

Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica

José Augusto Pacheco*

Resumo: O objectivo deste artigo é reflectir sobre os conflitos curriculares existentes sob a palavra reconceptualização, sobretudo após os contributos principais de autores bem conhecidos que têm trabalhado na teoria crítica social. Como o conflito é a fonte da teorização curricular, tenho a intenção de oferecer uma perspectiva global compreensiva da teoria curricular crítica. De igual modo, procuro introduzir os ramos de uma teoria curricular crítica: políticas de identidade e significação; abordagem pós-estruturalista; abordagem neo-grasmsciana e políticas culturais.

Palavra chave: Reconceptualização - Teoria curricular crítica - Conflito curricular

Abstract: The aim of this article is to reflect on the curriculum conflicts that are under the word reconceptualization, namely after the key contributions of well-known thinkers which are working in the critical social theory. As the conflict is the source of curriculum theorizing I have tried to offer a comprehensive overview of critical curriculum theory. I have also intended to introduce the branches of a critical curriculum theory: politics of identity and signification; post-structuralist approach; neo-grasmscian approach, and cultural politics.

Key word: Reconceptualization - Critical curriculum theory - Curriculum conflict

Introdução

O campo curricular encontra-se numa interessante cruzilhada: por um lado, tornou-se o centro da acção educativa (Beyer & Liston, 1996), sobretudo com o lugar motriz que o conhecimento ocupa na sociedade, em geral, e na escola, em particular, e, por outro, tem-se convertido numa arena permanente de conflitos.

* Professor da Pós-graduação do Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

12 • José Augusto Pacheco

Apesar de reconhecermos os imensos conflitos derivados da política, economia, sociedade e cultura que têm justificado as opções curriculares como um projecto de formação histórica e socialmente localizado (Pacheco, 1996), centrar-nos-emos, neste artigo, nos conflitos teóricos provocados pelas diferentes conceptualizações dos curriculistas.

Parafraseando Maria Teresa Estrela (1986) quando se refere aos paradigmas de investigação educacional, diremos que a eternização “de velhos problemas e velhos antagonismos” também persiste no modo como se tem procurado definir os quadros conceptuais sobre o currículo.

1. Reconceptualização: a crítica do passado, a certeza do presente e a incerteza do futuro¹

De entre as várias obras marcantes do campo curricular, começamos pelo título “Curriculum theorizing. The reconceptualists” (Pinar, 1975), na medida em que pode ser entendida como o marco da viragem para a reconceptualização, ou como o momento crucial da reedição de velhos problemas e antagonismos. Neste dualismo, pensamos que se trata de uma obra que, partindo de pressupostos teóricos errados², pretendia a clarificação de posições teóricas na base de grupos de curriculistas, que na década de setenta se olhavam com muita desconfiança conceptual, e não propriamente a partir de modelos teóricos solidamente fundamentados.

Ao lermos o referido livro, o editor distribui os textos por quatro partes fundamentais - “Estado do campo”; “História e criticismo”; “Crítico político e metodológico”; “Reconceptualistas pós-críticos” - nas quais se destacam autores como James Macdonald, Dwayne Huebner, Herbert Kliebard, Michael Apple, John Mann, Maxine Greene, George Wills e William Pinar, entre outros.

A própria distribuição dos autores pelas questões é duvidosa, pois será muito difícil reconhecer que só alguns dos que foram supraenunciados pudessem ser situados no campo da reconceptualização. Mas o que se pode entender por reconceptualização curricular?

Com Herbert Kliebard (1995) podemos fazer uma leitura histórica da fermentação do currículo nos Estados Unidos e identificar os diversos grupos que se posicionam quanto à discussão do currículo e à função da escola a partir de três coordenadas essenciais: o conhecimento, o aluno e sociedade. E se de uma confrontação de ideias se trata, o facto

é que, no século XX, a relevância, na estruturação curricular, é conferida quer aos efficientistas, ligados à standardização e uniformização da cultura e dos processos de ensino-aprendizagem, quer aos melhoristas sociais, também muito próximos dos desenvolvimentistas (que defendem a educação como um factor do progresso social e pessoal).

Apesar das ideias de grupos que contestam e defendem os melhores argumentos sobre a escolarização do aluno, numa sociedade fortemente marcada pela industrialização, o campo curricular começou por ser construído epistemologicamente nos aspectos essenciais de uma teoria educacional, ou seja: o conhecimento a ensinar, o modo como é organizada a prática e os valores que são perseguidos. Por isso, não é sem razão que a filosofia seja considerada uma das fontes principais a partir da qual a escola busca constantemente a sua legitimação.

Se a especialização do campo, em termos de definição de território académico e de delimitação de fronteiras do saber, se verifica com os trabalhos publicados por Franklin Bobbitt e Wenett Charters, no 1º quartel do século XX, a sua fundamentação teórico-prática consolida-se com Ralph Tyler, em meados do mesmo século. Dá-se, assim, início ao chamado *Rationale Tyler* que, na prática, representa a conceptualização de uma teoria curricular interligada a uma teoria linear e prescritiva de instrução.

Deste modo, a reconceptualização significa a rejeição desta racionalidade, marcada por um ideologia tecnológica, por um modelo fabril do desenvolvimento do currículo³ e por um processo técnico de fazer a gestão do processo ensino-aprendizagem, que seria ainda mais reforçado pelos trabalhos de Benjamin Bloom (que, em 1956, viria a transformar o ensino numa pedagogia de controlo de comportamentos cognitivos) e de Jerome Bruner (1960). Este último - psicólogo e um dos líderes do projecto "Cognition Project at Harvard University" entre 1951 e 1956) - introduziu o pensamento não só de que as estruturas e as ideias fundamentais básicas devem ser ensinadas na escola, tornando-se parte integrante das reformas, mas também que todo o conceito poderia ser ensinado a todos os alunos. Para Bruner, a escola seria uma agência social especial que nutriria a excelência intelectual e a meritocracia.

O *Rationale Tyler* tornou-se num poderoso instrumento de orientação e definição das práticas curriculares, dado que oferece um modelo simples de formular os objectivos, seleccionar os conteúdos, organizar as actividades e realizar a avaliação.

14 • José Augusto Pacheco

Apesar de discordar de que a escola seja uma instituição económica, Ralph Tyler, ao fundamentar o seu pensamento na gestão científica, orientada para a eficiência, elabora um modelo teórico que se tornaria preponderante no desenvolvimento curricular, tal como escreve Herbert Kliebard (1975, p.39):

O campo do currículo deve ser desenvolvido - não o modelo universal de desenvolvimento do currículo. Goodlad afirmou, a dada altura, que Tyler marcou uma época de investigação curricular. A nova época está muito atrasada.

Deste modo, Ralph Tyler, em colaboração com Vergil Herrick, identificaram os elementos indispensáveis para a existência de um currículo em acção, independentemente de qualquer teorização curricular. Mesmo os que mais se lhes opõem teoricamente não deixam de reconhecer que os elementos tylerianos de uma prática curricular, perspectivados a partir de abordagens processuais e interpretativas, são os objectivos, os conteúdos, as actividades e a avaliação.

Sendo uma reacção ao que fora antes das décadas de cinquenta e sessenta e ao que estava a acontecer na década de setenta, a reconceptualização transforma-se numa palavra que tudo abarca e que nada significa. Segundo William Wraga (1999) seria a compreensão crítica do campo e a rejeição da perspectiva técnica⁴ que silencia as vozes dos professores e dos alunos.

Perspectivada pelos grupos de curriculistas, a nova teorização corresponderá ao trabalho dos reconceptualistas e opor-se-á às ideias dos tradicionalistas (identificados com Tyler) e dos empiristas conceptuais (proponentes de soluções práticas mas que não rompem conceptualmente com o modelo dominante de Tyler). Com efeito, trata-se de algo indefinido em termos teóricos porque se reconhece que a teorização do campo curricular se faz na base do ecletismo das ideias e do confronto de posições. Aliás, é nesta perspectiva que Joseph Schwab (1969) reconhece a existência de um teoria de decisão sobre o currículo, que abranje uma ou mais teorias na resolução dos problemas práticos, pelo que se tornará infrutífero falar de alternativas teóricas que sejam integradas numa teoria coerente e única em busca do consenso. Por isso mesmo torna-se impossível aceitar uma teoria curricular comum que seja a compreensão da totalidade do mesmo modo que não se pode aceitar a posição de que a sociedade é perspectivada como uma totalidade.

Embora todos os campos de conhecimento sejam marcados por teorias divergentes, no campo curricular tem-se procurado inventariar teorias que ora correspondam temporalmente a determinados autores, a partir dos grupos que as representam, ora funcionem como esquemas explicativos justapostos da realidade. O esquema explicativo de Tomaz Tadeu da Silva (2000b) sobre as teorias curriculares é bem elucidativo das tendências que marcam os períodos de concepção das ideias que regulam as práticas educativas.

Para Virgil Herrick & Ralph Tyler (1950)⁵, a tarefa da teoria curricular consiste em dar uma perspectiva que permita relacionar todos os factores envolvidos no desenvolvimento de programa educacional, isto é, os objectivos, os conteúdos, os métodos/organização e a avaliação. Neste sentido, a teoria curricular torna-se numa teoria do processo de desenvolvimento do currículo, ou numa teoria da instrução, architectada numa base técnica, apolítica e administrativa.

A crítica a esta visão parcelar começa a ser realizada por diversos curriculistas, dos quais destacamos James Macdonald, John Mann, Maxine Green, George Wills e Michael Apple.

Na conferência sobre Teoria Curricular, realizada em 1967, na *Ohio State University*, James Macdonald (1995) utilizou os termos *teorias de engenharia* - para se referir à influente racionalidade tecnológica tyleriana) e *framework theories* - para abarcar os que perfilham a conceptualização não técnica do currículo e se identificam, de igual modo, com o conceito de racionalidade estética (de Herbert Marcuse) que, aplicado ao campo curricular, significa a adopção de novas formas de interpretação do currículo.

Do mesmo modo John Mann (1975) dicotomiza a teorização em modelos aberto (*disclosure model*) e fechado (*picturing model*)⁶, defendendo que, sendo o currículo visto como um objecto literário que dá origem a diferentes formas de significação, a teoria curricular não é teórica mas praxeológica. Esta é também a posição de James Macdonald quando afirma que o currículo deve ser perspectivado pela práxis ou pela acção com reflexão. São posições que evidenciam a aplicação da “teoria dos interesses constitutivos dos saberes”⁷ de Habermas ao campo curricular. Apesar de não ter sido incluído no grupo da reconceptualização mas no do criticismo, Michael Apple (1975)⁸ foi um dos primeiros autores, no esforço de desenvolver uma teoria crítica, a

16 • José Augusto Pacheco

propor o rejuvenescimento do campo curricular através do estudo de novas estruturas de significado baseadas nos interesses técnico, prático e crítico. Porém, não advoga - como o faz Stephen Kemmis (1988, p. 161) quando apresenta uma visão romantizada da interligação dos interesses técnico, prático e crítico para justificar a elaboração de uma “teoria crítica e cooperativa sobre o currículo” - o consenso teórico porque pensa que o currículo é de natureza intrinsecamente política.

Deste modo, e a partir da década de setenta, o currículo é teorizado como um artefacto político, cujo processo de desenvolvimento não ocorre de uma forma neutra, mas segundo interesses e conflitos concretos. Nas décadas seguintes, esta perspectiva política, conjuntamente, com os estudos culturais, constituirá a que estão fundamental acerca das discussões curriculares, pois, como salienta Michael Apple (1999a), o currículo é um campo de luta e compromisso.

Esta teorização está ainda presente na *Milwaukee Curriculum Theory*, realizada em 1976 (Molnar & Zahorik, 1977), quando se procura direccionar o campo curricular para abordagens que permitam criar novas interpretações. Na resposta ao que é o pensamento curricular, os organizadores clarificam que o campo curricular é marcado pela diversidade, mas que existem muitas alternativas aos modelos de controlo curricular se a teoria crítica possibilitar uma prática dialéctica.

Perfílhando a criação de uma teoria não normativa, George Willis (1975)⁹ fundamenta a sua análise teórica a partir da noção de currículo como texto literário, ou como recurso poético, que só pode ser dilucidado a partir da compreensão dos significados que são estabelecidos pela comunicação entre os diferentes agentes nas estruturas em que actuam. Embora se trate de um primeiro estudo de aplicação do estruturalismo¹⁰ à educação, a abordagem literária abre as portas ao criticismo curricular através da investigação dos significados da escolaridade. A este respeito, e dado que não tem existido relação entre os significados colectivos e pessoais, James McDonald & Esther Zaret (1975, p. 2) esclarecem que é necessário “criar uma ponte conceptual entre os indivíduos, entre os discursos pessoais e institucionais, entre as forças sociais e organizacionais e entre as acções técnica e prática”.

Desenvolver um maior poder de pensar acerca das escolas é o vector fundamental do criticismo quer seja através da aplicação da análise estrutural, quer seja através de uma hermenêutica própria, isto é,

Reconceptualização curricular: os caminhos de ... • 17

analisar o presente e criticá-lo a partir das posições e valores que partilhámos. Neste sentido, tal conceptualização curricular parte deste argumento principal: “as escolas servem para legitimar a actual estrutura social”, estrutura esta que recebe o nome de capitalismo e que é caracterizada pelos seguintes aspectos: “organização burocrática, linhas de autoridade hierárquicas, fragmentação do trabalho e remunerações desiguais” (McDonald & Zaret, 1975, p.11).

O objectivo de justiça que está presente nesta forma de pensar a escola encontra-se, de igual modo, no modelo conceptual - “a reescolarização da sociedade” - de James Macdonal, Bernice Wolfson & Esther Zaret (1973, p. 1). Aceitando a existência da escolaridade como uma instituição social formal, defendem um modelo que expresse os valores e os processos inerentes a uma concepção humanista e ética e que rejeite as relações humanas opressivas existentes, por exemplo, na predeterminação dos resultados, na eficiência e no reforço do critério de avaliação e nos objectivos antecipados que são formulados pelos especialistas curriculares, pelos autores de manuais e pelos professores.

Uma visão mais pessoal do criticismo escolar é introduzida por Dwayne Huebner (1975) e que está na base da argumentação posterior das escolas como lugares de possibilidades e de resistência. Se a acção do professor é basicamente uma acção de possibilidade, intersectada com as possibilidades dos alunos, deve reconhecer-se que a tensão humana básica é entre o novo (expressa as vidas dos jovens) e o velho (manifesta o que já está estabelecido). E se esta tensão existe é porque “o homem, a mulher e a criança não têm natureza. Têm somente passado e futuro que colidem com o presente. As consequências desta colisão são limitadas através do modo como o poder é distribuído e exercido nas relações humanas e ainda controlado pela lei e pelo hábito” (Huebner, 1975, p. 31).

Consequentemente, a reconceptualização curricular, proposta por William Pinar, não é mais do que a filiação de diversas correntes de pensamento que estão na base da teoria social crítica e que *grosso modo* faz da escola uma controvérsia social e uma luta política permanente, dado que os seus pressupostos estão baseados neste princípio estruturante: “classe, género e raça são os domínios através dos quais operam as dinâmicas de opressão, exploração e dominação” (Beyer e Liston, 1996, p. 91). A este respeito, Boaventura Santos (1999, p.200) afirma que as raízes de uma teoria crítica moderna,

18 • José Augusto Pacheco

para além da influência de Marx, do romantismo do século XVIII e de princípios do século XIX, do pragmatismo americano do século XX, se encontram “em múltiplas orientações teóricas, estruturalistas, existencialistas, psicanalíticas, fenomenológicas, e os ícones analíticos mais salientes foram, talvez, classe, conflito, elite, alienação, dominação, exploração, racismo, sexismo, dependência, sistema mundial, teologia de libertação”.

Com efeito, as práticas e os discursos curriculares são reanalisados a partir de perspectivas de pensamento como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, sendo que o estruturalismo curricular é associado ao *Rationale Tyler*, à noção de prática de Schawb, à estrutura de disciplinas e à taxonomia de objectivos de Bloom¹¹.

Como modo particular de análise crítica, a pós-modernidade não apresenta um sistema concreto de ideias nem tampouco uma escola de pensamento, na medida que é referenciada na condição pós-moderna e no pós-modernismo¹². A este respeito escreve Andy Hargreaves (1999, pp. 43-44):

(...) o pós-modernismo é um fenómeno estético, cultural e intelectual que engloba um conjunto particular de estilos, de práticas e de formas culturais presentes na arte, na literatura, na música, na arquitectura, na filosofia e no discurso intelectual mais global - pastiche, colagem, desconstrução, ausência de linearidade, mistura de períodos, assim como estilos e ideias semelhantes. Pelo contrário, a pós-modernidade é uma condição social que compreende padrões partidos de relações sociais, económicas, políticas e culturais. Deste ponto de vista, o pós-modernismo faz parte do fenómeno mais amplo da pós-modernidade. Na verdade, é um componente e uma consequência da condição social pós-moderna. Em muito sentidos, o pós-modernismo é um efeito da pós-modernidade.

Porque se reconhece que é um modelo que não se fundamenta num sistema unificado de pensamento, a coesão do pós-modernismo encontra-se quer na ligação das relações de poder ao conhecimento, quer na associação da ideologia aos factos, quer ainda na consideração da linguagem como elemento fundamental na forma-

ção da subjectividade (Slaterry, 1995). Por outro lado, a valorização de uma educação democrática, por exemplo na linha de pensamento de Dewey e Counts, é o que unifica a teoria curricular crítica que não só problematiza a escola, e tudo o que representa socialmente a partir dos contextos político, cultural e económico, como também define os vectores desejados para a mudança da ordem social. Consequentemente, a relação escola/sociedade é problematizada não pelo consenso funcionalista que legitima as instituições mas pelo conflito estruturalista, sobretudo a partir da visão marxista da dialéctica hegeliana, e pós-estruturalista, de base foucaultiana e saussuriana.

De facto, as ideias veiculadas pelo pós-estruturalismo e pós-modernismo têm mudado os discursos sobre a teorização curricular, sobretudo no que diz respeito à valorização do contexto micro como local de produção política, o esclarecimento da complexidades existente na relação poder/conhecimento, na aceitação da classe, género e raça como elementos dominantes na definição das práticas e, por último, a ideia do sujeito descentrado, cuja identidade se constrói a partir das políticas e práticas em que está envolvido¹³.

Assim, faz sentido falar, como faz Anthony Elliott (1999) em geral, numa teoria social crítica, quer na base da teoria do sujeito - ligada a Herbert Marcuse, Roland Barthes, Jacques Lacan, Julia Kristeva e Jurgen Habermas - quer na base das análises institucional e da estrutura social - com destaque para Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens e Alain Touraine.

Historicamente, a teoria crítica é um projecto interdisciplinar que, partindo da teoria marxista de mudança social, foi muito divulgada pela escola de Frankfurt, tendo como denominador comum a reflexividade e o interesse emancipatório dos agentes (Payne, 1996). Como nos relembra David Rasmussen (1999, p. 11), “a teoria crítica é uma metáfora para uma certa orientação teórica que tem a sua origem em Kant, Hegel e Marx, a sua sistematização em Horkheimer e está associada ao Instituto para a Investigação Social, em Frankfurt”. Apesar de uma fundamentação filosófica inicial, a teoria crítica reconhece-se, hoje em dia, nos mais diversos campos do conhecimento e traduz-se pela “teoria que não reduz a *realidade* ao que existe” (Santos, 1999, p. 197).

2. O conflito como fonte da teorização curricular

Voltando ao ponto de partida da teorização curricular, com a realização da conferência em 1947, uma outra conferência sobre teoria curricular, ocorrida em 1976¹⁴, procurou questionar os progressos realizados na construção de uma teoria curricular.

Dados os inúmeros conflitos inerentes à natureza das questões curriculares, Ralph Tyler reclama a necessidade de desenvolver uma teoria curricular sólida (*sound curriculum theory*) porque “continuamos a construir o currículo sem uma teoria compreensiva. É preciso mudar a metáfora: somos carpinteiros e não arquitectos” (Tyler, 1977, p.256).

Se nada existe de misterioso no currículo e se teoria é uma análise sistemática de um conjunto de conceitos relacionados (Kliebard, 1977) então a teoria curricular admite várias formas e responde a interesses bem diversos. Dentro das relações existentes entre ideologia e conhecimento escolar, por um lado, e entre significados e controlo, por outro, Michael Apple e Nancy King (1977) teorizam o campo curricular na base do reconhecimento do conflito¹⁵ que nos permita ver o modo como a sociedade se reproduz e perpetua as condições de selecção e transmissão do capital cultural e o modo como o conhecimento curricular revela as mensagens da normatividade e do consenso cognitivo.

Este criticismo não incorpora, por isso, o consenso, mas o conflito curricular, embora se admita que, porventura, pudéssemos caminhar em direcção a uma teoria crítica compreensiva, uma teoria que abarcasse todos os aspectos da educação: a norma, a prática, o social e a reflexividade (Wooock, 1977).

A teoria social crítica, contrariamente à abordagem institucional, traz à realidade curricular o rigor da análise, na medida em que torna possível a compreensão das diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares e que devem a sua identidade a um projecto de formação, cujas linhas de acção não são determinadas pelos professores e alunos, mas por forças mais vastas que controlam os contextos social, económico e político. Confere ainda à realidade curricular o argumento gramsciano de que as lutas e os conflitos culturais não são superficiais mas sim reais e cruciais na batalha da hegemonia¹⁶.

Embora o currículo jamais deixe de ser uma estrutura, com uma função social, política e económica definida, sobretudo quando a escolaridade se torna num direito constitucional, podemos utilizar para a sua análise três referentes fundamentais: a abordagem pós-estruturalista, a subjectividade e a abordagem pós-gramsciana.

Segundo Michael Apple (1999a), a análise do discurso crítico começa com a assunção de que a linguagem desempenha um papel central na criação do significado e que a linguagem deve ser estudada no contexto social. Tal afirmação leva-nos a reconhecer não só as políticas de significação e de identidade bem como as políticas culturais (Apple, 1999b).

As políticas de significação e de identidade são, assim, um dos primeiros braços da teoria social crítica e que representam a aceitação e valorização das histórias de vida, das autobiografias, das vozes particulares, enfim, das narrativas com memória que são produzidas por cada sujeito em função dos seus espaços e contextos. Trata-se, por isso, de identidades culturais que são construídas historicamente e que conferem ao sujeito uma identidade descentrada, fragmentada e deslocada, pois “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (Hall, 1998, p.13). Fazer da escola um local de produção de tais identidades implica reconhecer que a subjectividade é inerente à natureza do currículo.

Porém, muito se tem escrito sobre a subjectivação do campo curricular, mormente quando se julga que o currículo corresponde a quaisquer identidades. Ao colocar a ênfase no sujeito, despojando-o da razão, a pós-modernidade tem contribuído para que as práticas e os discursos subjectivos sejam realidades totalmente aceitáveis pelo simples facto que pertencem a um dado sujeito. Neste campo extremo encontra-se a reconceptualização proposta, nos dias de hoje, por William Pinar com a intenção de abarcar todas as dimensões do campo curricular¹⁷. Assumindo o currículo como um texto que ostensivamente encoraja a compreensão do currículo a partir de múltiplos discursos, a sua reconceptualização não é mais do que “um epitáfio ao desenvolvimento do currículo”¹⁸, na medida em que proclama que não será mais relevante para o trabalho do professor. A identidade confunde-se, por isso, com a teorização extrema do *self*, das novas identidades que, sendo o reflexo de uma opção pessoal, não têm que intersectar necessariamente os outros. Não é, assim, com a denominada reconceptualização, que abran-

22 • José Augusto Pacheco

ge as teorias pessoais levadas à maximização do sujeito, que se faz o futuro da reconstrução do campo curricular¹⁹.

Como refere Ian Westubury (1999, p. 360), torna-se impossível considerar o currículo como uma instituição sem discutir, de igual modo, as suas formas de institucionalização, principalmente quando é entendido como um documento ou um símbolo que resulta de decisões autoritárias - baseadas no consenso do currículo como um ideal - que podem ser interpretadas individualmente nas escolas. Mas dizer que currículo é constituído por deliberações simbólicas, oferece resoluções simbólicas e permite acções simbólicas pouco ou nada diz para o trabalho diário dos professores e alunos (Westubury, 1999, p. 361).

O segundo braço da teoria social crítica confere importância acrescida à abordagem pós-estruturalista, com as influências, por exemplo da fenomenologia, da etnometodologia, da etnografia, da linguística, com o reconhecimento de que o currículo não está só no texto oficial mas também nas práticas da sua (des) construção. Daí que o currículo seja entendido como uma prática discursiva e como uma praxeologia.

Segundo Leo Cherryholmes (1993, p. 163), a abordagem pós-estruturalista representa três vantagens para o campo curricular: a primeira, a não atribuição de um significado transcendental aos objectivos, à organização das experiências de aprendizagem e à avaliação; a segunda, a necessidade de desconfiar da autoridade administrativa na construção do currículo - “por exemplo, supostamente a teoria do currículo dever-nos-ia dizer o que é o currículo e, de forma autorizada dizer-nos o que fazer quando chegar a hora de desenvolver, implementar e avaliar o currículo. A lição pós-estrutural consiste em dizer-nos para desconfiar dessa autoridade” -; a terceira, que o currículo não é um campo isolado e autónomo, pois “faz parte da nossa sociedade mais ampla e obedece aos mesmos ritmos que moldam a nossa política, música, negócios, tecnologia, etc”.

Com esta perspectiva, o pós-estruturalismo, enquanto alicerce da teoria crítica curricular²⁰, é de uma grande utilidade já que se torna num instrumento analítico para compreender o problema principal da teoria curricular, colocado por (Lundgren, 1977): o da relação entre teoria e prática, por um lado, e entre educação e sociedade, por outro. Utilidade ainda mais reconhecida quando analisa a prática curricular através da hermenêutica, largamente explorada por James McDonald (1995, p. 181) ao afirmar que “a teoria curricular (...) é uma forma de teoria

hermenêutica. E por hermenêutica Michel Foucault (1966, p. 44) entende que é “o conjunto dos conhecimentos e das técnicas que permitem fazer falar os signos e descobrir os seus sentidos”. Conceptualizar o currículo como um texto que é elaborado permanentemente é entendê-lo também como uma criação discursiva que não é simplesmente um texto mas um “texto de poder” (Tadeu da Silva, 2000a). Assim, dado o lugar proeminente da linguagem na construção do currículo, Tomaz Tadeu da Silva (2000b) posiciona-se, a partir do pensamento de Foucault e de Saussure, nas teorias curriculares pós-críticas já que reserva para as teorias críticas as abordagens de Bourdieu e Passeron (reprodução social e cultural) e de Bowles e Gintis (relações sociais de produção).

Repensar a natureza da teoria curricular na sua relação fundamental com a prática emancipatória é uma das ideias fundamentais de Stanley Aronowitz & Henry Giroux (1993). O conjunto de categorias e discursos que desenvolvem para a justificação de uma teoria e prática curriculares envolvem a noção de política, as linguagens da crítica e possibilidade, o discurso dos professores como intelectuais públicos e a reformulação da relação existente entre teoria e prática. Ao fundamentarem a teoria curricular nas linguagens da crítica e possibilidade, os autores acreditam nos princípios da fraternidade, liberdade e igualdades das comunidades na construção da realidade educativa. Mesmo que estejam ligadas às políticas culturais, na procura de redefinir a relação entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma linguagem de possibilidade em espaços de resistência é ficar pelas análises do poder relativas à natureza e às formas do conhecimento, ou, dito de outro modo, pelas análises românticas de construir a resistência através do mero jogo da linguagem da possibilidade.

Por último, a teoria social crítica que é perfilhada por Michael Apple, cujo contributo de Paulo Freire deve ser realisticamente realçado²¹, e que relaciona o neo-marxismo (especialmente o neo-gramscianismo) com as teorias pós-estruturais e as políticas culturais. Porque assume o currículo como um campo político de compromisso e luta, sugere que o esclarecimento das lutas organizacionais, políticas e culturais poderá ser melhor realizado através da ligação da perspectiva neo-gramsciana - com a focagem no estado, na formação de blocos hegemónicos - à perspectiva pós-estruturalista - com a focagem na formação da subjectividade, da identidade e da criação de posições

24 • José Augusto Pacheco

subjectivas (Apple, 1999a). Porém, e reconhecendo o poder de certos aspectos da teoria pós-moderna, excepto o da procura do consenso com a resolução dos conflitos pela confrontação de ideias e práticas, bem como o das abordagens fenomenológica, psicanalista e feminista, Michael Apple (1999b) reforça a noção de que a educação, entendida como um processo que expressa a ética, a estética e o pessoal, deve ser legitimada pelas políticas culturais. O seu compromisso é, assim, o de relacionar-se com os educadores progressistas e os membros da comunidade que estejam activa e politicamente empenhados em construir uma educação mais democrática. Segundo António Flávio Moreira (1998), é o compromisso da teoria crítica com a justiça social, a democracia, a libertação e os direitos humanos.

Trata-se da defesa da lógica dos direitos culturais identificada por Alain Touraine (1999, p. 45):

Os conflitos sociais do pós-guerra incidiram primeiro que tudo na distribuição dos frutos do crescimento. Hoje em dia, dependem de duas lógicas muito diferentes: a resistência à bipolarização da sociedade, por um lado, e, por outro, a afirmação dos direitos culturais numa sociedade não só cada vez mais multicultural, mas sobretudo em que a afirmação dos direitos pessoais assume cada vez mais importância em relação à procura de uma distribuição equitativa dos recursos

Neste sentido, Michael Apple (1999a), partindo das ideias que estão na base das ideias dos melhoristas sociais e de todos aqueles que se identificam com uma educação progressista, argumenta que só um pensamento relacional, aliado a uma acção estratégica, nos pode permitir compreender a complexidade curricular. Das raízes da análise relacional, ancorada quer na educação como uma arena inerentemente política de confrontação de vários grupos que pretendem institucionalizar as suas culturas, quer no currículo como uma luta permanente de interesses diversos, Michael Apple (1999a:p.11) identifica os seguintes princípios:

- O currículo faz parte de uma tradição selectiva. É sempre o resultado de uma constante luta e compromisso.

- A estruturação política do currículo é visível não só nos conteúdos mas também na organização e avaliação.

Reconceptualização curricular: os caminhos de ... • 25

- As políticas de educação são visíveis na relação entre a escolaridade, como um conjunto de instituições, e as divisões social, sexual e rática.
- A educação é política.
- A escolaridade formal é organizada e controlada globalmente pelo governo (o Estado).

Conclusão

Se fizermos do currículo um campo complexo e multifacetado, na sua construção existem decisões e análises, caracterizadas não pela exclusividade mas pela coexistência, que podemos estudar em termos de linguagens específicas ou de perspectivas dominantes²² que legitimam quer discursos académicos quer formas de organização curricular.

Apesar da diferença significativa entre o que significa a reconceptualização, é possível reconhecer que o currículo constrói-se na diversidade e convergência de discursos ou de argumentos que contribuem para a clarificação de opções quanto à tomada de decisão.

Neste caso, a celebração da homogeneização da diferença e da primazia do local não apaga as identidades curriculares, necessariamente ligadas a valores que reforçam a dimensão humana, produzidas em situações de diversos contextos. Este compromisso do currículo para com a sociedade que o legitima reforça tanto os aspectos que só podem ser organizados através de estruturas destinadas a favorecer a aprendizagem quanto os aspectos particulares que se prendem com a realidade de cada sujeito.

É na conjugação destes aspectos que a teorização curricular ajuda a sistematizar o pensamento e a contribuir para a resolução de problemas concretos (Kliebard, 1977). Ao propor-se que a reconceptualização engloba diversas perspectivas que são trabalhadas no âmbito da teoria social crítica também se deve reconhecer que a teoria crítica não é necessariamente uma boa teoria. Como outras teorias quaisquer, as teorias críticas podem ter sucesso ou não naquilo que explicam²³. Do mesmo modo, uma análise pós-estruturalista pode ser muito útil na inteligibilização da realidade e tornar-se inoperacional no momento de dar respostas a problemas concretos.

O que a teoria crítica traz ao campo curricular é o facto de sublinhar a ênfase na auto-referencialidade dos projectos de formação, isto é, a exploração dos discursos de reflexão sobre as práticas que não se

perspectivam como produtos ou planos regulados burocrática e tecnologicamente, mas como projectos que são identificáveis quer nas relações de interdependência dos actores, dentro dos contextos de formação das políticas culturais, quer nas interpretações daqueles que são os seus sujeitos. Com efeito, o criticismo curricular estará indelevelmente ligado a uma *teoria crítica da aprendizagem*, pois “a focalização mais na aprendizagem do que nas instituições (caso das escolas, das matérias ou do currículo) deve constituir o centro da teoria crítica educacional do futuro” (Young, 1998, p. 181).

E se Herbert Kliebard (1975) afirmou que a tarefa dos próximos 50 anos no campo curricular é a do desenvolvimento de alternativas ao modo como o pensamento tem sido claramente dominado nos seus primeiros 50 anos, então a tarefa continua válida, mas desde que não se pretenda substituir um pensamento dominante – o de Tyler – por uma amálgama de perspectivas – com o nome de reconceptualismo - que desfiguram o *corpus* identitário do currículo.

Assim, num percurso histórico tão curto de construção do campo curricular, podemos constatar que a teorização curricular tem tido como referentes os modelos de uma teoria educacional mais global, comprometida com os valores e o conhecimento cultural e socialmente organizado, de uma teoria da instrução, ligada à organização e gestão do ensino e de uma teoria crítica de aprendizagem, centrada no aluno como elemento fundamental de uma comunidade deliberativa²⁴. O facto de o currículo englobar as intenções e as práticas é epistemologicamente válido desde que o seu *corpus* identitário se centre, sem qualquer dicotomização ou separação de fronteiras de acção, no aluno, no projecto de formação que o enquadra e no contexto que o legitima. Deste modo, a reconceptualização curricular, pela fragmentação e pessoalização máxima de que tudo pode ser teorizado, não só delinea interesses marcadamente académicos, como também reduz os argumentos do criticismo na compreensão e mudança da realidade que quotidianamente reconstruímos a partir de múltiplas significações. E como o currículo é um artefacto plurissignificacional a teoria crítica ajuda-nos a compreender que tanto o currículo oculto quanto o currículo nulo têm um impacto muito mais profundo nos alunos do que muitos projectos curriculares abertos e flexíveis. Ao reconhecê-lo, Slaterry (1995) situa-se no campo daqueles que pensam que a alternativa à teoria tradicional encontra-se

na teoria curricular crítica²⁵ orientada para uma justiça mais igualitária. No entanto, e como reconhece Michael Apple (1999a:13), “a educação é intrinsecamente política mesmo nos seus caminhos mais práticos e tortuosos”. No entanto, a construção de uma teoria curricular crítica deve ainda discutir-se no que se pode identificar quando utilizamos os parâmetros analíticos “teoria pós-crítica” (Tadeu da Silva, 2000a), “teoria crítica pós-moderna” e “poder informacional” (Lash, 1999).

Notas

- 1 Eis como William Pinar (1978) define a reconceptualização: contribui para a sua popularização através da ideia de uma imagem fotográfica onde tem estado o campo, onde está neste momento e para onde poderá caminhar.
- 2 Como reconhece agora William Pinar (1999), a divisão dos reconceptualistas em críticos e pós-críticos foi uma decisão que secundarizou autores que se viriam a revelar fundamentais na renovação conceptual do currículo, caso de Michael Apple e Henry Giroux.
- 3 Para Landon Beyer & Daniel Liston (1996, p.22), “o modelo fabril do desenvolvimento do currículo que emerge nos primeiros anos do campo realça a racionalidade técnica ou processo-produto ligada a uma ênfase na eficácia e produtividade. Para a consecução das finalidades educativas devemos, com segurança, reconhecer os objectivos específicos que reclamamos e eliminar por completo as actividades que se revelam desipientes para a concretização desses objectivos”.
- 4 Para Tomaz Tadeu da Silva (2000b), os reconceptualistas insurgem-se contra a concepção técnica de currículo, consolidada pelo modelo de Tyler, sendo alguns dos seus precursores James Macdonald e Dwayne Huebner.
- 5 Para Herbert Kliebard (1995), os três marcos miliários da construção do campo curricular estão localizados na obra “The curriculum” (de Bobbitt, publicada em 1918), no “Twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education” (publicado em 1927) e na conferência de 1947.

28 • José Augusto Pacheco

- 6 Posteriormente a John Mann, William Doll (1993) aplica ao campo curricular a visão fechada do paradigma moderno e a visão aberta do paradigma pós-moderno. Baseando-se numa definição pós-moderna do currículo, argumenta que tanto a formulação de fins universais e de objectivos comportamentais quanto a predeterminação dos resultados são um oxímoro.
- 7 Para uma análise desta teoria aplicada ao campo curricular, cf. José A. Pacheco (1996).
- 8 Também na mesma obra, com o texto “Curriculum and human interests”, James Mcdonald fala de três modelos de desenvolvimento do currículo a partir dos interesses de Habermas: controlo, consenso e emancipação. Ainda Macdonald, num outro texto, publicado em 1975, “Curriculum theory as intentional activity” - apresentado na “Curriculum Theory Conference, Charlottesville, Virginia, October, 1975-”, identifica três teorias curriculares: controlo, hermenêutica e crítica.
- 9 Este texto foi primeiramente publicado, em 1968, no nº 1 do “Curriculum Theory Network”.
- 10 Para Rex Gibson (1984), o método da análise estrutural abarca quatro elementos essenciais: estruturas de competência; estruturas de organização social; estruturas de pensamento; estruturas de sentimentos.
- 11 Cf. Cleo Cherryholmes (1988).
- 12 Também Patrick Slaterry (1995) e William Doll (1993) entre outros, traçam os percursos e definem as características básicas do pós-modernismo. Por isso, como discorda o primeiro, o termo pós-moderno não é irrelevante só porque o seu significado é indefinível e contraditório aos olhos dos seus críticos.
- 13 São algumas ideias formuladas por Michael Apple (1999, p. 139).
- 14 *Conference held on October 7 and 8, 1976, at the State University College of Arts and Science in Geneseo, New York.*
- 15 Do mesmo modo, Boaventura Santos (1999, p. 212) argumenta que “a teoria crítica foi desenvolvida para lutar contra o consenso como forma de questionar a dominação e criar o impulso de lutar contra ela”.

- 16 Esta ideia é desenvolvida por Michael Apple (1999, p. 138) quando cita Raymond Williams sobre a cultura dominante efectiva que está na base do capitalismo.
- 17 Cf. William Pinar; William Reynolds; Patrick Slatery, & Peter Taubman, (1995). Ver, de igual William Pinar (1998).
- 18 Esta crítica é realizada por Peter Hlebowitsh (1999) que define as novas fronteiras do novo curricularista: a prática; a planificação; a unidade; e a história. Trata-se de uma visão institucional que contém todos os ingredientes para a *retaylorização* do campo curricular.
- 19 Sobre esta convicção, cf., entre outros, Ian Westbury (1999) e Tomaz Tadeu da Silva (2000b).
- 20 Depois da vasta produção na linha do pensamento curricular técnico, os interesses dos académicos viram-se agora para a teoria curricular crítica, constituindo, como afirma António Moreira “a mais produtiva tendência do campo do currículo”. Cf. António Flávio Moreira (1997, p. 51).
- 21 A este respeito afirma Michael Apple (1998, p.23) que para Paulo Freire “uma educação que não estivesse ligada a lutas pela emancipação e contra a exploração não merecia o rótulo de educação”.
- 22 Este conceito é utilizado por William Reid (1978, p. 293): “gostaria de afirmar que a Perspectiva Dominante é apenas dominante em termos de aceitação organizacional e académica”.
- 23 Para Michael Young (1998, p.4), o que distingue as teorias críticas do currículo de outras teorias sobre o currículo, é o reconhecimento de que são teorias acerca da prática e das políticas curriculares que reconhecem que o seu propósito é tanto o da compreensão quanto o da mudança. Por outras palavras, as teorias críticas envolvem propósitos porque o seu ponto de origem é a educação como uma forma de acção intencional e qualquer actividade educacional não pode tornar-se numa simples e isolada compreensão.
- 24 Sobre a construção do campo curricular no Brasil, cf. António Flávio Moreira & Elisabeth Macedo (2000).
- 25 Também William Doll (1993) fala de uma teoria curricular crítica, embora muito identificada com a subjectividade extrema, como al-

ternativa ao modelo de Tyler. Na matriz curricular que apresenta, a partir do pós-modernismo como conceito paradigmático do processo de desenvolvimento do currículo, o currículo é conceptualizado como um significado de múltiplas interpretações, um recurso dialogado, uma prática que se constrói na contingência das relações e um projecto rigoroso, aberto a diferentes alternativas, relações e conexões.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael (1975) Scientific interests and the nature of educational institutions. In W. Pinar (ed.). *Curriculum theorizing. The reconceptualists*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, pp. 120-130.
- APPLE, Michael (1998) Freire, neoliberalismo e educação. In M. Apple e A. Nóvoa (org). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Porto Editora, pp. 21-46.
- APPLE, Michael (1999a) *Power, meaning and identity. Essays in critical educational studies*. New York, Peter Lang Publishing, Inc.
- APPLE, Michael (1999b) *Políticas culturais e educação*. Porto, Porto Editora.
- APPLE, Michael e KING, Nancy (1977) What do schools teach? *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 341-358.
- ARONOWITZ, Stanley & GIROUX, Henry (1993) *Education still under siege*. London, Bergin & Garvey.
- BEYER, Landon & LISTON, Daniel (1996) *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas, and progressive school reform*. New York, Teachers College Press.
- BRUNER, Jerome (1960) *The process of education*. New York, Vintage Books.
- CHERRYHOLMES, Leo (1988) *Power and criticism, Poststructural investigations in education*. New York, Teachers College Press.
- CHERRYHOLMES, Leo (1993) Um projecto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In T. Tadeu da Silva (org.). *Teoria educacional crítica e tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 143-172.
- DOLL, William (1993) *A post-modern paradigm on curriculum*. New York, Teachers College Press.
- ELLIOTT, Anthony (1999) (ed.) *Contemporary social theory*. Oxford, Blackwell Publishers.

Reconceptualização curricular: os caminhos de ... • 31

- ESTRELA, Maria Teresa (1986) Novos paradigmas e velhos problemas - reflexões a propósito da investigação educacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, 123-133.
- FOUCAULT, Michel (1966) *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard.
- GIBSON, Rex (1984) *Structuralism and education*. London, Hodder and Soughton.
- HALL, Stuart (1998) *A identidade cultural na pós-modernidade* (2ª ed.). Rio de Janeiro, DP & A Editora.
- HARGREAVES, Andy (1998) *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa, McGraw Hill.
- HERRICK, Virgil & TYLER, Ralph (1950) (eds.) *Toward improved curriculum theory*. Papers presented at the Conference on curriculum held at University of Chicago October, 16 and 17, 1947. Chicago, The University of Chicago Press.
- HLEBOWITSH, Peter (1999) The burdens of the new curricularist. *Curriculum Inquiry*, 29 (3), 343-354.
- HUEBNER, Dwayne (1975) The contradiction between the recreative and the established. In J. Macdonald & E. Zaret, (1975) (eds.) *Schools in search of meaning. Prepared by the ASCD 1975 yearbook committee*. Washington, D.C., A.S.C.D., pp. 27-39.
- KEMMIS, Stephen (1988) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KLIEBARD, Herbert (1975) Persistent curriculum issues in historical perspective. In W. Pinar (ed.) *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, pp. 39-50.
- KLIEBARD, Herbert (1977) Curriculum theory: give me a "for instance" *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 257-269.
- KLIEBARD, Herbert (1995) *The struggle for the American curriculum, 1893 - 1958* (2ª ed.). New York, Routledge.
- LASH, Scott (1999) Crítica da informação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 13-30.
- LUNDGREN, Ulf (1997) *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.
- MACDONALD, James (1995) Theory, Practice and the hermeneutic circle. In B. Macdonald (ed.) *Theory as prayerful act. The collected essays of James B. Macdonald*. New York, Peter Lang, pp. 173-186.

32 • José Augusto Pacheco

- MACDONALD, James & ZARET, Ester (1975) (eds.) *Schools in search of meaning. Preparade by the ASCD 1975 yearbook committee.* Washington, D.C., A.S.C.D.
- MACDONALD, James; WOLFSON, Bernice & ZARET, Ester (1973) *Reschooling society: a conceptual model.* Washington, D.C., A.S.C.D.
- MANN, John (1975) Curriculum criticism. In W. Pinar (ed.). *Curriculum theorizing. The reconceptualists.* Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, pp. 133-148.
- MOLNAR, Alex & ZAHORIK, John (1977) *Curriculum theory.* Washington, D.C., A.S.C.D.
- MOREIRA, António Flávio & MACEDO, Elisabeth (2000). Currículo, políticas educacionais e globalização. In J. A. Pacheco (org.) *Políticas de integração curricular.* Porto, Porto Editora, pp. 99-126.
- MOREIRA, António Flávio (1997) *Currículo, utopia e pós-modernidade.* In A. F. Moreira (org). *Currículo: questões atuais.* São Paulo, Papirus Editora, pp. 9-28.
- MOREIRA, António Flávio (1998) A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In M. Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* Rio de Janeiro, DP & A Editora, pp. 11-36.
- PACHECO, José (1996) *Currículo: teoria e práxis.* Porto, Porto Editora.
- PAYNE, Michael (1996) *A dictionary of cultural and critical theory.* Oxford, Blackwell Publishers.
- PINAR, William (1975) *Curriculum theorizing. The reconceptualists.* Berkeley, MaCutchon Publishing Company.
- PINAR, William (1978) Notes on the curriculum field 1978. *Educational Researcher*, 7 (8), 5-12.
- PINAR, William (1998) *Curriculum: new identities.* New York, Peter Lang.
- PINAR, William (1999) The reconceptualization of curriculum studies. In W. Pinar (ed). *Contemporary curriculum discourses, Twenty years of JCT.* New York: Peter Lang, Publishing, Inc., pp. 483-497.
- PINAR, William; REYNOLDS, William; SLATERRY, Patrick & TAUBMAN, Peter (1995) *Understanding curriculum.* New York, Peter Lang.
- RASMUSSEN, David (1999): Critical theory and philosophy. In D. Rasmussen (ed.). *The handbook of critical theory.* Oxford, Blackwell Publishers, pp. 11-38.

- SANTOS, Boaventura (1999) Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.
- SCHWAB, Joseph (1969) The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.
- SLATERRY, Patrick (1995) *Curriculum development in the post modern era*. New York, Garland Publishing, Inc.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (2000a) A poética e o currículo como representação. In *J. A. Pacheco (org.). Políticas de integração curricular*. Porto, Porto Editora, pp. 59-98.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (2000b) *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto, Porto Editora.
- TOURAINÉ, Alain (1999) *Como sair do liberalismo?* Lisboa, Terramar.
- TYLER, Ralph (1977) Toward improved curriculum theory: the inside story. *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 251-256.
- WESTUBURY, Ian (1999) The burdens and the excitement of the "new" curriculum research: a response to Hlebowitsh's "the burdens of the new curricularist". *Curriculum Inquiry*, 29 (3), 355-364.
- WILLIS, George (1975) Curriculum theory and the context of curriculum. In W. Pinar (ed.). *Curriculum theorizing. The reconceptualists*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, pp. 427-444.
- WOOCK, Roger (1977) Response to Michael Apple. *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 358-361.
- WRAGA, William (1999) "Interesting, if true": historical perspectives on the "reconceptualization" of curriculum studies. *Journal of Curriculum Supervision*, 14 (1), 5-20.
- YOUNG, Michael (1998) *The curriculum of future. From the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London, Falmer Press.