

ENSAIOS

TEORIAS E DISCURSOS NO CURRÍCULO: ENTRE A TEORIA CRÍTICA E OS DISCURSOS PÓS-CRÍTICOS¹

Lindalva Gouveia Nascimento; Ana Célia Silva Menezes, Angélica de Cássia Gomes Marcelino; Dougllas Pierre Justino da Silva Lopes; Edileuda Soares Diniz; Emilia Cristina F. de Barros; Kátia Valéria Ataíde e Silva; Lindalva Gouveia Nascimento; Maria do Carmo Moura; Miriam Espindula dos Santos; Rejane Maria De Araújo Lira Falcão; Sandra Valéria de Almeida Porto; Sawana Araújo Lopes; Vagna Brito de Lima; Rosalinda Falcão Soares; Thatiana Oliveira Nascimento; Jocileide Bidô Carvalho Leite; Maize Sousa Virgolino de Araújo; Ana Célia Silva Menezes; Maria Margareth de Lima; Vilma Helena Malaquais; Rafael Ferreira de Souza Honorato; Maria Lúcia Gomes da Silva

RESUMO: O estudo sobre Currículo tem gerado debates especializados e inúmeras pesquisas que o afirmam cada vez mais como um campo de estudo na Área da Educação. Desta forma, ao se tomar o Currículo como área de estudo, percebemos a necessidade de situá-lo teoricamente e de discutir as implicações político-pedagógicas próprias a partir da teoria que o referenda. É nesta perspectiva que trazemos como temática deste artigo a(s) concepção(ões) e as contribuições da teoria crítica e dos discursos pós-críticos no campo do currículo e da política educacional, a partir da seguinte questão: Quais as principais concepções e discursos que marcaram o modo de pensar o Currículo nas teorias crítica e pós-crítica? Pretendemos analisar as transformações que marcaram a teoria crítica e os discursos pós-críticos no campo do Currículo. O texto é resultado de um estudo bibliográfico, tendo como referência os estudos de Lopes (2013), Santos (2002), Apple (1995, 2006, 2012), Moreira e Corazza (2002). A partir do estudo realizado, entendemos que a Política Educacional e a organização do Currículo Nacional têm relação intrínseca com a estrutura econômica, com o Poder Político e com a Cultura, e que, num contexto de múltiplas transformações, a Educação e o Currículo tendem a ser padronizados, conservadores e mercantilizados. Entretanto, existem as possibilidades de construção de uma globalização contra-hegemônica, vez que a Política de Educação, o Currículo e as Práticas Pedagógicas são pensados e conduzidos na perspectiva da transformação e emancipação humana.

Palavras-chave: Política Educacional. Currículo. Teorias Crítica e Pós-crítica.

THEORIES AND DISCOURSES IN THE CURRICULUM: BETWEEN THE CRITICAL THEORY AND THE POST-CRITICAL DISCOURSES

ABSTRACT: The study on Curriculum has generated specialized debates and several pieces of research that state it more and more as a study field in the Education area. In this way, once Curriculum has become a study area, we perceived the need to treat it theoretically and to discuss the specific political and pedagogical implications from the theory that corroborates it. In this perspective, we bring as theme of this article the conception(s) and the contributions of the critical theory as well as those of the post-critical discourses in the field of curriculum and the educational

¹ Atividade desenvolvida na disciplina TÓPICOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: currículo, políticas e contextos no Brasil do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE)/UFPB-CAMPUS I ministrada pela Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira

policy from the following question: Which are the main conceptions and discourses that defined the way to debate the Curriculum in the critical and post-critical theories? We intend to analyze the changes that established the critical theory and the post-critical discourses in the Curriculum field. The text is the result of a bibliographical study, having as reference the studies of Lopes (2013), Santos (2002), Apple (1995, 2006, 2012), Moreira and Corazza (2002). From the developed study, we understand that the Educational Policy and the organization of the National Curriculum have intrinsic relation with the economic structure, with the Political Power as well as with Culture, and that, in a context of multiple transformations, the Education and the Curriculum tend to be standardized, conservative and merchandised. Nevertheless, there are the construction possibilities of a counter-hegemonic globalization once the Education Policy, the Curriculum and the Pedagogical Practices are discussed and conducted in the perspective of human transformation and emancipation.

Keywords: Educational Policy. Curriculum. Critical and Post-critical Theories.

INTRODUÇÃO

Na Contemporaneidade, registra-se que vivemos um processo de globalização da Economia, que gera constantes e significativas mudanças na Sociedade Mundial, fundada nas diretrizes da Política Econômica Neoliberal hegemônica. Essas transformações, de diversas formas, repercutem no campo da Política de Educação, sobretudo na Política Curricular.

De acordo com a concepção de Santos (2002), a globalização constitui um processo que, longe de ser linear e consensual, é dinâmico, marcado por transformações constantes e que, através de mecanismos de controle, manipulação e regulação distintos, sobretudo das empresas financeiras multinacionais, atua com forte impacto no contexto econômico mundial, incluindo os Países Periféricos e Semiperiféricos.

A atual configuração da Economia Globalizada caracteriza-se, ainda, por um amplo campo de conflitos, expressando, assim, “[...] um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo [...]” (SANTOS, 2002, p. 26).

Nos estudos de Pereira (2007), também pautados em Santos (2002), observa-se que os autores indicam que esse modelo de economia globalizado e hegemônico tem não só produzido fortes efeitos no contexto do Brasil, fortalecendo o quadro de desigualdade, pobreza e exclusão social, mas interferido de forma significativa no campo da Educação com forte impacto no conjunto das Políticas Curriculares Nacionais, nos seus mais diversos aspectos.

Decorre desta perspectiva uma Proposta de Educação Global Hegemônica que é efetivada sob a imposição arbitrária da concepção política e ideológica neoliberal, que vem sendo implantada mundialmente de forma estandardizada e padronizada. Sobretudo a partir da década de 1990, as

estruturas organizacionais de Educação expressam nas salas de aulas os reflexos dessa política derivada do financiamento de algumas instâncias institucionalizadas², ou não, que assumem o controle da globalização na Educação (PEREIRA, 2007).

Nesse processo de transformação na Política Educacional é importante considerar, também, aquilo para o que nos aponta Meyer (2000) sobre o processo de globalização e sua influência na Educação. Segundo o referido autor, é preciso compreender tal processo para além da sua indicação enquanto mecanismo influenciador de poder e interesses dominantes, reconhecendo, sobretudo, o seu caráter e poder ideológicos; o seu potencial de mudança, que pode ser efetivado no campo da Política Educacional e nas Políticas de Currículo, mesmo em um contexto de imposições arbitrárias de propostas globais de educação hegemônicas.

Oportuno se faz ressaltar, ainda, que, nesse processo de globalização educacional, temos a participação dos movimentos contra-hegemônicos, que representam e expressam as diferentes e diversas culturas das minorias. Trata-se daqueles comprometidos com a efetivação de uma educação contextualizada, com capacidade de imprimir mudanças significativas nos campos da Política Educacional e do Currículo e nas práticas educativas, redefinindo-as tanto nos sistemas nacionais, quanto no espaço da Escola, sobretudo na sala de aula.

Sem dúvida, todo esse movimento nos leva tanto a refletir sobre a Política de Educação, a função social e o papel formador da Escola, quanto a pensar sobre a qualificação dos professores e a importância das Políticas Curriculares; sobre o Currículo Escolar Atual; e sobre a relação entre professores e alunos no processo dinâmico e complexo da prática pedagógica educativa escolar.

Entendemos que, nesse processo de escolarização e formação humana, é necessário imprimir práticas educativas pensantes, críticas, reflexivas, utilizando-se de uma pedagogia que “[...] vise à autonomia do sujeito libertando-o das amarras do ideário político-ideológico neoliberal presente no modelo de globalização [...]” (PEREIRA, 2007, p. 340). Implica, assim, pensar criticamente a relação da Educação com o Poder Econômico, Político e Cultural, conforme alerta Apple (2006).

Acreditamos que este difícil movimento de repensar as práticas educativas pedagógicas poderá indicar possibilidades e alternativas contra-hegemônicas, no sentido de promoção e garantia de uma educação pública gratuita mais crítica, participativa e de qualidade para todos; um projeto de educação que esteja em consonância com os princípios da democracia, da justiça social e da igualdade, coerentes com um projeto maior de transformação social, mesmo sob forte e complexo

² Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros.

contexto de influência da Economia Globalizada e do Poder Ideológico Neoliberal Conservador em nossa Sociedade e na Educação. Esse aceno de possibilidades contra-hegemônicas vem das perspectivas teóricas e críticas que enfocamos a seguir, para tecer a temática em discussão.

Reconhecemos que essas perspectivas teóricas e críticas contribuíram de forma significativa para o processo de construção das Políticas Curriculares, favorecendo, no diálogo com as identidades dos sujeitos sociais, a diversidade cultural, que está expressa nas escolas.

Diante disto, os estudos curriculares desenvolvidos pelos principais centros de pesquisas, como os Estados Unidos e a Inglaterra, promoveram o surgimento do movimento denominado “Nova Sociologia da Educação” (NSE), que tomou como foco estudar o Currículo e as suas particularidades. A este respeito, Moreira; Silva (1995, p. 20) defendem que, em uma proposta curricular, é necessário “[...] compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo [...]”.

Dentro dessa construção curricular, a NSE caracteriza-se pela ênfase no conhecimento, no processo e na instrução para a construção do conhecimento concreto, em que as relações de poder estejam em consonância com as necessidades da Sociedade. Essa discussão sobre o Currículo e as suas subjetividades vem se perpetuando no seio da nossa comunidade, bem como no decorrer da nossa história, em que os educadores vêm decidindo qual conhecimento é válido e, por conseguinte, o compartilhamento entre os saberes formais e não formais para a formação do sujeito.

Desta maneira, Apple (1995) chama a atenção sobre a distinção entre os conhecimentos com vistas a ressaltar que estes venham a colaborar na constituição do sujeito. É ainda Apple (1995, p. 45) quem assegura que “[...] é a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente [...]”. Sendo assim, o autor critica o conhecimento sob a perspectiva de uma mercadoria e alerta que as escolas são responsáveis pela legitimação do conhecimento.

Para discorrer sobre as teorias que vêm tecendo as diferentes formas de se definir o Currículo na Contemporaneidade, partimos da seguinte questão de estudo: Quais as principais concepções e discursos que marcaram o modo de pensar o Currículo na Teoria Crítica e Pós-Crítica?

A Teoria Crítica emerge no século XX, especialmente na década de 60, em meio aos movimentos sociais e culturais que a caracterizam como uma reação ao pensamento moderno cartesiano. Acentua-se nessas formulações a crítica aos processos de convencimento, adaptação e repressão da hegemonia dominante, contrapondo-se ao empiricismo e ao pragmatismo das teorias

tradicionais, refutando a visão iluminista e a racionalidade técnica. Nessa formulação crítica, um forte aporte teórico são as contribuições do Marxismo.

Reconhecemos que a crítica à sociedade burguesa capitalista desenvolvida a partir do materialismo histórico dialético, com fundamentos em Marx e Gramsci, dá sustentação à crítica à escola como reprodutora da hegemonia dominante e das desigualdades sociais.

Segundo Lopes; Macedo (2002), nos anos de 1980, o Brasil vive um tempo de redemocratização e enfraquecimento da hegemonia do referencial funcionalista norte-americano. Nesse contexto, ganham força no âmbito dos estudos no campo da política educacional e no campo do currículo as vertentes críticas marxistas.

Ainda no século XX, desponta outra perspectiva teórica oriunda dos discursos pós-críticos, fundamentados no Pós-Estruturalismo, defendidos por alguns estudiosos como Lopes (2013), Moreira & Santos (1997; 2002); Apple (1995), Corazza (2002), Macedo (2007; 2012), Giroux (1995), Ipar (2009), Lopes & Macedo (2002; 2013), Meyer (2002), Moreira (1995), Pereira (2007), Santos (1997; 2002).

Estes autores e seus estudos emergem numa conjuntura designada por “Pós-Modernidade” - contexto marcado pela ideia de mudança de paradigmas, de onde emerge a crítica frontal aos padrões rígidos da Modernidade, objetivando o rompimento com a lógica positivista, tecnocrática e racionalista, para escapar das totalizações e homogeneização das metanarrativas. Nesse contexto, privilegiam-se os discursos sobre a realidade concreta, na tentativa de dar voz aos excluídos de um sistema totalizante e padronizado.

Lopes (2013) ressalta que existem diferenças entre os enfoques dos vários estudos pós-críticos e que há registros teóricos nessas vertentes que se opõem entre si. Com isto, queremos salientar que existem significações em disputa e que, ao destacarmos a discussão do Currículo entre a Teoria Crítica e os discursos pós-críticos, precisamos fazer um exercício muito mais complexo de reconhecimento e reflexão das continuidades e rupturas.

A transformação do Currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos enquanto sujeitos, conforme assevera Lopes (2013). É nesta perspectiva que trazemos como eixo central desta discussão as políticas curriculares a partir das contribuições de autores que se situam no campo teórico da crítica e da pós-crítica.

Constatamos que o estudo sobre Currículo tem gerado debates especializados e inúmeras pesquisas que o afirmam cada vez mais como um campo de estudo na Área da Educação, daí por

que, ao tomá-lo como temática de estudo, percebemos a necessidade de situá-lo teoricamente e de discutir as implicações político-pedagógico próprias, a partir da teoria que o referenda.

Neste texto, não pretendemos apresentar um estudo exaustivo sobre teorias de currículo, mas discutir as transformações que marcam a(s) concepção(ões) e discursos do Currículo no contexto da Teoria Crítica aos discursos pós-críticos.

Para melhor compreender e situar essas transformações, consideramos importante contextualizar o cenário no qual emergem a referida Teoria e os discursos pós-críticos, tomando como aporte teórico as leituras discutidas no componente curricular “Tópicos em Políticas Educacionais: Currículo, Contextos e Políticas”, ministrado pela Professora Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira, cuja docência se deu no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Linha de Políticas Educacionais, inserida no Centro de Educação (CE), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

DIALOGANDO SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES: DAS TEORIAS CRÍTICAS ÀS PÓS-CRÍTICAS

Qualquer discussão que envolva o contexto educacional brasileiro a respeito das teorizações sobre Currículo é informada de que, na maioria das escolas, têm ocorrido práticas de ensino baseadas no Currículo Oficial que selecionam os conteúdos sistematizados, mesmo através do Currículo Oculto, moldando formas de comportamento, condutas e atitudes que correspondem aos padrões de comportamento que são aceitos pela sociedade em um contexto mais amplo.

De acordo com a teoria desenvolvida por Apple (2006), o Currículo não é uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Desta forma, não é prioritário saber como o conhecimento será disseminado e, sim, qual saber e por que este e não outro.

Assim, diante deste tipo de situação, verifica-se o processo de resistência, em que o educador propõe questionamentos alternativos, colocando em questão o modelo tecnicista, utilizado nas práticas educativas.

Para Apple (2006), a Teoria Crítica consiste em um conjunto mais amplo de abordagens, numa tentativa de se pensar a relação entre cultura, formas de dominação e sociedade - uma abordagem analítica, política e cultural da cultura de massa capitalista. Consiste, também, em estudos educacionais críticos, envolvendo obras e reflexões marxistas e neomarxistas, relacionadas à

Escola de Frankfurt³, em trabalhos dos estudos culturais críticos, na análise feminista pós-estrutural e em outras abordagens críticas.

Apple (2006) situa exemplarmente sua visão sobre a educação inserida em um contexto social na interação com as incontáveis faces da sociedade, propondo-se a analisar a relação entre educação e estrutura econômica e as conexões entre conhecimento e poder. Para isto, o referido autor centraliza sua análise na compreensão de como as escolas criam e recriam formas de consciência para permitir que o controle social seja mantido, sem que os grupos dominantes apelem para formas mais abertas de domínio e/ou da coerção.

Nesta perspectiva, o tratamento dado ao conceito de ideologia é o de hegemonia, implicando que reprodução social não é algo dado, antes exige constante convencimento ideológico e, assim sendo, supõe conflito. Por isto, concebe que é preciso, analisar a estrutura social e a cultura escolar a fim de desnaturalizar questões acerca do conhecimento, das instituições educativas e dos próprios educadores.

Apple (2006) desenvolve um trabalho significativo para a discussão sobre o Currículo que era visto como uma série de temas que deveriam ser transmitidos no ambiente escolar. Nessa lógica, este autor elaborou sua pedagogia crítica baseada na relação entre a Educação e a Sociedade, ou seja, naquela que considera a análise relacional ou situacional. Nessa construção de ideias, o referido autor busca nos conceitos de ideologia, hegemonia e senso comum, postulados pelas teorias críticas, especialmente por Gramsci, o necessário suporte teórico para traduzir a sua visão de educação.

Para Apple (2006), as “[...] escolas são usadas para propósitos hegemônicos [...]”, pois incorporam o ensino dos valores culturais e econômicos, bem como suas respectivas tendências, à sua função social. Com esta compreensão, o referido autor desenvolve sua argumentação acerca do “[...] sentido de conexão entre conhecimento ou controle cultural e poder econômico [...]” (APPLE, 2006, p. 104). Tal cenário “[...] têm longa história na educação norte-americana [...]”, resulta de mudanças no sistema do capital bem como a concomitante mudança na educação e no papel da escola. E, as escolas estão conectadas à comunidade e a “[...] instituições poderosas de um modo que é frequentemente oculto e complexo [...]” (APPLE, 2006, p. 101-102).

³ De acordo com Ipar (2009), a escola de Frankfurt representa um assunto difícil e complicado e, por isto, mais uma vez recorre aos teóricos da reprodução para conseguir levantar uma discussão sobre hegemonia e estabilidade ideológica. Bowles e Gintis, Bernstein, Bourdieu, entre outros, dão o aporte para se tecerem relações sobre o assunto. Ele percebe que, na interação entre o conhecimento curricular e as relações sociais da vida na sala de aula, é que é possível vislumbrar algumas das relações reais que as escolas possuem com uma estrutura econômica desigual. Esse processo reprodutivo se dá por uma necessidade “lógica” para que se consiga manter uma ordem social desigual, de maneira que o desequilíbrio cultural e econômico passa a seguir “naturalmente”. A partir disso, Apple argumenta ser essencial ter clareza sobre o que Raymond Williams diz: nem a cultura nem a educação flutuam livremente.

Registra-se que o pensamento sistêmico é fruto de um pensamento hegemônico da técnica positivista da ciência, do século XIX, que foi validado pelo pensamento intelectual. Este pensamento na educação trabalha com metas, segundo o modelo de administração empresarial/industrial, buscando obter a “produtividade” na educação. Nessa lógica, o currículo sistêmico trabalha com categorias neutras, valores irrealistas e conservadores, negando o conflito intelectual. Trata-se, segundo o autor, de um modelo educacional que faz repressão a grande parte das pessoas nele inseridas; um currículo que não contempla as individualidades (APPLE, 2006).

Apple (2006) critica duas categorias do modelo sistêmico: a neutralidade e o consenso. A suposta falta de intenção da educação, sem contradições, esconde juntamente a intenção de não crítica ao sistema, não questionamento da ideologia dominante. No entanto, a história da ciência e o crescimento das disciplinas individuais não aconteceram por consenso, o progresso mais visível foi justamente ocasionado por conflitos intensos (intelectual e interpessoal) e pela revolução conceitual. O autor, por isto, sugere alternativas ao modelo sistêmico dentro da educação, partindo de ações nas quais os intelectuais da educação devem sair dos sistemas industriais e corporativos, buscando novos sistemas, como os abertos e biológicos. Assim, defendemos que a função principal do Currículo não deve ser a de resultados técnicos ou de produtividade, mas a emancipatória.

O Currículo se insere nesse processo como mediador das relações sociais que, segundo Apple (2006), são guiadas por determinados grupos de interesses, os quais dirimem o que é conhecimento, a forma como é “[...] selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores [...], que representam determinadas visões de normalidade e desvio [...]”, tornando-se necessário conhecer os interesses sociais que nortearam tal seleção e organização.

Nessa senda, as “[...] políticas econômicas e culturais, e a visão de como as comunidades deveriam operar, e de quem deveria ter poder, serviram como mecanismos de controle social [...]” (APPLE, 2006, p. 103). Esse controle é exercido no Currículo Oculto, no *corpus* formal do conhecimento, no controle dos corpos, através das formas de significado que a Escola distribui, e na legitimidade cultural de alguns grupos.

Destarte, Apple nos orienta de que é preciso perceber as “escolas como parte de um conjunto de relações de outras instituições [...] que são combinadas de maneira a gerar desigualdades estruturais de poder e acesso a recursos [...]”, as quais são reforçadas e, até certo ponto, geradas pela própria escola.

Ainda de acordo com o referido autor, é preciso “[...] entender a quem pertence o conhecimento que chega à escola [...]” propondo “[...] compreender os objetivos econômicos e

ideológicos [...]” que constroem a história da escola, apontando as suas sedimentações e o porquê de algumas propostas se sobressaírem em detrimento de outras. Assim, concordamos com Apple ao afirmar que a escola pode desempenhar “[...] funções culturais e econômicas [...]” (APPLE, 2006, p. 104).

Nesta perspectiva, estudos mostram que, ao se analisar a escolarização urbana, identifica-se que, nos idos de 1850, em Nova York, a educação era concebida como uma “[...] maneira pela qual a vida em comunidade, os valores, as normas e os benefícios econômicos dos poderosos deveriam ser protegidos [...]” (APPLE, 2006, p. 106).

Entretanto, com a chegada de imigrantes, em algumas cidades estadunidenses, animados pela expansão industrial, muda o cenário local, o que causa desconforto aos nativos, que passam a se deparar com as diferenças e os diferentes - os negros, latinos, operários, decorrendo daí uma “cruzada para eliminar a diversidade”. A “ideia geral do ambiente ideológico” girava em torno da “aculturação e da padronização” dos diferentes, cuja finalidade era a preservação da cultura nativa, a proteção de seu *status* e uma questão de ajuste econômico. Desta maneira, o Currículo se baseia inicialmente nas ideias de ajuste moral, ético, econômico e na segregação, cujo fundamento encontra porto no conceito de eugenia. Para Apple (2006, p. 108), a “[...] teoria e o desenvolvimento do currículo estavam fortemente ligados à necessidade e mudanças econômicas [...]”.

A função social do Currículo foi baseada na divisão social do trabalho. Bobbit; Charters (*apud* APPLE, 2006, p. 109) “[...] construíram uma teoria de construção do currículo que teve como base a diferenciação de objetivos educacionais em termos de funções particulares e restritas da vida adulta [...]”. Nesta perspectiva, o Currículo teria como função principal estimular e desenvolver, conforme esclarece Apple, o “sentimento individual de pertencer a um grupo social e econômico ou comunidade e para o compromisso para com seus fins, valores e padrões de comportamento” (APPLE, 2006, p.109).

Além de atrelar a função social do Currículo à comunidade, tais teóricos também articularam o “papel social do currículo como o de desenvolvedor de um alto grau de consenso normativo e cognitivo”, ou seja, este deveria homogeneizar o pensamento. A religião, a ameaça ao *status quo* da comunidade local e de seu poder e influência, bem como a possível perda de sua identidade com a expansão industrial e o intenso processo de imigração motivaram e fundamentaram inicialmente as ideias acerca do Currículo. Desenvolve-se então um pensamento preconceituoso, segregador e eugênico, no qual os imigrantes e trabalhadores eram percebidos como “inferiores à população local”, significando uma “ameaça à existência da própria democracia”.

A estratégia para conter tal “ameaça” foi o bloqueio da imigração e a aculturação através da escolarização - a “nação deveria instilar nos imigrantes determinados valores e padrões de comportamento”. Desta forma, o Currículo foi utilizado inicialmente, e ainda o é em certo grau e medida, para “criar um consenso de valores que representasse a meta de suas políticas econômicas e sociais” (APPLE, 2006, p. 113-114).

Contudo, no decorrer de sua elaboração e instituição, houve uma mudança importante no projeto curricular inicial, em vez de se falar em homogeneidade em termos de diferenças étnicas, de classe ou raciais, passa-se a falar em termos de diferenças na inteligência. Muda-se o foco dos imigrantes e trabalhadores para a manutenção da alta inteligência dos afortunados.

A partir de então há uma “[...] distribuição desigual de responsabilidade e poder [...]”, cuja característica foi o dualismo e a desigualdade de acesso e apreensão do conhecimento. Em outras palavras, “[...] controlando-se e diferenciando-se os currículos escolares, as pessoas e as classes também poderiam ser controladas e diferenciadas [...]”. Neste cenário, o discurso da ciência foi utilizado como neutro e legítimo para inculcar tal pensamento: a “[...] ciência, com sua lógica inferida de eficiência e controle, executava uma função de legitimação ou de justificação [...]” (APPLE, 2006, p. 116).

Percebe-se que o Currículo nasce com a finalidade de proteger e preservar o *status quo* de uma determinada comunidade estadunidense e, portanto, tem em seu DNA características tendenciosas, preconceituosas, dualistas, desiguais, segregadoras etc. Apple (2006) ressalta que o discurso da ciência e da sua aparente neutralidade permanece e serve mais para ocultar do que para revelar. Por isto, entendemos que é necessário reconhecer as conexões históricas entre os grupos que detiveram o poder e a cultura que é preservada e distribuída por nossas escolas.

Apple (2012), ao dissertar sobre o que pensamos acerca dos movimentos contra-hegemônicos e como participamos deles, discute a crise na Educação a partir da influência cada vez maior do bloco de poder, o qual denomina de “modernização conservadora”, assinalando quatro grupos principais e destacando que o mais importante é o tipo de perguntas e respostas que tentamos dar a essa configuração.

O primeiro grupo do bloco de poder, segundo Apple (2012), inclui diversos segmentos do capital comprometido com soluções neoliberais mercantilizadas para os problemas da Educação. Nessa aliança, o segundo grupo, mais poderoso, é representado pelos neoconservadores que querem o “retorno” a padrões mais elevados e a uma “cultura comum”, defendendo um consenso sobre o que deveria ser o conhecimento oficial.

O terceiro elemento é constituído por conservadores religiosos populistas e autoritários, profundamente preocupados com o secularismo e a preservação de suas próprias tradições, tentando impor o “comum”.

O último grupo particular da nova classe média se apoia em conceitos profissionais e gerenciais, defendendo o que tem sido chamado de “cultura de auditoria”.

Apple (2012) busca refletir sobre algumas das perspectivas críticas cuja influência tem aumentado nos últimos anos, questionando as nossas formas de pensar e participar deles e nos convidando tanto a refletir sobre a natureza política da história e dos nossos próprios interesses quanto a quebrar o paradigma de uma educação mercadológica, apontando o educador Paulo Freire e suas ideias como uma influência onipresente diante do que classificamos como “movimentos contra-hegemônicos”. Apple também, nos instiga a lidar com as tarefas do educador crítico/ativista.

De acordo com Apple (2006), a Educação está sendo transformada em uma mercadoria, ou seja, as escolas e os alunos são considerados mercadorias, numa visão neoliberal conservadora, mercantil. Nesse entrelaçado, o conceito de cidadania foi transformado radicalmente, pois o cidadão agora é considerado um consumidor.

O movimento sociológico e econômico que redefine a democracia e a cidadania como sendo um conjunto de práticas de consumo e, segundo o qual, o mundo é visto como um vasto supermercado tem tido grande efeito e liderança na definição da política de educação, do Currículo e das práticas pedagógicas. Trata-se da “ideologia da desmobilização”.

Outro movimento a ser destacado é o das teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, que têm representação em unidades descentradas, isto é, em movimentos políticos que não estão mais centrados apenas em questão de classe, em sindicatos de trabalhadores e nas questões tradicionais sobre quem os atores sociais verdadeiramente são, passando a atuar em várias frentes. A Política Pós-Moderna e a Teoria Pós-Moderna ignoram a economia de classe e a economia política, tratando o Mundo como se fosse um texto. Isto em parte responde à fragmentação parcial dos movimentos sociais. Esse sentido de fragmentação do projeto emancipatório é desconcertante para muitos educadores críticos. Na compreensão de Apple, essa situação gerou uma crise real, porque os movimentos direitistas são relativamente coerentes e a política da esquerda está agora extremamente fragmentada (APPLE, 2006).

De acordo com Apple (2006), há várias maneiras de a política da direita afetar a Educação. Dentre elas, temos os Livros-textos, os Exames (Avaliação) e o Currículo.

Para o referido autor, o Currículo é o livro-texto utilizado em sala de aula, que na maioria das vezes é padronizado, entediante, acrítico, tendendo a não ser democrático. Trata-se de um *currículo morto*, com conteúdos geralmente ultrapassados e conservadores. Esses livros-textos são vendidos no mercado e escritos de acordo com as especificações daquilo que os Estados mais populosos querem. Devido a esse mercado, qualquer conteúdo que seja política ou culturalmente crítico ou possa causar uma reação negativa dos grupos poderosos é evitado.

Também temos o movimento por posturas conservadoras ou distantes de posições social-democratas, caracterizado por conteúdos, temas e perspectivas muito mais conservadoras. A ênfase neoconservadora recai em reinstalar valores conservadores no Currículo e também em fazer com que tais valores sejam enfatizados não só nele, mas também nas práticas de ensino e nos testes.

O surgimento de programas que conectam a escola ao trabalho apoia-se em uma educação cujo principal papel é unicamente o econômico. Também se registra a reenfatização dos impulsos religiosos pelos populistas autoritários, focados em posturas teológicas e morais. Estas repercutem através de um sentimento crescente de desconfiança em relação aos professores, ao Currículo e à própria ideia de escola pública. Entretanto, isso não quer dizer que não possamos interferir, que não possamos assumir uma postura crítica em oposição ao dogmatismo e em direção à criação e à proliferação de múltiplas possibilidades e aprendizagens. Pode-se fazer uma intervenção ancorada com a consciência crítica de como a economia e a política dos livros funcionam. Sugestão.

Por outro lado, Lopes; Macedo (2002) ressaltam que as correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de “pós-estruturalismo” e “pós-modernismo” influenciaram profundamente as teorizações e as pesquisas em diversos campos das Ciências Sociais e Humanas nos últimos anos. Essa influência tem sido igualmente considerável na pesquisa em Educação no Brasil. Os efeitos combinados dessas correntes, sintetizados talvez na chamada “virada linguística”, expressam-se naquilo que se convencionou chamar de “teorias pós-críticas em educação”. Em seu conjunto, essas teorias utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais quanto das teorias críticas que as precederam.

Lopes; Macedo (2002) esboçam uma espécie de mapa do campo dos estudos pós-críticos em educação no Brasil, que se apresentam como um conjunto de linhas dispersas, funcionando todas ao mesmo tempo, em velocidades variadas.

Um mapa, segundo Deleuze (1992, p. 46-47 *apud* LOPES; MACEDO, 2002), é aberto, conectável, composto de diferentes linhas, suscetível de receber modificações constantemente. Isto

significa dizer que um campo que está sendo mapeado não se encontra fechado, acabado; antes, aberto a outras construções e significações.

Neste sentido, enquanto tentam esboçar esse mapa, as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil estão movimentando-se, podendo estar fazendo outros contornos e atribuindo outros sentidos às questões educacionais brasileiras.

Cabe registrar que se as pesquisas educacionais pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras que têm se difundido e expandido no Brasil e incorporado uma variedade de linguagens oriundas de diferentes autores e teorias incluídas nas “teorias pós-críticas”.

Por usarem uma linguagem que 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., 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 direcionado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (LOPES; MACEDO, 2002).

Macedo (2012) percebe que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecem os sentidos da intervenção federal desejada nos sistemas de ensino e nas escolas. Como documentos normativos, essas Diretrizes pretendem fixar sentidos para o que entendemos por Educação Básica. Um desses sentidos fixados refere-se à aproximação entre os termos “educação” e “ensino”, que busca definir a primeira pelo segundo. Esse movimento não se restringe às DCNs nem se origina nelas, mas assume, nesse caso, uma função normativa mais evidente. Sua preocupação é não apenas recuperar a distinção entre educação e ensino, mas também entender essa distinção como crucial para que a diferença possa emergir no Currículo.

Macedo (2012) assume que, sem diferença, não há Educação. A Escola, para educar, precisa colocar o ensino sob suspeita. E isto não significa deixar de ensinar, significa, pelo menos, retirar o ensino do centro nevrálgico da Escola. Do ponto de vista teórico, a defesa desse argumento implica redimensionar a própria concepção de Currículo, tal como explicitada na teoria e nas políticas. A intenção é desconstruir os vínculos entre Currículo e Ensino, o que implica rever a centralidade do conhecimento nas definições de Currículo que se produzem nos textos políticos, como as DCNs, assim como na teoria curricular que os fundamenta.

Ao discutir a diferença pura de um pós-Currículo, Corazza (2002) afirma que este é um currículo pensado e implementado a partir da inspiração das Teorias Pós-Críticas. Por isto, ele trabalha todas as questões ligadas às diferenças; trabalha com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas e age por meio de temáticas culturais, estudando e debatendo questões de classe e gênero, orientações sexuais e cultura popular, raça e etnia, religiosidade e ecologia, entre outros.

É deste modo que uma Teoria Pós-Crítica Curricular inclui as diversas formas contemporâneas de luta social. Assim, verificamos que este tipo de Currículo não aceita conviver com nenhum dos currículos oficiais de governos neoliberais, pois constata que tais currículos fundamentam-se no princípio de uma totalizadora identidade-diferença nacional.

Ao contrário dos nacionais, um “Currículo da Diferença” - ou Pós-Currículo - não considera que as diferenças sejam mercadorias rentáveis de consumo, nem que os diferentes sejam culpados nem vítimas; a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar (CORAZZA, 2002).

Um Currículo da Diferença julga que tais padrões comuns não são em nada inocentes, incorporando em seu *corpus* as diferenças. Contrariamente ao processo de produção dos Currículos Nacionais, que apenas consideram experiências localizadas e grupos privados de especialistas, o de um Currículo Pós-Crítico é democrático e participativo, estando engravado no imaginário, nas fantasias e nos desejos de todos os sujeitos. Ele expressa, assim, as forças combativas e de resistência da comunidade educacional e a sua multiplicidade de abordagens e perspectivas.

Em função disto, esse tipo de currículo combativo assinala a premência de se discutirem e produzirem políticas e práticas curriculares contra-hegemônicas às dimensões utilitárias, instrumentais e econômicas da educação neoliberal. Faz isto historicizando, politizando e culturalizando todos os modelos já construídos, inventando novos e ousados arranjos curriculares.

Um Currículo Pós-Crítico, expressa um caráter cultural em que é esperada uma situação permanente de luta sociopolítica e de engajamento em problemas sociais. Considera-se uma prática teórico-investigativa e, ao mesmo tempo, uma prática ativa de transformação cultural, imersa em relações de poder-saber, particularidades das distintas culturas, produções de subjetividades multiculturais e multirraciais.

Nesta perspectiva curricular, a cultura é compreendida como uma invenção de diversas formações históricas, produzidas por conflitos e negociações, privilégios e subordinação. E, de todas elas, pesquisa e estuda suas artes e crenças, instituições e práticas comunicativas, atitudes e linguagens, ideias e textos. Porém, de modo deliberado, enfatiza as culturas dos diferentes e

negados, dos excluídos e de todos-os-outros, tornando-as o seu principal conteúdo e a matéria mais importante de suas práticas pedagógicas (CORAZZA, 2002).

O Currículo Pós-Crítico está baseado na seleção de saberes e no critério de análise dos problemas sociais e políticos, nas representações de identidades e de autoridades, nos fatores econômicos e morais, nas diversas definições do Eu e nas micro-histórias subjugadas socialmente.

Para Corazza (2002), esse modelo de Currículo pode ser aplicado em qualquer comunidade formal ou informal, tais como: locais de trabalho e lazer, comunidades do campo, associações, ruas e escolas. Seu compromisso é intensificar nos sujeitos envolvidos a sua condição de analistas críticos das culturas e a sua potência de intelectuais públicos, cada vez mais agenciadores da educação pública.

Nesta perspectiva, compreendemos que o Currículo transcende a Educação Escolar, diferentemente do que tradicionalmente se convencionou pensar. De outro ângulo, o Currículo Pós-Crítico mostra a inteireza da vida. Mostra que todo e qualquer espaço contextual é currículo, visto que todo contexto é criação humana que se faz continuamente.

Ao rejeitar os Currículos Nacionais Padronizados, o Currículo Pós-Crítico (re) significa o ensino, o planejamento, a escolarização e a pedagogia, promovendo inusitados modos de ser e de existir como educador: uma educação da diferença assentada em uma ética educacional pela via do currículo da diferença. Tal ética coloca-nos no fluxo de educar todos os que vêm se reinventando, os que estão em metamorfose, os não-idênticos, outros diversos, essencialmente outros!

Acreditamos que, por tudo isto, um Currículo da Diferença forneça outros pensamentos, sonhos, emoções, humanidades diferentes. Sabemos, entretanto, que os elementos apresentados e discutidos por Corazza (2002) apresentam-se como um desafio a todo(a) educador(a) que compreende a educação como campo de disputas, como elemento fundamental na construção de um outro projeto de desenvolvimento social; que reconhece o poder emancipatório e transformador da Educação.

Sendo assim, defendemos que um currículo sem dogmas e sem certezas, que avança aberto ao futuro advento da justiça, como afirma Corazza (2002), não é apenas uma concepção de currículo, mas uma utopia pedagógica. Portanto, valiosa e fértil utopia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecermos as considerações sobre a questão central deste estudo, discorreremos de maneira sintética sobre os discursos construídos por Apple (1995; 2006; 2012) e Giroux; Simon (1995, p. 94-95), vez que sintetizam de modo relevante os elementos que ressaltam as principais transformações e conservações que marcam a Teoria Crítica e os discursos pós-críticos no campo do Currículo.

Os estudos desenvolvidos por Apple (1995; 2006; 2012) nos auxiliam a entender sob quais bases se assentou e assenta o Currículo, a partir de uma linguagem direta e crítica em suas análises, desenhando uma teia complexa sobre a Teoria do Currículo.

O diálogo entre as Políticas Curriculares e Culturais não é uma discussão recente e este se vem efetivando a partir do debate com a Teoria Pós-Crítica. O entrecruzamento entre o Currículo e a Cultura é um dos pontos a ser analisados no ambiente escolar. Sendo assim, o Currículo é o resultado de um agrupamento de ideias e concepções de diferentes sujeitos que compõem as nossas escolas. Esse conjunto de ideias representa as vozes que foram silenciadas, por muito tempo, no conjunto das Políticas Educacionais e nas Políticas Curriculares.

Com o passar do tempo, houve a necessidade da aprovação em resoluções, pareceres e demais documentos normativos para dar visibilidade e o regulamento legal nas Políticas Curriculares. Devido a essa mudança curricular, percebemos a necessidade de um (re) posicionamento dos professores que estão atuando no ambiente escolar.

Conforme Apple (1995, p. 65, grifo do autor) afirma, “[...] nossos professores e administradores de ensino, portanto, seriam obrigados a aprofundar seus conhecimentos das matérias acadêmicas e mudar as suas concepções sobre o próprio conhecimento [...]”.

Para atingir cada vez mais essa visibilidade reivindicada pelos movimentos sociais, Apple (1995, p. 71) dialoga sobre o esforço democrático e a ênfase neoliberal que se distingue por “[...] uma enorme diferença entre o esforço democrático de ampliar os direitos do povo às políticas e práticas da escolarização e a ênfase neoliberal em torno da mercadização e da privatização [...]”.

De acordo com o mesmo pesquisador curricularista, o esforço democrático necessita de uma consciência política e crítica dos cidadãos que se dá pelo diálogo na prática educativa.

Compreendemos que esse debate é necessário e precisa de um tempo para efetivar-se na prática, mas essa consciência fez-se presente durante a luta dos movimentos sociais, que, a partir dos diálogos, das lutas, buscaram a implementação de um Currículo Nacional que esteja em consonância com as necessidades da Sociedade e, sobretudo, que seja um currículo inclusivo diante das diferenças existentes em nossa comunidade escolar.

Um Currículo Nacional que esteja em consonância com a Sociedade e suas demandas tornou-se uma busca pelos pesquisadores no campo curricular. De acordo com Apple (1995, p. 75), um Currículo Nacional define-se por “[...] um instrumento para prestação de contas, para ajudar-nos a estabelecer parâmetros a fim de que os pais possam avaliar as escolas [...]”. Porém, será que essa padronização curricular efetiva-se, satisfatoriamente, diante da pluralidade curricular? A nosso ver, para atingir esse patamar torna-se necessário incluir, efetivamente, a história e cultura negra, sobretudo no cotidiano escolar.

Desse modo, Apple (1995, p. 77) aponta o Currículo como um dos caminhos para incluir os diferentes que “[...] devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles [...]”. Todavia, um Currículo hegemônico caracterizado por ser branco e europeu, ainda, é o predominante no ambiente escolar.

Diante disto, esse modelo de Currículo precisa ser desconstruído, na perspectiva de viabilizar e dar voz às vozes que foram silenciadas, a exemplo da voz negra e indígena, para que tenham visibilidade em nossas escolas.

Apple (2006) apresenta uma análise crítica da proposta de Currículo Nacional. Para o pesquisador, essa proposta expressa legitimação e institucionalização de um sistema de exames nacionais, de caráter conservador, que faz com que, em geral, o conhecimento dos grupos da elite econômica e cultural predomine. Isto implicaria, também, em cortes de custos e oportunidades para as escolas públicas, que são transformadas em mercadorias, tornando-as parte da economia ou uma mercadoria em si mesma.

De acordo com as análises de Apple (2006), esses dois processos levarão à privatização crescente, de um lado e de outro, à centralização crescente sobre o conhecimento oficial, constituindo-se um processo destrutivo. Para este autor, “[...] um currículo nacional em uma época de hegemonia neoliberal e neoconservadora é uma fórmula para o que chamo simplesmente de ‘apartheid educacional’ [...]” (APPLE, 2006, grifo do autor).

O currículo é um arcabouço teórico-metodológico que reproduz e representa as relações de poder e sociais para o ambiente escolar. Conforme asseveram Giroux; Simon (1995, p. 94-95), “[...] as escolas seriam uma forma particular de vida organizada com o objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, ou o privilegiado capital cultural dos grupos da classe dominante [...]”.

Neste sentido, a escola é um cenário em disputa, pois representa um lugar heterogêneo e de luta. Sendo assim, torna-se um celeiro das diferenças culturais que coabitam em um mesmo espaço e fazem-se presentes no ambiente escolar.

Dessa maneira, concordamos com as palavras de Giroux; Simon (1995, p. 95) ao afirmar que “[...] trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados [...]”. Diante disso, evidenciar as vozes silenciadas é uma tarefa árdua e que requisita uma formação aos docentes e alunos a fim de enaltecer e construir uma identidade racial em cada discente.

Com isto, uma formação pedagógica possibilita essa construção, a qual, segundo Giroux; Simon (1995), deve considerar as vivências de cada aluno, procurando introjetá-las e implementá-las no ambiente escolar.

Neste ponto, Apple (2006) entende que, diante de todas as questões discutidas, este é um assunto difícil e complicado, e mais uma vez recorre aos teóricos da reprodução para conseguir levantar uma discussão sobre hegemonia e estabilidade ideológica. Bowles e Gintis, Bernstein, Bourdieu, entre outros, dão o aporte para tecer relações sobre o assunto.

Apple (2006) percebe que, na interação entre o conhecimento curricular e as relações sociais da vida na sala de aula, torna-se possível vislumbrar algumas das relações reais que as escolas possuem com uma estrutura econômica desigual. Esse processo reprodutivo se dá por uma necessidade “lógica” para que se consiga manter uma ordem social desigual, de maneira que o desequilíbrio cultural e econômico passa a seguir “naturalmente”. A partir disto, Apple (2006) argumenta ser essencial ter clareza sobre o que Raymond Williams (2002) diz: nem a cultura nem a educação flutuam livremente.

Entre a Teoria Crítica e os discursos pós-críticos existe uma disputa, tecida em rede complexa de significação, - entre continuidades, contradições, tensões e rupturas- que pode favorecer a perspectiva de um currículo verdadeiramente plural, contextualizado e favorável às construções culturais democráticas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Micheal W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Ideologia e currículo. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Perspectivas críticas: como pensamos sobre os movimentos contra hegemônicos e como participamos deles? IN: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa Pereira; LIMA, Idelsuite de Sousa. Currículo e políticas educacionais em debate. Campinas, SP: Alínea, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. IN: LOPES, Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículos: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

IPAR, Ezequiel Eduardo. A corrente subterrânea da Escola de Frankfurt: teoria social e teoria estética em Theodor Adorno. 2009. 203f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. O pensamento Curricular no Brasil.. In: _____.; Elizabeth Macedo (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. (Série: Cultura, Memória e Currículo). p. 13-54.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas, n. 39, p. 7-23. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.) Globalização e (des) igualdades: desafios contemporâneos. Porto: Porto, 2007.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n.147, p. 716- 737. set./dez. 2012.

MEYER, John W. Globalização e currículo. In: A. Nóvoa; S. Shriewer (Eds.). A difusão mundial da escola. Lisboa: Educa, 2002. p. 15-31.

MOREIRA, Antônio Flávio B; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.) Globalização e (des) igualdades: desafios contemporâneos. Porto: Porto, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1997.

_____. Os processos de globalização. In: _____. (Org). A globalização e as ciências sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2002.