



Os Lugares Privilegiados das Disciplinas Escolares

The Privileged Position of Course Units

¹Elenilton Vieira Godoy, ²Vinício de Macedo Santos

¹Centro Universitário da FEI. UNICSUL – Brasil
evgodoy@terra.com.br

²Universidade de São Paulo - FEUSP – Brasil
vms@usp.br

Palavras-chave:

Teorias do Currículo. Disciplinas Escolares. Saberes Escolares. Poder.

Keywords

Curriculum Theories. Course Units. School Knowledge. Power.

RESUMO

O presente texto tem como objetivo situar e discutir os lugares reservados às disciplinas escolares, ao longo do século XX, em diferentes perspectivas teóricas sobre o currículo que foram objeto de estudo bibliográfico. Para tanto, investigou-se o entendimento que algumas teorias sobre currículo têm acerca da centralidade ou não das disciplinas escolares nas discussões envolvendo a organização curricular. Neste sentido, as disciplinas escolares, independentemente da época, sempre conduziram as discussões envolvendo a organização curricular. No entanto, nos últimos anos, entende-se que tal centralidade tem sido colocada em segundo plano, principalmente, a partir do instante em que as discussões realizadas na área do currículo se tornam mais teóricas, uma vez que o currículo passa a ser o principal objeto de estudo e não um instrumento para analisar a educação escolar e as disciplinas escolares.

ABSTRACT

This article aims to identify and study the positions occupied by school course units within different theoretical perspectives upon curriculum. Some curriculum theories are then discussed as to how central course units are to the discussions on curriculum organization. In this sense, although school course units have always conducted such discussions, in the last few years this privileged position has been weakened especially as curriculum-related discussions become more theoretical and curriculum itself is the main subject of study rather than just the means to analyse school education and course units.

A Fabricação dos Saberes e Disciplinas Escolares

Da organização escolar nos interessa desvelar dois elementos que a constituem: o currículo e as disciplinas escolares. De antemão, optamos por uma concepção de currículo que afirma ser ele minimamente, um plano de formação educacional, teórico e ideologicamente construído.

E sobre as disciplinas escolares, o que podemos dizer a respeito delas? Inicialmente, partimos do pressuposto de que as disciplinas escolares vigentes no Brasil, desde a década de 1930, quando da criação do Ministério da Educação e do Desporto no Brasil, tais como, Português, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências e Educação Física sofreram mudanças pouco drásticas na sua constituição resistindo, portanto, aos acontecimentos constitutivos da História do Brasil, na sua acepção mais ampla. Não afirmamos, por exemplo, que o conhecimento matemático ensinado na década de 1940 fosse o mesmo de hoje, mas que a disciplina escolar Matemática estava presente tanto naquele período quanto agora. Presumimos que as disciplinas escolares, também, têm resistido às reformas e às teorias educacionais e curriculares.

Tomamos ainda como pressuposto o fato de que os conhecimentos que caracterizam cada disciplina escolar não representam a vulgarização dos conhecimentos das áreas de referência. Neste sentido, destacam-se duas vertentes que defendem significados diferentes para as relações entre os saberes científicos e saberes escolares. A primeira relacionada à Didática das disciplinas, mais especificamente à Didática da Matemática, proposta por Chevallard, assume que o conhecimento a ser ensinado nas escolas é o resultado de uma transposição didática dos conhecimentos das áreas de referência, isto é, o saber de referência é transformado didaticamente tornando-se um saber ensinável. A segunda vertente relacionada à História das disciplinas escolares, defendida por Chervel (1990), considera que o conhecimento produzido pela escola é criado para e na escola, logo não é uma pedagogização dos saberes das Ciências de referência.

Neste sentido, a proposta deste trabalho é situar o papel das disciplinas escolares ao longo do século XX, em consonância com as ideias de diferentes autores e teoria do currículo. Ao fazer isso, pretendemos estudar os lugares reservados às disciplinas escolares em diferentes teorias curriculares.

As Disciplinas Escolares na Teorias Tradicional do Currículo

A teoria curricular de autores como Bobbitt (2004), Tyler (1976), Taba (1974), entre

outros, colocava as disciplinas escolares como centrais para o desenvolvimento social, por meio do modelo curricular formado pela tríade objetivo-metodologia (experiências de aprendizagem)-avaliação, difundido na década de 40, principalmente, por Ralph Tyler, ou seja, o currículo como planificação. Essa teoria curricular é por nós entendida como tradicional, principalmente pelo caráter de neutralidade imposto às disciplinas escolares e, por conseguinte, à escola e à educação. Consideramos que nessa teoria curricular, a escola era concebida como uma instituição que servia aos propósitos de uma educação voltada para o progresso social e econômico.

A eficiência da escola era medida por meio de um sistema de gestão científica oriundo da indústria, o Sistema Taylor de Gestão. A interferência da indústria e do comércio na escola era grande e sob a bandeira de que era necessário educar todos os cidadãos para que o progresso pudesse ocorrer, e a melhor maneira de tornar essa educação eficiente seria por meio de uma gestão científica. As Ciências e a Matemática se tornaram as disciplinas escolares de “status elevado”, legítimas, a partir do momento em que a escola de massa surgiu com o objetivo de ascender ao progresso social e econômico. A escola era vista como uma instituição neutra, que não privilegiava nenhuma classe ou grupo social em particular.

O currículo da educação escolar é organizado a partir das disciplinas escolares, e essas são as responsáveis pela distribuição do saber escolar. Para Taba (1974), essas disciplinas são importantes para a transmissão da herança cultural e para alcançar os objetivos propostos à educação.

A escola ensina múltiplas e diversas tradições públicas, dentre as quais se destacam os conhecimentos, as artes, as habilidades, as linguagens, as normas e os valores. Para Stenhouse (1991), o conteúdo da educação é transmitido, aprendido e compartilhado, no mesmo sentido dos três atributos dados à cultura, indicados por Talcott Parsons, pois “em primeiro lugar, a cultura é transmitida, constitui uma herança ou uma tradição social; em segundo lugar, é aprendida, não é uma manifestação, com conteúdo particular, da constituição genética do homem e, em terceiro lugar, é compartilhada.” (PARSONS, 1952, apud. STENHOUSE, 1991, p. 32, tradução nossa)

Assim, a cultura é um importante conceito para o currículo, tornando-a mercadoria de consumo intelectual, do qual as escolas se apropriam e extraem os saberes, conhecimentos da educação. As tradições públicas consideradas por Stenhouse (1991), como parte da cultura, são veiculadas, distribuídas pela escola, por meio das disciplinas escolares. Essas disciplinas são constituídas, fora da escola, por meio dos corpos de conhecimentos associados às disciplinas

acadêmicas, qual seja o saber sábio.

No modelo curricular citado, segundo Taba (1974) cada disciplina escolar tem pelo menos duas características principais: sua própria reserva de informação adquirida e um método específico de investigação, uma estratégia para adquirir o seu conhecimento. Segundo Downey (1960, apud, Taba, 1974), o estudo de uma disciplina deverá, inicialmente, desenvolver habilidades, atitudes e hábitos disciplinados necessários para desvelar o conhecimento novo na sua especialidade; e, posteriormente, adquirir reserva privilegiada de informação capaz de ser dominada dentro dos limites do tempo disponível para essa disciplina.

Para Taba (1974), existem concepções distintas acerca das funções das disciplinas escolares no currículo. De um lado elas são importantes *per se*, pois “cada fragmento de cada disciplina tem um valor inerente e omitir uma vírgula dela produz uma rachadura no edifício educacional e na formação dos estudantes”. (TABA, 1974, p. 230, tradução nossa). Do outro lado se considera que a fonte do impacto educativo está, não no conteúdo, mas na atividade mental que o estudante ou o professor apresentam e, por isso as disciplinas escolares, neste caso, não possuem funções únicas, “exceto como corpos de conhecimento específico de “herança cultural” digno de ser contemplado por si mesmo [...]”. (TABA, 1974, p. 231, tradução nossa). Cada um desses extremos produz efeitos sobre os processos cognitivos. Essa autora considera que cada disciplina produz um tipo específico de pensamento. As disciplinas diferem nas exigências lógicas que impõem aos estudantes, independentemente do tipo de métodos de instrução que se utiliza e do rigor da atividade intelectual exigido por estes métodos. Elas também se diferem por terem linguagens e cânones próprios, por exigirem um nível de abstração mais elevado, por suas singularidades ao descrever, analisar e conjecturar, fatos, princípios e as relações causais. A compreensão do impacto causado por essas disciplinas no pensamento dos estudantes ajudaria na consecução do currículo escolar, na perspectiva em que, os conteúdos são considerados centrais. Para Taba, as disciplinas escolares e os saberes desenvolvidos, sejam eles relacionados aos conhecimentos científicos ou das humanidades, são importantes para o amadurecimento cognitivo dos estudantes.

Não há indícios no texto de Taba de que as disciplinas escolares sejam instrumentos para se alcançar metas externas à escola. Tal ausência pode ser justificada pelo fato dessa autora filiar-se a uma perspectiva teórica curricular em que a educação, a escola e, por conseguinte, as disciplinas escolares possuem um caráter de neutralidade.

As Disciplinas Escolares na Teoria Crítica do Currículo

O argumento do universalismo da cultura escolar justifica-se pelo fato de que “cabe à escola transmitir saberes “públicos”, explicitamente formulados e controlados, aos quais todos possam ter acesso potencial e que apresentam valor independentemente das circunstâncias e dos interesses particulares”. (FORQUIN, 2000, p. 58). As escolas “têm um papel único na reprodução das sociedades humanas e na provisão das condições que possibilitam a inovação e a mudança.” Sem as escolas, cada geração ou cada sociedade teria de começar do zero ou permanecer em grande parte inalterada por séculos. “(YOUNG, 2009, p. 37)

Segundo Young (2009), a finalidade da instituição escolar é agenciar a aquisição do conhecimento, para jovens e adultos, que não podem adquiri-lo em casa, na comunidade ou no trabalho, por meio das disciplinas escolares. Ela, a escola, é então uma agência de transmissão cultural ou de conhecimento. “Aceitar que as escolas têm esse papel implica que há tipos de conhecimentos diferenciados. [...] A especificidade do conhecimento escolar [...] é que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento”. (YOUNG, 2009, p. 45)

Young (2009) trata este conhecimento, necessário para a conceituação de currículo, de “conhecimento poderoso”. O conhecimento poderoso é para Young (2009), o conhecimento teórico, elaborado para fornecer generalizações e reivindicar universalidade, potencialmente adquirido na escola e, que fornece a estrutura para realizar julgamentos. Esse conhecimento é usualmente, mas não unicamente, associado às ciências. Este conhecimento é produzido pelas disciplinas escolares. Para Goodson (2001), as disciplinas escolares constituem-se de grupos de elementos individuais com identidades, valores e interesses diferentes, o que indica uma correlação forte entre a promoção de certas tradições e subculturas e a perseguição de *status* e de recursos.

O conhecimento escolar, nessa corrente teórica curricular, não é neutro, muito pelo contrário, trata-se de um conhecimento que em sua forma apresenta interesses sociais de uma pequena fatia da sociedade. O conhecimento escolar é visto como uma forma de distribuição de bens e serviços de uma sociedade, e o seu estudo é ideológico, ou seja, “a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento legítimo”. (APPLE, 2006, p. 83)

Apple considera que os saberes escolares difundidos pelos tipos de conhecimentos aberto e oculto, bem como “os princípios de seleção, organização e avaliação destes conhecimentos, são seleções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e de princípios de seleção”. (APPLE, 2006, p. 83). Os saberes

escolares produzidos a partir das disciplinas escolares e disseminados por intermédio dos conhecimentos científicos e das humanidades são, para Apple (2006), responsáveis pelo controle social e econômico exercido pela educação escolar. Isso ocorre, pois o modelo capitalista de produção, distribuição e consumo necessita de um alto grau de conhecimento técnico e administrativo para a expansão mercadológica. Para Apple (1999), o conhecimento exerce outro papel, menos econômico, na educação, uma vez que a educação escolar é dominada pela ideologia tecnicista.

Em virtude disso, para Apple (1999), a escola acaba reduzindo também a esfera cultural (esfera do discurso democrático e das compreensões coletivas) à aplicação de regras e procedimentos técnicos. Por isso, “as escolas contribuem não apenas para a produção de conhecimento técnico/administrativo útil, mas para a reprodução da cultura e das formas ideológicas dos grupos dominantes.” (APPLE, 1999, p. 49) Apple (2006) vai ao encontro das ideias de Raymond Williams sobre o fato de que a educação não é um produto como pães ou cartões, mas uma seleção e organização (compilação) de todo o conhecimento social disponível em determinada época. Pelo fato de essa seleção e organização envolverem escolhas sociais e ideológicas conscientes ou não, ao estudarmos o currículo, devemos relacionar os princípios de seleção e organização do conhecimento a seus ambientes institucional e interacional nas escolas e depois a um âmbito mais amplo de estruturas institucionais que cercam as salas de aula. O conhecimento escolar, assim, não é encarado como neutro, pelo contrário, devemos buscar as influências sociais contidas na própria forma do conhecimento.

Além disso, ao estudarmos o currículo, devemos relacionar o processo de distribuição cultural às questões de poder e controle externos à escola, incorporando os elementos políticos e econômicos ao cerne da investigação educacional, pois nas escolas as diferentes culturas hibridizam-se e, em virtude disso, oferecem áreas muito interessantes e com potencialidade política e econômica para investigar os mecanismos de distribuição cultural na sociedade. A escola como um importante agente da reprodução cultural e econômica, tem armazenado um capital cultural, que atua como um mecanismo eficaz de filtragem na reprodução de uma sociedade hierárquica, pois conforme Bourdieu (1970, apud, Apple, 2006)

[...] as escolas recriam parcialmente as hierarquias sociais e econômicas da sociedade por meio do que é aparentemente um processo neutro de seleção e instrução. Toma o capital cultural, o *habitus*, da classe média como sendo algo natural e o empregam como se todas as crianças tivessem chances iguais de acesso a ele. (APPLE, 2006, p. 67)

A discussão, portanto, gira em torno de como a distribuição cultural e o poder

econômico se cruzam no *corpus* formal do conhecimento escolar. Com isso, ao diferenciar as disciplinas escolares, em termos de *status* elevado e não elevado, os detentores do poder dizem à escola que tipo de capital cultural se destina para as diferentes classes sociais (conforme discussão acerca da carência cultural). Conforme Apple (2006), o conhecimento de *status* elevado é tão escasso quanto os recursos econômicos, para as classes menos abastadas. A questão surge do fato de que as escolas além, de produzirem conhecimento, também produzem pessoas, ampliando e legitimando certos tipos de recursos que fomentam a desigualdade econômica. O conhecimento definido pela escola como de *status* elevado ajuda-nos a clarear a compreensão a respeito das conexões entre o capital cultural e o capital econômico.

Apple (2006) escreve que a maximização do valor e da produção do conhecimento de *status* elevado é um princípio útil para desvelar a conectividade existente entre os capitais cultural e econômico, pois considera que o nosso modelo econômico é voltado à maximização da produção de lucro e, possivelmente, a minimização da distribuição de recursos e empregos; e o nosso modelo escolar é similar, quando pensamos sobre o conhecimento em sua relação com esse modelo econômico. A constatação apresentada justifica, porém não explica, os motivos pelos quais as escolas e os currículos organizam-se em torno de disciplinas escolares, com mais ou menos prestígios e com o foco principal no prosseguimento dos estudos, mais especificamente, no nível superior.

O conhecimento de *status* elevado se encontra nos currículos de Matemática e das Ciências, por sua utilidade econômica e por ser um “conhecimento discreto, isolado, independente e que tem (supostamente) um conteúdo identificável e (ainda supostamente) uma estrutura estável que se pode tanto ensinar quanto, o que é fundamental, testar”. Já as Artes e as Humanidades “têm obviamente sido vistas como menos propensas a esses critérios, supostamente por causa da própria natureza de sua matéria”. (APPLE, 2006, p. 72)

“O conhecimento de alto *status* é visto como *macroeconomicamente* vantajoso em termos de benefícios de longo prazo para as classes mais poderosas da sociedade” (APPLE, 2006, p. 72 e 73), o que impede os conhecimentos de *status* não elevado de serem tratados igualmente em termos sociais e econômicos. Assim, o conhecimento legítimo ou de *status* elevado pode ser visto como um filtro para a estratificação acadêmica e econômica, pois não são todos os indivíduos potencialmente geradores deste conhecimento.

As Disciplinas Escolares Não São entidades Monolíticas nas Abordagens Pós-Críticas

Diferentemente das outras duas correntes teóricas do currículo aqui estudadas, a concepção pós-crítica considera que o currículo é uma prática de regulação social, cujas formas de conhecimentos, presentes nele, têm como função regular e disciplinar o indivíduo, ou seja, o currículo possui determinadas regras, que são construídas a partir dos conhecimentos presentes nele, presentes no cotidiano escolar e, de certa maneira, nas disciplinas escolares, por meio dos quais o sujeito deveria conhecer e disciplinar a si próprio e as suas ações, em vista de interpretar, organizar e atuar na sociedade em que está inserido. A educação, nesta perspectiva, é entendida como um conjunto de ações que possibilita conduzir os pensamentos dos sujeitos escolares sobre o mundo em geral e deles como participantes ativos deste mundo.

As disciplinas escolares, na perspectiva pós-crítica de currículo, são ferramentas poderosas da regulação social, devido, sobretudo, ao fato de que o currículo é parte das estruturas explicativas da regulação social. O conhecimento escolar serve como uma estrutura para entender os interesses sociais introduzidos na escolarização destinados a produzir desigualdades e injustiças, contudo esse mesmo conhecimento faz o caminho contrário, ou seja, produz resistência, contrapoderes, a insurreição dos saberes escolares oficiais. Os saberes, conhecimentos produzidos pelas disciplinas escolares, são vistos como uma tecnologia disciplinadora, pois, do mesmo modo que essas disciplinas são técnicas de adestramento, também são produtoras de resistência, contrapoderes.

Nessas circunstâncias, o poder relaciona-se diretamente com a logística por trás da fabricação do conhecimento escolar. Como indica Foucault (1979), não há saber que não esteja envolto por relações de poder e nem poder que não esteja vinculado à produção de saberes. Constatamos, com isso, que os saberes, conhecimentos, oriundos das disciplinas escolares não são entidades isentas de parcialidade, como sugerido pela teoria tradicional do currículo. Para Popkewitz (1997), as disciplinas escolares não são entidades monolíticas, muito menos fenômenos universais, mas uma ferramenta poderosa na formação da regulação social. Nos séculos XVIII e XIX, “as disciplinas foram técnicas de adestramento e individualização que pretendiam maximizar as forças dos indivíduos, otimizar o seu rendimento e, ao mesmo tempo, extrair saberes e a eles conferir uma determinada natureza.” (VARELA, 2008, p. 92) Contudo, o processo de disciplinarização de sujeitos e saberes, por meio da escolarização, também produziu resistência, contrapoderes,

[...] desencadeou a insurreição dos saberes submetidos. [...] ao lado dos saberes “oficiais”, disciplinados, continuaram se produzindo saberes que põem em questão os efeitos de poder ligados à organização institucional que os sustenta. Tratam-se de

saberes descentrados, polimorfos, [...] que não deixam de lado as lutas e os conflitos sociais, [...] que permitem recuperar a memória histórica dos enfrentamentos e resistências [...]. (VARELA, 2008, p. 93)

Estes saberes produzidos no ambiente escolar e que fogem ao controle oficial possibilitam equilibrar as forças, no sentido de formar um sujeito abstrato, teórico. Em virtude disso, o conhecimento desenvolvido pelas disciplinas escolares é visto como uma tecnologia disciplinadora e “serve como uma estrutura para entender os interesses sociais introduzidos na escolarização destinados a produzir desigualdades e injustiças”. (POPKWITZ, PEREYRA E FRANKLIN, 2003, p. 24, TRADUÇÃO NOSSA) “O poder está relacionado com os processos organizadores da produção, regulamentação, distribuição, circulação e operação do conhecimento.” (FOUCAULT, 1980, apud, POPKEWITZ, 1997, p. 179). Ainda nessa linha, as disciplinas escolares, envolvem diferentes tipos de pensamentos e práticas, reconhecidos nos conteúdos apresentados nos livros texto, nos currículos das disciplinas ou ainda nos materiais utilizados durante as aulas.

O conhecimento das disciplinas escolares é apresentado como estruturas formais de conceitos e métodos que têm propriedades fixas. O conhecimento disciplinar abrange as “propriedades” ou “estruturas sintáticas”, nas quais as palavras contêm significados determinantes e características permanentes. (POPKWITZ, 1997)

O conhecimento escolar não pode ser tratado apenas como a representação de conteúdo estável, pois assim estaria ignorando “a estrutura e as relações sociais nas quais os indivíduos colocam a si mesmos e ao seu mundo, negando a responsabilidade e a autonomia histórica.” (POPKWITZ, 1997, p. 192). “Aprender sobre a gramática, as ciências, as matemáticas ou as geografias também são disposições de aprendizagem, consciências e sensibilidades acerca do mundo.” (POPKWITZ, 2003, p. 156, tradução nossa). Reforça-se aqui, a ideia da não neutralidade das disciplinas escolares.

Considerações Finais

As disciplinas escolares, para nós, sempre estiveram à frente das discussões envolvendo a organização escolar. Em um primeiro momento, com o propósito em si mesmo, pois sendo um representante “genuíno” da herança cultural, aprendê-la seria o suficiente para conhecer o que fora deixado como cultura geral. A partir, mas não somente, da massificação da educação, estimulada pelo crescimento acelerado do capitalismo por meio da industrialização, a busca por mão-de-obra qualificada (para os padrões da época), as disciplinas escolares, principalmente as Ciências (Biologia, Física e Química) e a Matemática passam a exercer e ter um papel mais importante, segundo este paradigma educacional, para os propósitos do ensino voltado para a eficácia. As disciplinas passam a ser importantes não por serem representantes

de uma herança cultural de outrora, mas por sua utilidade junto ao modelo econômico vigente. Neste modelo curricular, entendido por nós como “tradicional”, as disciplinas escolares relacionadas às Humanidades e às Artes exercem um papel coadjuvante quando analisadas sob o ponto de vista da sua utilidade no modelo de sociedade da época. As Humanidades e as Artes não produzem, da mesma forma que a Matemática e as Ciências Naturais e Biológicas, Ciência que pode desenvolver tecnologia. Não entraremos nesta polêmica, pois foge ao escopo desse estudo.

Como abordado anteriormente, as disciplinas escolares, no paradigma tradicional, possuem caráter de neutralidade, não privilegiando, de modo geral, qualquer classe, gênero e raça.

Geralmente, por mais que os modelos sejam consistentes e hegemônicos, em determinado momento, surgem, inevitavelmente, outros modelos com o intuito de ameaçar, tomar o lugar ou mesmo dividir o espaço com os vigentes. Assim, o crescimento dos modelos anticapitalistas contribuiu, mas não somente, do ponto de vista educacional, para a contestação do caráter de neutralidade da educação, da escola, do currículo e, conseqüentemente, das disciplinas escolares. As disciplinas Ciências e Matemática assumem o *status* elevado de conhecimento legítimo, representante do pensamento e do grupo dominantes, enquanto as demais disciplinas escolares assumem um *status* menos elevado.

A contestação da neutralidade atribuída ao corpo educacional, junto ao crescimento do descontentamento, questionamento do modelo capitalista como único, soberano corroboram para a instalação de um novo modelo teórico educacional e curricular, entendido por nós como crítico. Nesse modelo, não ocorrem apenas críticas ao modelo vigente, há também tentativas de quebra do paradigma educacional vigente, até então, mostrando que a educação escolar não é apenas reprodutora de capital cultural, mas também produtora deste capital; que a escola não é apenas o aparelho ideológico do Estado, mas também uma arena de luta, contestação e resistência contra hegemônica; que as disciplinas escolares, sejam elas quais forem, podem ser organizadas privilegiando mais o conflito do que o consenso; representar a herança cultural tanto dos vencedores quanto dos vencidos; podem ser fins em si mesmas, mas também instrumentos para ler, analisar e interpretar o mundo e a sociedade atuais, bem como outras áreas de conhecimento.

Acreditamos que as disciplinas escolares, tanto no paradigma tradicional como no paradigma crítico, são centrais para se pensar a organização curricular por serem, dentre outros motivos, teorias que se contrapõem não em suas estruturas, mas em suas ideologias. O

que muda de um paradigma para outro é a maneira de ler a educação escolar, de entendê-la como o lugar onde saberes, nem um pouco inocentes, são produzidos, carregados de ideologia, de pensamentos hegemônicos e contra hegemônicos e de relações de poderes e contra poderes.

A partir de nossa concepção, os paradigmas críticos e pós-críticos do currículo se aproximam quando trazem para o debate, no campo dos saberes produzidos na escola, a questão do poder, principalmente a abordagem pós-crítica, que tem nos estudos foucaultianos uma importante referência. Na mesma linha da teoria curricular crítica, a teoria pós-crítica rejeita a neutralidade concebida ao corpo educacional.

A epistemologia social enfatizada por Popkewitz, conforme Gabriel (2010) que considera que o conhecimento, ao se misturar às instituições produz relações de poder, pode ser uma janela para confirmar que a posição privilegiada, ou seja, o *status quo* das disciplinas escolares não foi abalado pelas teorias pós-críticas do currículo. O que nós percebemos é que outras questões foram colocadas à mesa para discutir a educação escolarizada, quais sejam as questões de gênero, raça, o multiculturalismo, entre outros, mas sem deixar de lado o que é dever da escola produzir e direito do cidadão receber.

Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Currículo e poder**. Educação e Revista. Porto Alegre, Vol.14, nº2, p. 44 – 57. 1999.
- BOBBITT, J.F. **O Currículo**. Tradução de João Menelau Paraskeva. Lisboa: Didáctica Editora, 2004.
- FORQUIN, J. C. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Educação e Sociedade, São Paulo, ano XXI, nº 73, p. 47-70. 2000.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 212-248. 2010.
- GOODSON, I. F. **O currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo**. Porto Editora. Porto, 2001.
- POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M. A. (comp.). **Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización**. Barcelona, México: Ediciones Pomares, S.A., 2003.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em Educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3. ed. Versión española de Alfredo Guera Miralles. Ediciones Morata SA: Madrid, 1991.
- TABA, H. **Elaboración del currículo. Teoría y práctica**. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1974.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.
- VARELA, J. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.) **O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 87-86. 2008.
- YOUNG, M. (2009). Para que servem as escolas? In: PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R. C. C. (org.). **Globalização, Interculturalidade e Currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 37-54. 2009.

