

ARTICULANDO DESENVOLVIMENTO, CONHECIMENTO ESCOLAR E CULTURA: UM DESAFIO PARA O CURRÍCULO¹

Antonio Flavio Barbosa Moreira

Resumo

O texto focaliza o processo curricular. Critica a forma como o campo do currículo tem incorporado elementos da psicologia da educação referentes ao desenvolvimento e sugere outras perspectivas. Critica também a secundarização do conhecimento escolar nas propostas curriculares progressivistas. Finalmente, advoga a consideração dos fenômenos culturais contemporâneos nos processos em pauta. Defende a tese de que todos esses aspectos precisam articular-se no processo curricular.

Palavras-chave: currículo, desenvolvimento, conhecimento escolar, cultura.

THE ARTICULATION OF DEVELOPMENT, SCHOOL KNOWLEDGE AND CULTURE: A CHALLENGE TO THE FIELD OF CURRICULUM

Abstract

The article focuses on curriculum work. It criticizes the way the field of curriculum has incorporated elements from psychology of education related to development and suggests other approaches. It also criticizes the neglect of school knowledge in progressive curriculum proposals. Finally, it insists on the consideration of contemporary cultural phenomena in the processes of planning and developing curricula. It argues for the articulation of all these aspects in curriculum work.

Key-words: curriculum, development, school knowledge, culture.

¹ Trabalho apresentado no XII Seminário Nacional de Educação, O desafio da democratização da aprendizagem, promovido pela Secretaria Municipal de Porto Alegre, de 22 a 25 de maio de 2004. O trabalho integrou o painel "As fases do desenvolvimento e a construção do currículo".

Introdução

Os estudos que tenho desenvolvido sobre questões de currículo têm-se apoiado, fundamentalmente, na sociologia e na história do currículo. Nos últimos anos, com a atenção despertada para as relações entre currículo e cultura, tenho-me beneficiado de elementos das teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, bem como dos chamados estudos culturais.

No esforço por articular distintos pressupostos, tenho defendido a importância e a atualidade de se levar em conta, nas análises de fenômenos educativos, a esfera econômica, sem, contudo, comungar do ponto de vista segundo o qual tudo pode ser reduzido a um pálido reflexo do poder econômico. Considero, ao contrário, que as relações capitalistas em que estamos imersos certamente são perpassadas por relações de classe social, raça, gênero e sexualidade, bem como se reconstituem em função dessas relações. Tenho defendido, ao mesmo tempo, o valor das contribuições do pensamento pós-crítico. Graças a elas, a presença de múltiplas e contraditórias relações de poder em qualquer situação é hoje amplamente reconhecida. Graças a elas, tem sido possível compreender a linguagem não como um meio de representar a realidade, mas sim como um instrumento que institui a própria realidade (ao menos, a que faz sentido para nós). Tem sido possível entender como os discursos ajudam a construir os objetos de que falam. Essas contribuições têm facilitado sobremaneira o avanço do conhecimento no campo do currículo (Apple, 1999).

Tenho, então, enfrentado o desafio de associar princípios de teorias modernas a *insights* de autores adeptos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo. A despeito das tensões envolvidas nessas aproximações, penso que temos muito a aprender, uns dos outros, sobre práticas e políticas curriculares que caminhem na contramão das atuais ênfases, na educação, em rentabilidade, produtividade, eficiência e eficácia.

Nessa trajetória intelectual, pouco tenho recorrido às fontes da psicologia, ainda que reconhecendo o quanto ela tem concorrido para o esclarecimento e o aprimoramento dos estudos e das práticas que se desdobram em torno do currículo. Em alguns artigos, contudo, a dimensão psicológica do processo curricular constitui o alvo de minha atenção (Moreira, 1997, 2003). Retomo-a neste texto, no qual enfoco também outras dimensões do processo. Minha abordagem não é, nem poderia ser, a do especialista em desenvolvimento ou aprendizagem, temas bastante desenvolvidos, ainda que não exclusivamente, na psicologia. O texto reflete os caminhos que tenho seguido.

Explicito algumas escolhas e alguns posicionamentos. Em primeiro lugar, proponho que se articule a preocupação com o desenvolvimento do aluno a questões relacionadas ao conhecimento escolar e à cultura, temas essenciais, a meu ver, a qualquer reflexão sobre currículo. Essa opção reflete um ponto de vista: não se dá conta da complexidade envolvida nos processos

de pensar e de fazer currículos, iluminando-se excessivamente seja o aluno, seja o conhecimento escolar, sejam os fenômenos culturais contemporâneos. Minhas considerações orientam-se, então, no sentido da defesa da articulação dos três fatores, a despeito das dificuldades envolvidas nesse propósito. É esse o argumento central do texto.

Em segundo lugar, não focalizo nenhum estudioso nem nenhuma teoria do desenvolvimento. Prefiro transitar, com mais segurança, no campo do currículo, terreno que me é mais familiar. Abordo autores de currículo para os quais o tema do desenvolvimento é objeto de significativa atenção, sem buscar garantir representatividade ou abrangência. Não pretendo, também, esgotar qualquer discussão. Apenas trago à cena autores e idéias que me ajudam a apresentar e a ilustrar meus pontos de vista.

Em terceiro lugar, denomino, de forma ampla, os currículos em que é nítido o foco no desenvolvimento de *currículos centrados no aluno*, ciente dos riscos envolvidos nessa associação. Minha intenção é destacar, em diferentes teorias e planos curriculares, um ponto comum: a preocupação com o estudante, com seu desenvolvimento, suas experiências, seus interesses, suas necessidades. Não ignoro as diferenças entre, por exemplo, enfoques centrados no aluno que se amparam no escolanovismo e os que recorrem à pedagogia freiriana. Para fins de análise, todavia, essas diferenças são desconsideradas.

Em quarto lugar, ao voltar-me para a preocupação com o aluno, procuro tornar clara minha rejeição às usuais perspectivas que envolvem “olhar para teorias psicológicas, identificar características das etapas do desenvolvimento, e daí retirar, imediatamente, prescrições para o currículo, para o ensino, para a aprendizagem”. A rejeição a tais tentativas não me impede, porém, repito, de reconhecer os significativos subsídios que a psicologia pode oferecer para a elaboração de discursos curriculares. Mas, para isso, penso que os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem precisariam pautar-se pela mesma perspectiva que hoje norteia, predominantemente, o trabalho no campo do currículo: a *compreensão*, em vez da prescrição e da regulação.

Divido o texto em cinco partes. Inicialmente, abordo a preocupação com o aluno e seu desenvolvimento no campo do currículo, criticando a forma como a psicologia da educação tem sido incorporada nessas reflexões. Em um segundo momento, examino os modelos de Tyler e de Coll, tentando mostrar como neles a psicologia funciona como meio para o alcance de metas previstas e como instrumento de regulação do indivíduo e de racionalização da sociedade. Discuto, ainda nesse momento, que outro tipo de contribuições a psicologia poderia oferecer. Em uma terceira parte, denuncio a secundarização, nos currículos centrados nos alunos, das questões relacionadas ao conhecimento escolar. Insisto, então, na retomada do foco nesse componente curricular. O último ponto enfatizado é a necessidade de se levarem em conta, nos discursos sobre currículo, os fenômenos culturais

contemporâneos. Ao propor a inclusão de questões como diferença cultural, identidades sociais, multiculturalismo, nas teorias e nas práticas curriculares, sustento ainda a importância de se transformar o currículo em um espaço de crítica cultural, de crítica do existente, de proposição de alternativas ao que vem sendo visto como natural e inquestionável. Finalizo o texto com breves comentários sobre os impasses envolvidos no fato de se precisar lidar, no campo do currículo, com problemas modernos para os quais as teorias modernas não conseguiram dar respostas.

Desenvolvimento e psicologia: reflexos no campo do currículo

A preocupação com o aluno e seu desenvolvimento tem ocupado as atenções de muitos estudiosos de questões curriculares. Muito se tem pensado, escrito e feito no sentido de procurar adequar os processos de selecionar e organizar conteúdos e experiências curriculares às necessidades e aos interesses do aluno, bem como às etapas do desenvolvimento da criança, do pré-adolescente e do adolescente. Essa perspectiva de se centrar o currículo no aluno, em suas experiências, necessidades, interesses e desenvolvimento pode ser vista, em seus primórdios, como uma resistência à visão tradicional da educação, predominantemente voltada para o domínio do conhecimento abstrato e para a promoção da racionalidade.

De Rousseau, ainda no século XVIII, a autores como Froebel e Montessori, no século XIX, o apelo se fez para que as práticas pedagógicas fossem organizadas tendo em mente as características dos alunos que delas são objeto (Kelly, 1981). Na virada do século XIX para o XX, nos Estados Unidos, Stanley Hall tornou-se a figura proeminente da tendência desenvolvimentista no currículo. Nesse enfoque, a ordem natural do desenvolvimento da criança foi vista como a base mais significativa e mais cientificamente defensável para os processos de seleção e de organização dos conteúdos curriculares. Os que se associaram a Hall na defesa de um currículo centrado na criança perseguiram, então, com grande empenho, o propósito de elaborar currículos com o apoio de dados científicos referentes tanto aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente, quanto à natureza da aprendizagem. Buscou-se tornar o currículo, assim, o instrumento por meio do qual o potencial natural da criança pudesse expandir-se sem sofrer danos (Kliebard, 1986).

Nesse momento, mais precisamente nos primeiros anos do século XX, inúmeros experimentos desafiaram a validade das teses da disciplina mental, segundo a qual a educação consistia em um processo de disciplinar e adestrar a mente, por meio do exercício das faculdades mentais (como o raciocínio, a atenção e a memória). Conforme Warde (1995), foi no rastro desses experimentos e pautando-se em outras perspectivas psicológicas que se consolidou, no campo do currículo, a tendência *desenvolvimentista*,

desestabilizadora das bases anteriores. Passou-se, então, dos aspectos lógicos para os psicológicos; da essencialidade humana para as atividades individuais; do ensino para a aprendizagem; dos currículos centrados nos conteúdos para os currículos centrados no desenvolvimento de crianças e de adolescentes. Nesse processo,

apesar de terem alimentado um modo de pensar a educação unidimensional, socialmente limitado, as psicologias “absorvidas” pelo campo educacional levaram a melhor **como se** representassem o ponto de vista mais moderno, mais condizente aos novos tempos urbanos e industriais (Warde, 1995, p. 74, grifos da autora).

Ao longo do século XX, os defensores dos currículos centrados no aluno disputaram, com adeptos de outras tendências, a hegemonia no campo. Nenhum grupo conseguiu jamais supremacia absoluta. No fim, o que se tornou o campo do currículo norte-americano resultou não da vitória de qualquer uma das partes mas, sim, de uma frouxa, desarticulada e não muito clara aliança entre elas (Kliebard, 1986).

Já se torna evidente a intensa presença da psicologia no campo do currículo. De que forma a incorporação de conhecimentos psicológicos tem ocorrido? Como o campo do currículo tem sido afetado por esses conhecimentos? Sem pretender esgotar a discussão, respondo que, segundo as leituras mais usuais, tanto os enfoques comportamentais como os cognitivistas da psicologia têm sido vistos como úteis para nortear a seleção dos meios de ensino capazes de garantir a aprendizagem dos alunos.

Para Warde (1995), contudo, os deslocamentos acima mencionados, subsidiados pela psicologia, não atingiram apenas a parte pedagógica dos currículos e das disciplinas. Efetuaram, de fato, notáveis alterações nos modos de composição, organização e seqüenciação dos currículos. Em outras palavras, provocaram mudanças substantivas operadas no próprio modo de constituição dos currículos e das disciplinas, de forma que os conhecimentos escolares passaram a ser produzidos tomando-se como referência o que se admite, com base na psicologia, como passível ou não de ser aprendido.

Reações à dominância dos aportes psicológicos, observáveis tanto nos movimentos em defesa das disciplinas escolares como nas abordagens críticas das questões curriculares, não impediram que se chegasse a uma nova virada de século com o pensamento sobre currículo ainda tributário, em certo grau, da psicologia. Um claro exemplo do que afirmo se encontra no recente modelo de elaboração de currículos, bastante conhecido entre nós, proposto por César Coll.

Antes de focalizá-lo, porém, dirijo meu olhar, rapidamente, para o modelo de currículo de Ralph Tyler, por anos dominante no campo, inspirador de propostas curriculares em diferentes países do globo. Por quê? Por sua

incontestável influência no modelo de Coll. Ao fazê-lo, visou a iluminar, no discurso de Tyler, a forte marca da psicologia e de intenções de regulação e prescrição.

Examinando, mais uma vez, os modelos de Tyler e de Coll

No livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, em que apresenta seu modelo, Tyler procura “desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional” (1979, p. 1). Buscando alcançar a meta proposta, identifica questões, referentes a *objetivos, experiências de aprendizagem e avaliação*, a serem respondidas quando do planejamento de currículos. Sem procurar respondê-las, explora os *procedimentos* pelos quais se deve analisá-las. Em sua opinião, “isso constitui uma base racional para o exame dos problemas de currículo e ensino” (1979, p.1).

Bastante difundido e bastante criticado, Tyler foi, indiscutivelmente, o grande nome de “um campo que não existe mais”, conforme a visão de Pinar, Reynolds, Slattery e Taubman (1995, p. 5). Hoje, acrescentam esses especialistas, os conceitos são outros, bem distintos dos empregados em uma era em que ordenar e organizar o currículo constituíam os focos centrais das atenções de docentes e pesquisadores. O campo do currículo na contemporaneidade mostra-se bem mais interessado em *compreender* tanto questões referentes às disciplinas escolares quanto as relações entre o currículo e o mundo. Talvez se possa, então, dizer que a ênfase no desenvolvimento de currículos, no *como fazer*, corresponde a um tempo passado e superado. Talvez se possa também acrescentar que o recurso *maior* à psicologia da educação, no processo curricular, também não mais se verifica.

Mas, será mesmo? Estarão mesmo superados e “sepultados” os enfoques instrumentais do currículo? Podemos nos eximir de novas críticas, novas leituras? Julgo que não. Os próprios autores que anunciaram o desaparecimento do modelo de Tyler reconheceram vestígios de sua presença em algumas investigações que hoje se empreendem e que focalizam a escola, seu cotidiano, seu currículo, seus programas, seu ensino. Evidente em recentes estudos que focalizam políticas de currículo, reformas curriculares, flexibilização curricular, descentralização curricular, planejamento curricular, inovações curriculares, implementação curricular, tecnologia educacional, competências, avaliação de currículos, o enfoque instrumental, próprio do modelo de Tyler, ainda se reflete, também, no modelo de César Coll, bastante divulgado no Brasil.

Ciente de que inúmeras críticas pertinentes se dirigiram a Tyler (cf., por exemplo, Kliebard, 1980), opto por recorrer a uma análise bem atual, elaborada por um estudioso das tradições curriculares, de nacionalidade finlandesa, chamado Tero Autio (2002). Reputo esse estudo como particularmente útil para estimular reflexões sobre o papel da psicologia da educação

nos rumos do campo do currículo. Apresento, então, entre as argumentações desenvolvidas no texto em pauta, as que mais diretamente se referem a Tyler e à influência da psicologia em seu modelo.

Para Autio, desde Descartes, a educação tem sido considerada vital nos esforços por melhorar as condições de vida dos membros de uma sociedade. Por intermédio do processo educativo, busca-se provocar mudanças sociais, transformar os indivíduos e capacitá-los a agir. O autor acrescenta que a psicologia se tem mostrado bastante útil nesses esforços, facilitando a construção de currículos em que se aborda a individualidade com o auxílio do método científico, da razão e da racionalização da sociedade.

A redução tanto da pedagogia quanto dos estudos de currículo à psicologia da educação tem-se expressado na valorização de critérios pragmáticos e científicos, característicos da racionalidade instrumental. Essa perspectiva envolve a demanda de conhecimentos precisos, rigorosos e confiáveis que propiciem tanto o domínio da realidade externa quanto a adequada regulação dos indivíduos.

A ênfase metódica e pragmática, própria da racionalidade instrumental, é claramente identificável no pensamento de Tyler. Veja-se que o autor, em vez de responder às perguntas que apresenta, limita-se a explicar os procedimentos pelos quais se podem alcançar as respostas. Racionalidade parece, então, ter menos a ver com posse de conhecimentos do que com a maneira pela qual sujeitos racionais adquirem e empregam o conhecimento.

Tyler acompanha os defensores da racionalidade instrumental, para os quais a moralidade se encontra embebida no método científico ou no emprego do método para a determinação da conduta apropriada na vida. Observe-se como, ainda que significativo número de páginas do livro seja dedicado ao estudo dos objetivos, Tyler não incentiva qualquer busca ética nem sugere valores que iluminem a definição dos fins. A análise dos aspectos morais ou políticos das metas educacionais é negligenciada, talvez porque se acredite que tais demandas possam ser automaticamente satisfeitas pela “condução adequada” da razão na vida cotidiana e nos empreendimentos científicos.

Apesar disso, a base racional de Tyler não é nem moralmente indiferente nem uma peça isolada de trabalho intelectual. Pode-se considerar que o núcleo central de seu modelo é composto pelo pragmatismo, como sua epistemologia e seu critério de verdade, e pela psicologia, como instrumento para favorecer o alcance de metas educacionais pragmáticas – as necessidades do aluno e da sociedade. Ainda e mais importante: o moral e o político (inerentes a toda proposta educacional) tendem a desaparecer sob as regras do procedimento ou do método, ideologicamente caracterizados por objetividade científica e neutralidade política.

Cabe esclarecer que a psicologia não funciona meramente como um meio na busca de fins selecionados. Tem um papel ativo, junto com a filosofia, ao atuar como filtro dos objetivos educacionais derivados de três fontes – o aluno, a sociedade e o conhecimento. Com a filosofia empregada fundamentalmente de forma negativa, para selecionar e eliminar objetivos,

não para subsidiar a análise das complexidades da vida social, econômica e política na sociedade moderna, o núcleo ideológico do modelo acaba residindo na psicologia, colocada a serviço da racionalização da sociedade.

Em resumo, o modelo de Tyler reforça o ideal do ator racional como membro indispensável às instituições do estado-nação ocidental moderno. A psicologia assume a responsabilidade tácita de conectá-lo ao estado-nação, não por força, mas por autocontrole racional e metódico. No processo, interesses e diferenças individuais terminam por subordinar-se às demandas da sociedade. Busca-se formar um bom cidadão, com comportamentos cada vez mais previsíveis, deliberados e racionais. O controle externo é crescentemente removido e substituído por um controle psicológico, mais interno e mais sutil.

Considerações semelhantes podem, a meu ver, ser aplicadas ao modelo de Coll. Nele, tem-se como finalidade última da educação “promover o crescimento dos seres humanos” (Coll, 1992, p. 22), o que corresponde ao processo pelo qual o indivíduo torna sua a cultura do grupo social ao qual pertence. A educação é, então, entendida como o “conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada” (1992, p. 28). Articulam-se, claramente, os processos de desenvolvimento individual e de socialização.

Nessa ótica, o currículo constitui o espaço em que se concretizam e tomam corpo uma série de princípios de diferentes índoles – ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos – que, tomados em seu conjunto, expressam a orientação geral do sistema educativo. O currículo pode ser visto como o projeto que preside as atividades educativas escolares, torna suas intenções mais precisas e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os docentes responsáveis por sua implementação. Mais uma vez, a ênfase metódica e pragmática faz-se presente.

Para fontes do currículo, Coll indica as fontes *sociológicas*, *psicológicas* e *epistemológicas*, a elas acrescentando a própria *experiência pedagógica*, argumentando que o projeto curricular é parte de uma prática que pretende transformar. As informações que têm sua origem na análise psicológica merecem, para o psicólogo, um tratamento especial. Em primeiro lugar porque, ao referir-se aos processos que subjazem ao crescimento pessoal, sua pertinência está assegurada. Em segundo lugar, porque incidem em maior ou menor medida sobre os quatro blocos de componentes principais do currículo – objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Afetam, portanto, o modo de constituir disciplinas e currículos.

Com efeito, diz-nos Coll:

as informações que a análise psicológica fornecem são úteis para selecionar objetivos e conteúdos, para estabelecer seqüências de aprendizagem que favoreçam ao máximo a assimilação significativa de conteúdos e o alcance dos objetivos, para tomar

decisões a respeito de como ensinar e, além disso, para avaliar se as aprendizagens prescritas foram alcançadas na extensão e na profundidade desejadas (p. 35)

Apoiando-me em Autio (2002), considero que a visão de educação de Coll corresponde à visão de ação racional, representando o esforço de ancorar o indivíduo nas instituições sociais. Nessa perspectiva, a moral ou o refazer do eu emergiriam como corporificações institucionais. Ainda que as mediações entre o eu e a sociedade tenham formado o núcleo da agenda educacional ao longo da história da educação, as raízes históricas e teóricas de Coll apresentam-se como bem similares às de Tyler.

Em síntese, o foco no aluno, em suas necessidades, interesses e desenvolvimento, encontra-se em inúmeros discursos do campo do currículo, desde sua emergência, nos EUA, no início do século XX. Ainda que alternando com outros enfoques ou a eles se integrando, a preocupação com o aluno (criança ou adolescente), amparada por conhecimentos da psicologia da educação, tem lutado por espaço destacado, tanto nas teorias quanto nas práticas curriculares. Levanto a hipótese de que, nesse processo, a psicologia acabou difundindo um modo psicológico de pensar a educação, em que os temas referentes ao desenvolvimento e ao conhecimento são abordados predominantemente por um ângulo psicológico, convertendo-se em questões de hábitos, condutas, etapas do desenvolvimento, processos adaptativos (Warde, 1995). Com base nessas conversões, tem sido comum a elaboração de listas de objetivos, atividades, materiais e testes de desempenho supostamente adequados a determinados níveis de desenvolvimento do aluno. Nessas listas, torna-se nítido o emprego de conhecimentos psicológicos para subsidiar prescrições e regulações no processo curricular.

O posicionamento que estou assumindo implica o desprezo pelas contribuições da psicologia para o campo do currículo? Respondo que *não*. Ao contrário, defendo uma ativa participação da psicologia da educação junto aos esforços dos que passam seus dias, nas instituições de ensino e de pesquisa, bem como nos sistemas escolares, envolvidos com questões e problemas, teóricos e práticos, referentes a currículo. Proponho, também, que essa participação se caracterize pela perspectiva da *compreensão*, que hoje orienta a maior parte do discurso sobre currículo. Sugiro, ainda, que cabe ao campo do currículo formular interrogações sobre as questões que lhe são “próprias”, recorrendo à psicologia da educação, tanto na formulação quanto na resolução dessas indagações, mas sem incentivar parcerias não solicitadas, sem aceitar imposições (Sass, 2001).

Como afirmaram Pinar e colaboradores (1995), em pesquisas que tomam as escolas como seus objetos, encontram-se diferenças perceptíveis em relação aos estudos inspirados por Tyler e seguidores. No campo contemporâneo, se redefinem a visão de como aperfeiçoar o trabalho pedagógico, o processo de planejar e implementar currículos, o papel do especialista em

currículo, bem como a relação entre teoria e prática. Mais do que enfatizar o *como fazer* no processo curricular, pretende-se hoje *descrever* o desenvolvimento de currículos e/ou *analisá-los* para que melhor se possa responder a problemas emergentes, a novas idéias, a novas investigações, a necessidades de grupos pouco ou nada atendidos pelas escolas. O que se parece buscar é uma forma de compreender instituições como contextos em que se processam as deliberações e as atividades curriculares. O que se espera é, em vez de oferecer soluções para dificuldades que as escolas enfrentam, oferecer elementos que estimulem a reflexão.

Para Pinar e seus colaboradores (1995), a teoria deve funcionar para provocar o pensamento. Cabe insistir na necessidade de estudos que se alinhem com essa perspectiva, claramente distinta da visão prescritiva e reguladora que estou criticando. Defendo, então, uma teoria de currículo que propicie descobrir e articular, para si próprio e para os outros, o significado educacional das disciplinas escolares para o eu e para a sociedade em um momento histórico sempre em mudança (Pinar, 2003).

Ao mesmo tempo, as teorizações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, mesmo que voltadas para a compreensão, em vez da prescrição, são insuficientes para subsidiar os processos de pensar, planejar, organizar e desenvolver currículos e de melhor entender as instituições que os abrigam. São, ainda, insuficientes para situar currículos e instituições na sociedade e na cultura. Proponho, então, que a essas teorizações se incorporem análises do conhecimento escolar e da cultura.

Retomando a preocupação com o conhecimento escolar

Segundo Johan Muller (2003), as atuais reformas curriculares que se elaboram em diferentes países do mundo caminham em oposição à tendência expressa nos currículos centrados na criança, que o autor associa ao progressivismo. A seu ver, o foco na criança e em seu desenvolvimento vem sendo gradativamente abandonado nas políticas educacionais mais recentes, em grande parte em decorrência de avaliações de rendimento que têm mostrado o fracasso dessa perspectiva. Cada vez mais, acredita-se que a instrução ativa e efetiva faz uma diferença sensível para o aprendizado. Cada vez mais, reafirma-se o valor do professor, como um especialista em instrução. Cada vez mais, destaca-se a importância do conhecimento escolar, tanto na elaboração do currículo quanto na orientação da instrução, bastante secundarizada em textos e propostas curriculares norteadas pelos princípios progressivistas.

O autor acrescenta, ainda, que inúmeros estudos têm mostrado que os métodos de instrução tradicionais geram melhores resultados que os métodos centrados nos alunos. Recorre a John Dewey para argumentar que a ênfase no desenvolvimento não poderia implicar um currículo apenas centrado no aluno ou em atividades. Sustenta que o progressivismo negligencia o co-

nhecimento escolar e sua aquisição. Não basta acentuar o que professores e alunos devem *fazer*; é preciso realçar o que os alunos devem *saber*.

Nessa outra perspectiva, os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes. Faz-se necessária, além da imersão nos padrões do cotidiano, a imersão nos padrões das disciplinas escolares. Acresça-se a imperiosa necessidade de seguras orientações por parte dos professores. Graças aos conhecimentos que dominam, cabe aos docentes favorecer ao aluno o alcance das metas propostas.

Já se torna claro o deslocamento de um currículo centrado no aluno para um modelo mais centrado no professor. Ou seja, o que se argumenta é que o papel do professor precisa ser mais evidenciado: deseja-se um professor mais diretivo como ponto de partida do processo de ensino. Esse professor, porém, não é suficiente, afirma Muller. Há que se indagar: como o conhecimento deve ser organizado no currículo para otimizar a aprendizagem?

Muller apresenta algumas sugestões, por meio das idéias de demarcação lateral e de demarcação vertical. A primeira define que grupos de conhecimento se integram e que grupos não se integram. O plano e o desafio do currículo consistem na *coerência conectiva* (integração), ou seja, no modo de assegurar a articulação coerente entre os grupos de conhecimento. Os princípios norteadores dessa integração são: *contigüidade, relevância em termos da vida cotidiana e interesse*. O autor alerta, contudo, para o fato de não se ter nenhuma garantia de que os alunos alcançarão estágios conceituais essenciais na medida em que percorrem os grupos de conhecimentos relevantes.

Daí a importância de uma *relevância para o desenvolvimento conceitual*. Estamos então no terreno da demarcação vertical, que estabelece qual conhecimento, no âmbito de cada grupo de conhecimentos, deve ser aprendido, em que seqüência e com que nível de competência. O desafio do plano curricular aqui é a *coerência conceitual* – como assegurar uma evolução coerente da aprendizagem de conceitos. O princípio norteador é a *relevância conceitual*, que determina a seqüência, a progressão e o ritmo.

Resumindo suas idéias, o autor nos diz: o que falta ao progressivismo é progressão. Por um lado, a tendência progressivista de analisar todos os eventos do conhecimento em termos de desenvolvimento, interesses, necessidades, experiências, habilidades e competências não dá margem para que se considere o conhecimento *como* conhecimento. Por outro, o progressivismo ainda é viável, desde que se associe ao foco no aluno a preocupação com a coerência conceitual.

A meu ver, o texto de Muller propicia instigantes reflexões, levando-nos a repensar nossa desconfiança em relação às disciplinas escolares e a questionar nossa crença em propostas curriculares centradas no aluno. Reforça-nos a certeza de que, como Dewey (1971) ensinou, é preciso fazer da experiência do aluno o ponto de partida de toda aprendizagem posterior, mas é preciso, também, garantir o desenvolvimento ordenado das atividades es-

colares, para que se alcancem a *expansão* e a *organização* da matéria escolar. Em suas palavras: “é (...) essencial que os novos objetos e acontecimentos estejam intelectualmente relacionados com os das experiências anteriores, significando isto que algum avanço tenha ocorrido quanto à *articulação* consciente de *fatos* e *idéias*” (Dewey, 1971, p. 76, grifos meus). Associam-se, assim, em Dewey, aspectos psicológicos e aspectos lógicos do processo de ensinar e aprender, distintamente do que ocorre nos currículos em que se supervalorizam os primeiros.

Além de alertar contra a secundarização do conhecimento escolar em propostas associadas ao progressivismo, Muller (2000) também discute o quanto recentes abordagens construtivistas, ao procurarem vencer as distâncias que separam o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano dos estudantes, acabam por cruzar apressada e equivocadamente as fronteiras entre os dois tipos de conhecimento, com resultados desastrosos. A consequência tem sido, mais uma vez, o fracasso escolar dos alunos das camadas populares, confirmando-se a desigualdade que se pretendia evitar ao se transgredirem as fronteiras.

O autor recorre, em sua análise, às categorias *insularidade* e *hibridismo*. Conforme Young (2002), Muller emprega o termo insularidade para enfatizar as diferenças, não a continuidade, entre os diversos tipos de conhecimento: reconhece a existência de diferenças entre sistemas de conhecimento, assim como entre formas e padrões de julgamento próprios desses sistemas. Acentua, assim, o caráter epistemológico de divisões e classificações, que deixam de ser vistas como construções sociais preservadas em tradições herdadas do passado e como simples expressões de interesses e relações de poder. Insularidade, em síntese, “ressalta as virtudes da pureza e os perigos da transgressão” (Muller, 2000, p. 57).

Já o hibridismo, criticado por Muller, implica a idéia de que as fronteiras e as classificações dos conhecimentos escolares são meros produtos históricos, não aspectos próprios desses conhecimentos. O princípio do hibridismo ressalta a unidade e a continuidade das formas e espécies de conhecimento, a permeabilidade das fronteiras classificatórias, assim como a promiscuidade dos significados e domínios culturais.

Muller emprega as categorias insularidade e hibridismo para analisar as divisões entre conhecimento do senso comum (ou conhecimento cotidiano) e o conhecimento escolar. Vale-se ainda da categoria *translação* para nomear o processo em que se reconfigura uma dada prática científica, produzindo-se o conhecimento escolar. Tal conhecimento integra um amplo conjunto de discursos esotéricos² e distancia-se do conhecimento cotidiano, tanto por uma fronteira arriscada de atravessar como por uma rede de translações. Ou seja, por fatores epistemológicos e pedagógicos. Para os

² O termo esotérico foi empregado por Basil Bernstein para designar o conhecimento que constitui o domínio da prática educacional (discurso vertical). Difere do conhecimento mundano ou cotidiano (discurso horizontal).

adeptos do hibridismo, diferentemente, a fronteira entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar é vista como artificial, excludente, injustificável, removível.

As características da produção e da aquisição de novos conhecimentos restringem as possibilidades de inovação curricular, principalmente no que se refere à flexibilização das fronteiras entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano do aluno. Para Muller, não se pode ignorar nem as distinções entre os dois tipos de conhecimentos nem a existência das fronteiras entre eles. A questão pedagógica torna-se, então, *como* cruzar as fronteiras, o que demanda especial atenção às formas de translação e aos recursos indispensáveis a um cruzamento bem sucedido. Ou seja, trata-se de analisar que instrumentos são necessários para uma travessia segura e de verificar como disponibilizá-los para o aluno.

É a questão pedagógica que desejo salientar. Segundo a análise de Muller, faz-se necessário identificar que aspectos das experiências e dos saberes dos estudantes devem ser “aproximados” dos conhecimentos escolares, de forma a possibilitar a rearticulação de significados, na passagem de um domínio para outro. Os argumentos de Muller permitem inferir que nem todo conhecimento de senso comum é útil para a aprendizagem do saber sistematizado. Permitem também concluir que o professor precisa dominar o conhecimento que ensina e desempenhar um papel ativo no processo pedagógico. Permitem, ainda, que se torne evidente a centralidade do conhecimento escolar nesse processo.

O que me parece estar pouco delineado, tanto nos princípios dos especialistas em currículo associados ao desenvolvimentismo e ao construtivismo, como nas críticas de Muller, é o foco nos fenômenos culturais contemporâneos, tais como globalização, homogeneização cultural, diversidade cultural, diferença, política de identidades. É a esses fenômenos que passo a dedicar minha atenção.

Reafirmando a importância da cultura no processo curricular

Para Rorty (1996), encontra-se em Dewey a preocupação com o pluralismo – a maximização de oportunidades de variação individual e a variação de grupos, na medida em que a segunda facilita a habilidade dos indivíduos para se repensarem. A única homogeneização que o filósofo vê na tradição liberal, em que Dewey se inclui, é um acordo entre os grupos no sentido de mútua cooperação para apoiar instituições que se dediquem a oferecer espaço para o máximo possível de pluralismo. Nada deve ter precedência sobre o resultado do consenso livremente alcançado pelos membros de uma comunidade democrática. A identidade moral de cada ser humano constitui-se, em grande parte, por meio de sua participação em uma sociedade democrática.

Rorty acrescenta que, em uma sociedade global justa, todas as crianças terão as mesmas chances e as meninas terão as mesmas chances que os meninos. Nessa sociedade, ninguém irá se importar com quem um indivíduo faz sexo ou com a cor de sua pele. A seu ver, as questões políticas centrais continuam sendo as das relações entre ricos e pobres.

Considerando, em primeiro lugar, que as questões referentes a gênero, raça e sexualidade não se reduzem às questões estruturais, mas apresentam, sim, especificidades que algumas análises teimam em não levar em conta, e, em segundo lugar, e como consequência, que o ataque aos problemas e às discriminações envolvidas em tais questões não podem esperar até que se construa uma sociedade global mais justa e mais democrática, defendo a inclusão, nas reflexões e considerações sobre currículo, das questões culturais contemporâneas não tratadas no progressivismo. A pluralidade cultural, mais do que evidente nas sociedades contemporâneas, traz novos desafios para o currículo, nem sempre passíveis de serem enfrentados com base em acordos entre os grupos sociais.

Se não temos mais *a cultura*, da qual retiráramos os elementos para formar o currículo, mas sim, *culturas*, ou seja, múltiplos reservatórios, vale indagar: de que reservatórios retirar tais elementos? Que escolher, em cada um deles? Outras perguntas emergem: como ensinar para culturas diferentes da nossa, sem colonizá-las? Educar não envolve necessariamente a colonização de mentes e corpos? Não envolve necessariamente invasão? Que grau de invasão é desejável? Será realmente possível eu me comunicar com outras culturas a partir da minha ou falamos dialetos culturais intraduzíveis? (Veiga Neto, 1998).

Ou seja, reafirmando não ser razoável pensarmos em primeiro encaminhar as soluções para nossos desníveis sociais e econômicos, para depois pensarmos nas diferenças culturais, sugiro que aos focos no aluno e no conhecimento escolar se associe o foco na cultura (Veiga Neto, 1998).

Amparo-me também, para defender meus argumentos, em Stuart Hall (1997), que assinala a centralidade da cultura nos fenômenos sociais contemporâneos, bem como nas análises que deles se elaboram. Não cabe mais, como afirmei há pouco, ver a cultura como simples reflexo de uma estrutura econômica: poucos defendem hoje a visão marxista ortodoxa que distinguia a base da superestrutura ideológica. Nessa perspectiva, a cultura passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vida distintos e específicos (Williams, 1985).

Esse papel constitutivo da cultura reflete-se em praticamente todos os aspectos do processo social. A cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. Assiste-se a uma verdadeira *revolução cultural*, à expansão de tudo que se associa à cultura. Ainda, o conceito de cultura tem seu poder analítico e explicativo, na teorização social, significativamente reforçado. Daí sua importância nos discursos, práticas e políticas curriculares.

Um outro aspecto merece consideração. *A diversidade de culturas* hoje, tanto no interior de cada país quanto entre os diferentes países do globo, convive, ao mesmo tempo, com fortes tendências de homogeneização cultural, bem como com a criação de materiais culturais híbridos.

Todos esses movimentos, seja em direção à homogeneização, seja em direção à diversificação, seja em direção à hibridização, não se passam sem conflitos, sem negociações e, muitas vezes, sem discriminações e sem agressões. “As relações entre as distintas identidades culturais, assim como as tentativas, por partes de diferentes grupos, de afirmação e de representação em políticas e práticas sociais, são complexas, tensas, competitivas, imprevisíveis” (Moreira, 2002, p. 17). Nesse conturbado panorama, não há como evitar a preocupação, nos distintos processos curriculares, com a cultura.

Reforço ainda meus pontos de vista com os argumentos apresentados por Beatriz Sarlo (1999), em sua análise da função do intelectual no mundo contemporâneo. Para ela, como as sociedades latino-americanas continuam marcadas por concentração de riquezas, fortes desigualdades, fome, injustiças, individualismo, competitividade, corrupção e autoritarismo, espera-se do intelectual o desempenho de uma função crítica, o que implica uma lúcida e contundente crítica do existente, pautada por um espírito livre e não conformista, pela ausência de temor frente aos poderosos, pelo sentido de solidariedade com as vítimas.

Sarlo defende, então, a importância da crítica cultural, da crítica do existente, acrescentando que a tarefa do intelectual requer, além dessa crítica, buscar e propor alternativas, mais a partir de perguntas que favoreçam o *ver*, que de perguntas que pretendam ajudar a encontrar, imediatamente, guias para a ação. Nesse sentido, perguntas referentes a *como alcançar uma perspectiva para ver* são mais desejáveis que perguntas referentes ao *que fazer*. (Observe-se como essa visão harmoniza-se com a atual tendência de compreensão no campo do currículo).

Em síntese, Sarlo define a atividade intelectual pelo questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, questionamento esse cuja intenção é fundamentalmente mostrar que as coisas não são inevitáveis. Sugere que o intelectual envide esforços no sentido de tornar evidente que muito do que é visto como natural, assim o é por atender à manutenção de privilégios e interesses de determinados grupos. A “desnaturalização” de aspectos que costumam oprimir indivíduos e grupos constitui, por conseguinte, a forma pela qual o intelectual expressa seu compromisso político e toma partido (Moreira, 2004).

Aceitando-se os pontos de vista de Sarlo, cabe procurar desafiar o viés monocultural do currículo escolar, desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental no currículo, destacar o caráter relacional e histórico do conhecimento escolar, questionar as representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder neles expressas. Nesse enfoque, fazem-se desejáveis programas e

currículos que favoreçam ao aluno a crítica de seu ambiente cultural, a familiaridade com distintas formas de expressão culturais, assim como, na medida do possível, a produção de alguns desses materiais.

Aceitando-se os pontos de vista de Sarlo, as visões de infância, de adolescência e de desenvolvimento precisam ser questionadas. Insisto na importância de se compreender como os conceitos de infância e de adolescência são elaborados no interior da cultura de um dado momento histórico, refletindo e refratando as realizações dos indivíduos nos diferentes setores da vida social.

A infância e a adolescência têm sido objetos da atenção dos mais diversos especialistas de diferentes campos do conhecimento. Quer primando pela fragmentação, quer envolvendo esforços de integração, os discursos sobre a criança e o adolescente têm sido escritos não por eles, mas por um outro que busca conhecê-los, compreendê-los e explicá-los.

Entre esses discursos, destacam-se os da psicologia, principalmente os que tomam o desenvolvimento como seu foco. Seja pela definição e caracterização de estágios de desenvolvimento, seja pela determinação de normas e prescrições a serem seguidas para que os estágios se desenrolem “natural e normalmente”, as teorias psicológicas têm contribuído para constituir identidades, para estabelecer e legitimar os tipos de criança e de adolescente que são desejados em um dado momento. Em última análise, os discursos da psicologia têm tido papel relevante na definição do que é ser criança e ser adolescente nos dias de hoje.

Se assumirmos a postura crítica sugerida por Sarlo, não há como não buscarmos compreender e questionar tais processos, para que possamos elucidar sua construção na cultura em que estamos imersos, bem como engendrar formas mais heterogêneas e plurais de construção de identidades. Para isso, porém, há que se acentuar o caráter discursivo do processo de construção de identidades: crianças e adolescentes se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais, ao agir no mundo por intermédio da linguagem. Como afirma Moita Lopes (2002),

a consciência desses processos pode trazer para o centro da sala de aula a percepção da natureza social do discurso ao mesmo tempo em que aponta que as identidades sociais são construções sociais e que, portanto, podem ser também reconstruídas discursivamente, em outras bases (2002, p. 217).

Quero ainda acrescentar às considerações que venho apresentando a inestimável contribuição de John Willinsky (2002) para que se instaure no currículo a crítica cultural proposta por Sarlo, para que se organize o currículo como espaço de questionamento do existente. Para Willinsky, há que se perguntar: devemos continuar a dividir a realidade humana, como se tem feito, em culturas, histórias, religiões, tradições, saberes, etnias, prefe-

rências sexuais, nacionalidades e sociedades diferentes, e sobreviver, também de forma humana, aos efeitos dessas categorizações? O autor responde convidando cada professor, em sua disciplina e em sua sala de aula, para, por meio dos conteúdos que ensina e das práticas que desenvolve, desestabilizar as categorias que nos têm dividido e rotulado, mostrando que elas não são naturais, que elas não são “científicas”, “verdadeiras” ou “inevitáveis”. O objetivo é tornar claro, para os estudantes, os processos de suas construções. O objetivo é explicitar como têm sido aprendidos os significados das diferenças e das desigualdades que nos apartam uns dos outros e que têm justificado tanta opressão, tanta marginalização, tanta dor (Moreira, 2002).

Em síntese, defendi a associação do foco no aluno (necessidades, interesses e desenvolvimento) tanto à preocupação com o conhecimento e com as disciplinas escolares, quanto à discussão dos fenômenos culturais contemporâneos, úteis inclusive para o questionamento de muitos pontos que tomamos como naturais e inquestionáveis em relação aos próprios desenvolvimento e conhecimento. Vejo, então, como desafio para a construção de currículos hoje, em todos os níveis, a complexa articulação desses diferentes aspectos.

Algumas (breves) considerações finais

Acentuar a importância de se analisarem, no processo curricular, o aluno e seu desenvolvimento, o conhecimento e a cultura, pode parecer, inicialmente, uma outra roupagem dada ao velho modelo de Tyler, para quem o aluno, a sociedade e o conhecimento constituiriam as fontes dos objetivos educacionais, a serem depois definitivamente filtrados pela filosofia e pela psicologia. Atualizar o modelo de Tyler não foi, nem poderia ter sido, o meu propósito. Embora reconhecendo sua relevância no campo, critiquei-o em outro estudo (Moreira, 1990), em que busquei identificar os interesses e as intenções de controle social a ele subjacentes. Ademais, não me moveu o propósito de sugerir etapas a serem linearmente seguidas. Não me moveu o propósito de escapar de posicionamentos éticos e políticos. Tenho procurado expressá-los com clareza e, inclusive, distingui-los da visão liberal adotada por Tyler.

Ao mesmo tempo, vejo hoje como consensual o ponto de vista de que tanto o discurso como a prática curricular não podem deixar de levar em conta os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, os sujeitos que ensinam e aprendem, bem como a cultura da qual se seleciona o currículo e na qual se inserem os que ensinam e aprendem. Porém, os pressupostos que me moveram, as reflexões que procurei desenvolver, os argumentos que construí e as perguntas que implícita ou explicitamente formulei, certamente configuram uma outra perspectiva de abordagem do currículo.

Como envolve a articulação dos *neos* e dos *pós*, talvez seja mais factível associá-la a uma posição transicional, segundo a qual se enfrentam hoje problemas modernos para os quais não há soluções modernas (Sousa Santos, 2000). No caso específico do campo do currículo, penso que as promessas das teorias modernas, liberais ou críticas, não foram de fato cumpridas, transformando-se em problemas para os quais não se vislumbram facilmente soluções. Continua-se, a despeito dos avanços, precisando melhor construir currículos que propiciem a formação de novas identidades, a aprendizagem dos conhecimentos ensinados e a capacidade de se viver e conviver em sociedades plurais em que as relações de poder que sustentam diferenças, preconceitos e discriminações sejam permanentemente desafiadas. Trata-se, reitero, de problemas modernos, para os quais as propostas modernas não conseguiram, até agora, dar respostas mais efetivas.

Para Sousa Santos (2000), “a disjunção entre a modernidade dos problemas e pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente e deve ser transformada em ponto de partida para enfrentar os desafios de construção de uma teoria crítica pós-moderna” (p. 29). Nessa mesma direção, vejo como grande desafio no campo do currículo a construção de novas teorias, elaboradas a partir dos problemas modernos que ainda enfrentamos, próprios do nosso campo, não solucionados pelas teorias da modernidade. Nesse esforço, podem ser extremamente úteis as contribuições das diferentes áreas do conhecimento, que suscitem uma *compreensão* mais profunda dos distintos fatores envolvidos no processo curricular. Nesse esforço, pode ser conveniente conceber o currículo como uma “conversação complicada” que revele o caráter relacional das idéias, sua corporificação e personificação nas vidas individuais, sua origem e expressão em movimentos sociais, seu enraizamento no passado histórico, sua preocupação com o futuro do indivíduo, da nação e da espécie (Pinar, 2003). Nesse esforço, pode ser apropriado conceber a teoria, como em Sousa Santos (2000), como a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido em nossos embates cotidianos e nas lutas políticas que travamos, por um lado influenciados pela teoria e, por outro, influenciando-a e renovando-a.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Power, meaning and identity: essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang, 1999
- AUTIO, Tero. *Teaching under siege: beyond the traditional Curriculum Studies and/or Didaktik split*. Tampere: Tampere University Press, 2002
- COLL., Cesar. *Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Paidós, 1992

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971

HALL, Stuart. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo”. *Educação & Realidade*, vol. 22, n. 2, p. 15-46, 1997

KELLY, Victor Albert. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra, 1981

KLIEBARD, Herbert. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, Rosemary. G., PAIXÃO, Lyra e BASTOS, Lília R. (orgs.) *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980

KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990

MOREIRA, Antonio Flavio B. A psicologia ... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p. 93-107, mar. 1997

MOREIRA, Antonio Flavio B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 15-38, ago. 2002

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de currículo e a psicologia da educação*. Trabalho apresentado na XXVI Reunião Anual da ANPED, GT de Psicologia da Educação, Poços de Caldas, 2003

MOREIRA, Antonio Flavio B. *O papel dos professores nas reformas educacionais: desafios e possibilidades*. Trabalho apresentado no “Colóquio sobre formação de professores: mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores?”. Universidade do Minho, Braga, 2004

MULLER, Johan. Revisitando o progressivismo: ethos, política, pathos. In: GARCIA, Regina L. e MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003

PINAR, William F. et al. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 1995

PINAR, William F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, Regina L. e MOREIRA, Antonio Flavio M. (orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003

RORTY, Richard. *Global utopias, history and philosophy*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Pluralismo cultural, identidade e globalização”, promovido pelo Conunto Universitário Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 1996

SARLO, Beatriz. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999.

SASS, Odair. *Interrogações da educação sobre a psicologia da educação*. Trabalho apresentado na XXIV Reunião da ANPED, Caxambu, 2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1979

VEIGA NETO, Alfredo. *Currículo e cultura*. Porto Alegre: mimeo, 1998

WARDE, Mirian J. Currículo e conhecimento: os impactos da Psicologia. *Idéias*, n. 26, p. 105-119, 1995

WILLIAMS, Raymond. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press, 1985

WILLINSKY, John. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 29-52, nov. 2002

YOUNG, Michael F. D. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 53-80, nov. 2002

Antonio Flavio Barbosa Moreira é professor titular da Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e pesquisador associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É doutor em Educação pela Universidade de Londres. É autor de *Currículos e Programas no Brasil*, organizador das coletâneas *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*, *Currículo: Questões Atuais*, *Currículo: Políticas e Práticas*, organizador (juntamente com Tomaz Tadeu da Silva) das coletâneas *Currículo, Cultura e Sociedade* e *Territórios Contestados*, organizador (juntamente com Ana Canen) da coletânea *Ênfases e Omissões no Currículo* e organizador (juntamente com Regina Leite Garcia) da coletânea *Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e Desafios*. É pesquisador do CNPq.

E-mail: afmcju@infolink.com.br

Artigo recebido em maio/2004