dos demais *cotidianistas*). Tratando especificamente da potencialidade das fotografias, Alves *et al* (2012, p.4) sintetiza aspectos que interessam às pesquisas curriculares: “as pessoas fotografadas, em suas práticas, [...] o que as faz praticantes, no pensamento de Certeau (1994) e, mais precisamente, praticantespensantes [...] os espaçostempos fotografados entendendo-os como dimensão material de currículos.”

Nessa pesquisa e nas outras produções de abordagem similar, Alves *et al* (2007, 2012) entendem as fotografias como documentos ambíguos de situações vividas, apontamentos de memórias, casos de pensamento e devir, que potencializam questões teórico-metodológicas e teórico-epistemológicas a respeito desses usos conceituais. “Tratamos delas também, junto com as narrativas que surgiram com elas ou as fazem surgir como personagens conceituais já que são necessárias, nas pesquisas que realizamos, para pensarmos sobre nossas questões.” (ALVES *et al*, 2012, p.6). Em outro artigo, Alves *et al* (2007, p.44) complementa: “compreendemos que, de uma forma ou outra, elas (imagens) operam como potência para a produção de *prácticasteoriaspráticas* que visem, para além da compreensão, a fabulação sobre o vivido, permitindo, a partir desse processo, a criação de outros possíveis.”

Em suma, Nilda Alves em suas parcerias têm defendido que praticar fotografias e imagens em geral, corresponde a práticas de interpretar, produzir e usar essas imagens, que

para a autora e seus parceiros, se constitui como um modo de produzir mundos. Assim, a autora e seus parceiros utilizam a nomenclatura de *praticarpensar* como um ato analítico que auxilia na compreensão da sociedade contemporânea. E na compreensão desses “*espaçostempos* diversos, são criados currículos” (ALVES *et al*, 2012, p.13).

No caso das tecnologias, Alves *et al* (2007, p.41) conceituam que: “temos trabalhado com a compreensão de que as tecnologias estão ligadas aos usos cotidianos feitos desses artefatos, por todos nós, através de táticas cotidianas exercidas em nossas tantas redes de conhecimentos e significados, nas quais vivemos e criamos.” A intenção dos trabalhos é mergulhar nas relações complexas entre os artefatos culturais, as tecnologias de uso e os praticantes dos cotidianos.

Alves *et al* (2007, 2012) defendem nos seus artigos, a necessidade de incorporar essas tantas redes e todas as negociações que, cotidianamente, nelas se dão entre os praticantes/usuários/consumidores, acolhendo a ideia de que os processos relacionais entre eles, “criam conhecimentos insubstituíveis ao viver humano” (ALVES *et al*, 2007, p.44). Dessa maneira, atuar para compreender todas as “tessituras de redes” (ALVES *et al*, 2007, 2012) que os praticantes dos cotidianos fabricam, reproduzem, transmitem e criam, é o processo necessário “se queremos, realmente, fazer avançar nossos currículos nas tantas escolas existentes” (ALVES *et al*, 2007, p. 43).

Podemos dizer que Nilda Alves possui dois grandes herdeiros na tradição dos estudos que articulam currículo e cotidiano: Inês Barbosa Oliveira e Carlos Ferraço. Evidente que existem tantos outros, mas, é inegável que suas produções se destacam quantitativamente em relação aos demais autores dessa vertente, na última década. Embora cotidianistas, a pesquisadora da UERJ e o pesquisador da UFES possuem referenciais teóricos distintos, embora Michel de Certeau se constitui como a base teórica. Enquanto a primeira tem em Boaventura de Sousa Santos a referência central de seus trabalhos, o segundo acolhe especialmente contribuições de Gilles Deleuze, o que não os coloca em polos opostos, mas, evidentemente, os difere em termos de ênfases teóricas, em que nas produções compiladas pela presente tese, tal distinção foi perceptível.

Podemos argumentar que o arcabouço pós-moderno é o mesmo, especialmente no tocante às seguintes premissas: desconfiança em relação às grandes narrativas e à ideia de totalidade; ênfase no aspecto micro. Inês Barbosa Oliveira, tem em suas produções, a busca e a tentativa de operar com as noções de global-local, preocupação esta não percebida nos artigos de Carlos Ferraço.

Carlos Ferração aparece nesta *categoria temática* em três trabalhos: um, sozinho (FERRAÇO, 2007) e outros dois, em parceria com a pesquisadora cotidianista, também da UFES, Janete Carvalho (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, 2014). Começamos pelos trabalhos do autor em parceria. Num primeiro trabalho, Ferração e Carvalho (2012) discutem a potência das redes de conversações, das narratividades, na constituição das relações *praticaspolíticas* que articulam a constituição do comum nos currículos.

Os autores discutem as redes de conversações como “formas de dizer de nossas experiências, que se constituem tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como de processos de singularização” (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p.4). Dito de outro modo, os autores defendem que modos de dizer atravessam os modos coletivos de individuação e enunciação, potencializando políticas curriculares voltadas para a instituição de “comunalidades expansivas” (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p.4). Tais comunalidades valorizam vozes desautorizadas “estilhaçando formas lineares de pensamento”.

Assim, os autores reiteram seus pressupostos que têm orientado “a perspectivar o currículo em direção às *praticaspolíticas* de constituição do comum por meio do incremento das conversações e/ou das narratividades” (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p.6) Que práticas-políticas são essas? A relação entre currículos tidos como oficiais e realizados; a valorização de saberes narrativos; as práticas cotidianas do conversar e narrar.

Sendo assim, ao falar do comum no currículo escolar, duas considerações se fazem como preliminares: a primeira, referida ao fato de que comum não significa, na perspectiva aqui esposada, busca de consenso e homogeneização, padronização; na segunda, o conceito de comum perpassa a questão do necessário restabelecimento do sentido de público e privado. Importa, portanto, considerar que privado não significa somente algo pessoal; privado significa, antes de tudo, privado de voz, privado de presença pública. (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p.6)

Desse modo, o currículo escolar para Ferração e Carvalho (2012), envolve modos de vida coletivo, potencializados pelas conversações e ações de seus praticantes integrados às múltiplas redes de trabalho educativo que incidem sobre o contexto escolar. Por essa razão, os autores entendem “multidão como singularidades cooperantes” (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p.8), numa oposição à ideia de coletividade enquanto massa, passiva e amorfa. Ao abordar a questão do currículo no cotidiano escolar, procuram enfocar a dimensão de como potencializar a constituição de redes de sociabilidade singulares e de cooperação para a produção curricular como constituição do comum potencializado pelo recurso da linguagem como experiência compartilhada.

Nessa direção Ferrazo e Carvalho (2012, p.16) advogam pela potência da concepção de currículo como redes de conversações “que criam novas formas de comunalidade expansiva, o que implica assumir a ideia de potência de ação coletiva”, ou seja, da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, gerando, então, “o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior dessas redes cooperativas”. Dito de outro modo, tornando possíveis os cotidianos do currículo a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações no cotidiano escolar.

Uma ideia assumida pelos autores ao trabalhar com os cotidianos escolares refere-se ao fato de que as *teoriaspráticas* curriculares, inventadas pelos sujeitos praticantes das escolas, negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes, são, também, políticas de currículo. “Essa atitude tem levado à busca de uma noção de política mais complexa do que aquela sistematizada pelos documentos governamentais” (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p.18). Assim, as práticas são, também, teorias e vice-e-versa e são, sobretudo, políticas.

Entender as praticasteóricas curriculares cotidianas como políticas de currículo implica não só questionar algumas das dicotomias herdadas pela Educação do discurso hegemônico da ciência moderna, como cultura x sociedade, teoria x prática, sujeito x objeto, entre outras, mas, sobretudo, colocar sob suspeita toda e qualquer proposta de fazer com que a prática se torne política, isto é, implica ficar alerta para a ideia, tão presente nas escolas, de que é preciso “conscientizar” politicamente as pessoas, atitude que, a nosso ver, muitas vezes nega o fato de que, independentemente de suas condições, opções ou escolhas culturais, são sempre sujeitos políticos. (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p.19).

A conclusão dos autores traz um ataque às concepções modernas dicotômicas e recusa a premissa de que nas escolas é necessário um processo de conscientização, tendo em vista que, para os autores, os sujeitos que lá estão já são políticos por si. Certamente, é uma conclusão que carrega uma veia pós-estrutural mais forte, negando binarismos, dialéticas, processos de conscientização e enfatizando, nas micropolíticas cotidianas, as próprias resistências dos sujeitos, sem maiores preocupações teóricas de articular essas dimensões a alguma perspectiva macro e/ou sistêmica.

No outro trabalho em parceria, Ferrazo e Carvalho (2014, p.144) objetivaram analisar a “rostidade na composição das figuras de professor e de aluno, na relação entre os processos de produção de significação e subjetividade apresentados em imagens cinematográficas”. O filme *Entre os muros da escola* foi escolhido para simbolizar essas imagens cinematográficas

e relacionado às experiências vividas e registradas em pesquisas realizadas com professores e alunos de escolas públicas de ensino fundamental do ES.

Assim, os autores buscaram “os efeitos de sentido que se situam na questão da presença do rosto nas imagens do filme e no problema das relações de saber-poder implicadas na docência e na produção curricular” (FERRAÇO, CARVALHO, 2014, p.144). Problematizaram a escola e nela a docência e o currículo como elementos codificados,

pela máquina abstrata da rostidade que introduz alunos e professores num rosto mais que lhes dá a posse de um e que, por procedimentos previamente sedimentados, produz um sistema de subordinação hierárquica tanto de conhecimentos como de valores. Procura, a partir deste confronto entre imagens fílmicas e vivências escolares, pensar currículos que se componham como máquinas de guerra na intensificação do desejo coletivo de criação de outros modos de estar aluno, professor, currículo e escola. (FERRAÇO, CARVALHO, 2014, p.145)

Utilizando de densa linguagem e fortemente influenciados pela tradição deleuziana, os autores consideram que os currículos são atravessados por “agenciamentos do desejo molares, sobrecodificantes que, por meio de interferências extensivas, instituem a máquina abstrata da rostidade” (FERRAÇO, CARVALHO, 2014, p.146). Analisam, para tal, os efeitos da mídia, no caso, o cinema, nessa composição, assim como os efeitos desse processo de rostificação na docência e no currículo escolar. Buscam, a partir deste confronto entre imagens fílmicas e vivências escolares, pensar currículos que se “componham como máquinas de guerra na intensificação do desejo coletivo de produção de outros modos de estar aluno, professor, currículo e escola.” (FERRAÇO, CARVALHO, 2014, p.146).

Dessa forma, o conceito de desejo passa a ganhar notoriedade no artigo, amparado especialmente na filosofia de Gilles Deleuze. Como já discutimos anteriormente, este conceito é caro às concepções pós-críticas, especialmente de viés pós-estrutural deleuziano, sendo que Ferração e Carvalho (2014) operam fundamentalmente com esta categoria para conceber as concepções de rostidade e máquina de guerra. Ferração e Carvalho (2014) defendem que todo desejo é concreto e inserido num contexto existencial. Sendo assim, sempre se deseja dentro de um conjunto. “Ora, romper com as concepções habitualmente idealistas do desejo implica contestar sua lógica no currículo” (FERRAÇO, CARVALHO, 2014, p.147).

Como o desejo é sempre situado num conjunto, para Ferração e Carvalho (2014) um engano nas práticas curriculares é acreditar que o sujeito porta o desejo como uma faculdade toda pronta a se exprimir, que não conhece entraves senão exteriores. Nessa perspectiva, o desejo não é dado previamente nem é um movimento que iria de dentro para fora: ele nasce fora, de um encontro ou do que os autores chamaram de acoplamento: “Explorador,

experimentador, o desejo no currículo vai de afecto em afecto, de afecção em afecção, mobilizando os seres e as coisas, não para si mesmos, mas para as singularidades que eles emitem e que ele [o desejo] destaca” (FERRAÇO, CARVALHO, 2014, p.150). Por conseguinte, importa, nas produções curriculares, não o desejo pessoal, individual de professores e alunos, mas o conjunto de forças e fluxos de saberes e fazeres que mobilizam coletivamente, comumente.

Desse modo, o desejo, segundo Deleuze e Guattari (1976), tem tudo a ver com a força do intempestivo, com os devires minoritários, com as máquinas de guerra que vão se inventando em todos os contextos, como no currículo, no cotidiano escolar, em sua relação com os múltiplos espaços-tempos que o atravessam. O desejo tem a ver com todos esses acontecimentos que não podem ser reduzidos à história da qual eles desviam. O desejo tem algo a ver com o corpo-sem-órgãos e com os agenciamentos que fazem saltar pelos ares o esfriamento ou esse monitoramento biopolítico do social, no caso, o monitoramento dos currículos praticados nos cotidianos escolares, buscando encontrar, no âmago da impotência, a potência máxima de produção curricular. O desejo implica, sobretudo, a constituição de um campo de imanência ou de um plano de composição definido somente por zonas de intensidade, de limiares, de fluxos, de potência máxima coletiva de realização curricular. Portanto, o desejo, ao contrário do prazer, é tanto biológico quanto coletivo e político. (FERRAÇO, CARVALHO, 2014, p.151)

Mas o que vem a ser um agenciamento e quais suas implicações para um currículo? Ferração e Carvalho (2014) compreendem que o currículo lida com grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor, como instituições muito fortemente territorializadas, que tendem a reduzir o campo de experimentação do desejo a uma divisão preestabelecida. “Esse é o polo estratificado dos agenciamentos considerados molares” (FERRAÇO, CARVALHO, 2014, p.152), mas, por outro lado, a forma como a potência de realização curricular investe e participa da reprodução ou da resistência a esses agenciamentos sociais depende de agenciamentos locais, denominados pelos autores, através de Gilles Deleuze, de *moleculares*, nos quais ele próprio é apanhado, seja porque, limitando-se a modelar sua existência segundo os códigos em vigor, ele aí introduz sua pequena irregularidade, seja porque procede à elaboração involuntária e tateante de agenciamentos próprios que “decodificam” ou “fazem fugir” o agenciamento estratificado, desenvolvendo novas experimentações. “Se a escola e, nela, o currículo se constitui, predominantemente, por agenciamentos molares que repousam em agenciamentos moleculares” (FERRAÇO, CARVALHO, 2014, p.152), faz-se necessário compreender que a escola e, nela, professores, alunos e demais praticantes se constituem quando tomados em agenciamentos.

Em outras palavras, a intenção dos autores seria, a nosso entendimento, enfatizar os tais agenciamentos moleculares, pois estes são potentes em desestabilizar as tentativas vãs de estratificação. Estes agenciamentos potencializam as resistências locais que fogem e escapam realçando, assim, a própria resistência cotidiana.

Em outro trabalho, desta feita produzido sozinho, Ferração (2007, p.78) enfatizou a discussão da ideia de currículo como “redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas pelos sujeitos que praticam os cotidianos das escolas”. O *locus* do trabalho partiu da realização de uma pesquisa negociada com os educadores e alunos de uma instituição pública do Município de Vitória, ES. Ferração (2007) argumenta a favor da potência dos usos que os sujeitos das escolas fazem das propostas oficiais, imprimindo outras marcas nessas propostas, a partir do envolvimento de diferentes pessoas, sentimentos, narrativas, lembranças, imagens, textos, lugares e objetos que não se deixam aprisionar nem prever em um texto escrito. Embora não traga as discussões *molares e moleculares* que anos mais tarde abordaria (FERRAÇO, CARVALHO, 2014), a lógica deste trabalho é parecida: as potências cotidianas como micro-resistências frente às tentativas estratificadoras das propostas oficiais.

Ferração (2007) argumenta que quando nos envolvemos com o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder “quando”, “como” e “com quem” acontece, por exemplo, dimensões como o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, o currículo. Ou seja, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e junto aos seus sujeitos, a resposta para essas questões, na acepção de Ferração (2007, p. 80) é uma só: “acontece tudo ao mesmo tempo e com todos”. O cotidiano seria, para o autor, aquilo que nos é dado cada dia, nos pressiona dia após dia. “Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior” (FERRAÇO, 2007, p. 82).

Neste trabalho, talvez pela data de 2007, percebemos um Carlos Ferração mais atrelado às *cotidianistas* Nilda Alves e Inês Barbosa Oliveira e menos alinhado aos pressupostos deleuzianos. Ao discutir os materiais e programas oficiais que respingariam no cotidiano escolar, se baseou nas referidas *cotidianistas* para advogar por um “currículo praticado que expressa, durante sua tessitura, a diversidade de possibilidades das *prácticas* dos educadores e alunos” (FERRAÇO, 2007, p. 83). O autor reitera que não há como desconsiderar os inúmeros fios que são tecidos pelos sujeitos da escola, pois, são estes fios que permitem a realização de um currículo “cujas franjas se prolongavam para além daqueles

conteúdos formais trazidos nos textos das propostas prescritivas oficiais” (FERRAÇO, 2007, p.84)

Neste emaranhado de fios e redes tecidas no cotidiano, Ferraço (2007, p.86) defende que a pesquisa em currículo não pode se pautar pela “busca por explicações dos fatos a partir de aplicações de teorias, mas como problematização dessa complexidade e, por efeito, das relações tecidas e partilhadas com os *fazeressaberes* dos sujeitos que praticam o cotidiano”. Do mesmo modo, as ações desses sujeitos do cotidiano, são tomadas como possibilidades metodológicas-teóricas fundamentais para a defesa da ideia de complexidade da educação. “Com isso, a imagem de pesquisa em educação que se coloca para nós assume como pressuposto que as possibilidades *teóricas metodológicas* que acontecem no cotidiano das escolas e que, por isso, nos interessam, são aquelas praticadas, inventadas e partilhadas pelos sujeitos encarnados” (FERRAÇO, 2007, p.86).

A partir dessa premissa, Ferraço (2007) lança mão das ideias de negociações e performances que se realizam nas redes cotidianas e se vale de Homi Bhabha para defender que os termos do embate cultural, seja através de antagonismo ou afiliação, são produzidos performativamente.

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou éticos ‘preestabelecidos’, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica [...]. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição recebida. Neste ponto, a partir da discussão de Bhabha sobre o hibridismo cultural, coloca-se a questão da cultura, aspecto fundamental na discussão da proposta de currículo realizada na escola. (FERRAÇO, 2007, p.88)

Assim, Ferraço (2007) argumenta que a medida que docentes abrem mão de uma organização curricular prescritiva, na qual, a partir de textos, conceitos, definições e temas transversais, e optam por um processo de realização curricular, de currículo praticado em redes, eles acabam indo ao encontro da ideia bhabhiana de cultura como lugar enunciativo.

Nos mesmos rastros teóricos de Carlos Ferraço, sua parceira de UFES, Janete Carvalho, tem outro trabalho compilado por nós, desta feita, em parceria com Sandra Kretli Silva, também da UFES. Carvalho e Silva (2009, p.211) procuram evidenciar “o uso dos artefatos culturais como movimentos táticos e estratégicos, em espaços lisos e estriados, nos currículos praticados no cotidiano escolar”.

Este estudo teve como objetivo acompanhar os movimentos curriculares, em suas táticas e estratégias, em espaços lisos e estriados, e também a experimentação de alguns

produtos culturais em circulação no cotidiano escolar. “Busca cartografar como professores e alunos experienciam artefatos culturais em circulação no currículo vivido no cotidiano escolar, tomando como campo de produção dos dados as conversações e/ou a produtividade dialógica.” (CARVALHO, SILVA, 2009, p.211). Ao explicitar os aportes teóricos, a confirmação do rastro deleuziano contido também em Carlos Ferrazo e nos *cotidianistas* da UFES, é corroborada: “utiliza, como aportes teóricos, Certeau, Deleuze, Guatarri, Pais, dentre outros” (CARVALHO, SILVA, 2009, p.211).

Segundo as autoras, a movimentação, entre espaços lisos e estriados, se mostra incessante nas redes de relações de professoras e alunos no cotidiano escolar, onde os produtos culturais são constantemente significados por múltiplas redes de saberes, valores, sentimentos, pensamentos, “que são tecidos na produção do currículo praticado” (CARVALHO, SILVA, 2009, p.213). Diferente da linhagem dos *cotidianistas* da UERJ, as autoras não usam a expressão *pensadopracicado, nem outras expressões que fundem termos*, o que comprova, também, o que temos defendido desde capítulos anteriores, de que há uma heterogeneidade nas correntes pós-críticas, até mesmo em meio às subcorrentes, como, por exemplo, entre os *pós-críticos cotidianistas*.

A ideia de espaços lisos e estriados é um diferencial dessa produção no tocante às outras. Trata-se de um conceito desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari, “aos quais, e para a análise que propomos, associamos as noções de tática e estratégia de Certeau (2001)” (CARVALHO, SILVA, 2009, p.215). Percebemos, portanto, que as autoras imbricam Michel de Certeau com a dupla Deleuze-Guattari, identificando semelhanças conceituais que balizaram o artigo.

Através da leitura que Carvalho e Silva (2009) produziram das ideias dos dois filósofos franceses pós-estruturais, foi possível interpretar que o espaço estriado seria revelador da ordem e do controle, estando os seus trajetos confinados às características do espaço que os determinam. Em contraposição, “o espaço liso abre-se ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo, ou seja, como um espaço de colcha de retalhos, de misturas e, portanto, de abertura para novas sensibilidades e realidades” (CARVALHO, SILVA, 2009, p. 217). Ao fim do artigo, as autoras advogam pelo currículo via espaço liso, calcado na ideia de nomadismo:

Nesse sentido, o espaço liso seria um espaço nômade, sem trajetos previamente determinados. Para Deleuze e Guattari (1997b), se o nômade pode ser chamado de desterritorializado, é porque a reterritorialização não se faz, como no caso do migrante, depois; nem como outra coisa, como no caso do sedentário (visto que a

relação do sedentário com a terra está mediatizada pelo aparelho de Estado, pelo regime de propriedade). No caso do nômade, a relação com o espaço-tempo é sempre desterritorializante, já que o nômade se reterritorializa na própria desterritorialização, em seu movimento experimental que sempre em fazimento produz uma “terra” desterritorializada. (CARVALHO, SILVA, 2009, p. 218).

O artigo de Carvalho e Silva (2009), juntamente com os trabalhos de Ferraço (2007) e Ferraço e Carvalho (2014) se somam a outras produções que possuem um ponto em comum: o viés do cotidiano traçado pela linha pós-estrutural de corte deleuziano. Os artigos de Silva e Delboni (2016), Piontkovsky e Gomes (2016), Freire de Oliveira (2013) e Barcellos (2011) vão na mesma direção. Curiosamente, e não por acaso, todos estes autores são oriundos da UFES, *locus* da produção cotidianista protagonizada por Carlos Ferraço. Mais um momento em que se percebe a formação dessas redes de produção acadêmica que seguem de forma coesa determinadas regras estabelecidas nos núcleos de produção curricular dos Programas de pós-graduação brasileiros. Se há na UFES um protagonismo de determinado pesquisador que é oriundo do *hall* dos 17 pesquisadores dominantes do campo, pairam em torno de sua influência, direta ou indiretamente, produções calcadas em balizas teóricas semelhantes, oriundas basicamente da mesma instituição, formando assim uma teia produtiva que obedece, do ponto de vista bourdieusiano, a determinadas regras do jogo para que se efetive.

No caso específico deste exemplo calcado no contexto do Espírito Santo, os agentes deste campo operam com linhagens teóricas deleuzianas, evidentemente em variados diálogos com outros autores de vertentes *pós*, mas tendo na dupla Deleuze-Guattari, uma espécie de ponto de apoio que liga essa teia de produções a um determinado ponto em comum entre as produções.

Metaforicamente, podemos dizer que entre Nilda Alves e Carlos Ferraço, situa-se Inês Barbosa de Oliveira. O que queremos dizer com isso, a partir das produções compiladas dos três curriculistas? Nilda Alves foi notoriamente a pioneira dos estudos do cotidiano, tendo logrado ao campo trabalhos que servem de referência teórica e metodológica para os pesquisadores seguintes. Conforme demonstramos, os últimos trabalhos da autora têm se aproximado da dimensão da tecnologia a partir da discussão a respeito das imagens e demais mídias. A autora, que já discutiu bastante o tema do conhecimento em rede, hoje, a nosso ver, ainda o discute de forma diluída a partir dessas novas ênfases.

Já Carlos Ferraço migrou de uma influência bhabhiana para deleuziana com o passar dos anos, operando com categorias importantes para o pós-estruturalismo respaldado no filósofo francês. O curriculista da UFES opera com os aspectos micro de forma mais enfática e tem em suas produções uma perspectiva que não prioriza as dimensões do local e global.

É justamente aí que reside, a nosso ver, a singularidade das produções de Inês Barbosa de Oliveira, que opera numa espécie de hibridismo teórico que visa mesclar os aspectos globais e locais, a partir de conceitos “totais” (democracia, justiça, emancipação), calcados em contextos locais e cotidianos. A curricularista da UERJ tem em Boaventura Sousa Santos a referência central de seus trabalhos o que explica em grande parte o hibridismo da curricularista ao tentar operar com aspectos críticos e pós-críticos (modernos e pós-modernos) numa espécie de pós-modernidade de resistência (emancipatória), nas próprias palavras de Santos (1986, 1995).

No nosso entendimento, ainda que Inês Barbosa Oliveira não explicitamente a favor de um hibridismo teórico em seus trabalhos, isto se faz presente através do modo pelo qual a autora opera em sua pós-modernidade emancipatória, buscando trabalhar com conceitos herdeiros da modernidade, mas que não são necessariamente universais, isto é, conceitos que são tecidos nos cotidianos mas que não deixam de expressar uma proposta de mundo defendida pela autora com base em Boaventura.

Em trabalho destinado a ilustrar como a teoria de Boaventura de Sousa Santos colabora com estudos curriculares nos cotidianos, Oliveira (2012, p.3) sintetiza o que aqui argumentamos:

O caráter político das noções e discussões sociais, sociológicas e educativas e a crença na democracia como forma de relacionamento entre sujeitos sociais individuais e coletivos na constituição daquilo que chamo de “democracia social” (Oliveira, 2009a) são as premissas que animam as escolhas dos temas tratados neste texto

Eis aqui um exemplo de uma concepção totalizante (democracia social) que a autora advoga como premissa para seu trabalho em meio a sua concepção de currículo que abarca “tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares” (OLIVEIRA, 2012, p.5). Assim, a autora visa evidenciar os modos pelos quais alguns dos princípios da emancipação social “contribuem para a reflexão curricular fornecendo elementos potencializadores de compreensão ampliada das questões e soluções que envolvem os currículos pensados/praticados nos diferentes cotidianos escolares” (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

Em outra passagem, a autora esclarece ainda mais o modo como articula as dimensões micro e macro, aliando as possibilidades emancipatórias dos cotidianos:

A conclusão a que chegamos é a de que é por meio do desenvolvimento de práticas sociais radicalmente locais, cujo sentido global está na luta emancipatória e no reconhecimento da interdependência local/global em todas as dimensões sociais que a luta emancipatória ganha seu sentido político. Essas práticas existem e precisam ser reconhecidas em seu status político e epistemológico. Nesse sentido, é possível afirmar que a desinvisibilização dessas práticas curriculares emancipatórias já em andamento, cuja busca é pela construção do conhecimento-emancipação – que aceita certa dose de caos e considera a solidariedade como saber –, contribui decisivamente para a recuperação da esperança em “um mundo melhor”, esperança além da espera, ativa na construção da possibilidade efetiva de sua realização, conforme anunciada por Boaventura. (OLIVEIRA, 2012, p. 8)

Nessa perspectiva, Oliveira (2012) chama a atenção para a compreensão semântica do currículo como *pensadospraticados*; ou seja, há uma clara ideia de indissociabilidade que entre prática e teoria e entre reflexão e ação. Oliveira (2012) concebe a existência, no cotidiano das escolas, de uma criação cotidiana de currículos por docentes e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas.

Oliveira (2012) propõe, portanto, o desenvolvimento, no cotidiano, de práticas participativas e solidárias em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos, bem como a busca de ampliação de sua institucionalidade, assumindo, nesse sentido, importância capital na tessitura da emancipação social. “As práticas pedagógicas desenvolvidas nessa perspectiva, pela importância que possuem na formação das subjetividades daqueles que delas participam, aparecem, portanto, como fundamentais nessa compreensão” (OLIVEIRA, 2012, p.9). Desinvisibilizá-las é a proposta crucial da autora, citando a obra *Sociologia das Ausências* de Boaventura Sousa Santos; isto é, considerar sua pluralidade, heterogeneidade e impossível aprisionamento em modelos.

Nesse sentido, o reconhecimento e valorização dos múltiplos currículos *pensadospraticados*, inventados pelos praticantes dos cotidianos escolares, permitem, também, segundo Oliveira (2012, p.11) o afastamento “da ideia moderna e individualista de emancipação, que a percebe como uma conquista definitiva, um lugar a se chegar, no futuro, uma Terra Prometida”. A autora assume uma concepção de emancipação como um processo (re)inventado cotidianamente pelos sujeitos.

Por meio do desenvolvimento de práticas sociais, chamadas por Oliveira (2012, p.10) como “radicalmente locais”, incute-se um sentido global que está na luta emancipatória “e no reconhecimento da interdependência local/global em todas as dimensões sociais que a luta emancipatória ganha seu sentido político”. Essas práticas, muitas já em desenvolvimento por meio “dessas minirrationalidades locais plenas [...] existem e precisam ser reconhecidas em

seu status político e epistemológico”. O local, ao lermos com atenção as compreensões de Oliveira (2012), é uma espécie de percepção do global, ou, em outras palavras, é um modo de se resignificar, sob disputa, as demandas pretensamente estruturantes da totalidade.

Entendemos que os escritos de Oliveira (2012) podem ser considerados uma forma de hibridismo teórico na medida em que exerce em alguns momentos, uma hibridização de categorias caras tanto às compreensões mais críticas, quanto às perspectivas pós-críticas. Em um outro trabalho, em parceria, Oliveira e Barros (2014) ao pesquisarem escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, colocam em prática todas as assertivas preconizadas por Oliveira (2012) em artigo anterior.

Neste trabalho Oliveira e Barros (2014) criticam as tentativas de unificação curricular justificando exatamente na impossibilidade do controle face às negociações, resignificações, criações e invenções do cotidiano, que em muitas ocasiões, atuam resistindo a estas tentativas. Ao mergulharem no cotidiano das escolas, os autores ressaltam que as pesquisas com os cotidianos demandam uma parceria com os sujeitos e não um *falar sobre* eles. Pressupõe o aprofundamento nesse cotidiano sem se esquecer das dimensões estruturais que tentam moldá-lo.

Essas *políticaspráticas* cotidianas, na visão de Oliveira e Barros (2014, p.111) se constituem em redes permeadas por escolhas, desejos, possibilidades, resignificações, invenções e “*políticaspráticasexpressivas* desses sujeitos”. Para os autores, os cotidianos interrogam as falsas homogeneidades que visam reduzir o direito à diferença. Em seu outro trabalho compilado pela presente tese, Oliveira (2013, p.382) esclarece:

Em primeiro lugar, é importante marcar a opção epistemológica pela ideia de que não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada. Ou seja, o tema das políticas educacionais e das práticas cotidianas fica mais bem expresso como “políticaspráticas educacionais cotidianas”, sem separação, sem a pressuposição de que são coisas diferentes. Em segundo lugar, debruçando-me sobre uma reflexão a respeito do modo como são tecidas essas políticaspráticas cotidianas, em diálogo com a ideia título do ensino – que requer a associação com a aprendizagem – defendo a ideia de que as políticaspráticas cotidianas incorporam as formas de expressão de si de seus políticopraticantes (sujeitos de conhecimentos, emoções, valores, escolhas políticas, histórias de vida) docentes e discentes no seu acontecer cotidiano

Para Oliveira (2012, 2013) a perspectiva hegemônica a respeito da escola e àquilo que nela deveria acontecer fundamenta-se em tentativas de padronização e controle. De que modo se pode, então, combatê-los no sentido de assegurar o respeito mútuo e a expressão efetiva do

direito à diferença nas *políticaspráticas* cotidianas? Oliveira (2013, p. 388) enfatiza o deslocamento “das explicações a respeito daquilo que “deveria existir” – numa perspectiva idealizante de políticas formuladas que seriam aplicadas em práticas – para a busca de compreensão daquilo que efetivamente existe nas nossas escolas”.

Os rastros de Inês Barbosa de Oliveira, especialmente no tocante à influência de Boaventura, podem ser percebidos no trabalho de Reis e Sussekind (2015, p.614), que concebem o currículo “como experiência-vivida” calcado na perspectiva de “prática curricular emancipatória”. Reside especialmente nessa noção de prática emancipatória, a influência de Boaventura e da própria Inês Barbosa Oliveira, ambos, muito citados na produção de Reis e Sussekind (2015).

Unindo as influências das cotidianistas da UERJ, Nilda Alves e Inês B. Oliveira, temos o trabalho de Carvalho e Frangella (2016), que a partir da perspectiva do conceito de *estrangeiro*, cunhada por Homi Bhabha, discute a questão da tecnologia nos cotidianos. Como vimos, a questão da tecnologia tem sido marcante nos trabalhos de Nilda Alves, daí a influência desta no artigo de Carvalho e Frangella (2016), que trabalha também, com o conceito de “possibilidades *políticaspráticasexpressivas*” cunhado em vários trabalhos de Inês Barbosa Oliveira.

Quando nomeamos esta *categoria temática* como *Prática Curricular*, propositalmente não utilizamos o termo *cotidiano*, justamente pelo fato de que tínhamos como hipótese que dentro da ideia de prática curricular, havia toda uma gama de estudos dos cotidianos que desde Nilda Alves se caracterizaram por um tipo muito específico de produção, com nuances teórico-metodológicos distintos e singulares. Em outras palavras, todo artigo que se filia a uma lógica *cotidianista*, automaticamente trata da prática do currículo, mas nem todo artigo que enfatiza a prática pode ser situado como um artigo de linhagem cotidianista.

É justamente isso que queremos ressaltar a partir de agora, buscando a compilação de alguns trabalhos que lidam com a prática curricular no dia-a-dia das escolas, sem, no entanto, operar com as perspectivas dos *pós-críticos cotidianistas* e seus discípulos. Tal diferença já pode ser expressamente comprovada nos referenciais teóricos desses trabalhos, que enfatizam outras referências e secundarizam as balizas teóricas mais comuns às linhagens cotidianistas, como: Boaventura, Deleuze e até mesmo Certeau. Esses outros trabalhos, em alguns momentos, até operam com formulações de Michel de Certeau superficialmente, mas Boaventura e Deleuze são ignorados nesses artigos: Nascimento (2006), Saul e Giovedi (2015), Macedo et al (2016), Felício e Possani (2013), Durli e Thiesen (2016), Ghedin (2012).

Coincidência ou não, estes outros trabalhos citados que não operam na lógica dos/nos/com os cotidianos, são trabalhos que se caracterizam por uma abordagem curricular crítica. Essa constatação nos permite a seguinte inferência: produções que se embasam nas perspectivas teórico-metodológicas dos cotidianos, ainda que com nuances distintas, são pós-críticas. Aquelas que fogem a essa perspectiva, são de linhagem crítica. Demonstramos durante todo o terceiro capítulo, que as teorias curriculares críticas *em diálogo*, desde o pioneiro trabalho de Paul Willis, destacam a importância da prática (cotidiano) curricular. Conforme demonstramos, Michael Apple, Peter McLaren, são teóricos críticos do currículo que trabalharam com a prática curricular em suas obras. No entanto, pelo número minoritário de trabalhos com essas perspectivas, é possível afirmar que as concepções curriculares críticas têm abordado pouco produções calcadas na prática curricular.

Os trabalhos de Saul e Giovedi (2015) e Macedo *et al* (2016) se destacam pela presença de Paulo Freire como baliza teórica predominante nas relações do currículo com a prática escolar. Ambas produções são oriundas do periódico *e-Curriculum* – revista cuja presença de Freire é destacada – e se caracterizam por trabalhos que buscam narrativas da prática cotidiana escolar, a partir de categorias freireanas ligadas ao diálogo, valorização dos saberes, protagonismo dos estudantes, importância do contexto e leitura de mundo.

Saul e Giovedi (2015, p.135) dão especial importância à noção de “contexto na prática docente” entendendo-a como um “*espaçotempo* no qual educandos e educadores se relacionam, mediatizados por objetos de conhecimento”. Nesse sentido, essa mediação feita pelo próprio mundo, é um mundo em conflito, das lutas, da realidade concreta e desigual que opera na prática escolar impondo situações-limite que são o combustível para as problematizações daí decorrentes.

Estar na sala de aula é compartilhar um espaço-tempo com sujeitos que vivem e se relacionam em diferentes contextos e trazem consigo experiências diversas. Nesse campo, o da sala de aula, entrelaçam-se, pois, diferentes contextos que carregam dimensões históricas, políticas, sociais, cognitivas, linguísticas, afetivas e outras. (SAUL, GIOVEDI, 2015, p. 137).

É nesse *espaçotempo* de ensino-aprendizagem, mediado por objetos de conhecimento que se encontram no mundo, que as dinâmicas da realidade são problematizadas e analisadas, norteadas por intencionalidades. Depreende-se daí a ideia freireana de que nenhum contexto é neutro. Saul e Giovedi (2015) partindo dessas premissas, defendem no trabalho a dialeticidade entre prática e teoria apontando que essa deve ser plenamente vivida também nos contextos

teóricos de formação de professores, pois é experimentada a todo momento no contexto da prática escolar.

Assim, os autores ressaltam que a leitura do contexto é condição para que o professor possa criar ambientes/situações que estimulem a curiosidade, a investigação e o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, possibilitando que eles atribuam sentido às discussões presentes na sala de aula e no próprio ambiente escolar como um todo. Saul e Giovedi (2015, p.141) acrescentam que é importante destacar que a leitura de contexto exige diálogo e sintetizam suas concepções educacionais:

Junto a Paulo Freire, e a tantos outros educadores críticos, os autores desse texto assumem que o papel principal da educação escolar (ainda que não seja o único) é contribuir para que os estudantes possam desvelar as razões das situações-limites em que vivem, compreendendo tais razões de modo rigoroso e vislumbrando a possibilidade de superá-las a partir da inserção crítica em ações coletivas transformadoras. Não são poucas as situações-limites que envolvem a vida dos nossos estudantes em particular, e da nossa sociedade em geral, principalmente das pessoas que pertencem às classes populares.

De acordo com a perspectiva freireana, todas as formas de relações sociais e culturais, e de condições socioeconômicas e políticas que impedem que os seres humanos vivam de modo digno, são situações-limites: a pobreza, a miséria, a falta de moradia, de atendimento à saúde, de acesso ao lazer e aos bens culturais, de transporte, de segurança, de comida, a prática do machismo, do racismo, da homofobia, do autoritarismo, e todos os preconceitos que ferem a ética universal do ser humano. Diante desse entendimento, o papel da escola é contribuir com a superação de tais situações. Do contrário, a instituição escolar e o professor estarão sendo, intencionalmente ou não, cúmplices de situações que determinam que milhões de vidas humanas (e também de outras espécies) sejam sacrificadas em favor de uma minoria de poderosos.

Trata-se de uma produção calcada na prática curricular pautada no referencial freireano, que considerou a leitura de realidade dos estudantes, a partir do contexto em que estavam inseridos, mostrando-se compromissada com as pautas e lutas promovidas pelos movimentos que atuam na sociedade, fazendo com que as ações de tais movimentos se tornem objetos mediatizadores do processo dialógico de ensino-aprendizagem. Compreende a situação-limite como condição indispensável a uma educação que vise a superação dessa condição, no viés de uma prática curricular dialógica que, mesmo num ambiente micro, não sonega a importância da dimensão de mundo no sentido macro. (SAUL, GIOVEDI, 2015).

O outro trabalho que utiliza de forma substancial a referência freireana (MACEDO *et al*, 2016) o faz sob forte presença de hibridismo teórico com as formulações de Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos. Esta produção é interessante, pois, seus autores, oriundos da UERJ, possuem forte influência da linhagem cotidianista dessa instituição, notadamente de Inês Barbosa Oliveira.

O artigo busca a todo momento hibridizar as noções de diálogo freireano, com as percepções dos estudantes como *praticantespensantes* de Michel de Certeau, em prol da defesa de uma postura política de pesquisa que deve atuar como instrumento capaz de tirar da invisibilidade os silenciados – essa assertiva, tomada por empréstimo de Boaventura - que baliza também a concepção de emancipação defendida por Macedo *et al* (2016).

Em determinado momento, mais para o fim do artigo, Macedo *et al* (2016) fazem uma breve digressão buscando elementos condizentes entre a ecologia de saberes de Boaventura Sousa Santos e o conceito de leitura de mundo em Paulo Freire. Ao definirem o que entendem por currículo, resgatam a ideia de identidades sociais como representações em disputa nas complexas interações entre os sujeitos da prática cotidiana escolar.

O artigo, que pesquisou o processo de ocupação de escolas por parte de estudantes de escola pública do Rio de Janeiro, ressalta, ao final, a importância da luta por horizontes disputados em torno de concepções de sociedade e de mundo. Faz defesa veemente da valorização dos saberes oriundos das práticas escolares e cita, nesse contexto, a inoperância de uma Base Nacional Comum Curricular, como uma normativa que para Macedo *et al* (2016) atuaria no silenciamento dessa ecologia de saberes.

Outro trabalho marcado por forte hibridismo teórico, embora sem a presença freireana, é o artigo de Nascimento (2006) que buscou compreender a prática curricular de uma escola organizada em ciclos. Após realizar densa discussão da lógica dos ciclos com base nos estudos de Jeferson Mainardes, na parte final do texto, partiu para uma análise do que chamou de prática pedagógica que se constitui no dia-a-dia. Nesse momento, um primeiro hibridismo teórico entre autores da teoria crítica e pós-crítica foi percebido: “buscou-se, além das contribuições dos conceitos explicativos do funcionamento do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996), algumas contribuições da abordagem desenvolvida por Certeau (2003), na análise das práticas cotidianas dos sujeitos consumidores.” (NASCIMENTO, 2006, p. 23).

Como se sabe, Basil Bernstein é um clássico teórico crítico assumidamente estruturalista que influenciou especialmente Michael Young e a Nova Sociologia da Educação Inglesa na década de oitenta. Nascimento (2006) buscou hibridizá-lo com Michel de Certeau, ressaltando a potencialidade desse diálogo entre autores de linhagens distintas. Nascimento (2006) demonstra estar ciente a respeito do hibridismo teórico do campo do currículo e cita justamente Alice Casimiro Lopes para respaldá-la nesse sentido, e por fim, cita Henry Giroux para defender as potencialidades desse hibridismo. A passagem abaixo é esclarecedora:

Bernstein é tomado como o autor principal para se dialogar com os dados empíricos da pesquisa, ainda que o autor busque, a partir de uma visão estruturalista, estabelecer regras para explicar as relações comunicativas entre os grupos sociais. Ao tomar as orientações teóricas desenvolvidas por Certeau (2003), que a princípio não se coadunariam com as proposições teóricas de Bernstein, na medida em que toma as práticas cotidianas para compreender como os sujeitos consumidores subvertem as regras constituídas no cotidiano, são buscadas algumas categorias como possibilidade de apreender, pelas modalidades das ações e maneiras de praticar, aquelas ações que vão constituir regras nascidas da prática cotidiana dos próprios sujeitos. Portanto, nem todas as categorias trabalhadas por Certeau foram utilizadas neste estudo. Foram utilizadas apenas aquelas que possibilitam construir categorias sobre as práticas que são comuns aos usuários, no caso, as professoras.

Ao aliar neste estudo perspectivas teóricas que caminham, dentro dos estudos do currículo, de uma perspectiva crítica a uma perspectiva pós-crítica, assumimos, como Lopes (2005), que o campo do currículo vem se caracterizando pelo hibridismo, compreendendo tendências teóricas distintas. Embora alguns autores rejeitem a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre as diversas perspectivas teóricas, há outros, como Giroux (1999), que rejeitam lançar tais pensamentos uns contra os outros. (NASCIMENTO, 2006, p.27-28).

O artigo de Nascimento (2006) é um exemplar do hibridismo teórico que partimos como hipótese: um mescla de contribuições de linhagem crítica e pós-crítica. Temos percebido que este tipo de hibridismo específico não tem sido muito comum nas produções, contudo, ele é possível e embora minoritário nas categorias, nesta em especial, foi onde mais o encontramos.

Numa perspectiva claramente mais crítica, Felício e Possani (2013, p.129), já no título anunciam uma “análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica”, visando à possibilidade da construção de práticas curriculares com indicativos emancipatórios. Os autores analisam uma prática pedagógica específica que a consideram inovadora e emancipatória e advogam que “a construção de tal prática se efetiva, muitas vezes, no espaço da transgressão do currículo, sobretudo quando as estruturas curriculares se apresentam rígidas” (FELÍCIO, POSSANI, 2013, p.129).

Os autores partem de uma premissa crítica de que toda prática não é neutra. E por estar historicamente situada, a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido. Nesse sentido, para Felício e Possani (2013) o âmbito da realização do currículo se configura enquanto um contexto específico de decisão dos professores e dos alunos, que são marcantes e decisivos no desenvolvimento do currículo. Os professores pelo seu papel de construtores diretos de um projeto de formação, os alunos pelas suas experiências que legitimam e modificam este mesmo projeto.

Este movimento relacional do currículo com o contexto, sujeitos, interesses e valores permite a Felício e Possani (2013, p.132) avançar para a compreensão deste como práxis, que

abarcam em si um enfoque processual, ou seja, de “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam”. Nesse momento, o conceito de práxis é emprestado do curriculista Gimeno Sacristán. Com base neste autor, Felício e Possani (2013) concebem que o currículo não se limita a um corpo de conhecimentos, mas constitui-se num terreno para múltiplos agentes, cuja dinâmica envolve mecanismos diversos, numa confluência de práticas.

Sendo assim, o currículo, enquanto prática, “é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades” (FELÍCIO, POSSANI, 2013, p.134). Contudo, os autores ponderam que sem considerar as interações entre esses aspectos, não se pode compreender o que aprende e o que acontece realmente nos contextos educacionais.

Assim, para desvelar a realidade curricular é necessário compreender os contextos e as práticas que nele interagem. Para Felício e Possani (2013, p.133) as práticas curriculares, vividas em última instância pelos educandos e professores, sujeitos do processo educativo, em todos os níveis de ensino, “mostram a ponta do *iceberg* de um processo que tem sua maior parte implícita em um sistema que traz consigo uma visão de mundo, uma concepção de currículo e pressupostos teóricos condizentes com o momento histórico”. Dessa forma, fica explícita a preocupação típica das teorias curriculares críticas, em potencializar a dimensão estrutural-macro, mesmo nos estudos de ênfase no local-micro.

Essas nuances são reveladoras quando quisermos perceber sutis diferenças entre aqueles estudos que acolhem perspectivas pós-críticas e críticas. Os estudos *pós* tendem a enfatizar menos essas questões macro, especialmente aqueles de linhagem *cotidianista* deleuziana. Pois, como vimos, *cotidianistas* da UERJ, especialmente Inês B. Oliveira, procura a todo momento operar no sentido global-local, via Boaventura S. Santos.

Retomando o trabalho de Felício e Possani (2013), após conceber a prática como práxis e o currículo envolto em uma rede contextual cuja ponta do *iceberg* é a ação dos docentes e estudantes, os autores vão adiante e resgatam, o conceito de *currículo sem ação* de Gimeno Sacristán.

Felício e Possani (2013) ressaltam que ao tratarem do currículo em ação, estão lidando com a prática pedagógica que está para além do fazer técnico. Sendo o currículo em ação, expressão de valores e de intenções, ele não é determinado, mas construído também a partir

dos elementos constituídos na profissionalidade do professor ao longo de sua trajetória, podendo configurar-se como prática reprodutora ou prática inovadora.

Desta forma, Felício e Possani (2013, p.135) interpretam a prática pedagógica como “uma rede viva de troca, criação e transformação de significados”. Esta proposição, para os autores, se associa a compreensão de um currículo que pode ser construído com indicativos emancipatórios, na medida em que “sirvam de instrumentos para estabelecer as bases de uma ação mais autônoma no processo de construção de aprendizagens” (FELÍCIO, POSSANI, 2013, p.137). Nesta perspectiva, embasados em Gimeno Sacristán, os autores apontam alguns princípios que auxiliam na produção de um currículo em ação sob bases emancipatórias.

- a) O currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. Ou seja, é fundamental que o processo circular que envolve o planejamento, a ação e avaliação direcionem o refletir e o atuar no âmbito currículo em ação.
- b) O currículo deve considerar o mundo real, ou seja, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares.
- c) O currículo deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor da desta.
- d) O currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores
- e) Consequência do princípio anterior, o currículo deve assumir o seu processo de criação social e, como tal, é permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular. (FELÍCIO, POSSANI, 2013, p. 133)

Ao considerar esses princípios, os autores defendem que este conjunto de práticas permite o entendimento do currículo em ação por meio da práxis, que abarca ainda os seguintes elementos essenciais no processo de análise: contexto, cultura, ideologia e educandos. Estas quatro categorias são cruciais no currículo como práxis, na acepção de Felício e Possani (2013).

Estas categorias nos remetem às ressignificações que fizemos do quadro de Tomaz Tadeu (2009), corroborando nossas premissas, especialmente em relação à cultura e como ela é importante também para autores de perspectiva crítica. A cultura, nesse viés, conforme já dito no quinto capítulo, se distancia da ênfase no discurso e se aproxima de uma noção mais ampla, contextual, relacional, sistêmica, mas que não deixa de trabalhar também com as micro-ações dos sujeitos que compõem a prática pedagógica curricular. Outros aspectos

também devem ser considerados na análise de práticas curriculares, a partir de uma perspectiva crítica de Felício e Possani (2013, p.136):

- a) Natureza das práticas curriculares: são identificadas pelas ações que norteiam o currículo em questão. Em uma prática curricular, pode-se perceber quais os parâmetros através dos quais se realiza o trabalho.
- b) Enquadramento conceitual da prática curricular: a concepção de educação e de currículo presente nas práticas curriculares se expressa nos princípios que norteiam o currículo. A partir daí é possível fazer uma análise da concepção subjacente à prática curricular, possibilitando uma reflexão entre as intenções do currículo e o currículo real.
- c) Âmbitos específicos da ação curricular: Os caminhos que o currículo percorre até chegar ao educando passam necessariamente por estes três âmbitos, ou seja, político-administrativo, de gestão e de sala de aula. Por onde quer que se inicie a análise de prática curricular, provavelmente também se passará por eles, ou seja, elaborar políticas educacionais em nível sistêmico, em níveis de gestão e propriamente em sala de aula.

Os autores na conclusão do artigo, enfatizam o potencial transgressor da prática curricular. A noção de resistência cede lugar à categoria da transgressão, porém, no mesmo sentido. Felício e Possani (2013, p. 142) questionam: “Práticas curriculares inovadoras podem continuar como transgressão? Por quanto tempo?” Concluem que não é possível prever este tempo, embora haja indicativos de que experiências transgressoras perdurem “enquanto seus idealizadores forjarem espaços e tempos em favor das referidas práticas”.

Para os autores há todo um processo de convencimento acerca das ideias e das possibilidades da concretização dessas práticas transgressoras. Nesse percurso, os autores destacam a importância da tomada de consciência de que professor e educandos são sujeitos do processo, seja da ação pedagógica, seja do seu papel fora deste espaço, a partir do processo educacional ali vivido. E, como tal, com direito à participação de sua construção, vivência e avaliação, o que torna o trabalho mais colaborativo.

Felício e Possani (2013) destacam também, que a compreensão da sala de aula como um espaço fundamental e necessário às relações pessoais e cognitivas em função do ensino e da aprendizagem, altera, essencialmente, o exercício dos papéis de professor e de educandos, o qual deixa de ser uma relação unilateral, para assumir características de uma relação pautada na integração entre professor e educandos, caracterizada pela construção coletiva do currículo.

A análise crítica de currículo, a partir do olhar de Felício e Possani (2013, p.141) traz contribuições em dois campos:

a) da própria prática: na qual é possível perceber a importância de se propor e de se vivenciar novos modelos curriculares ainda que tal fato aconteça na transgressão, considerando que esta pode proporcionar melhoria na qualidade do trabalho pedagógico com os educandos e na qualidade no trabalho do professor como pesquisador e produtor de conhecimento. Além disso, a partir da reflexão sobre os processos e resultados da ação, é possível que se instaurem mudanças no currículo da instituição;

b) da análise da prática curricular: ajuda a compreender as dificuldades em se propor e executar novos modelos curriculares, mas, especialmente, em ver as possibilidades de mudanças a partir de brechas sistêmicas e determinação de quem quer/almeja mudanças no campo do currículo.

Para este tipo de análise empenhado pelos autores, faz-se necessária a compreensão teórico-prática no campo do currículo e de seus princípios norteadores, reconhecendo a sua não neutralidade e sua intencionalidade em determinada ação pedagógica. “Assim entendemos que há mais possibilidades do que impeditivos para a construção de currículos com indicativos emancipatórios” (FELÍCIO, POSSANI, 2013, p. 142). Ao lermos o artigo dos autores, a todo momento lembrávamos de referenciais freireanos, entretanto, os autores não trabalharam com Paulo Freire.

Percebemos nesta *categoria temática*, uma pluralidade de trabalhos no que tange às perspectivas teóricas. Ainda assim, houve uma nítida predominância de produções que seguiram os rastros das perspectivas pós-críticas *cotidianistas*. Parte destas, calcadas nas influências das pesquisadoras da UERJ, Nilda Alves e Inês B. Oliveira, outra parte, influenciadas pelos aportes deleuzianos dos curriculistas da UFES, Carlos Ferraço e Janete Carvalho.

Ao retomarmos a pesquisa de Lopes e Macedo (2006), as autoras compilaram somente quatro periódicos no período pesquisado, o que demonstra um considerável aumento das produções nesta temática. As autoras observaram que grande parte das temáticas, àquela época, focavam suas produções na análise de propostas curriculares oficiais, o que explica a baixa incidência de estudos que enfatizavam a prática/cotidiano curricular.

De forma geral, percebe-se uma grande ênfase em estudos sobre propostas curriculares oficiais, especialmente os PCN. Essa ênfase é ainda mais acentuada no início do período, momento em que as discussões desse documento dominaram, de certa forma, o debate no campo no Brasil. (LOPES, MACEDO, 2006, p.61).

Há uma predominância, desta feita, de estudos de linhagem pós-crítica, sendo que os estudos críticos, associaram o cotidiano/prática curricular majoritariamente às contribuições de Paulo Freire. Nesses trabalhos de linhagem freireana, o hibridismo teórico entre vertentes críticas e pós-críticas foi mais visível, ainda que minoritários em comparação ao total das

produções oriundas desta *categoria temática*. Reiteramos também, a dimensão híbrida das produções da curricularista Inês Barbosa Oliveira.

6.3.5 As produções da categoria temática *Políticas de Currículo*

A *categoria temática* das *Políticas de Currículo*, de todas as outras sete criadas, certamente foi a que apresentou maior predominância e coesão conceitual. Tal ênfase girou em torno, respectivamente, de Stephen Ball e Alice Casimiro Lopes. Mais de 80% das produções compiladas centralizaram as noções de políticas de currículo com base no teórico inglês e nas leituras deste, feita pela curricularista da UERJ. Parte importante da alta incidência da pesquisadora da UERJ no total das referências das produções, deve-se a esta categoria, pois, vários trabalhos se mostraram muito mais afeitos às leituras da pesquisadora, do que propriamente a buscar, na fonte, os escritos de S. Ball.

Tal concentração conceitual é algo significativo tendo em vista que se trata de uma das categorias com maior número de produções compiladas. As outras duas categorias temáticas de maior quantidade de artigos, (*Teoria Curricular* e *Prática Curricular*), embora tiveram suas predominâncias, apresentaram, especialmente a segunda, maior heterogeneidade conceitual.

Abaixo, a listagem das produções compiladas:

Quadro 12 - Artigos associadas à categoria temática Políticas de Currículo, por periódico.

Periódico	Artigos
Currículo sem Fronteiras	Lopes (2006); Oliveira (2006); Hypólito et al (2009); Tura (2009); Ferraro e Pereira (2011); Saul (2012); Neto e Santiago (2012); Paulilo (2013); Lopes et al (2013); Macedo (2013); Oliveira e Santos (2013); Alferes e Mainardes (2014); Saul (2014); Abuchaim (2015); Granja e Velloso (2016)
e-Curriculum	Orso et al (2012); Liotti e Oliveira (2013); Alves (2014); Macedo (2014); Guerra et al (2014); Cossio (2014); Oliveira e Pereira (2014); Santos e Silva (2016); Tura (2016); Da Silva e Cunha (2016); Eugênio et al (2016)
Espaço do Currículo	Cunha e Oliveira (2010); Eyng (2010); Couto e Marcondes (2010); Pereira (2010); Leite e Hypólito (2011); Lopes e Sobral (2011); Chades (2012); Silva (2012); Albino (2012); Araújo (2013); Brandini (2013); Costa e Silva (2013); Rodrigues (2013); Sousa (2015); Caldas e Vaz (2016); Carvalho e Frangella (2016)
Teias	Barreto (2006); Leite (2010); Pereira (2012); Pereira e Oliveira (2014)
Educação e Realidade	

Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Por essas razões, é importante já neste início, mencionar os dois trabalhos da autora, compilados pela tese: o primeiro, escrito sozinha (LOPES, 2006), ressaltando as potencialidades das políticas de currículo como texto e discurso, com base em S. Ball, e o segundo, em parceria, (LOPES *et al*, 2013), já procurando apontar limites às formulações do teórico inglês e advogando pela perspectiva pós-estruturalista de Jacques Derrida. Dito isso, somados aos outros trabalhos (não compilados aqui) da autora que versam sobre o tema (LOPES, 2008; LOPES, ABREU, 2011;), Alice Casimiro Lopes é a referência central da maioria dos trabalhos dessa *categoria temática*, seja por suas próprias formulações a respeito da relação do currículo com as políticas tidas como oficiais, seja pelas suas ressignificações da obra de Stephen Ball.

Em seu artigo compilado mais antigo, bastante citado nas produções dos demais autores, Lopes (2006) focaliza as relações entre Estado e políticas de currículo na pesquisa educacional, de forma a questionar a concepção de que o Estado centralmente produz as políticas de currículo. Em contraposição a essa ideia, a autora defende “o papel das comunidades epistêmicas na circulação de discursos que produzem as políticas de currículo” (LOPES, 2006, p.33).

Logo no início da produção, Lopes (2006) convoca Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para questionar o que chamou por visão essencialista do papel da economia, e por consequência, das classes sociais nas análises marxistas. Lopes (2006) argumenta que os referidos autores não abandonam as discussões teóricas marxistas, mas buscam repensá-las à luz das relações sociais e dos processos históricos do século XX. “Defendem, então, que o espaço econômico é constituído politicamente, de forma hegemônica, e a constituição dos sujeitos políticos não é consequência direta de suas posições nas relações de produção, pois não são essas posições que garantem o antagonismo desses sujeitos em relação ao capitalismo” (LOPES, 2006, p.37).

Esse antagonismo, no entender de Lopes (2006) pode ser produzido por outras dimensões, como as de gênero ou raça, dependendo, portanto, de dinâmicas contingentes. O desafio na constituição de uma nova hegemonia, para a autora, reside no processo de construção de processos de articulação cuja identidade hegemônica não seja constituída a priori, de fora do processo, e no qual uma dada particularidade possa assumir certo nível de universalidade provisória e reversível.

Nesse sentido, Lopes (2006, p.39) afirma existir “uma disputa entre discursos que constituem o Estado, mas nessa luta o discursivo não é visto apenas como superestrutural ou referente ao campo das ideias”. Trata-se, portanto, de uma disputa pelas condições materiais engendradas nesse discurso constituinte do antagonismo social. Um antagonismo que nunca é superado, pois é inerente à atividade política democrática.

Assim, é pela incorporação dessas discussões ao campo da política que a autora entende ser possível reconfigurar a ideia de dominação do Estado sobre definições curriculares e relativizar a capacidade da economia saturar todos os contextos sociais com suas determinações. Sem excluir o Estado, suas agências políticas e sua dimensão econômica no jogo constituinte das políticas de currículo, “defendo ser produtiva a análise de outras dimensões, textuais e discursivas, na constituição dessas políticas”. (LOPES, 2006, p. 38).

É partindo dessas prerrogativas, que Lopes (2006) se embasa na teorização de Stephen Ball a respeito das políticas educacionais curriculares. Amparada sob a lógica do teórico inglês, Lopes (2006) concebe que a própria política deve ser entendida, simultaneamente, como discursos e como textos. Dessa forma, os textos são como representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas. Dentre as influências legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações e ressignificações na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas.

Lopes (2006, p.40) também analisa as diferentes definições políticas como discursos:

práticas que formam os objetos dos quais falamos e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas. Ainda que um evento factual seja formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e por ele são produzidos, o sentido de um evento é contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações.

Dessa forma, Lopes (2006) compreende que se estabelece uma articulação da ideia de Ball (políticas como textos e discursos) com a conceituação de discurso de Laclau e Mouffe. Na medida em que o discurso não se reduz à linguagem, ele abarca, portanto, o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas. Assim, ao pensar as políticas como discursos, com base em Stephen Ball, Lopes (2006, p.43)) está salientando “que os conhecimentos subjogados não são completamente excluídos da arena política, mas certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças”.

Lopes (2006) aborda algo que aparece consensualmente acolhido em inúmeros trabalhos que seguem seus rastros teóricos: a ideia de que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações – geralmente calcados em poderes assimétricos; são múltiplos, portanto, os sentidos e significados em disputa. Por essa razão, tal concepção se opõe à noção de política de currículo como um pacote lançado de cima para baixo nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote. Lopes (2006) rejeita frontalmente essa perspectiva, e isso se mantém sólido anos mais tarde (LOPES *et al*, 2013). Assim, uma crítica veemente nos trabalhos da autora é em relação a ideia de política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação.

A desconstrução desses binarismos, para Lopes (2006, p.44) “não implica a produção de um terceiro termo que expresse a síntese ou solucione a crise estabelecida pelos termos antecedentes”. Há outra forma de compreender a política que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, “concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos”. A política curricular é, desse modo, uma produção de múltiplos contextos que sempre produzem novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares. Os textos legais e normativos passam então a ser vistos

como definições de determinados grupos que têm relação tanto com o contexto de influência (marcos ideológicos e definições internacionais) quanto com o contexto da prática nas escolas. A autora elucida:

Por exemplo, para entender a permanência de determinados projetos em diferentes países não basta investigar as definições legislativas das instâncias governamentais, mas é preciso interpretar como as produções e reinterpretações da prática e do contexto global são articuladas nos projetos governamentais. Outro grande mérito dessa teorização de Ball é permitir pensar que o mundo globalizado não é homogêneo ou produtor apenas da homogeneidade nas políticas de currículo. Pela acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas, são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão. (LOPES, 2006, p.43)

Na parte derradeira de seu artigo, Lopes (2006) reflete acerca dos traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em múltiplos países, indicando como se opera a circulação desses discursos no contexto escolar. A autora argumenta que as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, entre global e local. “Torna-se, assim, importante pensar porque o mundo é tão parecido, mas ao mesmo tempo é tão diferente” (LOPES, 2006, p.43).

Investigar essa tensão entre homogeneidade e heterogeneidade, no olhar de Lopes (2006, p.45) “é se envolver com a luta entre identidade e diferença, entre universal e particular”. Assim, a autora faz uma provocante reflexão, ao alegar que nem tudo que não se deixa aprisionar na pretensa homogeneidade é necessariamente resistência, e nem tudo que busca a sintonia com o global é submissão ao instituído. Lopes (2006, p.45) esclarece com precisão a sua articulação global-local:

Nesse sentido, parece-me mais produtivo investigar nas políticas de currículo como se desenvolve simultaneamente um processo global e local, alguns diriam global, que impõe determinadas concepções comuns, mas também abre espaço para a reinterpretação, a modificação, a leitura diversa dos padrões previamente estabelecidos, em virtude da própria negociação inerente ao processo de imposição. Para tanto, talvez valha a pena pensar em quais são os instrumentos de homogeneização, para usar uma expressão de Appadurai (2001), nas políticas de currículo. Dessa forma, torna-se menos importante tentar entender o que há de homogêneo nas políticas de currículo nos diferentes países no mundo ou nas diferentes ações políticas em um dado país, mas quais são os instrumentos utilizados para tentar produzir tal homogeneidade, a quais finalidades essa homogeneidade pretendida é associada, quais diferenças simultaneamente produz e a quais finalidades tais diferenças se associam.

Lopes (2006), que nesse trabalho não havia aderido à noção derridiana de *tradução*, defende um modelo teórico voltado à interpretação e reinterpretação das políticas de

currículo, que se dão no momento em que nos apropriamos de concepções e de propostas curriculares de outros países, no momento em que escolas se apropriam das concepções estabelecidas pelos documentos oficiais e ainda no momento em que definições curriculares oficiais são produzidas, incorporando sentidos e significados tanto das práticas quanto do contexto internacional de influência. Essas reinterpretações múltiplas produzem o que a autora chama de “discursos híbridos” (LOPES, 2006, p.42).

Este hibridismo envolve, para Lopes (2006, p.46) “a mistura de concepções, como, por exemplo, a mistura que os parâmetros curriculares fazem entre construtivismo e perspectivas instrumentais de currículo, mas não se limita a essas mesclas”. Tais misturas entre perspectivas que em outras épocas seriam consideradas absolutamente incompatíveis, efetivamente acontecem, mas o hibridismo é caracterizado, sobretudo, pela negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção de todos esses textos e discursos das políticas.

Nessa negociação híbrida, no contexto aqui das políticas de currículo, entram em jogo, particularmente, concepções de currículo e acordos a serem feitos entre os diferentes segmentos sociais. “O híbrido não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambiguidades, zonas de escape dos sentidos” (LOPES, 2006, p.46). As lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente políticas e culturais. Para entendê-las, “parece-me importante compreender os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desses discursos” (LOPES, 2006, p.46).

Essas definições sintetizadas acima de Lopes (2006), balizaram toda uma gama de trabalhos que seguiram seus rastros teóricos, acolhendo a perspectiva de políticas de currículo como produções textuais discursivas que na prática se recontextualizam por hibridismo. (BARRETO, 2006; SANTOS, SILVA, 2016; COSTA, SILVA, 2013; BRANDINI, 2013, PAULILO, 2013; TURA, 2009, 2016; MELONI, BARREIRO, 2015; GRANJA, VELLOSO, 2016).

Curiosamente, a maioria das produções compiladas nesta *categoria temática*, acolhe tais perspectivas de Lopes (2006), embora a própria autora, anos mais tarde, produziu outro trabalho tornando a discutir esta questão a partir de algumas distinções importantes (LOPES *et al*, 2013). Escrito em parceria com pesquisadoras da UERJ e UFMT, este trabalho se configura como uma mudança significativa da autora em relação ao modo como enxerga as políticas de currículo.

No entanto, não conseguimos perceber, nos demais trabalhos compilados de data posterior, dentro dos recortes aqui estabelecidos, alguma produção que tenha se pautado por

essa nova lógica capitaneada pela curricularista da UERJ. Ou seja, é possível que a partir dos próximos anos, a medida em que essa produção de 2013 crie seus lastros, que pesquisadores que se embasam em Alice C. Lopes, passem a operar com as noções defendidas pela autora a partir de seus mais recentes trabalhos. Essas noções, como dito, carregam diferenças importantes, sendo a principal delas, no nosso entendimento, o acolhimento da perspectiva da categoria da *tradução*, de Jacques Derrida, para operar com as políticas de currículo.

É relevante destacar essa questão pois Alice Casimiro Lopes, conforme já explicado em capítulos anteriores, é uma pesquisadora assumidamente pós-crítica que se notabilizou pelos estudos das políticas de currículo e anteriormente, enfatizava a dimensão do conhecimento em seus trabalhos. Em ambas as fases, embora assumidamente pós-crítica e alinhada com perspectivas pós-estruturais, a autora dialogava relativamente pouco com a tríade pós-estrutural francesa (Deleuze, Guattari e Derrida), optando por articulações mais notórias com a teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a concepção textual e discursiva das políticas, presente em Ball.

A produção de Lopes *et al* (2013) demonstra não uma ruptura com essas tradições, mas uma ampliação de perspectiva, na qual a autora entende como um aprimoramento/refinamento de sua discussão teórica. É fundamental identificar essa sutil mudança, pois como já demonstramos, a curricularista trata-se da referência bibliográfica, juntamente a Deleuze, de maior incidência nas produções da última década, portanto, suas novas inclinações teóricas tendem a influenciar a curvatura conceitual de muitas publicações, especialmente no âmbito das políticas de currículo.

No que tange às políticas de currículo, Lopes *et al* (2013) explicam que a noção de recontextualização por hibridismo, proposta por Stephen Ball passou a ser incorporada aos estudos de currículo no Brasil, mostrando-se mais produtiva em relação à perspectiva de recontextualização elaborada por Basil Bernstein. Contudo, “com o aprofundamento dos registros pós-estruturais, a noção de recontextualização por hibridismo é desafiada pelo diferir associado à tradução” (LOPES *et al*, 2013, p.392). Neste artigo, as autoras privilegiam a análise da tradução, tal como desenvolvida por J. Derrida e apropriada pela teoria do discurso de Ernesto Laclau. “Concluimos que a tradução pode se mostrar mais potente para compreender e investigar as diferentes significações que as políticas de currículo assumem contextualmente” (LOPES *et al*, 2013, p.392).

A incorporação ao campo do currículo no Brasil do enfoque teórico analítico desenvolvido por Ball, na visão de Lopes *et al* (2013), viabilizou um conjunto de análises que

tenta dar conta da complexidade das políticas curriculares. “É empreendido um esforço no sentido de romper com a verticalidade de leituras das políticas, seja por filiação estadocêntrica, seja, no extremo oposto, pela crença na autonomia irrestrita de atores sociais localizados na prática das escolas” (LOPES *et al*, 2013, p.394).

Lopes et al (2013) esclarecem que no centro da abordagem de Ball a respeito das políticas, existe a noção de recontextualização de Basil Bernstein. Desde seus trabalhos mais antigos, Lopes (2005, 2006) faz menção a Ball no que tange ao entendimento dos processos de recontextualização assentando-se na ideia de que a transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretação de sentidos, constituindo híbridos culturais. Lopes *et al* (2013) analisam como a noção de recontextualização por hibridismo enunciada por Ball, ao incorporar enfoques culturais pós-estruturais, alterou a abordagem estruturalista de Basil Bernstein, conferindo à recontextualização uma dinâmica mais complexa do que aquela prevista pelo autor.

O movimento de transferência entre contextos cria tensões entre a força reguladora dos discursos, manejada por meio dos textos legais e normatizações sociais, e as reinterpretações textuais emanadas da pluralidade de leitores e de leituras possíveis. A potência da abordagem de Ball encontra-se no reconhecimento de que a circulação dos textos e discursos implica a circulação de ideias, concepções e valores dos atores sociais que atuam no campo da educação e, por isso, produzem a reinterpretação das políticas para além ou para aquém do que é suposto por quem escreve os textos e tenta por eles construir regras para as políticas. (LOPES *et al*, 2013, p. 396)

Podemos perceber a partir da citação acima, que a autora segue vislumbrando e reconhecendo a importância das contribuições de Stephen Ball para a compreensão das políticas, no entanto, passa a considerar que a noção de recontextualização por hibridismo pode ser desafiada por um maior aprofundamento dentro da própria abordagem pós-estrutural⁵⁸. Lopes *et al* (2013, p. 398) defendem que a possibilidade de se operar no âmbito das múltiplas significações - que tornam os atos de poder, instituintes de um discurso, incapazes de conter de uma vez por todas o campo da discursividade - pode até mesmo se manter articulada à ideia de hibridismo, “mas necessita explorar com mais vigor os registros pós-estruturais no que concerne aos modos de entender as flutuações de sentidos e a noção de contexto nas políticas”.

⁵⁸ Tal posicionamento já é encontrado no texto de Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes, intitulado *Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo* situado na obra *Políticas educacionais: questões e dilemas*, organizada por Stephen Ball e Jefferson Mainardes (Orgs.).

O que Lopes *et al* (2013) querem dizer é que é preciso ir além de alguns enfoques foucaultianos incorporados por Stephen Ball, com os quais Bernstein também tem aproximações⁵⁹. É dessa maneira que as autoras argumentam ser possível tentar superar tanto as teorias que exploram e reiteram as limitações estruturais e não conseguem teorizar sobre as possibilidades de agência, quanto as teorias que, ao focalizarem a ação de mudança social, desconsideram limites impostos à capacidade de os sujeitos operarem para ressignificar o mundo.

A noção de hibridismo, na opinião de Lopes *et al* (2013), representa um esforço para tornar menos ortodoxa a recontextualização no viés de Basil Bernstein, chamando atenção para o papel dinâmico e constitutivo do social que a cultura desempenha, apostando-se na não rigidez de sujeitos específicos com tarefas consequentes em contextos pré-concebidos. No entanto, Lopes *et al* (2013, p.400) ponderam que “a ideia de contextos em Ball mantém algumas das marcas do pensamento estrutural”. Tal ideia, na visão das autoras, ainda guarda traços de uma lógica reducionista do simbólico, na qual a linguagem pode ser avaliada como algo que o contexto subverte, pois convive com uma exterioridade coercitiva.

Reside dessa lógica a noção de Stephen Ball na definição de que as políticas nacionais são criadas num constante processo de bricolagem a partir de fragmentos de proposições, modelos, modismos, testados ou não, fragmentos transferidos de um contexto específico para outros contextos. A ideia de bricolagem é bastante significativa, por exemplo, nos trabalhos de Brandini (2013) e Paulilo (2013). A noção de recontextualização por hibridismo, de transferência de sentidos entre contextos, participa da lógica produzida por Bernstein, ainda de forma associada à posição foucaultiana. “Com isso, tende a desconsiderar, na análise das mudanças sociais, as relações entre estruturas simbólicas e sociais” (LOPES *et al*, 2013, p.401).

A discussão que Lopes *et al* (2013) querem produzir neste trabalho, toma como centro a aposta em um trato metodológico voltado às pesquisas em políticas de currículo, que busca considerar a complexidade instauradora de todo tipo de objeto que se possa denominar como político. “entendemos o político desde uma dimensão ontológica que transcende aos domínios da política. [...] expressa um deslocamento das formas sedimentadas do social constituintes da política institucionalizada, sendo marcado pela compreensão do social como sem fundamentos” (LOPES *et al*, 2013, p.402).

⁵⁹ Acerca dessas aproximações e incorporações, ver a entrevista de Stephen Ball concedida à Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, em 2009, no periódico de Campinas, Educação e Sociedade.

A partir da recusa da ideia de um fundamento à noção de *política*, Lopes *et al* (2013, p.403) buscam ainda, operar com a ideia do poder como um lugar vazio, com a relação constitutiva entre particular e universal, “entre diferença e equivalência e a disseminação de sentidos que põe à vista a contingência de toda decisão, a precariedade de todo contexto, a historicidade de toda hegemonia” Para essas premissas, as autoras resgatam as contribuições pós-estruturais de Ernesto Laclau.

Lopes *et al* (2013) advogam favoravelmente pela perspectiva de que tais registros potencializam as pesquisas em políticas de currículo, por intermédio da noção de *tradução*, concebida no âmbito dos escritos de J. Derrida e incorporada ao estudo das políticas pela teoria do discurso, via Ernesto Laclau. Eis, portanto, toda a engenharia intelectual empreendida por Alice Casimiro Lopes no tocante a sua nova concepção dos estudos das políticas de currículo.

Para Lopes *et al* (2013) a noção de tradução, com Derrida, é mais potente que a recontextualização, no sentido de ampliar, dentro do enfoque pós-estrutural, o sentido de política. A noção derridiana de tradução, na visão das autoras, consiste em um operador teórico e estratégico potente na análise de políticas de currículo, na medida em que se compreende contexto como um sistema de significação provisório, produzido por antagonismo e exclusão. Assim, operar com a noção de tradução,

coordena a investigação com a compreensão dos jogos de linguagem ou campos discursivos que constituem o cenário da investigação (um texto) a partir de fios tramados na contingência. Inscreve a impossibilidade (analítica) de tomar os significantes nucleares da política curricular como conceitos, pois são dotados de traços de metáfora, se desviam da origem plena e apresentam algo de tropo, como também de conceito, comparecendo com alguma regularidade e funcionamento que simulam a atividade conceitual. Neste aspecto, os significantes que logram importância - por repetição, por serem apresentados como princípios ou conceitos fundantes da inovação pretendida em uma política -, podem ser tomados tal como o *phármakon*. *Phármakon*(s), remédio ou veneno (DERRIDA, 2005), os significantes que estruturam uma política curricular, por não conterem qualquer essência, movem-se sempre como horizonte e sempre escapam à possibilidade de alcance. (LOPES *et al*, 2013, p.405).

A perspectiva de textualização/escrita proposta por Jacques Derrida e recuperada por Lopes *et al* (2013, p.406) “incide em sua preocupação em criticar a secundarização da escrita em relação à fala, ao pensamento”. Tal secundarização constituiria o *logocentrismo*, ou seja, o privilégio da razão ocidental, das ideias filosóficas, do propósito, da intenção, da metafísica da presença. Com isso, as autoras propõem pensarmos a escrita como traidora, como suplementação, como promessa de substituição do falante, da origem do discurso. “A escrita,

pensada como substituta, como suplemento aditivo à falta da presença do discurso vivo, funciona “como um puro jogo de rastros (trace) e suplementos” (LOPES *et al*, 2013, p.407).

Com o desenrolar do artigo, as autoras adentram à noção de tradução de forma densa, e claramente é possível perceber que se trata de uma categoria bem mais complexa do que a ideia de recontextualização por hibridismo, que Alice C. Lopes vinha trabalhando em seus artigos anteriores. Unindo Derrida e Laclau, Lopes *et al* (2013) concebem que apesar das preocupações diferenciadas desses autores, há um ponto em comum: a perspectiva de que toda produção (de si, da política, da vida) está circunscrita à negociação de sentidos com o significante. Desse modo, não há transparência na linguagem e muito menos se consideram possibilidades de acesso a dada essência, fundamentação ou origem do social, “uma vez que essência, fundamento e social não existem como sedimentos a serem alcançados” (LOPES *et al*, 2013, p.409).

Desse modo, tanto Laclau quanto Derrida, na opinião de Lopes *et al* (2013), sustentam a ideia de que a negociação se coloca por meio da tradução, da tentativa de apreender o outro que escapa, da busca pelo acesso, pela significação da política. Consideram, então, a leitura/significação de toda política (desde a escrita de seus textos/discursos/práticas) como sendo a tradução dos supostos sentidos sobre significantes privilegiados. “A tradução comparece na percolação incessante da discursividade” (LOPES *et al*, 2013, p.409).

Operar com a tradução na investigação tem nos levado a entender a produção da pesquisa e do conhecimento na impossibilidade do desvelamento, do acesso à verdade. A partir das ideias desenvolvidas por Derrida (2006) em *Torres de Babel*, chamamos a atenção para a tradução como performance. A via da performance nos possibilita pensar a tradução como não sendo uma opção do sujeito frente ao texto em que se constitui o mundo e a política, mas a possibilidade de significá-los e de existir neles. A tradução impõe limites intransponíveis, que impossibilitam ao tradutor/agente/sujeito a manutenção e reprodução de uma suposta intenção “original” do texto. A performance é um ato de comunicação que não se limita essencialmente a transportar dada informação ou conteúdo semântico pertencente a determinado objeto de verdade (DERRIDA, 1991a). A performance é uma promessa de fazer algo, mas o prometido jamais será alcançado como projetado, pode ser remetido a outro contexto onde a promessa pode falhar e também produzir sentidos imprevistos (LOPES *et al*, 2013, p.412).

Percebemos nas digressões das autoras, a ideia de tradução como performance no sentido de recusa a qualquer fundamento último, noção essencial/original de algo, ou busca pelo sentido/verdade de um texto. Essas assertivas são aprofundadas por Alice Casimiro Lopes num artigo intitulado *Por um currículo sem fundamentos* (LOPES, 2015), o que nos mostra que, de fato, essa tem sido a linhagem atual, ou, nos termos derridianos, os rastros que a autora tem seguido em suas produções mais recentes.

Na tentativa de uma síntese entre os trabalhos de Lopes (2006) e Lopes *et al* (2013) entendemos que a recontextualização operaria, portanto, com a ideia de que a reinterpretação – entendida também como flutuação de sentidos e deslizamento de interpretações – é desenvolvida no movimento de um contexto a outro, como se o contexto físico e/ou simbólico fosse capaz de estabilizar esses sentidos. Há, desse modo, uma interpretação estabilizada em um dado fundamento/essência original que se transforma em outra interpretação estabilizada pelo processo de transferência físico/simbólico, não chegando a constituir uma desestruturação ou uma mudança de centro da estrutura.

Na recontextualização por hibridismo é significativamente ampliado o escopo da reinterpretação, pois “se retira o caráter negativo conferido ao ato de reinterpretar” (LOPES *et al*, 2013, p.414). Porém, ainda é concebido um movimento de reinterpretar associado à transferência de textos entre contextos, restando, por vezes, algum resquício de origem da significação ou sentidos primordiais. Permanece certa ideia de mistura em que as partes podem ser identificadas como interpretações fixas que se interpenetram.

Assim, operar com a noção de tradução, e não de recontextualização ou transferência,

compromete a investigação com a compreensão dos jogos de linguagem ou campos discursivos que compõem o cenário da investigação (um texto); abre ao compromisso de neles sinalizar a indecidibilidade que permite desconstruir tanto a lógica de se pensar o social e tentar ordená-lo com a política, quanto, igualmente, a lógica não distinta que tem dado sustentação à investigação neste campo. (LOPES *et al*, 2013, p.416).

Na tradução, a circulação do significante não tem origem nem fim, o processo é incessante. Na busca em fixar uma interpretação na pesquisa, tendemos a operar em vários momentos como se fosse possível interromper o processo, fixar uma possível significação a partir da qual a análise se torna possível, tirar como que uma fotografia que expresse de alguma forma um ponto a partir do qual se sucede a análise (LOPES *et al*, 2013). O mesmo se dá quando se inventa uma origem a partir da qual se faz uma história: analisar as contingências dessa escolha é uma das formas de tentar escapar aos limites que a própria definição impõe.

Foi necessário nos debruçarmos a respeito das duas produções de Alice Casimiro Lopes nesta *categoria temática*, como já dito, pela centralidade da curricularista para o campo e para esta categoria em especial. Para não ficar repetitivo, resta-nos dizer que os já referidos trabalhos que se baseiam nas articulações da autora, acolhem integralmente suas perspectivas calcadas em anos anteriores, no tocante à recontextualização por hibridismo.

Assim, é salutar uma análise das produções, poucas, que trataram das políticas de currículo sob outro viés conceitual. Nesse sentido, mais uma vez, Paulo Freire emerge como alternativa às produções que congregam alguma predominância teórica. É curioso constatar este dado: nas *categorias temáticas* da *Teoria curricular, Prática Curricular e Políticas de Currículo*, as predominâncias temáticas, respectivamente, foram os artigos de linhagem deleuziana, de influência da corrente pós-crítica cotidianista da UERJ e UFES, e das análises oriundas dos trabalhos de Alice C. Lopes via Stephen Ball. Em meio a estes focos, Paulo Freire sempre surgiu, ainda que minoritariamente, como uma alternativa coesa, geralmente associada a uma perspectiva crítica sob diálogo com contribuições pós-modernas.

Nesta *categoria temática* das *Políticas de Currículo*, novamente os trabalhos que escapam ao viés pós-crítico acabam por acolher a teoria freireana como balizadora do modo pelo qual os autores operam com a articulação currículo e suas políticas. São exemplos, os artigos de Saul (2012, 2014), Santiago e Neto (2012) e em menor grau, Caldas e Vaz (2016).

As produções de Saul (2012, 2014) são bem parecidas; num trabalho, a autora tem o objetivo de “identificar e analisar a influência de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino, com a intenção de adensar a massa crítica de informações que possam subsidiar a criação/recriação de políticas e práticas curriculares na perspectiva crítico-emancipadora” (SAUL, 2012, p.37). No outro, “o artigo sintetiza os resultados de 19 estudos de caso realizados no decorrer dessa pesquisa, demonstrando como a práxis de Paulo Freire tem sido materializada e reinventada na contemporaneidade.” (SAUL, 2014, p. 129).

Portanto, analisaremos os elementos comuns em ambos, ressaltando como a autora, protagonista importante dos estudos curriculares críticos de linhagem freireana, operou na articulação entre políticas curriculares e Paulo Freire. Ao analisar a presença da teoria freireana em políticas curriculares espalhadas pelo Brasil nas últimas décadas, que se materializaram em práticas emancipatórias à luz da resignificação da obra freireana, Saul (2012, 2014) conclui, num primeiro momento que o legado freireano tem se revelado como um “paradigma inspirador de políticas de educação em várias redes de ensino pesquisadas, em especial, aquelas das chamadas administrações populares que se comprometem com a democratização da educação” (SAUL, 2012, p.54).

As pesquisas de Saul (2012, 2014) demonstraram que o pensamento de Paulo Freire continua vivo, mantém-se em movimento e dialoga com diferentes campos do conhecimento e questões contemporâneas. No tocante às políticas e práticas de currículo, os estudos acenam para uma inversão de lógica, demonstrando o valor de se alterar o movimento que define o currículo de cima para baixo, relegando às escolas a aplicação de políticas que são

centralmente traçadas. Saul (2012, 2014) evidencia um novo vetor nas práticas curriculares, reconhecendo a escola em seu papel legítimo de produtora de currículo, no quadro de referência da educação crítica. “A questão da autonomia das unidades escolares vem sendo discutida e reinventada, em busca de uma autonomia compartilhada entre a escola e os órgãos centrais da educação” (SAUL, 2014, p. 155).

O artigo de Santiago e Neto (2012, p.125) se situa no contexto da formulação da proposta curricular da cidade do Recife em uma dimensão de autonomia e resistência propositiva, destacando traços de propostas “que representam avanços no trato da diversidade social e o diálogo entre os contextos da globalidade e localidade”. Os autores ressaltam em sua pesquisa, que as equipes educativas assumem o papel de protagonistas e explicitam interesses, percepções, significados, materializando, dessa forma, possibilidades de intervenção em suas realidades.

Sob orientação de premissas freireanas, Santiago e Neto (2012) ressaltam que a diversidade cultural constituiu conteúdo de trabalho pedagógico e o diálogo entre o local e o global permitiu não somente um maior potencial aproximativo das políticas educacionais em questão com a realidade local, mas também possibilidades de se descortinarem futuros não percebidos previamente.

Os autores apostam na discussão global-local para pensar as políticas de currículo sob bases críticas. Propostas curriculares, em qualquer caso, na visão de Santiago e Neto (2012, p. 127) oferecem os princípios e um norte para políticas de escolarização e potencializam “um conjunto de ideias e práticas que dialogam com as políticas globais e que se voltam para as realidades locais”. Para os autores, essas propostas/políticas curriculares constituem políticas de conhecimento que se voltam para as realidades locais, dialogam com as políticas globais, inscrevendo-se em múltiplos contextos e sendo afetadas por diretrizes norteadoras e reguladoras de caráter nacional.

Desse modo, os textos legais e os documentos curriculares constituem um corpus que interfere nas ações nesse domínio da prática social. Nessa direção, é possível, para Santiago e Neto (2012) conferir os discursos, entendidos como práticas sociais, que permeiam as propostas curriculares municipais e identificar unidades discursivas, produzidas por sujeitos institucionais, atuando em diferentes instâncias governamentais e das escolas. É interessante o trato dos autores com a categoria do discurso, tão cara às vertentes pós-críticas, entretanto, no desenrolar do artigo, esse conceito desaparece, como se *desse lugar* à ideia de diálogo, sob explícita orientação freireana. Diálogo, nesse caso, entre local e global, mediado pelos

contextos das realidades que impõem, segundo os autores, situações-limite existentes nas práticas.

No âmbito legal, Santiago e Neto (2012) identificam quatro dimensões que têm composto, de forma recorrente, uma formação discursiva curricular que tem pautado as políticas nacionais: a educação na perspectiva do direito, a gestão democrática, a qualidade social da educação e a valorização dos profissionais da educação. Essas dimensões se caracterizam como princípios e horizontes, em escala global, para a construção da escola e escolarização de qualidade socialmente referenciada. Dito de outro modo, as propostas/políticas curriculares dos municípios, como políticas locais, estão em permanente diálogo com os horizontes globais, ora renovando-se, ora ampliando-se, ora dando continuidade ou sofrendo descontinuidade.

As políticas locais são afetadas por diretrizes norteadoras e reguladoras, de caráter global, mas elas também afetam as políticas globais. Para Santiago e Neto (2012, p.134) “isso pode ser conferido no uso que se faz dos dispositivos legais e dos documentos de política curricular e também de outros âmbitos educacionais, que orientam os sistemas locais e as mudanças que neles ocorrem”. A compreensão da relação entre a globalidade e a localidade, na acepção dos autores, ajuda a entender os processos pelos quais são tecidas as propostas curriculares. Na verdade, programas e projetos recepcionados pelos municípios e, de modo particular pela escola pública, carregam a possibilidade de serem ressignificados, de fortalecerem práticas coletivas educativas, sociais e governamentais, e para tal, é necessário um protagonismo dos sujeitos que só é possível a partir do acolhimento do diálogo como um princípio ético.

Desse modo, para Santiago e Neto (2012, p.136) os fluxos dessas políticas curriculares não percorrem um sentido de mão única, senão de dupla mão de direção, “no qual os sujeitos gestores e os profissionais da educação dos sistemas de ensino descortinam um horizonte de possibilidades para construir e fazer história”. Fazer história, no sentido de carregar em seus contextos singulares, potencialidades de “retradução de programas e projetos pela esfera local”.

Nessa direção, é possível afirmar que a possibilidade de avanço do discurso e das práticas locais será tanto mais forte se realizado por meio de práticas coletivas, dialógicas e não hierarquizadas. Nesse caso, com base em sua pesquisa, Santiago e Neto (2012) defendem que a escola e suas equipes educativas ganham centralidade na materialização das propostas municipais.

Dessa forma, Santiago e Neto (2012, p.146) discutem formas distintas de construção de propostas curriculares: uma, “para se fazer em círculos fechados de especialistas e gestores, em nível central, incidindo sobre o plano local como determinações”. Esta, apaga o protagonismo, a participação, a democracia e anula o diálogo, procurando escravizar o local nas determinações do global.

Os autores advogam por uma outra construção que se constitua como uma espécie de diálogo entre o local e o global, fomentando uma gestão curricular local, na qual as equipes educativas, coletivamente, explicitam interesses, percepções, significados, materializando possibilidades, não somente de maior potencial aproximativo com a realidade local, mas capaz de descortinar futuros não percebidos previamente. Para tal, Santiago e Neto (2012) ressaltam a importância de se pensar essas políticas sob à luz da referência freireana como um horizonte teórico que potencializaria construções democráticas de propostas curriculares.

Por fim, temos um único artigo destinado a associar as políticas de currículo às contribuições teóricas de Michael Apple. Chama especial atenção o baixo número de produções com aporte deste teórico crítico, tendo em vista que se trata de um nome importante no que tange às análises das políticas curriculares. No entanto, mesmo nos artigos de linhagem freireana, Michael Apple não foi lembrado, tampouco nas produções pós-críticas de Alice Casimiro Lopes e dos demais autores por ela influenciados.

Este singular trabalho de Caldas e Vaz (2016) é bastante curto e no nosso entendimento aproveita de forma superficial a potência da obra de Michael Apple para a temática. O artigo, intitulado *Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo* trata especialmente de um apanhado das concepções do referido autor, frente às políticas educacionais que Caldas e Vaz (2016) entendem por crescentemente influenciadas por paradigmas neoliberais. Um exemplo de uma relativa superficialidade que detectamos na produção, é a ausência do livro *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade* de Michael Apple, escrito em 2003, que em nosso entendimento é de referência obrigatória numa produção que visa discutir as contribuições deste para o campo das políticas de currículo.

O artigo de Caldas e Vaz (2016), em suas oito páginas, dedica quatro delas, de fato, às contribuições de Michael Apple. Anteriormente, as autoras resgatam um pouco de sua biografia e discutem brevemente diferentes visões a respeito do que venha a ser currículo. Ao adentrar propriamente na temática, Caldas e Vaz (2016, p. 154) entendem por políticas curriculares “as decisões e os encaminhamentos do Estado, representados pelo Ministério da Educação e secretarias de Educação, com relação à definição

de diretrizes curriculares, propostas curriculares e outros aspectos relacionados ao currículo.” Num complemento confuso e de certa forma contraditório, defendem logo em seguida, que “as diretrizes curriculares são documentos com propostas e princípios mais amplos e não envolvem definição de conteúdos propriamente ditos” (CALDAS, VAZ, 2016, p.155).

Mais adiante, parecem defender uma distinção entre políticas e propostas curriculares, que não fica clara no desenrolar do trabalho: “Já as propostas curriculares, tendem a incluir princípios pedagógicos, pressupostos teóricos de cada uma das áreas de conhecimento, conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação” (CALDAS, VAZ, 2016, p.155).

Dito isso, as autoras passam a se debruçar, portanto, nas contribuições de Michael Apple para a análise de políticas de currículo, ressaltando as relações entre educação, sistema econômico e investigações acerca do currículo oculto. Nesse momento, somente a obra *Ideologia e Currículo* é mencionada, com o aporte de uma entrevista que o autor norte-americano concedeu à revista *Currículo sem Fronteiras*.

Caldas e Vaz (2016) ressaltam que ao longo do tempo os interesses sociais, advindos de determinados contextos históricos específicos, vão se transformando em ideias que são de alguma forma incorporadas nos currículos oficiais. “Essas ideias, embora ocultadas, representam aquilo que ele (Apple) chama de hegemonia, processo pelo qual acontecerá a inculcação e internalização de normas e valores dominantes na sociedade”. (CALDAS, VAZ, 2016, p.155).

A partir dessa lógica, Caldas e Vaz (2016) refletem a adoção de um currículo nacional no Brasil a partir da ideia de uma política que atenda a demandas de pequenos grupos que, via política curricular, pretendem internalizar suas próprias normas e valores para assegurar a manutenção da ordem dominante. Caldas e Vaz (2016, p.156) recorrem novamente à Apple para detalhar esses grupos:

O primeiro seria os neoliberais modernizadores que “pretendem a política educativa centrada em torno da economia, objetivos de desempenho fundamentado numa relação próxima entre a escolarização e o trabalho assalariado” (APPLE, 2001, p.6). [...]. O segundo grupo seria os neoconservadores [...] (este grupo) estaria preocupado em estabelecer mecanismos de controle sobre o conhecimento, os valores e a moral. O terceiro grupo seriam o dos populistas ligados a moral de grupos religiosos, preocupados em resgatar questões morais conservadoras ligadas à família, sexo, gênero, entre outras questões. O quarto e último grupo, pertence a classe média administrativa, geralmente ligados de alguma forma ao Estado e ideologicamente apoiados pelos princípios de eficiência, gestão de lucros e avaliação.

Caldas e Vaz (2016) ressaltam que embora a análise de Michael Apple sobre as quatro alianças políticas que influenciam fortemente as políticas curriculares, dizem respeito ao contexto norte-americano, no caso brasileiro a proximidade é notável. Com isso, as autoras conclamam novamente o curricularista crítico norte-americano para defender a gestação de políticas curriculares que não sejam forjadas em gabinetes e calcadas em lógicas gerencialistas que condicionam os sujeitos às pressões e avaliações.

Por fim, Caldas e Vaz (2016) enxergam nessas políticas curriculares neoliberais, uma espécie de pactuação da classe dominante para manter os interesses do grande capital, cuja questão do currículo nacional é, para as autoras, o símbolo desse paradigma. As autoras reafirmam as contribuições da teoria curricular crítica de Apple não só no sentido de denúncia, mas também de uma proposta, embora pouco desenvolvida no artigo, de construção democrática dessas propostas/políticas.

Foi possível perceber, nesta *categoria temática*, uma grande hegemonia da conceituação de Stephen Ball a respeito das políticas de currículo, através do protagonismo de Alice Casimiro Lopes. É correto dizer também que a própria curricularista influencia por si só diversos outros trabalhos, na medida em que faz uma releitura particular de Ball, hibridizando-o com as contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau, e posteriormente, defendendo o conceito de *tradução* de Derrida como uma categoria mais salutar aos estudos das políticas em currículo.

Assim, sobrou pouco espaço às produções de vertente crítica e pouco hibridismo teórico entre concepções críticas e pós-críticas. Detectamos tal fenômeno em alguns poucos trabalhos de orientação freireana, que, através do binômio local-global, tentaram um diálogo com aportes críticos e contribuições pós-modernas. À parte as contribuições freireanas, a teoria crítica ficou relegada a um artigo específico.

6.3.6 As produções da categoria temática Estudos da Diferença/Identidade

A última das sete categorias, foi também a última a ser criada. Inicialmente, os vinte e três artigos oriundos desta *categoria temática* estavam diluídos nas outras seis categorias criadas. No entanto, em alguns casos observamos a dificuldade e a impossibilidade de sistematizarmos determinadas produções nas outras categorias, sendo, então, necessário, a criação de uma outra que abarcasse uma coesão temática em torno dessas produções.

Nesse caso, novamente a noção de *predominância temática* foi importante para identificarmos que em meio a essas 23 produções, havia um elemento integrador: a ênfase nas temáticas étnicas, de gênero e de sexualidade. Daí em diante, era preciso escolher a nomenclatura da categoria que melhor se adequasse às características das produções.

Com base na *predominância temática* das produções que ressaltaram as discussões em torno do gênero, sexualidade e questões étnicas, pudemos perceber que todas as produções trabalharam ou sob a abordagem da diferença, ou sob o viés das identidades. Por essa razão, a *categoria temática Estudos da Diferença/Identidade* foi nomeada a partir desse binômio, devido ao fato de que as produções apresentaram essa divisão. No entanto, a divisão foi bastante desequilibrada em favor da abordagem da Diferença. Conforme veremos, a minoria dos artigos apostou na discussão identitária.

Vale ressaltar que esta categoria faz apresentou uma desproporção também na distribuição das produções nos periódicos. Basicamente metade das produções estão situadas na revista *Currículo sem Fronteiras*, que assume protagonismo no campo curricular nessa temática. Em contrapartida, o periódico *e-Curriculum*, apresentou apenas um trabalho nessa temática.

Outra constatação é a preponderância dos enredos voltados às discussões de gênero e sexualidade sobre às abordagens étnicas. Esse predomínio se deu sob a luz conceitual do conceito de diferença, recusando a fixação identitária às noções de gênero e sexualidade. Por sua vez, os trabalhos minoritários que perpassaram pela discussão étnica, apostaram mais no potencial conceitual das identidades. Em comum, seja para operar com a diferença ou com as identidades, a centralidade da influência pós-crítica nos artigos compilados.

Quadro 13 - Artigos associadas à categoria temática Estudos da Diferença/Identidade, por periódico

Periódico	Artigos
Currículo sem Fronteiras	Paraíso e Sales (2007); Nascimento e Urquiza (2010); Freitas (2010); Barzano (2010); Freitas e Silveira (2011); Longaray <i>et al</i> (2011); Bergamaschi e Gomes (2012); Gomes (2012); Paraíso e Reis (2012); Araújo (2014); Cardoso e Paraíso (2015); Paraíso (2016)
e-Curriculum	Anaya (2007);
Espaço do Currículo	Vargas (2010); Santos e Carvalho (2010); Junqueira (2010); Amorim e Neto (2012); Pizzi et al (2012); Soares (2013)
Teias	Ferreira e Silva (2013); Serpa e Ribeiro (2015)
Educação e Realidade	Paraíso e Reis (2013); Macedo (2007)

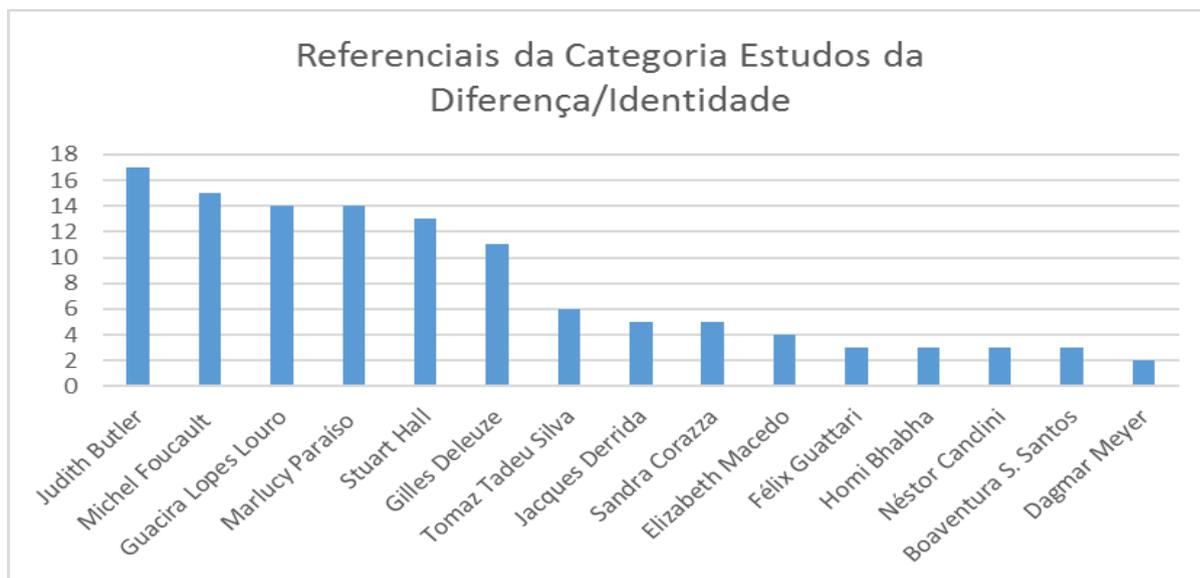
Fonte: dados da pesquisa (2018)

Salta aos olhos no quadro acima, o protagonismo, nesta *categoria temática*, da curricularista Marlucy Paraíso, situada na lista dos 17 pesquisadores dominantes do campo, de vasta e destacada produção sob o âmbito da perspectiva pós-crítica. A autora foi destacada por nós como peça importante da vertente dos pós-críticos *Da Diferença*, pela quantidade e qualidade de suas produções, bem como pelo fato de que enfatiza em seus trabalhos, as categorias foucaultianas e deleuzianas que giram em torno da noção de diferença.

Conforme apontado no quinto capítulo, os trabalhos de Marlucy Paraíso ao longo da última década têm apontado em várias direções, geralmente escritos em parceria, mas especialmente a temática do gênero e da sexualidade tem ocupado lugar de destaque em sua produção. Essa premissa é corroborada no quadro acima, na medida em que todas as produções da referida autora versam sobre a questão do gênero e da sexualidade.

Um outro dado chama atenção em relação ao protagonismo de Marlucy Paraíso nessa temática. Ao analisarmos o compilado de todos os referenciais bibliográficos do total das produções, conforme já fizemos, foi possível constatar inexpressiva presença da pesquisadora. No entanto, se isolarmos somente esta categoria, a mesma salta para uma posição de destaque:

Figura 16 - total de referenciais bibliográficos da categoria temática Estudos da Diferença/Identidade



Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Podemos observar, além do protagonismo de Marlucy Paraíso nesta categoria, o predomínio de autores mais voltados às discussões de gênero e sexualidade (Judith Butler, Guacira Lopes Louro) o que corrobora o que dissemos anteriormente, acerca do protagonismo dessas temáticas nesta categoria. Ademais, a questão da identidade e da diferença estão representadas no gráfico a partir de alguns autores. Geralmente, os artigos que discutiram a questão das identidades, trabalharam especialmente com Stuart Hall e sua concepção pós-moderna de identidades descentradas. As produções que enfatizaram a categoria da diferença, recorreram, como de praxe, às acepções pós-estruturalistas de Gilles Deleuze.

Ainda sobre as singularidades que envolvem a pesquisadora Marlucy Paraíso, é preciso mencionar que sua alta incidência nos referenciais se deve muito ao fato de que em seus artigos, a curricularista mantém o hábito de citar a si mesmo em grande quantidade. O mesmo ocorre com Michel Foucault; que possui quase toda sua ocorrência de citações em torno dos artigos de autoria de Marlucy paraíso. Sendo assim, podemos argumentar que tanto Foucault quanto Marlucy possuem influência concentrada (limitada), uma vez que não foi possível perceber um espalhamento de ambos nas demais produções. Ao contrário, com os demais autores bem colocados no gráfico acima, houve maior disseminação de suas produções.

Ainda assim, é importante analisar de forma mais detida as produções de Marlucy Paraíso, buscando identificar e analisar como a autora e seus parceiros relacionam as categorias conceituais desta temática ao currículo. Os artigos compilados foram: Paraíso e

Sales (2007), Paraíso e Reis (2012, 2013); Cardoso e Paraíso (2015); Paraíso (2016). Do total de produções, apenas uma está situada fora da revista *Currículo sem Fronteiras* e está alocada no periódico *Educação e Realidade*.

Todas as cinco produções que Marlucy Paraíso realizou, envolvem a discussão de gênero. Abordou as subjetividades juvenis em *sites* de relacionamentos (PARAÍSO, SALES, 2007); discutiu a dicotomia masculino/feminino na produção cultural de corpos em um currículo (PARAÍSO, REIS, 2012, 2013); analisou as tecnologias de gênero em aulas de Ciências (PARAÍSO, CARDOSO, 2015) e refletiu os desdobramentos da chamada ideologia de gênero no currículo escolar com base em suas próprias pesquisas (PARAÍSO, 2016).

Nesses trabalhos, Michel Foucault foi referência central, exceção feita em Paraíso e Reis (2012, 2013), em que foi focalizada a teórica Judith Butler. Em todos os artigos foi assumida uma posição pós-crítica de linhagem pós-estrutural e o conceito de gênero ficou a cargo das contribuições de Butler e Guacira Lopes Louro.

A concepção de currículo girou em torno dos territórios culturais (PARAÍSO, CARDOSO, 2015) em que diferentes grupos tentam estabelecer hegemonia através de modos de ser; dos modos de existência (PARAÍSO, SALES, 2007) e como um campo cultural, como uma instância de produção e circulação de discursos, na qual se travam lutas em torno da significação sobre os sujeitos (PARAÍSO, REIS, 2012, 2013). Percebemos, por meio dessas produções em parceria, que há um ponto em comum entre as concepções curriculares, que é o justamente o currículo como um artefato que produz modos de ser, ou seja, que produz subjetividades.

Assim, a produção desses modos de existência vai marcando as definições de gênero, obviamente, em meio às disputas e resistências que essas marcações enfrentam a todo momento. O currículo é, ao mesmo tempo, as definições de modos de ser e a recusa dessas definições. Por essa razão, em seu artigo escrito isoladamente, Paraíso (2016, p.388) fornece uma espécie de síntese dessas perspectivas que trouxe na última década, em parceria: “currículo [...] uma noção de resistência como força que mobiliza e cria possíveis”. Para Paraíso (2016) a resistência opera contrariamente às tentativas de governar (no sentido foucaultiano do termo *governar*) as diferenças, através da não aceitação da subordinação ao “velho princípio da identidade universal”. A autora em todos os seus trabalhos, advoga claramente em favor da diferença em detrimento da noção de identidade.

Um conceito que chama a atenção nas produções de Marlucy Paraíso refere-se à resistência. Geralmente associada aos discursos de orientação crítica, a pesquisadora utiliza

esta categoria de forma central em seus artigos, porém, sem nenhum hibridismo teórico. O conceito de resistência é tratado sob a linhagem pós-crítica, recebe influência foucaultiana e deleuziana mas é apropriado livremente pela curricularista. Paraíso (2016, p. 389) explica:

Como as discussões dos filósofos Michel Foucault e Gilles Deleuze relacionadas à resistência podem ajudar nas análises no campo do currículo a pensar na criação de possíveis? [...] São essas questões que mobilizam as discussões aqui apresentadas. Pretendo neste artigo, [...] explorar a possibilidade de operar no campo do currículo com uma noção de resistência, como força inventiva que mobiliza e cria possíveis, aqui elaborada inspirada de modo livre nos trabalhos de Michel Foucault (1986, 1988, 1999, 2006) e de Gilles Deleuze (1992, 2002). Me inspiro livremente na obra dos dois filósofos porque o modo como operaram com a resistência em seus trabalhos é bastante distinta. Deleuze, em diferentes textos, fala das diferenças entre ele e Foucault, e em vários desses momentos essas diferenças podem ser traduzidas na compreensão diferente que possuem de resistência. Em Conversações, por exemplo, Deleuze (1992) diz: “É até uma de nossas diferenças em relação a Foucault: para ele, um campo social está atravessado por estratégias, para nós ele foge por todos os lados” (p. 191). Entender resistência, portanto, como uma estratégia, uma reação a um poder, como o faz Foucault é muito diferente de entender resistência como uma linha de fuga que foge e escapa, por todos os lados, apesar de todos os poderes que tentam tapar o vazamento, como o faz Deleuze

A influência dos dois filósofos franceses inspiraram Paraíso (2016), Paraíso e Cardoso (2015) e Paraíso e Sales (2007) a operarem com a resistência no campo do currículo, compreendendo-a como uma força localizada, resultado de agenciamentos que aumentam a potência dos corpos. “A resistência é aqui entendida, portanto, como força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos” (PARAÍSO, 2016, p. 390). Resistência é, nesses termos, a capacidade, via currículo, de se mobilizar forças que cria possíveis.

Por essa razão é que Paraíso (2016) concebe o currículo como um território de tentativa de governo e de resistência a essa alternativa. É muito semelhante ao que aborda em outros trabalhos, ao associar governo e resistência às formas e forças (PARAÍSO, 2015) e às normalizações e possibilidades (PARAÍSO, 2010, 2011). Desse modo, currículo se torna um espaço incontrolável, pois sempre há possibilidade para brechas que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade. Uma concepção que se aproxima umbilicalmente às noções deleuzianas de linha de fuga, que por sua vez, clamam pela diferença, justamente porque, ela é o próprio escape em si, daquilo que não se permitiu subordinar pela marca da identidade.

A questão da diferença associada ao gênero, sexualidade e ao currículo, atrelada às resistências que potencializam invenções possíveis, deságua na crítica feita por Paraíso

(2016), Paraíso e Sales (2007) às produções identitárias binárias que constituem o que as autoras nomeiam como corpo do currículo.

Aos sabores desse conjunto de normas, quer-se uma identidade para um corpo e uma outra para outro corpo. Assim, em um sistema heteronormativo, caberia, apenas, duas identidades de sexo/gênero/desejo: masculino e feminino. Tal hipótese binária encerra “a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, no qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito” (BUTLER, 2010a, p. 24). Porém, aqui, preferimos entender que efeitos, gêneros e sexualidade apontam “não para uma essência feminina ou masculina (natural, única ou mutável), mas para processos determinados e múltiplos de construção discursiva” (PARAÍSO, CARDOSO, 2015, p.160)

Um exemplo de como o binarismo associado às discussões de gênero e sexualidade no currículo, pode ser nocivo, é simbolizado no artigo de Paraíso e Sales (2007) destinado a pensar o “currículo do Orkut”. Através da análise desta rede social, as pesquisadoras refletem a respeito dos vários modos de ser e das subjetividades juvenis que vão sendo traçadas nos fóruns virtuais, marcando assim determinadas identidades do que é ser masculino, feminino e do que é ser heterossexual e homossexual, impondo um controle, ou tentando controlar e definir a sexualidade tida como correta.

Para Paraíso e Sales (2007, p.155) a escola lança mão de uma matriz restritamente heterossexual, “com o propósito de que as/os jovens obtenham a sexualidade “correta”, e desse modo marginaliza as formas “desviantes” de sexualidade”. Desse modo, os sujeitos e seus comportamentos que não se adequam enquadrem dentro dessa perspectiva ou não são percebidos ou são tratados como desviantes da norma. Paraíso e Sales (2007) resgatam o conceito de “monstro”, com base nos estudos de Jeffrey Cohen, para defenderem que a produção da diferença monstruosa está imersa em relações desiguais de poder que acabam atuando na manutenção de uma sociedade dividida, em que algumas práticas, desejos e prazeres são legitimados enquanto outros são narrados como patológicos, doentios e anormais.

O currículo do Orkut, na interpretação de Paraíso e Sales (2007, p.155)) “ensina como a/o jovem deve se conduzir em relação à sexualidade, e a produção da heterossexualidade acontece acompanhada pela rejeição da homossexualidade, apresentada como a subjetividade monstruosa”. Além disso, esse currículo, ao apresentar a sexualidade de forma dicotômica, opondo heterossexualismo a homossexualismo, contribui para uma produção de sentidos fixos e restritos sobre a sexualidade. Desse modo, deixa de discutir a diversidade, variedade e complexidade da experiência sexual humana. Com base em Michel Foucault, as autoras fornecem uma alternativa:

Para se produzir e garantir a normatização das condutas, é imprescindível uma soma de esforços, afinal, aprendemos com Foucault (2005a) que o poder se exerce de forma microfísica por toda a sociedade, de todos os lados, de forma sutil e altamente eficiente nos propósitos de regulação das condutas. Esse poder que está em toda parte divide, classifica, qualifica, ordena e exclui os sujeitos, a partir da vigilância permanente e intensiva dos comportamentos. Estando em todos os lugares, esse poder se multiplica, ao mesmo tempo que se une em sua tarefa de controlar as ações. Assim, podemos dizer que a regulação da sexualidade, a instituição da heteronormatividade e a exclusão das outras sexualidades diferentes da “normal” heterossexualidade são postas em funcionamento na escola e também no Orkut. Os discursos de ambos se somam na tarefa de produzir e controlar a heterossexualidade e simultaneamente transformar em monstro outras formas de vivência dos desejos e prazeres, para que estas sejam expurgadas da sociedade. (PARAÍSO, SALES, 2007, p.156)

As produções de Marlucy Paraíso são fiéis às perspectivas da vertente pós-crítica *Da Diferença*. Mesmo atrelada, nesta tese, às produções voltadas para a temática do gênero e sexualidade, os conceitos pós-críticos deleuzianos são largamente percebidos, com o aporte foucaultiano. A preferência pela noção de diferença se vincula às discussões em torno dos escapes, fugas, e das resistências no viés da invenção e da criação, e não no sentido de resistência a alguma estrutura, calcada em conceitos como conscientização ou emancipação.

Não há concretamente uma clareza em torno do que seriam as outras vidas possíveis, pois, é justamente essa a perspectiva: de não as definir. Opera-se, dessa forma, no âmbito da negação das amarras, dos controles, dos governos, que visam fixar identidades e sentidos desses múltiplos e diversos modos de ser. As produções de Marlucy Paraíso convidam o leitor, via gênero, a uma libertação das amarras dos sentidos, sem maiores preocupações com propostas de mundo.

Sob ênfase distinta dos trabalhos de Marlucy Paraíso e suas parceiras, há um bloco de artigos que operam com a categoria da identidade, entendida sempre no sentido plural do termo, entretanto, valorizada e defendida pelos demais autores. Não há nesses trabalhos, exceção ao artigo de Longaray *et al* (2011), propriamente uma articulação entre identidade e diferença, percebemos que ocorreu uma preferência por esta ou aquela categoria.

Ou seja, enquanto Paraíso e Sales (2007), Paraíso e Reis (2012, 2013); Cardoso e Paraíso (2015) e Paraíso (2016) articulavam o binômio identidade/diferença, criticando o primeiro e advogando pelo segundo, os demais trabalhos de Freitas e Silveira (2011), Nascimento e Urquiza (2010), Bergamaschi e Gomes (2012), Freitas (2010) e Gomes (2012), enfatizaram a importância das identidades e sua relação com o currículo, sem mencionar a questão da diferença. O artigo de Longaray *et al* (2011), singularmente, buscou operar nesse binômio.

O trabalho de Longaray *et al* (2011) aborda a questão da homofobia presente nas narrativas discursivas de adolescentes no contexto escolar. Nesse sentido, os autores propõem pensar o “o currículo escolar a partir de uma pedagogia da diferença, ou seja, problematizarmos a questão da diferença na escola, pois introduzir tal questão no espaço escolar. (LONGARAY *et al*, 2011, p. 261). Essa pedagogia da diferença que pautaria o currículo escolar, é uma forma de “deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu”. (LONGARAY *et al*, 2011, p. 261)

O silenciamento destas questões no contexto escolar, na visão dos autores, é um modo de legitimar algumas identidades em detrimento de outras, afirmando a heterossexualidade como a norma, marginalizando outras. Nesse momento, a associação entre currículo, identidade e silenciamento é respaldada por Guacira Lopes Louro.

Longaray *et al* (2011, p. 266) buscam pensar a educação e o currículo como produção da diferença, afastando da sexualidade o caráter de pedagogia normativa, que legitima uma identidade sexual hegemônica, que se pretende sempre estável e pretensamente natural “Promovemos assim, uma forma de aceitação do outro como legítimo outro”. No entanto, salientam que o silenciamento não impede o surgimento da pluralidade sexual. Em outras palavras, não problematizar as identidades sexuais e de gênero no contexto escolar, não significará que elas deixarão de existir, “pois é inevitável nos depararmos com os tais outros no convívio escolar”.

Portanto, trazer as discussões acerca desta temática para o currículo escolar talvez fosse uma forma de minimizar a homofobia, rompendo com estereótipos atribuídos aos estudantes que se desviam da norma. Diante disto, podemos notar que tais questões sobre a homofobia, diversidade sexual e de gênero precisam ser discutidas no espaço escolar, pois é através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. No entanto, sabemos que não é possível transformar a sociedade somente a partir da escola ou eliminar dela todas as relações desiguais de poder. (LONGARAY *et al*, 2011, p. 261)

Os autores se aproximam, de certo modo, das produções de Paraíso e Sales (2007), Paraíso e Reis (2012, 2013); Cardoso e Paraíso (2015) e Paraíso (2016), na medida em que ressaltam a impossibilidade da identidade hegemônica silenciar e abafar por completo a diferença. Longaray *et al* (2011) concluem que a escola, por afirmar a heterossexualidade como a identidade sexual natural, acaba permitindo e fortalecendo a homofobia em seu âmbito escolar. Sendo inegável a presença de estudantes tidos como aqueles que “desviam” a

norma, é papel social da escola a promoção de uma cultura de respeito a todos os sujeitos que nela convivem. Assim, fornecem uma proposta menos inventiva e criadora, do que os trabalhos de Marlucy Paraíso e suas parcerias:

Neste sentido, promover a discussão da temática homofobia no espaço escolar é uma forma de contribuir para o reconhecimento da pluralidade sexual e de gênero, ou seja, segundo Borrillo (2001), é preciso promover ações pedagógicas contra a homofobia; porém, a ação pedagógica deverá começar por denunciar o conjunto de códigos culturais e estruturas sociais que transmitem valores que reforçam os prejuízos e a discriminação com respeito aos gays e às lésbicas. (LONGARAY *et al*, 2011, p. 268)

Os outros trabalhos desta categoria temática que enfatizam a dimensão das identidades, consensualmente, ressaltaram a importância das identidades como afirmação de determinadas lutas e demandas históricas. Este foi sempre um ponto levantado nas produções de Freitas e Silveira (2011), Nascimento e Urquiza (2010), Bergamaschi e Gomes (2012), Freitas (2010) e Gomes (2012). Houve uma pluralidade de temas: questões indígenas, étnico-raciais e identidade gaúcha são exemplos dessa diversidade que possui na categoria da identidade um elemento aglutinador.

A discussão em torno da identidade, nesses trabalhos, variou entre autores específicos para cada singularidade temática, e um autor central que balizou a discussão: trata-se de Stuart Hall e de sua obra *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Este autor, em todos os trabalhos, foi alçado no início das discussões em torno das identidades. Em alguns trabalhos sua concepção balizou de forma mais profunda as noções de identidade (FREITAS, SILVEIRA, 2011), em outros, de modo mais superficial (GOMES, 2012).

Freitas e Silveira (2012) analisaram sob a ótica dos Estudos Culturais, como a pedagogia do gauchismo e seu currículo atuam em comunidades de gaúchos nas cidades de Tangará da Serra e Campo Novo do Parecis, em Mato Grosso, no sentido de ensinar e de manter uma certa maneira de ser gaúcho com base nos elementos e artefatos do gauchismo e do tradicionalismo. O estudo se baseou em entrevistas, na sua maioria com profissionais de Educação, e apontou para uma forte e marcante presença do que os autores denominaram como *gauchismo* e de sua pedagogia no ambiente escolar das cidades pesquisadas. “Constatou-se que os elementos simbólicos do gauchismo atuam no sentido de constituir identitariamente não somente os entrevistados, mas também outras pessoas interpeladas por todo o conjunto que forma o currículo cultural gauchista” (FREITAS, SILVEIRA, 2011, p. 192).

Ao apontarem as fortes marcas do gauchismo, os autores mencionaram, com base em Stuart Hall, a centralidade que a cultura possui na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social. As análises efetuadas por Freitas e Silveira (2011) pensam a questão da identidade, ressaltando O caráter relacional da identidade – ou seja, o fato de que a identidade, o *ser algo/alguém* é definido pelo que não se é, pelo que está fora. Ao explorar mais essa questão, os autores ressaltam a necessidade que as identidades têm de resgatar os antecedentes históricos, revelando a tensão entre perspectivas essencialistas e não-essencialistas.

Assim, pode-se operar na perspectiva de identidades que reivindicam tanto o essencialismo, buscado numa ideia de passado comum construído, quanto a existência de fronteiras mais ou menos claras entre os sujeitos, impossibilitando unificações. No nosso entendimento, os autores não aprofundam nessa complexa discussão conceitual a respeito de distintos modos de se tratar da temática, o que faz com que o texto careça de uma espécie de fechamento a essa questão, especialmente relacionando-a à dimensão do gauchismo.

Freitas e Silveira (2011) asseveram que as reflexões sobre a constituição das identidades, do ponto de vista de Stuart Hall, são úteis para analisar as imbricações entre as posições identitárias do que é ser gaúcho, que foram descritas nas entrevistas, e as representações que circulam nas pedagogias culturais e escolares que atuam em determinados espaços. “O termo pedagogia do gauchismo refere-se à maneira como se aprende a ser gaúcho” (FREITAS, SILVEIRA, 2011, p. 196). Para tal, toma-se como base os discursos sobre o gauchismo, os quais atrelam o sujeito gaúcho à sua figura mítica – masculina –, associada à paisagem rural, ao cavalo, ao chimarrão, às suas práticas e comemorações festivas envolvendo concursos, música, culinária, indumentária, etc. “Uma marca muito forte encontrada nas narrativas dos entrevistados é justamente a que vincula a identidade gaúcha aos elementos e aos sistemas simbólicos do gauchismo e do tradicionalismo.” (FREITAS, SILVEIRA, 2011, p. 196)

Ao tecerem essa conclusão, Freitas e Silveira (2011) optam por um caminho de meio termo entre valorizar e exaltar a pretensa identidade gaúcha, e destroná-la chamando à tona a categoria da diferença. Os autores identificam como essa marca identitária é forte no *locus* de suas pesquisas, e ressaltam que tais marcas são oriundas de antecedentes históricos construídos socialmente. Nesse momento, opõem-se à lógica essencialista da identidade. No nosso entendimento, o artigo careceu de aprofundamento maior justamente na articulação entre identidade-gauchismo e currículo, ficando este último, um pouco relegado na discussão.

O trabalho de Nascimento e Urquiza (2010, p.127) reflete sobre as tendências da escola indígena na produção de identidades “mediadas pelos paradigmas que orientam os currículos desde o período colonial até a contemporaneidade”. Tendo a cultura como centralidade, o artigo apoia-se em dados de pesquisas, na observação do processo de construção de uma escola indígena e em depoimentos de professores indígenas que vivem, segundo Nascimento e Urquiza (2010, p.128) “ambiguidades, conflitos e tensões entre as marcas de uma escola homogeneizadora e a expectativa de uma escola intercultural com ênfase em suas culturas hibridizadas”.

A partir dessas premissas, Nascimento e Urquiza (2010, p.134) concebem o currículo como “um contínuo jogo de forças, um entre-lugar no qual se busca independência epistêmica, estabelecendo relações entre tradição e tradução, desconstrução das subalternidades”. Para tal, ressaltam a necessidade de se articular processos de negociação cultural que possibilitem à escola indígena ser um espaço para expressar valores, “fortalecer a identidade étnica e dialogar com os *outros*”. Os autores desde o início do trabalho, defendem a importância da categoria da identidade para o contexto indígena e são explícitos em valorizá-la no sentido de que, a partir da identidade, luta-se pela independência epistêmica desses povos.

A relação entre cultura, identidade e currículo para Nascimento e Urquiza (2010) sempre estiveram presentes nos propósitos dos diferentes paradigmas que orientaram/orientam as relações sociais como práticas de produção de sentidos e significados.

Ao compreender o lugar que a escola, enquanto ação institucionalizada ocupa, nos diferentes tempos e nos diferentes espaços no contexto das políticas colonizadoras – imposta aos povos indígenas – e no processo de construção de uma política que tem como centralidade reverter o quadro da imposição guiada pelos movimentos sociais indígenas, **compreenderemos a importância dada ao currículo enquanto produtor de identidade.** (NASCIMENTO, URQUIZA, 2010, p. 141, grifo nosso).

Dessa forma, os autores ressaltam que ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária, os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. Assim, “currículo, diferenças e identidades, são três aspectos de uma mesma realidade, as quais se (re) produzem dentro do universo da educação indígena” (NASCIMENTO, URQUIZA, 2010, p. 142)

O currículo, nesse prisma, é tomado

como um contínuo jogo de forças, um entre-lugar, no qual se busca independência epistêmica, estabelecendo relações entre tradição e tradução, desconstrução das subalternidades (Mignolo, 2003), articulando um processo de negociação cultural que possibilite à escola indígena ser um espaço para expressar valores, fortalecer a identidade étnica e dialogar com os “outros”. Neste sentido o currículo escolar tem que ser traduzido como uma linguagem, um evento que expressa uma realidade que percorre um caminho, que vive um tempo: um tempo de negociações internas, locais, elaboradas no fragmento, no cotidiano e que no continuum vão sendo coletivizadas, assimiladas. É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. (NASCIMENTO, URQUIZA, 2010, p. 141, grifo nosso).

As aprendizagens conquistadas via currículo, na visão de Nascimento e Urquiza (2010, p.144), são permeadas e mediadas por dois fatores fundamentais na relação professor-aluno: “o fortalecimento e o orgulho de definir-se como índio”, com legitimidade de sua identidade e , através de um processo mais doloroso, a “desconstrução, a desfragmentação do modelo de escola que cada um viveu em sua experiência como aluno em escolas ocidentais” e, nesse sentido, a reorganização do seu próprio conhecimento escolar, “a experiência de estar podendo escrever a história de si mesmos, através da voz do seu povo”. Interpretamos nessa passagem, que os autores estão fornecendo, especialmente ao docente da educação indígena, elementos cruciais de sua tarefa cultural e política.

A definição pela identidade é clara, e é marcada no seio da própria diferença que constitui, por si só, a educação indígena. Os autores lançam mão da dicotomia “nós” e “outros”, para marcar posição curricular por uma desobediência epistemológica mediante uma concepção cultural de disputa, no sentido discursivo dos conflitos que se dão entre os significados. Reconhecem a luta contra o que chamam de interesses dominantes e advogam que a mesma deve se estabelecer no âmbito da cultura, via reconhecimento e legitimidade identitária.

Na parte final do artigo, Nascimento e Urquiza (2010) valorizam as conquistas da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, pois permitiram às escolas indígenas o uso da língua materna (fortalecimento da identidade) e dos processos próprios de aprendizagem. No bojo destes documentos, duas categorias passam a ser fundamentais: o conceito de escola indígena, na qual o “currículo passa a ser visto como hipótese cuja identidade está na natureza e história de cada comunidade” (NASCIMENTO, URQUIZA, 2010, p.146) e o surgimento, como necessidade epistemológica, da figura do professor-índio como produtor de conhecimentos. Vale reiterar, ainda, a interessante conclusão dos autores acerca desta produção de conhecimentos: “conhecimento tradicional

elaborado/reelaborado e vivido pelo seu povo que deve buscar fazer a ressignificação, ou a compreensão dos mesmos, através do diálogo com outras culturas e outros saberes” (NASCIMENTO, URQUIZA, 2010, p.146).

Na parte final do artigo, fornecem uma compreensão curricular que se aproxima de vertentes críticas e explicitam claramente a centralidade das identidades:

Entendemos que o currículo não é um elemento neutro e desinteressado na transmissão de conteúdos do conhecimento social. Ele esteve sempre imbricado em relações políticas de poder e de controle social sobre a produção desse conhecimento, e por isso, ao transmitir visões de mundo particulares, reproduz valores que irão participar da formação de identidades individuais e sociais e, portanto, de sujeitos sociais

O artigo de Freitas (2010) discute como os livros regionais tratam da questão da identidade e como isso deságua no contexto escolar. A autora analisou 14 livros didáticos dos anos iniciais adotados em diversos Estados brasileiros – Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Pernambuco, Bahia, Goiás – no sentido de levantar e de problematizar as representações de identidades presentes nestes materiais. Ao fim, buscou refletir essas análises com base na experiência da mesma como docente dos anos iniciais.

Freitas (2010, p.109) concebe a construção das identidades, como “campos de batalha”. Com esta premissa, se respalda em Stuart Hall para defender a impossibilidade de pensar a identidade sob algum elemento unificador, “mas como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade”. Assim, as identidades são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas. Freitas (2010) pondera que em um país da dimensão do Brasil, nos deparamos com as mais diversas identidades regionais – a paulista, a mineira, a carioca, a baiana, a cearense, a pernambucana, etc. -, todas elas construídas a partir de figuras que procuram simbolizar essa unificação identitária e tentam encobrir as mais variadas lutas e conflitos internos de grupos sociais pela sua representação. Desse modo, Freitas (2010) se aproxima de uma noção de identidade como uma tentativa de construção de elementos unificadores que visam camuflar lutas e conflitos resultantes deste processo.

Desta feita, Freitas (2010, p. 111) concebe o currículo como “um campo de lutas e de produção de sentidos identitários”. Daí a importância, para a autora, de se estudar os livros didáticos, pois, além de serem um recurso didático de extrema importância, este material é um artefato

cultural que produz os mais variados saberes, ensinando lições que transcendem os conteúdos curriculares, produzindo, justamente tentativas de estabelecer identidades. O artigo, ao definir tais abordagens, passa pela descrição narrativa dos modos pelos quais os livros didáticos operam com as identidades, reforçando vários estereótipos de regionalidades, e, todavia, não realiza uma síntese, muito menos cumpre a promessa de articular essas questões às reflexões com a sala de aula. Não há um aprofundamento na questão curricular como produto de identidades. Podemos concluir, portanto, que se trata de mais uma produção que acolhe a importância de se trabalhar com as identidades, sob o prisma de Stuart Hall.

A produção de Gomes (2012, p.98) discute as tensões e os processos “de descolonização dos currículos na escola brasileira”. Enfatiza a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio. A questão da descolonização curricular é epicentro do trabalho, e desde o início a autora se coloca diante um desafio: “esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar” (GOMES, 2012, p.100). Diante deste dilema, a autora questiona se devemos compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular. “Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade?” (GOMES, 2012, p.101).

Nesse contexto, Gomes (2012) se embasa em Boaventura Sousa Santos e defende que a teoria educacional e o campo do currículo participam de um movimento composto por duas vertentes: a interna, que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e se interroga sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna de práticas científicas dos diferentes modos de fazer ciência e da pluralidade interna da ciência; e a externa, que se interroga sobre a exclusividade epistemológica da ciência e se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, ou seja, aquela que diz respeito à pluralidade externa da própria ciência. “essas vertentes podem ser compreendidas como dois conjuntos de epistemologias que procuram, a partir de diferentes perspectivas, responder às premissas culturais da diversidade e da globalização.” (GOMES, 2012, p. 103)

Assim, descolonizar os currículos é o desafio central para a educação escolar. Gomes (2012) pondera que esse processo não pode ser descolado de outros impasses educacionais, tais como: a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores.

Juntamente às formas novas de exploração capitalista, Gomes (2012) salienta que emergem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Para a autora, esse processo afeta os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. “uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais” (GOMES, 2012, p. 106).

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além. (GOMES, 2012, p. 108)

Portanto, percebemos no artigo de Gomes (2012) que a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Nesse sentido, a autora advoga que estamos diante de confrontos entre diferentes experiências históricas, econômicas e de distintas visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, para os educadores, para a formação docente e para o currículo.

Podemos concluir a partir da análise dos artigos pertencentes a categoria temática dos Estudos da Diferença/Identidade, que há uma espécie de divisão das produções em dois blocos: o primeiro, protagonizado por Marlucy Paraíso, opera criticamente em relação à identidade e

favoravelmente à diferença e possui centralidade temática nas discussões de gênero. O segundo, mais plural, ressalta a importância de se atrelar o currículo às discussões identitárias, sem, contudo, necessariamente dicotomizá-la com a diferença. Alguns outros trabalhos, possuem singularidades interessantes, como o de Junqueira (2010) que traz uma narrativa cotidiana de relações homofóbicas em uma escola, respaldado pela ideia de currículo em ação e cotidiano e Serpa e Ribeiro (2015) produzem uma espécie de ensaio discutindo a relação da alteridade e da identidade nos ambientes escolares.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos percorrer na tese um caminho teórico que, primeiramente, aderiu à premissa de que o campo é composto por um hibridismo teórico, com base nas referidas pesquisas de Antônio F. B. Moreira, Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo. Esse hibridismo teórico, tomado como hipótese, foi interpretado por nós como uma mescla de categorias tipicamente alinhadas com as tradições pós-críticas e críticas. Ou seja, se o campo é historicamente híbrido, tomamos como aposta o fato de que esse hibridismo pode materializar-se na combinação de conceitos críticos e pós-críticos nas próprias produções científicas do campo.

Além disso, tomamos por princípio, também, a noção bourdieusiana de campo para entender o campo curricular brasileiro, permeado por disputas e posições simbólicas de prestígio: pesquisadores dominantes que determinam, simbolicamente, as regras do jogo deste campo. Para tal, decidimos seguir os rastros de pesquisa semelhante feita por Lopes e Macedo (2006), porém, em época distinta. Dessa forma, as bases da tese se solidificaram.

Após detalhar na Metodologia nossos processos de mapeamento e análise das produções, seguindo Lopes e Macedo (2006) em alguns pontos e se distanciando em outros, fizemos uma discussão conceitual a respeito de duas grandes tradições curriculares, buscando aprofundar suas concepções: teorias críticas e pós-críticas de currículo.

Destinamos capítulos para ambas, com o objetivo não só de um resgate conceitual, sob nossa perspectiva, mas também de fazer proposições novas no tocante à heterogeneidade dessas teorias. Foi desse modo que resgatamos linhagens distintas de teorias curriculares críticas, identificando tradições mais abertas às contribuições pós-modernas (teoria crítica *em diálogo*) e outras menos abertas, sempre com o foco na produção curricular brasileira e nas suas influências.

No âmbito pós-crítico, demonstramos suas raízes conceituais e, posteriormente, estabelecemos uma sistematização inédita entre três subvertentes: pós-críticos *da Diferença*, pós-críticos *das Políticas de Currículo* e pós-críticos *Cotidianistas*. Mostramos elementos comuns e nuances entre essas vertentes. Nos dados, essas distinções também se fizeram presentes na elaboração das *categorias temáticas*, o que corroborou a divisão feita por nós. A figura abaixo sintetiza as três abordagens teóricas que compõem as concepções pós-críticas:

Figura 17 - As abordagens teóricas das concepções pós-críticas



Fonte: dados da pesquisa, (2018).

Em meio a essas lógicas e escolhas, decidimos propor, portanto, a ressignificação do emblemático quadro conceitual de Tomaz Tadeu Silva, problematizando-o, reelaborando-o, ao invés de negá-lo. Tais ressignificações se fizeram necessárias, como dissemos, pela urgência de se pensá-las no contexto mais recente da produção curricular no campo. Se queríamos averiguar os potenciais hibridismos teóricos entre concepções críticas e pós-críticas, não poderíamos fazê-lo sem antes ressignificar aqueles enquadramentos, propondo novas categorias para estas concepções, mantendo e retirando outras.

Deste modo, consideramos que estava pronto o arcabouço teórico-conceitual da tese para nos debruçarmos no vasto material que conseguimos compilar, considerando os critérios e procedimentos explicados na Metodologia. Não foi tarefa fácil. Acreditamos que uma pesquisa com essas intenções, que envolve o estabelecimento de diversos critérios e sistematizações, é, por si só, passível de questionamentos na medida em que critérios são como olhares, ou seja, cada autor/leitor pode ter outros critérios/olhares para determinadas escolhas feitas. Por essa razão, reiteramos que a presente tese representa *um* olhar sobre o campo curricular brasileiro, e não, de forma alguma, *o* olhar.

Procuramos, na análise dos dados, estabelecer, em um primeiro momento um quadro mais geral, quantitativo, fornecendo ao leitor uma noção ampla das 226 produções compiladas entre 2006 e 2016. Constatamos, especialmente se compararmos à pesquisa de Lopes e Macedo (2006), um aumento significativo das produções, fruto da criação de novas revistas que não existiam no período pesquisado pelas autoras e resultante também do aumento das edições desses periódicos. A análise dos dados também apresentou um breve estado da arte acerca dos trabalhos que buscaram realizar pesquisas semelhantes ao longo do tempo.

Após analisarmos os aspectos mais quantitativos dos dados, passamos a uma análise pormenorizada das sete *categorias temáticas* que elaboramos nesta pesquisa. Exceção a uma categoria (*Organização curricular*) que não apresentou incidência significativa, todas as outras foram analisadas, através de um diálogo com os referenciais teóricos adotados nos capítulos anteriores, bem como a hipótese acolhida. Procuramos estabelecer essa conexão, identificando nas produções possíveis elementos que pudessem convergir ou não para a nossa hipótese. Assim, acreditamos que não fizemos meramente um trabalho descritivo dos artigos e sim, uma análise pormenorizada dessas produções.

Com isso, chegamos a essas considerações finais, que sintetizam a pesquisa, ressaltando seus pontos principais, problematizam alguns dados interpretados e lançam reflexões ao campo curricular brasileiro, a partir de nossa perspectiva.

Para alcançar o objetivo geral, buscamos mapear quantitativamente a produção desses artigos no campo do currículo dentro dos recortes estabelecidos; discutir e analisar o hibridismo teórico, articulando-o às análises dos artigos compilados; problematizar e ressignificar os conceitos-chave presentes no enquadramento referente às categorias críticas e pós-críticas cunhadas por Tomaz Tadeu (2009) e, por fim, realizar um levantamento bibliográfico dos artigos selecionados.

Em relação ao mapeamento das produções sob aspecto quantitativo e ao levantamento bibliográfico dos artigos selecionados, das sete categorias temáticas criadas, três se destacaram com 70% do total de artigos analisados: *Teoria curricular*; *Prática curricular*; *Políticas de currículo*. Nas três identificamos hegemonias teóricas pós-críticas. Deleuze protagonizou a primeira, Michel de Certeau através dos *pós-críticos cotidianistas* liderou a segunda e Stephen Ball por meio de Alice C. Lopes protagonizou a terceira. Nas três categorias, as vertentes curriculares críticas foram minoritárias e, em suas ocorrências, a centralidade teórica ficou a cargo da influência de Paulo Freire.

Nas demais categorias - *Materialização das disciplinas escolares na educação básica*; *Ênfase nos conhecimentos*; *Organização curricular na educação básica*; *Estudos da Diferença/Identidade* – que correspondente a 30% do total das produções, houve um aumento de produções alinhadas às concepções críticas, especialmente nas categorias *Materialização das disciplinas escolares na educação básica* e *Ênfase nos conhecimentos*. Contudo, a categoria *Estudos da Diferença/Identidade* foi esmagadoramente voltada às produções de linhagem pós-crítica, sob alta influência deleuziana.

Das 226 produções, constatamos, ainda, uma notável concentração na região Sudeste e Sul do Brasil, tanto por parte das instituições que abrigam os periódicos, quanto do vínculo institucional dos autores dos artigos. Demonstramos, também, uma relação estreita entre o vínculo institucional do autor, o periódico e o referencial teórico predominante daquela revista. É importante, todavia, refletirmos a respeito da necessidade de redução desta concentração em prol de uma maior diversidade regional no campo curricular brasileiro.

No âmbito da compilação dos referenciais bibliográficos demonstramos a predominância de teóricos de linhagem pós-crítica. A liderança de Gilles Deleuze e Alice C. Lopes ilustra a heterogeneidade das vertentes críticas, que exercem sua hegemonia em meio a esta pluralidade. Os dados também possibilitaram constatar a centralidade da UERJ no campo curricular brasileiro.

Para nós, é de certa forma emblemático que justamente as *categorias temáticas Materialização das disciplinas escolares na educação básica e Ênfase nos conhecimentos* tenham apresentado maior ocorrência nos artigos de linhagem crítica. Podemos dizer, sem querer matematizar em demasia o trabalho, que nessas categorias a proporção entre trabalhos de linhagem crítica e pós-crítica se equilibraram em 50%.

O fato de as produções de linhagem crítica possuírem destaque justamente nas categorias que tratam da temática do conhecimento é bastante revelador. Corrobora toda uma tradição das vertentes curriculares críticas brasileiras cuja temática do conhecimento sempre foi central. Acreditamos que deixamos claro no desenrolar da pesquisa o desenvolvimento dessas tradições, de linhagem freireana e savianista e, posteriormente, capitaneadas por Antônio Flávio Barbosa Moreira.

Como dissemos, a categoria temática que mais apresentou produções de linhagem crítica foi a da *Ênfase nos conhecimentos*. No entanto, tal categoria representou apenas 8% do total das produções. Os mesmos 8% também foram identificados na categoria *Materialização das disciplinas escolares na educação básica*. Juntas, as categorias foram aquelas que mais trouxeram artigos de linhagens críticas e potenciais de hibridismo teórico entre vertentes

críticas e pós-críticas. Todavia, somadas, representam 16% do total de produções, ou seja, um índice pequeno se percebido na totalidade dos dados.

Se pensarmos que esses 16% das categorias referidas correspondem à totalidade dos artigos compilados em ambas, e que nem todas essas produções se respaldaram por concepções críticas e nem todas apresentaram potenciais de hibridismo teórico, então, temos que considerar que em meio aos 16% há um índice ainda menor de produções críticas. O que queremos dizer é que mesmo nas duas categorias temáticas em que as produções críticas apresentaram proporcionalmente maior incidência, em comparação às demais categorias, ainda assim, nessas duas, tais artigos não foram hegemônicos nem majoritários.

Desse modo, podemos dizer que o campo curricular brasileiro, dentro dos critérios e recortes estabelecidos pela pesquisa, é hegemonicamente pós-crítico, diluído nas três grandes vertentes pós-críticas: da Diferença, das Políticas de Currículo e dos *cotidianistas*.

Essas três grandes correntes, juntas, fazem do campo curricular brasileiro um *locus* da produção pós-crítica. Por essa razão, nossa hipótese inicial de que o campo é um híbrido entre vertentes críticas e pós-críticas perde força no total dos dados. Como dissemos ao longo da tese, desde a emergência do campo curricular brasileiro, diferentes concepções conviviam não harmoniosamente, mas sob disputa teórica pela hegemonia discursiva do campo. Lopes e Macedo (2002, 2006), Moreira (1990, 1998) e Paraíso (1994) demonstraram com precisão este fato. No começo, hibridizavam-se concepções críticas e tecnicistas, mas a partir da década de noventa do século XX, o hibridismo se estabelecia entre as vertentes críticas e as pós-críticas recém-chegadas ao campo.

Com base nessas perspectivas é que tomamos como hipótese a ideia de que encontraríamos no total dos artigos compilados uma mescla muito grande e, por vezes, confusa e de difícil interpretação, entre as concepções críticas e pós-críticas. Procuramos ressignificar o quadro de Tomaz Tadeu Silva para fornecer ao campo uma nova abordagem na interpretação dos conceitos-chave dessas duas grandes tradições curriculares. Portanto, é com base nessas premissas e no rigor que procuramos consolidar na análise dos dados - criando novas abordagens, estabelecendo categorias, criando critérios para interpretação dos artigos - que concluímos que nossa hipótese inicial não pode ser confirmada, pois, o campo curricular brasileiro possui um hibridismo teórico inexpressivo no total das produções.

O que pudemos perceber é que o hibridismo teórico, nos moldes do que aqui elaboramos, foi pouco percebido nas produções. Em alguns momentos enxergamos potenciais de hibridismo, ou seja, determinadas características dos artigos que abriam margem para um diálogo entre as distintas correntes, mas os autores não optaram por aproveitar. Em outros

momentos, a condução teórica era profundamente voltada para determinada perspectiva crítica ou pós-crítica, sem abrir espaço para este hibridismo. Não significa dizer que um artigo que seja caracterizado por um viés pós-crítico, seja homogêneo, de modo algum. No campo pós-crítico, como vimos, há uma heterogeneidade considerável e várias produções se aproveitaram dessa rica diversidade conceitual pós-crítica em suas pesquisas. No entanto, permaneceram ali imersas na abordagem *pós* sem acolher contribuições críticas.

O contrário também ocorreu. Algumas produções de linhagem crítica, mesmo com nítido potencial de hibridismo teórico, optaram por um acolhimento dos paradigmas críticos, diversificando, também os seus autores, todavia, sem entrar no diálogo com as contribuições *pós*. Portanto, reiteramos que consideramos uma produção híbrida, do ponto de vista teórico, aquelas que atuaram numa zona de fronteira entre concepções críticas e pós-críticas, deslizando-se entre elas, operando com determinadas categorias caras às duas vertentes, utilizando autores centrais para cada uma das correntes.

Das 226 produções compiladas, apenas 10 artigos (4,4%) foram considerados efetivamente híbridos teóricos. São eles: Oliveira e Silva (2012), Nunes e Rúbio (2008), Cassab e Tavares (2009), Matos e Paiva (2007), Ribeiro *et al* (2016), Oliveira e Silva (2012), Valle (2008), Oliveira (2012), Macedo *et al* (2016), Nascimento (2006). Se afrouxarmos os critérios que estabelecemos para caracterizar um artigo como híbrido teórico, e aceitarmos algumas produções de hibridismo tímido e superficial, como, os casos dos trabalhos de Kitzmann e Asmus (2012), de Santa (2015) e de Maia (2011), ainda assim, a incidência continua inexpressiva (5,7%) no tocante ao total das produções.

Como dito ainda na introdução, o hibridismo teórico não se dá no equilíbrio harmônico entre conceitos-chave críticos e pós-críticos; ele opera na disputa entre essas tendências e no movimento constante de ressignificação das mesmas. Ele é difícil e complexo de se conseguir e talvez por isso, tenha sido tão pouco visível em nossa pesquisa. Pois o que concebemos como hibridismo teórico nessa tese, demanda uma tentativa de contato com perspectivas que são por si só, antagônicas. Como procuramos demonstrar, as teorias críticas e pós-críticas são herdeiras, respectivamente, de tradições modernas e pós-modernas, que possuem premissas distintas e muito mais pontos de desencontro do que de encontro. Por essa razão, se situar na zona fronteira entre as tendências críticas e pós-críticas não é tarefa simples e nem sempre é interesse dos autores.

Percebemos, no conjunto das produções em que localizamos um hibridismo teórico, que este se dá especialmente a partir de uma iniciativa crítica, isto é, as produções híbridas, assumiram tal posicionamento, porém, em diálogo com tradições pós-modernas. São elas:

Nunes e Rúbio (2008), Cassab e Tavares (2009), Matos e Paiva (2007), Ribeiro *et al* (2016), Valle (2008), Nascimento (2006). Do ponto de vista pós-críticos, as tentativas de hibridismo teórico estiveram presentes na linhagem pós-crítica dos Cotidianistas, especialmente nos artigos que se respaldaram pelas contribuições teóricas de Inês Barbosa Oliveira sob influência de Boaventura de Sousa Santos.

Como já dito, Boaventura Sousa Santos possui uma concepção pós-moderna que em muitos momentos procura dialogar com tradições da modernidade, ainda que deslocando essas tradições. Não é por acaso que essas produções oriundas dos estudos do cotidiano que se balizam por este autor, resgatam alguns conceitos de pretensão totalizante, como por exemplo, a emancipação. Evidente que a emancipação aqui não é aquela kantiana, e sim, uma concepção de emancipação que se dá em meio ao conflito entre local-global, tendo a democracia como um horizonte, algo caro às obras de Boaventura e que foi possível perceber nos artigos compilados que se respaldaram por este viés.

Com isso, é preciso reiterar duas constatações que os dados nos fornecem: o campo é predominantemente marcado por produções de linhagens pós-críticas e possui pouco hibridismo teórico com concepções críticas. Desse modo, argumentamos que a produção curricular brasileira do período de 2006-2016, dentro dos recortes temáticos estabelecidos e dos periódicos selecionados, possui uma hegemonia pós-crítica, permeada por três grandes vertentes pós-críticas, tendo a UERJ como uma instituição protagonista no campo.

Os dados provocam problematizações: o campo curricular brasileiro, historicamente híbrido, vive seu momento de menor hibridismo? Qual o espaço e qual o futuro das concepções críticas curriculares? Perderão cada vez mais espaço no campo? Irão se ressignificar, deslizando para um hibridismo com algumas vertentes pós-críticas? Alcançará uma predominância, como se o campo obedecesse a alguns ciclos, em que determinadas vertentes alcançam hegemonias provisórias dando lugar a outras e assim por diante? São perguntas que são deixadas para futuras pesquisas.

As concepções curriculares críticas ainda possuem na temática do conhecimento seu ponto central de relevância. Em outras palavras, o tema do conhecimento segue sendo caro às linhagens críticas de currículo, embora não seja uma temática monopolizada por esta concepção, tendo em vista que algumas abordagens pós-críticas também operam nesta dimensão.

Dessa forma, defendemos, com base nos nossos dados, que a centralidade do conhecimento se esvaziou e certamente esta temática não é, atualmente, predominante no campo, tampouco tem a importância que defendemos que deveria ter. Contudo, não está

abandonada. Segue sendo a temática preferencial dos estudos de linhagem crítica, embora estes também minoritários, e se encontra viva nos estudos pós-críticos de abordagem pós-fundacional, singularmente protagonizados pela curricularista da UFRJ, Carmen Gabriel. As produções da *cotidianista* Inês B. Oliveira também dão ao conhecimento um destaque importante, no âmbito dos estudos do cotidiano.

No viés crítico, certamente é Paulo Freire que protagoniza as abordagens que operam com o conhecimento, sob forte influência da obra *Pedagogia do Oprimido* e do conceito de diálogo como gatilho de uma concepção freireana de construção curricular. De forma tangencial, teóricos clássicos do currículo, como Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young também foram lembrados. Paralelo à Freire, Antônio F. B. Moreira segue sendo referencial importante destas produções, utilizado na defesa da importância do tema do conhecimento para o currículo, mencionado quando se quer ressaltar a importância da escolarização no processo de aquisição dos conhecimentos e também acolhido quando as produções buscam trabalhar o processo de recontextualização do conhecimento em conhecimento escolar. Podemos dizer, portanto, que Paulo Freire e Antônio Flávio são ainda os mentores das produções críticas que tratam da temática do conhecimento.

Percebemos as teorias curriculares críticas minoritárias, acudadas, e com pouca variedade de autores. Parece, de fato, que perderam bastante espaço na última década. Começamos pela influência dos teóricos críticos estrangeiros *em diálogo*, que tanto influenciaram a consolidação das concepções críticas no Brasil: Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren. Dos 30 referenciais mais citados do total das produções, Michael Apple corresponde à 15ª posição, Henry Giroux, 20ª e Peter McLaren 25ª.

No contexto dos autores brasileiros, a escassa produção da linhagem crítica foi evidente. Exceção a Antônio Flávio Barbosa Moreira, foi possível perceber que no âmbito das disputas por hegemonia no campo, não tem havido espaço para curricularistas críticos. Na listagem dos 17 dominantes, A. F. B. Moreira e Ana Maria Saul são os únicos representantes explícitos desta vertente. Ainda produzindo ativamente no campo e orientando pesquisas, os dois curricularistas se caracterizam, atualmente, como o fôlego que resta das tradições críticas brasileiras. Por meio de seus parceiros e/ou orientandos, possuem e continuarão possuindo papel importante não mais na divulgação e consolidação das vertentes críticas, mas em seu resgate.

Paulo Freire exerce um protagonismo maior, não só por mais incidência de artigos que trabalham com sua teoria, como também pelo fato de que ele geralmente foi o escolhido pelas produções que caminharam para um hibridismo teórico. Especialmente os artigos que

focalizaram a prática curricular e o dia a dia escolar, utilizaram Paulo Freire junto a alguns aportes pós-modernos, ligados aos estudos do cotidiano, como, por exemplo, Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos.

Os dados demonstram que Paulo Freire segue vivo no campo curricular brasileiro, e não há mais embate com a concepção savianista, praticamente inexistente nas produções e, de certa forma, representada indiretamente, através de algumas semelhanças, pelas poucas produções que aderem à noção de conhecimento poderoso de Michael Young.

A presença freireana nos artigos provoca reflexões importantes. A maioria das dez produções entendidas por nós como híbridas realiza tal hibridismo justamente mesclando concepções freireanas com algumas contribuições pós-críticas. Foi perceptível o potencial híbrido da teoria freireana, especialmente na concepção de conhecimento que problematiza a ideia de universalidade, que concebe o sujeito como um vir-a-ser (semelhante à ideia pós-moderna de devir, que não focaliza as questões pedagógicas somente no âmbito da razão, rejeitando, assim, qualquer ortodoxia da razão moderna), e que valoriza a dimensão da cultura. Podemos dizer que Paulo Freire ainda exerce influência no campo, e chama especial atenção o potencial híbrido de sua obra, que pode e deve ser ainda muito mais aproveitado.

O nome de um dos periódicos escolhidos para compilação dos artigos – *Teias* – inspira a pensar o modo como se estruturou o próprio campo curricular brasileiro na última década. Na medida em que fomos identificando linhagens críticas e pós-críticas, percebemos com mais clareza uma rede de influências que fortalece determinadas tradições em detrimento de outras. O estabelecimento do grupo dos 17 curriculistas dominantes já expressa que, para ser formado este grupo, tais pesquisadores conseguiram, ao longo de suas carreiras, estabelecer lideranças, fruto de conquistas acadêmicas que simbolizam posições de prestígio; posições legitimadas por uma gama de outros pesquisadores antecedentes que já ditavam essas posições.

Assim, no campo curricular brasileiro, dois grandes teóricos foram, no início, pioneiros nessa consolidação: Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu Silva. Os dois curriculistas, que evidentemente tinham suas influências, protagonizaram o campo curricular e ocuparam aquelas posições de prestígio estabelecidas: publicações em periódicos, vínculos às pós-graduações, participação em associações nacionais, publicações em livros, orientações de mestrado e doutorado. Esses espaços simbólicos conferem prestígios a quem os ocupa, o que lhes concede, também, autoridade para legitimar, simbolicamente, as regras estabelecidas no jogo.

Nesse contexto, Antônio Flávio e Tomaz Tadeu deixaram suas pegadas e rastros no campo curricular brasileiro, que seriam aproveitados por alguns outros pesquisadores, mas não todos. Aproveitar esses rastros não é simplesmente seguir as pegadas, mas reinterpretá-las e ressignificá-las. Desse modo, as teias vão se expandindo e tornam-se mais complexas. Percebemos que a ideia de uma raiz comum – que possui como origem os dois curriculistas, em meio a vários troncos que representariam influências diretas ou indiretas – torna-se mais confusa, dando lugar à metáfora das teias para explicar a diversidade do campo na última década.

Entretanto, ainda é possível identificar que tanto Antônio Flávio quanto Tomaz Tadeu possuem influência indireta nos curriculistas dominantes que hoje também protagonizam o campo e começam a exercer essas mesmas influências e a deixar rastros e pegadas em uma nova geração que também não os seguirá fielmente, mas buscará ressignificá-los. Isso já tem ocorrido e, de certo modo, acreditamos que esta tese fornece sinais evidentes desse processo.

Tomaz Tadeu Silva, como já dito, foi o expoente da divulgação das perspectivas pós-estruturais no campo curricular brasileiro. A partir de sua obra *Documentos de identidade. uma introdução às Teorias do Currículo*, Tomaz Tadeu passa a ser influenciado de forma mais acentuada pelas perspectivas pós-estruturalistas. Na década de 90, o curriculista já se consolidava como responsável central na divulgação dessas perspectivas e atuou de forma decisiva, influenciando uma gama de pesquisadores, não só através de suas publicações, mas também através de suas atividades como professor e orientador na pós-graduação.

Exemplo dessa atuação foi o caso concreto de duas pesquisadoras que estão na listagem dos 17 pesquisadores dominantes do campo e que foram orientadas de Tomaz Tadeu: Marlucy Paraíso e Sandra Corazza. Ambas foram categorizadas por nós na vertente dos pós-críticos *da Diferença*, justamente pelas características pós-estruturalistas de suas vastas produções, porém, majoritariamente marcadas pelo balizamento da filosofia da diferença. Marlucy Paraíso foi protagonista da *categoria temática* dos *Estudos da Diferença/Identidade* especialmente por trabalhos que imbricam currículo e discussões de gênero e sexualidade. Sandra Corazza teve relevante papel na *categoria temática* da *Teoria Curricular*.

Eis um exemplo concreto dessas teias que vão se formando. De Tomaz Tadeu às duas referidas pesquisadoras e destas a seus parceiros/orientandos. Do ponto de vista conceitual, a baliza teórica pós-estrutural de ênfase deleuziana se mantém sólida; todavia, cada uma das pesquisadoras seguiu seu próprio caminho com singularidades muito claras. Marlucy Paraíso possui influência foucaultiana ainda bastante evidente e tem priorizado as discussões de

gênero, enquanto Sandra Corazza tem apostado no campo da didática e do currículo através de processos de criação e invenção (*escrileituras*).

Se pensarmos sob a lógica de uma árvore genealógica pós-crítica, encontraremos, no âmbito brasileiro, Tomaz Tadeu na raiz original desta árvore, que possui em seus galhos a heterogeneidade. Se pensarmos no âmbito das teias e/ou redes, Tomaz Tadeu não seria propriamente a raiz original, mas os fios que ligam uma teia a outra.

O caso de Antônio Flávio Barbosa Moreira é interessante. O autor, pioneiro dos estudos curriculares no Brasil, é também o precursor da consolidação das teorias críticas no país. Após lançar diversas obras, especialmente em parceria, fundamentais ao campo, o autor seguiu fiel às discussões em torno do conhecimento escolar como matéria-prima dos estudos em currículo. Claro que suas discussões teóricas foram se modificando, entretanto, essa defesa o curriculista nunca abandonou. Acreditamos que, diferente de Tomaz Tadeu, que sofreu forte guinada pós-estrutural, Antônio Flávio permaneceu mais coeso do ponto de vista de suas perspectivas teóricas.

Como também sempre ocupou as posições de prestígio no campo, Antônio Flávio exerceu sua influência através de publicações diversas, na sua docência, orientando pesquisas e participando ativamente de associações de pesquisa. Tal qual Tomaz Tadeu, foi, também, tecendo suas teias de influências deixando pegadas e rastros a serem ressignificados por seus parceiros/leitores/orientandos.

Mas no caso de Antônio Flávio, os pesquisadores que receberam sua influência, hoje em dia operam com perspectivas bem diferentes: Elizabeth Macedo em especial, Alice C. Lopes e Marlucy Paraíso em menor grau. As três, no entanto, possuem um ponto em comum: na década de noventa do século XX enfatizaram a temática do conhecimento em suas discussões. Era o contexto em que as pegadas de Antônio Flávio eram mais visíveis. Entretanto, como já dito, esses rastros sempre são ressignificados por estes 17 pesquisadores proeminentes – e muito por isso passam a ocupar também esse lugar de destaque – e o conhecimento foi paulatinamente ganhando contornos muito específicos para cada uma das pesquisadoras mencionadas, sendo hoje, uma temática secundária para as mesmas.

Com estes exemplos, procuramos demonstrar que a ideia de uma teia que tem sido tecida no campo curricular brasileiro faz sentido quando procuramos identificar as influências anteriores recebidas por alguns dos 17 curriculistas dominantes que hoje influenciam vários pesquisadores. É bem provável que nas próximas décadas tenhamos uma nova geração que, de algum modo, siga e ressignifique as pegadas e rastros deixados por esses pesquisadores, contribuindo assim para a expansão e complexidade da teia.

Mapear, compilar e analisar 226 artigos foi tarefa árdua. Acreditamos que esta pesquisa contribui para o campo curricular brasileiro ao fornecer um olhar a respeito dessa vasta produção da última década. Estabelecemos filtros e recortes necessários para tornar viável o trabalho. Por essa razão, outros filtros e recortes podem e devem ser pensados. E os mesmos filtros e recortes, sob outros olhares e perspectivas, também.

Toda tese é uma espécie de filme roteirizado sob determinados ângulos, escolhas, rigores e demandas. Tentamos identificar múltiplos enredos que compõe o campo, seus atores principais e coadjuvantes. Como todo filme, é passível de várias interpretações. Ao fim, apresentamos a nossa. Mapeamos as teias que foram se formando, buscando identificar as linhas (as vezes, tênues) que ligavam as produções. Periódicos, programas de pós-graduação, autores dos trabalhos, referenciais bibliográficos, concepções curriculares; tudo isso se articula a partir de complexas redes que estão em permanente movimento, por vezes entrelaçando-se umas às outras.

Em muitos momentos, tentamos identificar lógicas nas produções. Talvez resida aqui muito da tradição cartesiana em que inevitavelmente fomos formados desde a graduação. A busca por essas lógicas, estruturas e sentidos não é para amarrar e rotular as produções, e, sim, para tentar se organizar em meio à complexidade caótica de 226 produções. Por vezes, categorizar é preciso!

Chegar à conclusão de que o campo, não-híbrido, é predominantemente pós-crítico, permeado por três grandes vertentes que operam – do ponto de vista bourdieusiano – em meio às regras do jogo, permite tecer uma provocação final: o que tem sido produzido de novo no campo? Retomando a canção de Belchior que ilustra nossa epígrafe, “Você que é muito vivo, me diga qual é o novo”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda.; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: D, P & A, 1999. p. 111- 120.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, Nilda.; VARGAS, Maja.; FILÉ, Valter. Tecnologias, imagens, sons e currículos nos cotidianos. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.38-70, 2007.
- ALVES, Nilda. Currículo, docência e escola. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 1, p. 1-4, n. 2008.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 12, p. 1464-1479, n. 2014.
- ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Barbosa Nunes. Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: contatos entre os 'praticantespensantes' de currículos na internet. **Teias** (Rio de Janeiro. Impresso), v. 14, p. 187-213, n. 2014.
- ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva. Bases praticoteóricas das pesquisas com os cotidianos. Certeau em sua atualidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, p. 455-467, n. 2016.
- ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 8, p. 306-316, n. 2016.
- ALVES, Nilda; SANTOS, J. R. Redes de conhecimentos e currículos: agenciamentos e criações possíveis nos movimentos estudantis recentes. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 9, p. 372-392, n. 2016.
- AMORIM, Antônio Carlos. Três crianças a compor um plano para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 411-426, 2013.
- ANAYA, Viviani.; TEIXEIRA, Célia Regina. A sociedade contemporânea e a flexibilidade curricular das escolas plural e Kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2007.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- APPLE, Michael.; BEANE, J. A.. O argumento por escolas democráticas. In: _____(orgs). **Escolas Democráticas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, Michael. AU, Wayne. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michael. AU, Wayne, GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica. Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, p. 100 -114, 2011.

APPLE, Michael.

Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-33, 2001.

APPLE, Michael. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp.80-98, 2002.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **E-curriculum**. V. 15, n. 4, 2017.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Trad. Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017b.

ASPIS, Renata. Notas esparsas sobre filosofias da diferença e currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 429-439, 2016.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

BARRETO, Edna Abreu. Políticas de currículo em uma perspectiva relacional: tensões e ambivalências no contexto da prática. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, 2006.

BARTHOLO, Tiago Lisboa.; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves.; SALGADO, Simone da Silva. Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.204-220, Jul/Dez 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico. Classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAFFAGNI, Lou Guimaraes Leão. **Entre Deleuze, Guattari e o currículo: uma cartografia conceitual (2000- 2015)**. 2017. 391 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CANEN, Ana. ; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In:_(orgs). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, Papirus, 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães.; SILVA, Sandra Kretli. O “uso” dos artefatos culturais como movimentos táticos e estratégicos, em espaços lisos e estriados, nos currículos praticados no cotidiano escolar. **TEIAS**: Rio de Janeiro, v.10, n.20, p.1-14, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **TEIAS**: Rio de Janeiro, v.13, n.27, p.75-87, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e Currículos e Deleuze e Guattari e... **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, p. 143-159, 2014.

CASALI, Alípio. Para um currículo ético-crítico: referências a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1527 – 1555, 2016.

CESAR, Edilaine. A produção acadêmica em currículo no Brasil (2004-2013). Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 143p. 2015.

CHIAROTTINO, Zelia Ramozzi.; FREIRE, José Jozefran. O dualismo de Descartes como princípio de sua Filosofia Natural. **Estudos Avançados**, n.27 (79), p. 157-170, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CLARETO, Sonia Maria; NASCIMENTO, Luis Alberto Silvestre. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n.3, p. 306-321, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido. **Educação e Realidade**, n.27 (3), p.131-142, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculum. In LOPES, A. e MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 103-114, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. *Currículo na contemporaneidade*. Conferência. Formação Continuada: UNIFEBE (Brusque) e FURB (Blumenau) Brusque, Blumenau, SC, 21, 22 de julho de 2008. Disponível: http://www.unifebe.edu.br/04_proeng/formacao_continuada/2008_2/material_palestras/curriculo_na_contemporaneidade.pdf. Acesso: jul/2017.

CORAZZA, Sandra. Os sentidos do currículo. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/agosto 2010.

CORAZZA, Sandra.; OLEGÁRIO, Fabiane. Entre raízes e radículas. O que se passa no currículo escolar. **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 356-363, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. Rio Grande do Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da ANPed Sul, p. 1-15, 2007. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/786>>. Acesso em: 23 de Abril de 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 26, p. 105-122, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara; OLINI, Polyana. Noologia do currículo: dramatizações do projeto escrituras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 559-577, set./dez. 2016.

CORSI, Adriana Maria.; LIMA, Emília Freitas. Práticas pedagógicas no ensino fundamental na perspectiva do multiculturalismo crítico. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.158-182, Jul/Dez 2010.

COSTA, Glicilene Dias. Curricular: experimentações pós-críticas em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 279-293, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia) Vol. 1**. Editora 34, 1ª Ed. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, 1995.

DIAS DA SILVA, Roberto Rafael. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, v.34, n.34, p.1-19, 2017.

DOMINGUES, José Luis. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.67, n.156, p.351-366, 1986.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou Relativismo Cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, 2006.

DUARTE, Newton & *et al.* **O marxismo e a questão dos conteúdos escolares**. Anais eletrônicos do IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” - Histedbr. UFPB - João Pessoa. 2012.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: SP, Autores Associados, 2016.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge. Zahar, 1998.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria – um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FELDMANN, Marina Graziela. Currículo, cultura e contexto na região amazônica. **Revista Teias** v. 16 • n. 43 • 19-34 • (out./dez. - 2015).

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 Abril, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo.; SOARES, Maria Conceição Silva.; ALVES, Nilda. Bases praticoteóricas das pesquisas com os cotidianos – Certeau em sua atualidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 455-467, set./dez. 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina. As práticas-políticas curriculares em seus atravessamentos com as operações culturais cotidianas. **Espaço Pedagógico**, v. 23, p. 144-156, 2016.

[FERRAÇO, Carlos Eduardo](#); PIONTKOVSKY, Danielle; [GOMES, Maria Regina](#). Currículos e culturas: entre clichês e identidades e diferenças e... **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 645-666, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SUSSEKIND, Maria Luisa; GOMES, M. A. O.. Currículo-resistência-invenção em redes de pesquisadorxs: perplexidades e desafios cotidianos. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 1, p. 363-371, 2016.

FERRAÇO, C. E; GIRELLI, D. P; GOMES, M. A. O; GOMES, M. R. L. . Currículos e culturas: entre clichês e identidades e diferenças e**Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 645-666, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo.; CARVALHO, Janete. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, p. 143-159, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Dar a ler as pesquisas sobre currículo com os cotidianos das escolas. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil), v. 1, p. 66-75, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Maria Regina. Sobre as redes que tecem práticaspolíticas cotidianas de currículo e de formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, p. 464-477, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo.; FIORIO, Ângela Francisca Caliman.; LYRIO, Kelen Antunes; Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos, cotidianos e culturas em narrativas e imagens. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.138-148, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Mé- todo**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRARO, Luís Schifino. Por uma ecologia do currículo: nova percepção, diferente perspectiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01, p. 969-990, 2014.

FERREIRA, Michele Guerreiro.; SILVA, Janssen Felipe. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias** v. 14 • n. 33 • 25-43 • (2013).

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen. Currículo cultural: o que ensinam os livros regionais sobre identidade?. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.106-118, Jul/Dez 2010.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen.; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Pedagogia do gauchismo e seu currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.187-197, Jan/Jun 2011.
 FREUD, Sigmound. Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. (1916-1917) In: _____. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise** (Parte III). ESB Vol XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1977, p. 289-439.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2002.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, v. 14, n.33, p.44-57, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Educação em Questão**, v. 45, n. 31, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: _____. **Currículo e conhecimento: Diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis: De Petrus:FAPERJ, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Willian. Que 'negro' é esse que se narra nos Currículos de História? **Teias** (Rio de Janeiro. Impresso), v. 11, p. 1-20, 2010.

GABRIEL, Carmen Tereza. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.104-130, 2016.

GARCIA, Wladimir. Entre Paisagens. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 103-114, 2007.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2003.

GHIGGI, Gomercindo.; CRUZ, Claudete.; BATTESTIN, Cláudia. Contribuições de Paulo Freire para pensar o processo de ensino e aprendizagem na sociedade multicultural. *Revista Teias* v. 15 • n. 36 • 186-199 • (2014).

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVEDI, Valter. Violência curricular na escola pública: Conceito e manifestações. **Teias** (Rio de Janeiro. Impresso), v. 14, p. 121-137, 2013.

GIOVEDI, Valter. A Pertinência do Conceito de Violência Curricular para a Compreensão da Violência Escolar. **Revista do COGEIME**, v. 23, p. 33-47, 2014.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 93-124. 2011.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. **A Escola Crítica e a Política Cultural**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

GIROUX, Henry. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.41-73, 1993

GIROUX, Henry. A Disneyzação da cultura infanti. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 45-72, 1995.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?: Entrevista com Henry A. Giroux. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n., 73, p. 131-143, dez. 2005.

GIROUX, Henry. Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 296 – 306.2016.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, Rafael Marques.; MARQUES, Luciana Pacheco. O cotidiano escolar em tempo integral: alternativas emancipatórias. **Revista Teias**, v. 12 • n. 24 • p. 267-278 • jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GRANJA, Tania.; VELLOSO, Luciana. Práticas docentes e políticas curriculares: implicações no currículo em diferentes contextos escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 208-224, 2016.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2009.

JAMESON, Friedric. **Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

KITZMANN, Dione.; ASMUS, Milton. Ambientalização Sistêmica – do Currículo ao Socioambiente. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 269-290, Jan/Abr 2012.

KUHN, Martin. O Currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio: Desafios e Possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 113-138, jan./abr. 2016.

KROEF, Ada Beatriz Gallichio. Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades. **Educação & Realidade, Porto Alegre**, 26(1), p. 33-57. 2001.

LEITE, Miriam Soares. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. **Revista Teias** v. 11, n. 22, p. 55-74, 2010.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál. Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LINS, Daniel. Por uma Pedagogia rizomática. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, 2005.

LONGARAY Deise Azevedo.; RIBEIRO, Paula Regina Costa.; SILVA, Fabiane Ferreira. “Eu não suporto isso: mulher com mulher e homem com homem”: analisando as narrativas de adolescentes sobre homofobia **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.252-280, Jan/Jun 2011.

LOPES, Alice Casimiro; BARRETO, Edna Abreu. Contextos da política de currículo: a experiência da Escola Cabana (1997/2004). **Práxis Educativa** (Impresso), v. 5, p. 139-148, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika.; COSTA, Hugo Heleno. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 392-410, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 79-99, 2009.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. Casimiro; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Cultura e Política: implicações para o Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 5-10, 2009.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 33-52, n. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo no debate modernidade, pós-modernidade. In: AMORIM, Antonio Carlos. **Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed, p. 16-21, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 700-715, 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, 2015.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 2ª Ed. Lisboa: Grávida, 1989.

- LYOTARD, Jean-François. **O pós-modernismo explicado às crianças**. 2ª Ed. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1993.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, n. 2006.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: cultura, política e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, n. 2006b.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: Aproximações Entre educação e Ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.716-732, 2012.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, 2014.
- MACEDO, Elizabeth. A Noção de Crise e a Legitimação de Discursos Curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.
- MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. Reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 5-9, n. 2006b.
- MACEDO, Elizabeth., VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos de Currículo: Como lidamos com os conceitos de Moderno e Pós-moderno. ETD. **Educação Temática Digital**, v. 9, p. 234-252, 2008.
- MACEDO, Regina Moura.; ESPINDOLA, Neila.; RODRIGUES, Allan. “Não é só pelo diploma”: as ocupações das escolas e os processos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1358 – 1376,2016.
- MALANCHEN, Júlia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 247 f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2014.
- MAINARDES, Jeferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011.
- MARCONDES, Maria Inês.; MORAES, Caroline. Currículo e Autonomia Docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo, Cortez, 1997b.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

MCLAREN, *Peter*. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 171-188, Jul/Dez , 2001.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 247 f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2014.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, Campinas, 2016.

MARINHO, Simão Pedro. Novas tecnologias e velhos currículos; já é hora de sincronizar. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 80.

MORAES, Maria Célia Marcondes. **Os pós-ismos e outras querelas ideológicas**. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP nº 24, 1996.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria. In.: MORAES, Maria Célia M. de. (org.). **Illuminismo às avessas: Produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes. O Renovado Conservadorismo da Agenda Pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 122, maio/ago. 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: PARAÍSO, Marlucy. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autentica, p. 95-115, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000); avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.18, p.66-81, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p.15-37, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os embates e os desafios em sua construção no espaçotempo da ANPED. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 1, n. 1, p. 33-57, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-34, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Estudos de currículo. Avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, 367-381. 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; GARCIA, Regina Leite. Começando uma conversa sobre currículo: In:____;____. (Org.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, p. 7.39, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.; MELGAÇO, Paulo da Silva Júnior . Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 45-54, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.; MELGAÇO, Paulo da Silva Júnior. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 489-500, 2017.

NASCIMENTO, Adir Casaro.; URQUIZA, Aguilara. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

NASCIMENTO, Débora Maria. A construção do saber escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos: o discurso pedagógico construído no cotidiano. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.

NEUVALD, Luciane.; GUILHERMETI, Paulo. As dimensões emancipatória e adaptativa do currículo a partir da teoria crítica. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.165-175, Jul/Dez 2008.

NUNES, Mário Luiz Ferrari.; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Práticas curriculares emancipatórias no cotidiano escolar. **Pátio. Revista Pedagógica** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 01, n. 37, p. 32-35, n. 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 9, p. 1-, n. 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 375-391, n. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO L. F. Políticaspráticas curriculares em educação indígena: o ponto de vista dos praticantespensantes. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 9, p. 404-414, n. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa.; LACERDA, Eliane Fernandes. Os currículos praticadospensados de uma escola da rede pública municipal de Angra dos Reis/RJ: em busca da justiça cognitiva e da tessitura da emancipação social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1213 – 1235,2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias:um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71 p.1-18, 2017.

OLIVEIRA, Ozerina Victor. Confrontos entre práticas culturais de invisibilidade e de dispersão: a política de currículo como Fogo de Monturo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.114-125, Jul/Dez 2006.

OLIVEIRA, Ozerina Victor.; DESTRO, Denise de Souza. Currículo como prática cultural, burocracia e o lugar do computador no currículo escolar. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez 2007.

PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas(e contradições) dos educadore s críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1), p. 49-71.

PACHECO, José Augusto. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11 n.01, p. 6-22, 2013.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz. Análise do sentido/significado atribuído à educação física no documento “por uma política curricular para a educação básica - contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do ministério da educação. **Revista Teias**, v. 16 • n. 41 • 223-249 • (abr./jun. - 2015).

PARAÍSO, Marlucy. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. **Educação e Realidade**. V.19, n.2, p. 95-115, 1994.

PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves , SALES, Shirlei . Juventude Monstruosa: subjetividade e sexualidade no currículo do orkut. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, p. 148-157, n. 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves . Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, v. 34, p. 277-293, n. 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. v.40, p. 591-609, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CARVALHAR, D. L. Currículo: questões étnico-raciais e de gênero. **Presença Pedagógica**, v. 95, p. 24-30, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SALES, Shirlei. Tensão entre gênero e geração no currículo do ensino médio profissionalizante. **Eccos Revista Científica** (Impresso), v. 12, p. 307-322, n. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: SANTOS, L. et.. al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 132-152.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender**. Porto: Porto Editora, p. 147-160. 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SALES, Shirlei. Currículo do Orkut: escrita de si na subjetivação juvenil. **Ensino em Re-vista** (UFU. Impresso), v. v. 18, p. 1-15, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CARVALHAR, Daniele Lameirinhas. Gênero e relações étnico-raciais no currículo da educação infantil. **Labrys** (Edição em Português. Online), v. 22, p. 47-53, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves; REIS, C. A. A dicotomia masculino ativo/ feminino passivo na produção cultural de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em um currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 236-255, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, M. C. O currículo de Harry Potter: representações de escola e currículo na literatura infanto-juvenil. **Educação** (Rio Claro. Online), v. 22, p. 12-24, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves; REIS, C. A. A Constituição de Corpos Guerreiros em um Currículo Escolar. **Educação e Realidade**, v. 38, p. 1243-1266, 2013

PARAÍSO, Marlucy Alves; FREITAS, D. A. S. O discurso da educação escolar no currículo das HQs do Chico Bento. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Impresso), v. 8, p. 73-88, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SALES, Shirlei. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação e Realidade**, v. 38, p. 603-625, 2013

PARAÍSO, Marlucy Alves; MAKNAMARA, M. Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículo de gosto duvidoso. **Revista FAEBA**, v. 22, p. 41-54, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves; REIS, C. A. Normas de gênero em um currículo escolar: a constituição dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), v. 22, p. 20-40, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 38, p. 49-58, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CARDOSO, L. R. Tecnologia de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 155-177, 2015.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Linhas** (Florianópolis. Online), v. 17, p. 206-237, 2016.

PARAISO, Marlucy Alves.; CALDEIRA, Maria Carolina. Currículo e relações de poder-saber: conflitos e articulações entre o dispositivo de antecipação da alfabetização e o dispositivo da infantilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 769-794, 2016.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira.; MORUZZI, Andrea Braga. Culturas juvenis e currículo: valorização dos sujeitos jovens no trabalho escolar. **Revista Teias** v. 12 • n. 26 • 61-81 • set./dez. 2011.

PAULILO. André Luiz. Ensino de História, Expectativas de Aprendizagem e a Reorientação Curricular em São Paulo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 86-115, Jan./Abr. 2013.

PEREIRA Marcos Vilella.; FERRARO, José Luís Schifino. Currículo e práticas de controle: o caso da gripe H1N1. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.134-146, Jul/Dez 2011.

PERES, Elisandra Souza. **Currículo e Emancipação: uma articulação possível?** Tese Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 380p, 2015.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINAR William; LOPES, Alice Casimiro; AMORIM, Antônio Carlos; MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. Willian Pinnar entrevista. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 187-208, 2010.

PONCE, Branca Jurema. A educação em valores no currículo escolar. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.5, n.1, p. 1-21, 2009.

PONCE, Branca Jurema.; NERI, Juliana Fonseca. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-curriculum**, v.13, n.2, p. 331- 349, 2015.

RODRIGUES, Allan Carvalho.; MACEDO, Regina Moura.; ESPINDOLA, Neila Monteiro Monteiro. “Não é só pelo diploma”: as ocupações das escolas e os processos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1358 – 1376 out./dez.2016.

ROUANET Sergio. **As razões do iluminismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

ROSSO, Ademir José.; ISTSCHUK, Maria Eutemia. Imposições, Disputas e Diversificação Curricular no Ensino de Física das Escolas Estaduais de Ponta Grossa, Paraná. **Revista Teias** v. 12 • n. 24 • p. 159-177 • jan./abr. 2011.

RIBEIRO, Márden de Pádua. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. VELOSO, Silene Gelmini. Fim da Teoria Crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 73-91, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1996), Para uma Pedagogia do Conflito, *In: SILVA, Luis Heron da et al (org.)*, **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares.; OLIVEIRA, Marcia Betania de Oliveira. Políticas Curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares.; SILVA, Francisca Nathália. Políticas educacionais e currículo: traduções e ressignificações no contexto escolar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.02, p. 653 – 675 abr./jun.2016.

SANTOS-FILHO, Jair. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTOS-FILHO, Jair (org.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SAUL, Ana Maria.; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, p. 223-244, 2009.

SAUL, Ana Maria.; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. Políticas de currículo: novos olhares. **Educação** (São Paulo), v. 04, p. 54-61, 2010.

SAUL, Ana Maria.; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 07, p. 01-24, 2011.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Gouveia. **Relatório da pesquisa Paulo Freire na atualidade**: legado e reinvenção - análise de sistemas de ensino a partir de 1990. São Paulo: PUC-SP, 2016.

SAUL, Ana Maria. Pesquisas de currículo no Brasil: o pensamento de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 37-56, 2012.

SAUL, Ana Maria.; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino: pesquisando políticas de currículo em um mesmo território, sob diferentes olhares. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 13, p. 9-27, 2012.

SAUL, Ana Maria. Políticas e Práticas Educativas Inspiradas no Pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, p. 129-142, 2014.

SAUL, Ana Maria.; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 12, p. 2064-2080, 2014.

SAUL, Ana Maria.; GIOVEDI, Valter Martins. Currículo e movimentos sociais: uma prática na escola inspirada na pedagogia de Paulo Freire. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, p. 135-152, 2015.

SAUL, Ana Maria.; SHOR, Ira. O poder que ainda não está no poder: Paulo Freire, pedagogia crítica, e a guerra na educação pública. **Educar em Revista** (Impresso), v. 61, p. 293-308, 2016.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação de professores e currículo. **Revista de educação AEC**, v. 1, p. 01-15, 2006.

SANTIAGO, Maria Eliete. Campo curricular, prática pedagógica e pedagogia freireana. **Revista de Educação AEC**, v. 142, p. 28-40, 2007.

SANTIAGO, Maria Eliete.; MENEZES, Marília Gabriela. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 3, p. 395-402, 2010.

SANTIAGO, Maria Eliete.; MENEZES, Marília Gabriela. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 25, p. 45-62, 2014.

SANTIAGO, Maria Eliete.; BATISTA-NETO, José. Política, proposta e práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 125-142, 2012.

SANTIAGO, Maria Eliete.; SOUZA-JUNIOR, Marcílio. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 22, p. 01-12, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003(a).
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003(b).
- SAVIANI, Dermeval. **Marxismo, educação e pedagogia**. In. SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Autores Associados, Campinas – SP, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n.4, p. 54-84, 2016.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, p.21-42, 2005.
- SERPA, Andréa.; RIBEIRO, Simone. Currículo: conversando sobre diferentes e diferenças. **Revista Teias**, v. 16 • n. 40 • 89-98 • (2015).
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.73, p.59-66, maio 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Silva, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes. 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros**: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____(org). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p .45-56, 2000b.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p, 71-80, 2000c.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, p. 65-66, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**. Ano 27, v.2, p.47-57, 2002b.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu; HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari (orgs.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2. ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Tramas entre conhecimentos científicos e saberes cotidianos na tessitura dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 163-177, 2016.

SOARES, Maria da Conceição Silva.; NOLASCO-SILVA, Leonardo. Diferença, identidade e ficção: tecer currículos em redes, narrar os cotidianos e inventar o presente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 588-598, set./dez. 2015.

STRECK, Danilo. Qual o Conhecimento que Importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O ineditismo dos estudos nos/dos com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 Agosto, 2012.

SUASSUNA, Livia.; NÓBREGA, Jáder. Currículo de língua portuguesa: um estudo da rede estadual de Pernambuco. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01 jan/abr. 2014.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Recontextualização por hibridismo na prática pedagógica da disciplina Ciências. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.133-148, 2009.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A construção do currículo escolar e o protagonismo docente e discente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1193 – 1212, 2016.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.94-108, Jan/Jun 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governmentação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, p. 463-470, n. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Teóricos e o campo do Currículo**. 1. ed. Campinas: FE, 2012.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: currículo entre Young e Freire. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 2013.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, 2016.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, 2011.

YOUNG, Michael F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, 2013.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.18-37, 2016.