

## O PENSAMENTO CURRICULAR E A RELAÇÃO ENTRE PODER E CONHECIMENTO: CONTROLE E REGULAÇÃO SOCIAL

---

Lisete Jaehn

**RESUMO:** Com o intuito de colaborar na avaliação do percurso dos estudos curriculares brasileiros, esta pesquisa investiga as diferentes formas da relação entre conhecimento e poder na sua história, no período que compreende a década de vinte até a primeira década de dois mil. A forma como o poder produzido pelo conhecimento limita e reprime ou expande as práticas sociais sofre mudanças face às contingências históricas em contextos sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos diferentes. O estudo se constitui de pesquisa bibliográfica e documental a partir da fabricação de uma lente teórica que se pauta em duas perspectivas de História do Currículo: a história social de Ivor Goodson e a epistemologia social de Thomas Popkewitz. Três distinções epistemológicas são identificadas na história do pensamento curricular brasileiro: controle social (explícito e implícito), controle social crítico ou dialético e regulação social.

**Palavras-chave:** Currículo, Conhecimento, Poder, Controle social, Regulação social

**ABSTRACT:** This work analyses the connections between knowledge and power during the period between 1920 and 2010. It is a contribution for the understanding of Brazilian curricular studies. The way that power, produced by knowledge, restrains or expands social practices, changes over historical contingencies in social, cultural, educational, economic and political contexts. The study uses bibliographical and documentary research and it is based on two theoretical perspectives of Curriculum History: the social history of Ivor Goodson and the social epistemology of Thomas Popkewitz. There are three epistemological orientations identified in the history of Brazilian curriculum thought: social control (explicit and implicit), critical or dialectic social control and social regulation.

**Keywords:** Curriculum, Knowledge, Power, Social Control, Social Regulation.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada durante o processo de doutoramento, recentemente concluído, que investigou a história do pensamento curricular brasileiro, da sua origem nas décadas de vinte e trinta do século XX até a primeira década de dois mil. Buscou-se compreender os efeitos da relação entre conhecimento e poder presentes historicamente na teoria curricular, que produziram diferentes significados de currículo e corporificaram práticas sociais e históricas. Dentro do horizonte de uma escola democrática que se defende – que ao se ocupar com a seleção e a organização do conhecimento escolar, o vincula com propósitos de justiça social e a construção de um mundo melhor – entende-se que teorias e práticas curriculares estão vinculadas diretamente ao sentido político do currículo.

Referenciais do campo do Currículo, especialmente da História do Currículo sustentam esta argumentação, influenciados direta e indiretamente por vertentes teóricas e autores de outros campos científicos, especialmente da História, Filosofia e Sociologia. O estudo se constituiu de pesquisa bibliográfica e documental a partir da *fabricação* de uma *lente* teórica que se pautou em duas perspectivas de História do Currículo: a história social de Ivor Goodson e a epistemologia social de Thomas Popkewitz.

A história do pensamento curricular brasileiro enfocada neste estudo é uma construção a partir de contingências econômicas, políticas e sociais que produziu tendências curriculares mobilizadas por diferentes formas de se compreender a relação entre conhecimento e poder. Esse modo de olhar a trajetória de um campo de estudos é possibilitado pela intrínseca relação entre o conhecimento e o poder, algo que a teoria educacional crítica nos possibilitou. Enquanto teoria(s) do currículo, o pensamento curricular produz exclusões e inclusões que corporificam uma visão de mundo e um projeto de sociedade. Ou seja, a forma como o poder produzido pelo conhecimento limita e reprime ou expande as práticas sociais, sofre mudanças face às contingências históricas em contextos sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos diferentes.

O pensamento curricular se constitui dentro de um espaço disciplinar mutável – seja a disciplina escolar, acadêmica ou científica – num terreno de lutas e de disputas por prestígio e autoridade em torno de conhecimento válido ou como nos ensina Michel Foucault, em torno de *regimes de verdade*. Mas, não se trata apenas de lutas entre sujeitos que estão no espaço discursivo, que disputam diferentes formas de conhecimento e noções de verdade. A partir de Popkewitz (1997, 2001, 2008) entende-se que ao estudar a forma como o poder se relaciona ao conhecimento, se considera as regras e os padrões dos textos como prática social, material e política, se ocupando, ao mesmo tempo, com as condições históricas dentro das quais predominam determinados discursos. Este modo de estudar o conhecimento e o poder se vincula a uma visão de *epistemologia social*, concepção que enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento.

Uma epistemologia social é concebida a partir de Bourdieu (2008), para o qual a produção do mundo social se dá por meio das relações estruturais – a relação entre duas categorias: o sujeito (a consciência) e as estruturas (as coisas) – e o poder relacionado ao conhecimento é produzido nas relações que são estabelecidas entre elas. Mas, a concepção de epistemologia social também está pautada na perspectiva da governamentalidade foucaultiana, na noção de poder que está incorporado na maneira pela qual as pessoas produzem conhecimento e utilizam-no para intervir nas questões sociais. Enfatizando a inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder, este horizonte metodológico possibilitou desenvolver uma história do currículo que se ocupou com a relação do conhecimento, as instituições e o poder, considerando os textos analisados como prática social, material e política, inseridos em determinadas condições históricas. (POPKEWITZ, 1997, 2001 e 2008). Neste sentido, são enfocados os discursos que predominam e constituem os sistemas e padrões de conhecimento, para analisar como eles alteram a forma da relação entre conhecimento e poder, em determinados contextos históricos.

Da origem das primeiras discussões e dos primeiros escritos de currículo até o final da década de setenta, a educação brasileira foi construída a partir de duas tendências curriculares principais: o escolanovismo ou progressivismo e o Tecnicismo. Ambas produziram efeitos a partir da relação entre conhecimento e poder vinculados a interesses de controle social, implícito na primeira tendência e explícito na segunda. (MOREIRA, 2010). Tanto a Escola Nova quanto o Tecnicismo podem ser interpretados como uma mobilização das forças capitalistas e liberais da sociedade que vinculava currículo a controle social e atribuía à educação brasileira a finalidade de coesão e eficiência social, dentro de uma visão de educação que assumia o papel

de conformação da sociedade (SAVIANI, 2008). À escola cabe, assim, um papel redentor na sociedade e se torna um meio de garantia da manutenção e adaptação ao *status quo* social.

Com Moreira (1990), entende-se que apesar das ideias progressivistas do escolanovismo promulgarem a reconstrução social através da escolarização e se afirmarem como ruptura com a escola tradicional – organizada pelas ideias de Herbart, Pestalozzi e dos jesuítas – um conjunto de reformas educacionais implantadas durante a primeira metade do século XX se limitou a introduzir novos métodos e técnicas. Esta realidade refletia os interesses econômicos da sociedade pela necessidade da industrialização no país, no contexto das ideias liberais e a influência do processo de modernização americana. Deste modo, considera-se a origem do pensamento curricular brasileiro localizada no progressivismo de Dewey e Kilpatrick e outros autores europeus vinculados ao movimento escolanovista, que são divulgados por autores brasileiros, como Anísio Teixeira.

Já no contexto dos cursos de currículo organizados pelos especialistas do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e do PABAAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) nas décadas de cinquenta e sessenta, estavam presentes, pela via da influência americana, tanto uma continuidade às ideias progressivistas quanto a entrada das ideias tecnicistas, ambas vinculadas ao controle sobre o processo de elaborar e implementar currículos de modo que estivessem harmonizados com as necessidades socioeconômicas e políticas do país. Buscava-se tanto um currículo que contribuísse para a coesão social quanto formasse o cidadão para um mundo em mudança e ainda atendesse às necessidades da ordem industrial. (MOREIRA, 1990).

Neste contexto político, econômico e social brasileiro foi introduzida a disciplina *Currículo e Programas* como disciplina obrigatória na habilitação de Supervisão Escolar no curso de Pedagogia em 1969, que na década de setenta foi oferecida tanto nos cursos de graduação quanto por vários programas de pós-graduação do país. Ao se inserir no espaço acadêmico, a discussão curricular passou a integrar o campo científico, iniciando uma trajetória em busca de consolidação como área de conhecimento.

Com Goodson (1995, 1997, 2001), percebe-se que no momento em que a disciplina se oficializou, a mesma deixou de atender apenas aos interesses pedagógico-utilitários, conforme acontecia no âmbito do INEP e do PABAAE e assumiu um caráter acadêmico-científico. O percurso de constituição de uma disciplina é composto de múltiplos elementos no qual estão inseridos subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso influenciam a direção de mudança, enquanto constituem uma disciplina. Logo, Lopes e Macedo (2007) mostram que as discussões curriculares, no âmbito do campo científico, integram um campo intelectual que é constituído de diferentes atores sociais, detentores de capital social e cultural que legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Essas concepções são construídas através dos discursos científicos e pedagógicos que são recontextualizados nos diversos espaços da escolarização. O campo intelectual do currículo se torna produtor de teorias sobre currículo que são legitimadas pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. As teorizações de currículo constituem parte do terreno ou da estrutura dentro da qual as relações de poder são construídas e objetivadas em relação ao conhecimento.

A emergência das teorias educacionais críticas, no Brasil, na década de oitenta, produziu uma mudança na forma da relação entre conhecimento e poder, cujo efeito produziu a tendência curricular crítica. Entende-se que foi uma mudança mobilizada pelos contextos relacionais – econômicos, políticos, sociais – tanto globais quanto nacionais. Em termos globais, na década de oitenta são desencadeados dois movimentos importantes, concomitantemente. Por um lado, houve um agravamento das desigualdades e dos processos de exclusão social que atingiu, inclusive, os países centrais, como os Estados Unidos. Em países

periféricos houve o agravamento das condições sociais, que já eram muito precárias. Nesta realidade, o aumento da dívida externa, assim como a desvalorização internacional dos produtos no mercado mundial e o decréscimo da ajuda externa, levou alguns países à beira do colapso. Este processo aumentou ainda mais as diferenças econômicas e políticas que já existiam entre os países do Norte e o conjunto dos países do Sul, conforme mostra Sousa Santos (2010). “Esta situação, que alguns festejaram ou toleraram como a dor necessária do parto de uma ordem econômica finalmente natural e verdadeira, isto é, neoliberal, foi denunciada por outros como uma desordem selvática a necessitar ser substituída por uma nova ordem econômica internacional.” (p. 18). Por outro lado, a década de oitenta também foi a década dos movimentos sociais e da democracia, do fim do comunismo autoritário e do *apartheid*, do fim do conflito Leste-Oeste e de um certo abrandamento da ameaça nuclear. (SANTOS, 2010).

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

O interesse anteriormente presente nos estudos curriculares, de currículo e controle social – voltado para a coesão social e a manutenção do *status quo* – foi então redimensionado para uma perspectiva dialética e crítica de controle social, voltado para a transformação e a emancipação humana. A influência de autores como Antônio Gramsci e Henry Giroux contribuiu para que a escola fosse compreendida como um espaço de luta possível, ainda que esta representasse um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), conforme haviam mostrado os autores denominados de crítico-reprodutivistas, como Louis Althusser. Muitas outras influências teóricas que não podem ser citadas aqui, em detrimento da delimitação do espaço do texto, participaram na construção das teorias críticas de currículo, no Brasil. Grosso modo, elas estavam ainda de alguma forma vinculadas a movimentos anteriores, tanto da Nova Sociologia da Educação, que ocorrera na Inglaterra e da reconceitualização americana, quanto de autores ligados à Escola de Frankfurt e os próprios marxistas.

Esta mudança integrava o pensamento educacional crítico, de um modo geral, no qual duas grandes contribuições foram importantes: a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Dermeval Saviani, que produziu a tendência pedagógica histórico-crítica e a Educação Popular proposta por Paulo Freire, que produziu a tendência libertadora.

A teoria curricular crítica passou a analisar as relações entre conhecimento e poder vinculando currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, assim como currículo e controle social. Percebia-se, a partir de então, a possibilidade de se direcionar o controle para a emancipação social na medida em que o conhecimento fosse democratizado através de um comportamento crítico e uma orientação para a emancipação social, cultural e política. Contudo, com Moreira (1998) e Cunha (1997) entende-se que na metade da década de noventa, o pensamento curricular brasileiro apontava para os limites destas vertentes, tendo em vista: o seu distanciamento com a prática; as intenções de controle sempre presentes no currículo; as influências do currículo oculto como teoria da socialização; e a complexidade da linguagem empregada. Estes limites produziram a busca de outras perspectivas teóricas no pensamento curricular brasileiro a partir de uma releitura dos princípios marxistas, sem abandonar por completo a utopia socialista da emancipação social, conforme argumenta Sousa Santos (2007; 2010).

Nos dados de pesquisa analisados, percebe-se que, atualmente, há um esforço de releitura sobre categorias como a emancipação e o sentido político na realidade contemporânea, para o qual autores, tais como, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe têm sido bastante influentes. Nesta mesma direção argumenta o sociólogo Mariano Enguita (2007), para o qual o aspecto mais importante a ser mantido do materialismo histórico é a ideia de que as práticas sociais determinam em grande medida a maneira como pensamos. Este olhar tem uma contribuição muito importante aplicada à educação, pois, o conteúdo que geralmente é considerado o principal problema do processo de ensino-aprendizagem é deslocado do centro da análise. Outras práticas sociais podem ser analisadas, de modo correlato, tais como a organização da sala de aula e as práticas pedagógicas que constituem a escolarização. É neste sentido que uma releitura do marxismo nos permitiria uma análise prática das relações sociais do processo de ensino-aprendizagem.

A partir da metade da década de noventa três grandes movimentos teóricos passaram a influenciar os significados atribuídos ao currículo: o pós-estruturalismo, o pós-marxismo e os estudos da cultura. Mais uma vez, a partir da lente teórica da epistemologia social, percebe-se que esta mudança epistemológica surge a partir das transformações sociais e culturais contemporâneas. Vários aspectos da teoria social contemporânea se entrecruzam para constituir esta distinção, dentre os quais se destaca: a revisão da noção de poder moderno, que passa a significar o poder como elemento formador e constitutivo; a crítica ao sujeito transcendental e o questionamento do pensamento identitário. Este redimensionamento produziu variadas vertentes teóricas no campo do Currículo que se caracterizam pela aproximação a outros campos científicos, especialmente da Filosofia. São perspectivas que ora se distanciam das vertentes críticas de currículo, ora se aproximam e, neste sentido, optou-se por denominá-las de tendências curriculares pós-críticas.

A questão que nos ajudaria a entender melhor esta noção poderia ser formulada da seguinte forma: como a regulação social é produzida dentro e fora da escola, pelo Estado, pelas políticas neoliberais, mas também a partir do próprio discurso pedagógico? Esta nova forma de olhar a construção de verdades e, portanto, a forma como as relações de poder são construídas a partir da escolarização, está relacionada a uma mudança epistemológica, dentro de uma visão de epistemologia social, na qual interagem concepções e realidade social. A noção de currículo e regulação social assume o papel de ser uma chave de leitura para se referir a um conjunto de fatores que estão promovendo mudanças no campo curricular. Grosso modo, trata-se de um movimento teórico complexo que não abandona totalmente a teoria crítica. Aliás, entende-se que a origem da mudança já estava colocada nos rumores da crise da teoria curricular crítica, deflagrada em meados da década de noventa, em textos como o de Moreira (1998).

Assim como falar em currículo e controle social representava uma síntese da forma da relação entre conhecimento e poder, tanto para as teorias tradicionais quanto para as teorias críticas de currículo, embora com um viés diferenciado, o mesmo acontece agora com currículo e regulação social. Enquanto o termo controle pressupõe um poder soberano e externo à própria escolarização, (seja o poder dominante que reprime ou o poder libertador que emerge da autonomia e emancipação dos sujeitos), o termo regulação pressupõe pensar a forma como o poder produz e constitui a vida social; como o conhecimento pedagógico (curricular) é um elemento constitutivo e material do mundo contemporâneo (POPKEWITZ, 2001). Enquanto controle se liga a um controle externo que fiscaliza a ação de um mecanismo, o termo regulação está conectado a normas, regulamentos e autocontrole, uma produção intersubjetiva das relações entre saber e poder.

Tal redimensionamento teórico produziu a inserção de novas abordagens na pesquisa curricular e a ampliação do próprio significante de currículo, que passa a olhar também para os processos educativos que acontecem fora da escola, como currículo não escolar. Mesmo em

relação ao espaço formal de escolarização, a noção de currículo não se reduz apenas ao conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos e objetivos de ensino e aprendizagem, mas se relaciona a um conjunto de práticas e saberes que articulam a seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar com finalidades educacionais, conteúdos e estratégias de ensino, avaliação, políticas curriculares, propostas e práticas curriculares. Assim, o currículo se constitui a partir de diferentes visões de mundo a produzir, eleger e transmitir narrativas e significados sobre as coisas e o mundo.

Nas políticas educacionais e curriculares faz-se uma releitura quanto ao modo como o Estado tem desenvolvido políticas que produzem regulação social, conforme se vê em Hypolito (2010, p. 1338). Para o pesquisador, o desenho curricular da educação brasileira atual está marcado por “políticas educativas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia”. Embora até a década de oitenta, o Estado liberal também controlasse o processo educativo, agora, concordando com Hypolito, o que caracteriza o quadro atual é a intervenção do Estado como agente regulador das políticas de forma centralizada, embora o seu discurso seja de um Estado mínimo e descentralizador. Veja-se, por exemplo, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), pautada em princípios de planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competências e controle. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Básico e Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, são políticas curriculares atreladas a complexos processos de avaliação que atingem todas as partes envolvidas na escolarização.

A intervenção do Estado, como agente regulador, pode ainda ser exemplificado pela análise das políticas de formação de professores, que se pautam por ações, tais como: a) as diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura e de Pedagogia com um caráter pragmatista voltado para um saber-fazer mais do que para uma formação reflexiva; b) no deslocamento do *locus* formador das universidades para os Institutos Normais Superiores e/ou para os Institutos Federais Tecnológicos, o que destitui a formação docente da pesquisa e de um *status* universitário; c) no incentivo a outras modalidades de formação, tais como a educação à distância e os cursos semipresenciais, de acordo com as definições de órgãos internacionais multilaterais – Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS) e a Organização Mundial do Comércio (OMC); d) na avaliação educacional que possibilita a avaliação docente externa através da implementação de exames e processos de certificação. (HYPOLITO, 2010, p. 1338-1339). Para o gerenciamento destas políticas, afirma o autor, são incrementados modelos de gestão que se constituem como formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar, que partem de pressupostos de eficiência, de resultados, da avaliação e da competência. O poder controlador assume um caráter de regulação na medida em que é realizado à distância pelo Estado, mas, operacionalizado por todos os envolvidos na escolarização, o que passa a influenciar, inclusive, as identidades docentes.

A pesquisa mostrou que os estudos curriculares da segunda metade da década de noventa e da primeira década de dois mil consideram estas condições no horizonte da análise, embora se ocupem, centralmente, com um amplo conjunto de abordagens a significar o currículo contemporâneo. Neste sentido, assumiu-se a postura de Goergen (2001, p. 27), que ao se posicionar em relação às tendências *pós* assume uma posição de não negação de suas teses, mas de análise crítica, “com o objetivo, inclusive, de aproveitar para o campo da teoria educacional os aspectos de sua crítica à modernidade que desvelam faces aporéticas da trajetória da racionalidade iluminista e ajudam a compreender certas tendências do desenvolvimento histórico contemporâneo”. (*Idem*).

Para mostrar como currículo e regulação social se corporifica no pensamento curricular da atualidade, apresenta-se alguns resultados da investigação realizada nos

trabalhos do GT-Currículo (Grupo de Trabalho de Currículo) da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), do período de 2000-2010.

A principal crítica que tem sido dirigida às pesquisas de currículo que operam dentro dos movimentos teóricos *pós* se relaciona ao fato de que estas estariam negando a crítica capitalista e, por consequência, estariam tomando um rumo apolítico, conforme podemos ver no trabalho de Silva (2006), que integra as produções do GT-Currículo do período investigado. Contudo, ao analisarmos os trabalhos do período no seu conjunto, percebemos que as questões apontadas por Macedo (2004, p.1), que interroga sobre “como pensar a ação política na sociedade contemporânea” e se “ainda há espaço para lutas em torno de princípios como igualdade e emancipação do sujeito”, estão colocadas como uma espécie de *pano de fundo* nas pesquisas de currículo e se traduzem, na prática dos estudos, em respostas que assumem formas e caminhos diferenciados daqueles que se conhecia a partir das teorias críticas, mas que não invalidam aquelas preocupações.

De modo geral, os estudos curriculares do período estudado, no âmbito do GT-Currículo da ANPEd, estão marcados por discursos e conceituações mescladas, conforme outras pesquisas já indicaram. Dussel (2005, p. 70), lembra que os discursos híbridos estão presentes na educação desde a emergência da escola pública e “a noção de currículo também pode ser considerada como um híbrido, se a pensamos como resultado de uma alquimia que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e audiência particulares.” Assim, os discursos curriculares têm sido estudados como “híbridos que combinam distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo coalizões que dão lugar a consensos particulares.” (*Idem*). Entretanto, é necessário um distanciamento da “mera celebração do pluralismo, que crê que a multiplicidade ou o magma de discursos envolvidos na hibridação elimina, *per se*, as hierarquias e os binarismos.” (DUSSEL, 2005, p. 74). Ter presente que no processo de hibridação são mobilizados alguns sentidos enquanto outros são reprimidos se torna uma ferramenta importante que “provê uma estratégia de luta significativa contra o essencialismo de todo tipo, [que correria] o risco de obscurecer a profunda desigualdade que segue existindo em nossas sociedades.” (DUSSEL, 2005, p. 75).

A maioria dos estudos investigados se ocupa com a análise da realidade escolar pelo viés da compreensão curricular, na qual está presente tanto o cenário cultural e econômico quanto social mais amplo. Planejamento e desenvolvimento curricular se tornou objeto de estudo de poucas pesquisas, diferentemente da década de oitenta, na qual predominava este foco dentro do horizonte das pesquisas críticas de currículo. Frangella (2009), responde a este direcionamento ao afirmar que o desafio de trazer as contribuições dos autores *pós* para o campo curricular não é para que sejam aplicados na análise curricular \*o que seria reducionista, na sua visão+. Entretanto, “pensar com os conceitos que esses autores nos apresentam pode modificar as concepções de currículo até então postas.” (p. 10).

Dentro de uma perspectiva assumidamente pós-estruturalista, a partir de autores como Gilles Deleuze, Felix Guattari, Jacques Derrida e Michel Foucault, no conjunto de trabalhos que foram denominados como filosofia da diferença pura, o currículo é significado como *uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares, como currículo-mapa e currículo como acontecimento*.<sup>90</sup>

90 Os termos destacados em itálico, neste parágrafo e nos próximos, representam conceituações que por razões de espaço não se pode especificar no atual trabalho, nem mencionar os autores destas invenções. Para maiores informações, consultar: JAEHN, L. *Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, 2011.

Outro conjunto de pesquisas analisa o currículo a partir da centralidade da cultura, igualmente a partir de uma posição assumidamente pós-estrutural, mobilizados,

especialmente, pelas concepções de autores ligados aos Estudos Culturais e Pós-coloniais, como Stuart Hall e Homi Babha. Colocando a cultura no centro da análise, tais pesquisas deslocam estruturas como conhecimento escolar, cuja vinculação com o político e o econômico é reconfigurada, embora não ignorada. Logo, estes estudos passam a produzir uma *teoria cultural do currículo*, na qual o conhecimento escolar fica subjacente.

O termo *currículo* assume outros sentidos a partir da dimensão cultural mobilizada pelas pesquisas: *currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*, *currículo como enunciação da cultura*, *currículo como linguagem*, *currículo cultural* e *currículo como tecnologias de governo*. Ao descentrar o conhecimento escolar, estas pesquisas mobilizam, igualmente, o descentramento da própria escola e mesmo as especificidades do próprio campo curricular. Contudo, esta postura traz importantes contribuições para a escolarização ao abordar o processo de formação amplo da sociedade, ao pensar as identidades a partir da diferença e dentro de uma lógica espaço-temporal que se diferencia, na qual a cultura e a escolarização se fundem e se reconfiguram.

Pode-se afirmar o mesmo com relação às pesquisas que discutem políticas de currículo, que passam a compreender a *política curricular como política cultural*. Nestas pesquisas, algumas noções centrais podem ser destacadas: a noção de poder-saber de Michel Foucault, pela qual se entende a política curricular como um dispositivo de governamentalidade; a noção de articulação política e hegemonia de Ernesto Laclau; a noção do ciclo de políticas de Stephen Ball e o entendimento, a partir de Ball e de Thomas Popkewitz de que “as políticas curriculares e as reformas são dispositivos de regulação social que vinculam objetivos administrativos do Estado à liberdade dos sujeitos, e suas implicações fundamentais estão no modo como os sujeitos são levados a construir suas experiências subjetivas e a posicionarem-se nas relações sociais.” (Garcia, 2008, p. 5).

Outro grupo de pesquisas se ocupa com a relação entre a cultura e o currículo, mas, o fazem a partir de uma centralidade no conhecimento escolar, o que significa que estas pesquisas ainda se articulam com um viés crítico. Entretanto, fazem aproximações com referências pós-críticas para ampliar o leque de compreensão da própria escolarização diante de um mundo em transformação. Assim, essas pesquisas operam a partir de autores da teoria curricular crítica, mas incorporam tanto referências da história cultural quanto do pós-estruturalismo. Nesta produção se percebe um esforço de pensar a relação entre currículo e cultura a partir das abordagens contemporâneas, mantendo-se, ao mesmo tempo, o conhecimento escolar no centro da análise. Neste sentido, estes autores são denominados de produtores de uma *teoria política de currículo*, na qual as definições culturais estão subjacentes. Nesta perspectiva pode ser inserido um amplo leque de pesquisas que constituem diferentes temáticas, tais como: currículo e estudos do/no cotidiano escolar; currículo e conhecimento escolar e história do currículo.

Buscando superar uma centralidade, ora do conhecimento escolar, ora da cultura, outro conjunto de pesquisas argumenta a favor da emancipação social – e o papel do político – dentro de um horizonte pós-estruturalista e pós-marxista, a partir de autores como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Stuart Hall e Boaventura de Souza Santos. Estes estudos entendem que a possibilidade da emancipação, na contemporaneidade, está inserida num processo múltiplo de poderes, de formas contingenciais e parciais dentro de uma sociedade capitalista. A emancipação não é um horizonte superado. Entretanto, o caminho da sua efetivação é reconfigurado em relação às teorias críticas, entendendo-se que as conquistas de significantes como liberdade, autonomia, igualdade, solidariedade, tolerância, justiça, fraternidade, democracia, cidadania e outros são conquistados através do conflito que se origina das relações de poder e das inúmeras posições dos sujeitos envolvidos.

As diferentes perspectivas, significados ou sentidos atribuídos ao currículo contemporâneo deflagram, no mínimo, a natureza complexa da formação e da sociedade atual. Muito mais que chegar a conclusões, esta pesquisa possibilitou visualizar caminhos para continuar a pensar a democratização da escola e do conhecimento. Para tanto, entende-se que algumas delimitações são necessárias para que não se imobilize o próprio diálogo com a escola. Concordando com Gabriel e Ferreira (2011), que defendem, a partir de Stuart Hall, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que pensar a escola democrática no campo do currículo contemporâneo requer pensar o sentido do político como sistema discursivo e luta por significados. Portanto, dois conceitos clássicos do campo do currículo merecem, ainda, ser pensados, pois não foram superados dialeticamente: disciplina escolar e conhecimento escolar. A defesa destes dois conceitos ou a sua releitura se justifica na importância que estes têm para a democratização da escola pública brasileira. Constrói-se, deste modo, um instrumento retórico para enfrentar as demandas políticas em dois sistemas discursivos que interessam: o campo do currículo e a escola democrática.

Em outras palavras, defende-se a importância da fixação de determinados conceitos que viabilizem tanto a teoria curricular quanto as lutas pela democratização da escola pública. Neste sentido, de acordo com Gabriel e Ferreira (2011), os conceitos de disciplina escolar e conhecimento escolar “ainda são bons para pensar politicamente o campo acadêmico e a democratização da escola pública brasileira”, tendo em vista que “por meio do adjetivo escolar, ambos os conceitos nos remetem ao estabelecimento, ainda que provisório, da fronteira que nos interessa investigar na área da educação \*o campo do currículo e a escola democrática+”. (p. 8-9).

Quanto ao sistema discursivo “campo do currículo”, a pesquisa mostrou, concordando com Gabriel e Ferreira (2011, p. 9), que há um esvaziamento da potencialidade analítica dos conceitos de disciplina escolar e de conhecimento escolar, pela incorporação das contribuições das diversas teorizações da cultura, que subalternizam a produção, classificação e distribuição do conhecimento como foco central para pensar o político nesse campo. Ao “investir na hegemonização de sentidos de currículo que se articulam de forma a enfraquecer a capacidade heurística dos conceitos de disciplina escolar e de conhecimento escolar [...] o significante currículo perde força ao se confundir com cultura.” (*idem*).

Os conceitos de disciplina escolar e conhecimento escolar passam a assumir o papel de sinônimos de discursos universalistas e, portanto, ficam fora do horizonte da análise do pensamento curricular. Como consequência da não fixação de sentidos daquilo que *é* ou *não é* escolar, a argumentação em torno da sua diferença, bem como de suas potencialidades, fica enfraquecida.

O esforço do pensamento curricular contemporâneo de buscar a compreensão da escolarização dentro de uma realidade complexa, precisa ser considerado e é meritório. Contudo, entende-se que ao colocar o conhecimento escolar como sua especificidade, aumentam as possibilidades de se construir perspectivas férteis para o avanço do horizonte da escola democrática, imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa e um mundo melhor. Neste sentido, tanto são importantes e necessárias múltiplas abordagens inseridas atualmente nas pesquisas quanto o é a invenção de novas formas.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

CUNHA, R. C. O. *A crise de legitimação da concepção crítica de currículo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UFRJ, 1997.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In:

ENGUIITA, M. O conhecimento é a nova forma de poder dominante. Entrevista concedida à *Página*, jul., 2007. Disponível em: <http://www.apagina.pt>. Acesso em 17/01/2011.

FOUCAULT, M. A Governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha*. 32ª Reunião da ANPEd, GT-Currículo, 2009. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. *Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo*. Rio de Janeiro, 2011. (Mimeo).

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas*. 31 Reunião da ANPEd, GT-Currículo, UFPel, 2008.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Col. polêmicas do nosso tempo).

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. *O Currículo em Mudança*. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Soc.* [online]. Campinas, 2010, vol.31, n.113, p. 1337-1354. ISSN 0101-7330.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Coord.). *Currículo da educação básica (1996-2002)*. Brasília: MEC, INEP, 2007. Disponível: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Antônio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Perfis da Educação; 2).

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 173-210.

SOUSA SANTOS, B. de. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUSA SANTOS, B. de. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa (Coleção educação contemporânea).

SILVA, M. A. da. *Currículo para além da pós-modernidade*. Trabalho apresentado no GT-Currículo. 29ª Reunião da ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.