

## **CURRÍCULO: DAS TEORIAS CRÍTICAS À EMERGÊNCIA DE DIÁLOGO INTERCULTURAL**

Francisca Pereira Salvino – UEPB

Nívia Kaliane da Silva Costa – UEPB

### **INTRODUÇÃO**

Nos cenários produzidos pelas condições geopolíticas, culturais, sociais e econômicas atuais, os estudos e a produção científica sobre currículo tornaram-se estratégicos, atrativos e produtivos para os pesquisadores na área da educação, devido à sua relevância no desenvolvimento pessoal e coletivo dos cidadãos e, conseqüentemente, das sociedades. Por essa razão, estudiosos da área como Moreira (2003) e Lopes e Macedo (2003) têm se preocupado em conhecer a produção científica da área e "delimitar" um campo de estudos curriculares no Brasil. Eles esclarecem que as primeiras preocupações com o currículo no Brasil datam da década de 1920, nos discursos e proposições de pensadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que influenciaram a legislação e as políticas educacionais à época, mas não configuraram a teorização necessária à constituição de um campo de produção científica sobre currículo. Esta apenas vem se configurando a partir de 1988, com a publicação da tese de Antonio Flávio Moreira e a institucionalização de um grupo de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir de então, uma lenta, porém incisiva produção vem se desenvolvendo, principalmente, nas regiões Sudeste e Sul, consideradas centros de produção e circulação de conhecimento no país, mas também nas demais, a exemplo da Região Nordeste. Contudo, essa produção, ainda é pouco estudada e conhecida, o que tem justificado as pesquisas de Salvino (2012).

Para a análise, recorreremos ao pós-estruturalismo a partir de autores como Ernesto Laclau (2011; 2013) e Homi Bhabha (2007), que possibilitam pensar o currículo como campo de produção de sentidos e significados culturais, portanto, políticos e sociais, vistos de uma perspectiva relacional, híbrida e ambivalente, sempre atravessados por relações de poder. A teoria do discurso de Laclau (2013) fornece elementos para entendermos o discurso como algo, irremediavelmente, implicado na produção/constituição da "realidade", como uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extra-linguístico, desligada da conexão entre significante e significado, de

onde decorre a impossibilidade de significações precisas, fechadas em definitivo. Entretanto, por necessidade de comunicação e organização política, ocorrem fixações de sentidos, resultantes de lutas e articulações contingenciais e provisórias a que Laclau chama de hegemonia (LACLAU, 2013). Esta se constitui a partir da capacidade que uma demanda demonstre de interpelar um conjunto de outras demandas, de tal forma que uma se reconheça como parte da outra (BURITY, 2008). Isto ocorre quando identidades particulares se articulam em torno de uma demanda comum (política, social, educacional, racial, de gênero e outras), criando uma cadeia de equivalências, universalizando seus interesses e discursos, mas sempre sujeita a deslocamentos e novas formulações discursivas. Nesse sentido, a noção de hegemonia transcende a ideia de classe e de ideologia, enquanto falsa consciência.

Nessa perspectiva, perde-se a conotação essencialista de sujeito, plenamente constituído, racional, consciente de sua existência e intervenção na sociedade. Ao invés disso, acredita-se no sujeito como uma falta, um lugar vazio que vários intentos de identificação tratam de preencher (LACLAU, 2013). Disso decorre que as "identidades" nunca são puramente constituídas, haja vista se constituírem "no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de identidade e diferença, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão" (BHABHA, 2007, p. 19). Para o autor, nesse momento, o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de se passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles processos que são produzidos na articulação e negociação de diferenças culturais, que fornecem as condições para elaboração de estratégias de subjetivação, que formam novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a ideia de sociedade. Na trilha dessa compreensão, recorreremos aos estudos sobre currículo de Lopes e Macedo (2011, p. 41) para compreender que

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito.

A partir dessa vertente, afirmamos que currículo é um campo impossível de constituir-se como genuinamente limitado a um território específico, como o nordestino ou qualquer outro, com contornos regionais claramente definidos ou sem contradições. Assim, a constituição desse campo depende cada vez mais de intercâmbios, de inter-relações, de inserções múltiplas, de cruzamentos culturais que exigem a consideração de práticas discursivas numa perspectiva multi/intercultural.

A partir dessas considerações, recorreremos à análise documental como metodologia, entendendo que textos/documentos "materializam" discursos, que devem ser analisados a partir de quatro pressupostos: o discurso como prática social e, portanto, política; a heterogeneidade e a multiplicidade de enunciados que configuram sua dispersão e, portanto, a dispersão dos discursos e dos próprios sujeitos falantes; o discurso como lugar de cruzamentos de identidades e diferenças, ou seja, de interdiscursos (FISCHER, 2010).

Foram selecionados 20 teses e 23 dissertações, nos registros da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - (BRASIL, 2012), em três Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste. Nestes, identificamos grupos e linhas de pesquisas, cujas propostas enfatizam temáticas curriculares, a saber:

1) Grupo Currículo, Saberes e Práticas Educativas (Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN)<sup>1</sup>, criado em 1998 e composto por 17 professores pesquisadores, dentre os quais Márcia Maria Gurgel, ao qual está vinculada a linha Práticas Pedagógicas e Currículo, que investiga práticas pedagógicas e propostas para a educação de crianças, jovens e adultos; processos de formação inicial e continuada de educadores; processos de ensino-aprendizagem nas ciências sociais e humanas; fundamentos e prática da educação inclusiva e a elaboração de conceitos científicos na abordagem sócio-histórica.

2) Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares – GEPPC (Universidade Federal da Paraíba UFPB)<sup>2</sup>, criado em 2002, ao qual está vinculada a linha de pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas, que objetiva analisar os impactos das atuais reformas do Estado brasileiro nas políticas curriculares, estabelecendo relações entre a Pedagogia social e os processos de formação de identidades docentes e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Conta com 18 pesquisadores, dentre eles, Maria Zuleide de C. Pereira. Acrescentamos aos trabalhos selecionados na referida linha, 3 trabalhos do Grupo Estudos Culturais e Tecnologias da Informação, Comunicação e

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: [www.sigaa.ufrn.br](http://www.sigaa.ufrn.br). Acesso em 18/05/2012.

<sup>2</sup> Informações disponíveis em: [www.ce.ufpb.br/ppge](http://www.ce.ufpb.br/ppge). Acesso em: 18/05/2012.

Cultura; 1 do Grupo Processos de Ensino e Aprendizagem e 2 do Grupo Fundamentos e Processos em Educação Popular, que abordam temáticas curriculares, embora não seja currículo o foco dos grupos.

3) Grupo Cultura Científica e Produção de Conhecimento (Universidade Federal do Maranhão - UFMA)<sup>3</sup>, criado em 2003 para analisar usos e práticas de leitura na UFMA. A ele se vincula a linha de pesquisa Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas, que tem como objetivo compreender as relações que se produzem na escola com os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo, saberes produzidos noutros espaços sócio-culturais, propiciando a criação/reconstrução de novas concepções e práticas curriculares. Assim, os estudos incidem na compreensão do currículo como prática sócio-cultural e, nesse sentido, direcionam-se também para a formação inicial e continuada de professores e suas relações com a avaliação. Em torno desta linha de pesquisa articulam-se seis professores pesquisadores, dentre eles, Ilma Vieira do Nascimento.

Os trabalhos foram organizados em três temas: Formação, práticas e saberes docentes, Organização e estrutura curricular e Temas culturais, que serão apresentados e analisados nas seções seguintes.

### **Formação, práticas e saberes docentes**

Neste tema, situamos os trabalhos pertinentes à formação inicial e continuada de docentes, práticas e saberes docentes em cursos de licenciatura, ou seja, aos currículos da educação superior. Identificamos 11 teses e 10 dissertações, conforme Quadro 1<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis em [www.educacao.ufma.br](http://www.educacao.ufma.br). Acesso em 18/05/2012.

<sup>4</sup> Todos os trabalhos desse Quadro estão articulados às Linhas de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo (UFRN); Políticas Públicas e Práticas Educativas (UFPB) e Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas (UFMA).

CATEGORIA E ANO	AUTORES	TÍTULOS	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE-UFRN</b>			
Teses 2007	Soraneide Soares Dantas	A formação/ação multiplicadora da prática infantil: um estudo das práticas formativas do PIDEPE/RN <sup>5</sup>	Reflexão crítica através de análise bibliográfica
	Maria Cristina Paiva	Uma viagem aos saberes das formadores de professores de educação infantil	Investigação-ação com aporte multirreferencial, a partir de G. Bachelard, B. Charlot e M. Tardif
	Claúdia da S. Farache	A relação entre a família e a instituição de educação infantil	Histórico-cultural através de pesquisa-ação
	Rosa Aparecida Pinheiro	Formação de educadores de Jovens e Adultos no Programa Geração Cidadã: relação de saberes na proposição curricular	Teoria crítica através de pesquisa colaborativa e análise documental
Dissertação 2007	Lígia Maria S. de Souza	Alfabetizar crianças na escola pública: fazeres docentes em discussão	Pesquisa-ação com aporte multirreferencial em Piaget e Vygotsky
Teses 2008	Jacyene Melo de O. Araújo	A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas	Análise documental com aporte em reflexão crítica
	Priscilla Carla Menezes	Ensinar/aprender ortografia: uma experiência na formação de professores	Reflexão crítica através de estudo de caso e pesquisa-ação
	Paulo Heimar Souto	É como se tivesse a roça e faltasse a enxada: formação em serviço de professores de história no interior Sergipano	Análise documental com aporte crítico em autores como P. Freire, Santomé, Diaz Barriga, Milton Santos
Dissertações 2008	Merise Maria Maciel	Dificuldade de Berço? Professores de Matemática no ensino médio: prática, formação continuada e juventude	Etnografia com aporte crítico
	Maria Reilta Dantas Cirino	Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil	Interacionista e sócio-histórica - estudo de caso
Tese 2009	Ana Maria Pereira Aires	O processo de invenção de si: um estudo sobre a construção identitária de pedagogas	Teoria histórico social através de entrevistas
Dissertação 2009	Márcia Maria Dias	Os saberes dos professores da escola fundamental: concepções sobre as abordagens geográficas	Narrativas tópicas e pesquisa colaborativa com aporte sócio-histórico e crítico-reflexivo
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB</b>			
Dissertação 2007	Evelyn Wagner Candeias	A formação do pedagogo: os conteúdos e as práticas do trabalho da coordenação pedagógica na escola pública	Reflexão crítica com aporte em D. Saviani, P. Gentilli, Orlosón.
Teses 2009	Maria Helena Virgílio	Análise do conceito de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro	Estudo bibliográfico com aporte histórico-crítico
	Maria da Guia Rodrigues Rasia	Psicologia histórico-cultural na formação docente: estudo sobre a apropriação da obra de Vygotsky em cursos de licenciatura no Estado da Paraíba	Materialismo histórico dialético

<sup>5</sup> Programa Integrado para o Desenvolvimento da Educação Infantil no Rio G. do Norte.

Dissertações 2009	Vânia Batista dos Santos	A formação profissional e a construção dos saberes docentes no curso de Pedagogia	Quali-quantitativa
	Chateaubriand Pinto Bandeira	A licenciatura em Matemática: um estudo comparativo entre a modalidade presencial e a distância	Estudo bibliográfico com aporte em Pierre Levy, M. Castells, A. Nisker.
tese 2009	Adelmo Carvalho da Silva	Reflexão sobre a Matemática e seu processo de ensino-aprendizagem: implicações na (re) elaboração de concepções e práticas de professores	Método interpretativo com reflexão crítico-emancipatória
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA</b>			
Dissertações 2008	Ana Cássia Castelo Branco	Formação continuada e os saberes experienciais de professores das escolas municipais de São Luis: implicações teórico-prática	Estudo de caso e análise documental com aporte sócio-crítico
Dissertações 2009	Maria Ângelica dos Reis Cordeiro	Formação continuada de professores alfabetizadores: um repensar sobre os saberes pedagógicos	Análise documental com aporte histórico-cultural
	Maria José dos Santos	Usos pedagógicos das NTIC em sala de aula entre maneiras de fazer e táticas: a resignificação do trabalho docente	Pesquisa documental com aporte histórico-cultural

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre formação, prática e saberes docentes

Fonte: As autoras, a partir de dados disponíveis em Cadernos de Indicadores (BRASIL, 2012)

Dentre os 21 autores identificados, 17 afirmam que tomaram como referência teorias críticas, dialéticas, sócio-histórica e histórico-cultural, nesta incluída a teoria de Vygotsky. A prevalência das teorias críticas nas análises de currículo é reconhecida por Macedo (2004), que em suas pesquisas constata que a teorização sobre currículo no Brasil, segue, predominantemente, as tendências liberais e críticas. A autora considera que, filiadas à racionalidade científica moderna, as concepções e as experiências curriculares que delas decorrem pretendem objetivar e homogeneizar as relações, determinando e aprisionando seus sentidos. Essas concepções desconsideram a diferença, a alteridade, o Outro e promovem apagamentos, preconceitos, discriminações com relação aos conhecimentos, às culturas, aos sujeitos.

No Brasil, as teorias críticas foram se formatando a partir da década de 1970 e se disseminaram na década de 1980 com a redemocratização do país. No período, Dermeval Saviani desenvolveu a teoria histórico-crítica, na qual propõe a seleção e crítica aos conteúdos a partir do materialismo dialético. Sua teorização focaliza aspectos que pertencem ao campo do currículo, embora não chegue a constituir-se em teorização do referido campo. Nessa linha, encontramos também José C. Libâneo com a pedagogia crítico-social dos conteúdos e Paulo Freire com a pedagogia da libertação. Berticelli (1999) esclarece que os poucos autores que trataram do currículo no Brasil, nesse período, fizeram pouco uso da teoria da reprodução e da Nova Sociologia da Educação (NSE) e mesmo a

recorrência a autores como Michel Apple e Henry Giroux eram citações, sem maior expressão teórica. Esses passam a ser conhecidos no Brasil a partir de 1988 quando Antonio F. Moreira publicou sua tese, orientada por Michel Young. À época, forma-se um grupo de estudos na UFRGS que marcará uma nova etapa no campo do currículo, orientado pelo multiculturalismo e pelas teorias pós-modernas. A partir de então, destacam-se estudiosos como Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Sandra Corazza, Nilda Alves, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Marisa Vorraber, Teresa Esteban, Antonio Carlos Amorim, Marluce Paraíso e outros, cujas análises corroboraram a crítica à racionalidade moderna (incluindo as vertentes marxistas), à linguagem como representação da realidade e à centralidade do sujeito.

Nos 17 trabalhos que adotam as teorias críticas são marcantes conclusões e argumentos em torno de três aspectos, em especial:

1) Ênfase nas práticas docentes e na teoria como elemento mediador de acesso ao conhecimento da realidade, inferindo-se que este acesso tem sido prejudicado devido a uma pretensa deformação nos processos formativos, de onde decorre uma dicotomia entre teoria e prática. Nesse entendimento, a teoria é tida como imagem, signo, abstração, representação da prática (realidade), que cronológica e ontologicamente a precede. Nesse sentido, a função da teoria seria desvendar, descrever, explicar o "real" em sua objetividade, concretude e universalidade. A exemplo desse entendimento, citamos a tese de Jacyene Araújo, fundamentada em Paulo Freire, José C. Libâneo e Selma G. Pimenta, na qual afirma que as pedagogas participantes da pesquisa reconhecem a importância do curso de graduação para a formação das mesmas enquanto professoras alfabetizadoras, porém, reconhecem haver grande lacuna no tocante à articulação entre teoria e prática, o que consideram bastante preocupante pelas dificuldades que acarretam à prática pedagógica (ARAÚJO, 2008).

2) Compreensão de que os conteúdos/saberes são dotados de ideologia representativa dos interesses de uma classe e/ou de grupos economicamente favorecidos no sistema capitalista. Assim, em Márcia M. Dias (UFRN) fica evidente a compreensão de que os conteúdos, segundo uma abordagem tradicional "visam tão somente a reprodução das formas alienantes impostas pelo modo de produção capitalista" (DIAS, 2009, p. 99). Ainda nessa perspectiva, a tese de Maria da Guia Rasia (UFPB) assevera preocupação com a forma como na atividade docente, os conceitos vygotskyanos são utilizados, descolados de seus fundamentos e de sua historicidade. Segundo a autora, isto ocorre, talvez por

modismo, já que, na área de educação, este é um fenômeno muito comum e qualquer modismo é, sempre e necessariamente, um fenômeno de alienação, porém, esse processo não acontece de maneira direta e explícita, que possibilite identificá-lo e recusá-lo de imediato, mas por um complexo processo ideológico, cultural, social, político, econômico e psicológico (RASIA, 2009).

3) Apresentam os temas como importantes para a emancipação/transformação da sociedade rumo a outra mais igualitária e justa, inclusive, tendem a prescrever caminhos e possibilidades de solução aos problemas. Essa dimensão é percebida em Maria Ângela Cordeiro que, fundamentada em Gramsci e Vygotsky, defende que o intelectual se define pela função que ocupa numa estrutura social, o que ajuda a identificar o professor como intelectual capaz de adotar uma consciência sobre o conhecimento e o contexto escolar em que atua. Para ela, a concepção de realidade está baseada na concepção de homem e de mundo que se tenha, daí a necessidade de o professor ter consciência dessas concepções para descobrir-se como intelectual crítico, transformador, capaz de promover mudanças (CORDEIRO, 2009).

Essas análises compreendem a teoria como representação da realidade, portanto, apartada dela, como se fosse possível uma realidade/prática independente do pensamento, ou mesmo distorcida pelas ideologias de determinadas classes que, detendo o poder econômico e político, controlam e dominam o que deve ser ensinado e aprendido. Elas desconsideram aspectos, tais como: a importância da significação e o caráter constitutivo da realidade que ela possui, de modo que é inconcebível que possamos ter qualquer acesso à realidade que não seja já mediado pelo sentido, ou seja, constituído simbolicamente (BURITY, 2008); toda prática é prática de significação, portanto, não faz sentido pensá-la como algo que se antecipa e deve se sobrepor à teoria; a impossibilidade de sujeitos (individuais coletivos) históricos autocentrados, capazes de assegurar a plenitude de uma ordem social perfeitamente instituída (também uma impossibilidade), conforme as pretensões universalistas da modernidade, nas versões liberais e marxistas.

Como exceção às abordagens críticas<sup>6</sup>, encontramos Maria Cristina Paiva e Lígia Maria Souza (UFRN), que afirmam adotar abordagem multirreferencial, ambas focadas na educação infantil; e Chateaubriand Bandeira (UFPB), que recorre a autores como Pierre

---

<sup>6</sup> A dissertação completa de Vânia B. dos Santos (UFPB) não foi encontrada e não foi possível identificar a teoria que a fundamenta.



Levy, M. Castells e A. Neskier para estudar a licenciatura em Matemática, comparando as modalidades presencial e à distância. Eximimo-nos de classificar esses teóricos, pelas dificuldades que isto representa, ao invés disso, afirmamos que não identificamos trabalhos fundamentados em abordagens multi/interculturais, geralmente vinculadas às vertentes pós-modernas, o que representa uma lacuna epistemológica que dificulta a constituição e/ou consolidação de um campo de pesquisa sobre currículo no Nordeste.

### Organização e estrutura curricular

Neste tema, situamos os trabalhos voltados à organização e estrutura curricular da educação básica, focalizando disciplinas, conhecimentos específicos, epistemologias, metodologias e avaliação, sobre os quais identificamos 8 teses e 9 dissertações<sup>7</sup>.

CATEGORIA E ANO	AUTORES	TÍTULOS	REFERENCIAL TEORICO-METODOLÓGICO
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE-UFRN</b>			
Tese 2007	Giovana Carla Amorim	Nas asas de Ícaro: uma análise da pedagogia Freinet do 2º ao 5º ano do ensino fundamental na perspectiva da ação docente continuada	Abordagem qualitativa com aporte em Celestin Freinet
Tese 2008	Claudia Sueli R. Santa Rosa	Fazer a ponte para a escola de todos/as (pesquisa sobre o projeto pedagógico da Escola da Ponte de Portugal)	Aporte multireferencial através de análise documental
Teses 2008	Maria Sacramento Aquino	A transversalidade no cotidiano e no currículo da escola do ensino fundamental: as questões ambientais em foco	Abordagem qualitativa com aporte na teoria crítica
	Ana Maria B. de Almeida	Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos	Entrevista compreensiva a partir de J.C. Kaufmann-
Dissertação 2008	Maria do Socorro N. de Melo	O conceito de morte: significações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Etnografia com aporte na teoria sócio-histórica
Tese 2009	Cristiane Medeiros Cavalcante	Professoras e projetos: concepções e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental	Etnografia embasada na reflexão crítica
Dissertação 2009	Ernesto da S. Lemos	Relações entre teorias da história e ensino de história	Etnografia com aporte multireferencial
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB</b>			
Teses 2007	Maria das Graças Vieira*	Construção coletiva do conhecimento: todos aprendem e todos ensinam	Estudo exploratório-descriptivo e análise documental com aporte

<sup>7</sup> No Quadro 2 os trabalhos da UFPB estão articulados às Linhas de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas; Estudos Culturais e Tecnologias da Informação, Comunicação e Cultura (\*); Processos de Ensino e Aprendizagem (\*\*); Fundamentos e Processos em Educação Popular (\*\*\*)

			histórico-crítico
	Jean Mac Cole Tavares Santos***	O ensino médio no interior cearense sob impactos da reforma: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola	Teoria crítica com pesquisa qualitativa
Dissertações 2007	Maria Betânea F. Vasconcelos*	A contextualização e o ensino de Matemática: um estudo de caso	Estudo de caso com reflexão crítica dialética
	José Nivaldo X. de Moura***	Pedagogia de projetos: a <i>práxis</i> educativa na perspectiva da escola cidadã	Abordagem qualitativa com teoria histórico crítica
	Adjane M. Pontes César***	Desafios no processo de inclusão da dança em aulas de Educação Física com alunos surdos	Abordagem qualitativa com teoria histórico crítica
Tese 2008	Roosevelt Imperiano da Silva	Ensino de Geometria na escola fundamental: uma análise da adequação às demandas educacionais	Método qualitativo com aporte na teoria histórico-crítica
Dissertação 2008	Rita Cristina Barbosa *	Objeto de aprendizagem e o estudo de Gramática: uma perspectiva de aprendizagem significativa	Pesquisa quanti-qualitativa com aporte em David Ausubel, Joseph Novak e Bob Gowin
Dissertação 2009	Luis Havelanche Soares**	Aprendizagem significativa na educação Matemática: uma proposta para a aprendizagem de Geometria Básica	Teoria de David Ausubel através de método qualitativo
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA</b>			
Dissertação 2009	Angélica M. Frazão de Souza	Projeto Escola Ativa no Maranhão: a prática pedagógica dos professores e supervisores no município de Viana	Teórico-crítica (Gramsci) através de entrevistas e questionários
Dissertação 2009	Raimundo Santos de Castro	Concepções de Matemática de professores em formação: outro olhar sobre o fazer matemático	Pesquisa qualitativa com aporte histórico-cultural

Quadro 2 - Teses e dissertações sobre organização e estrutura curricular

Fonte: As autoras, a partir de dados disponíveis em Cadernos de Indicadores (BRASIL, 2012)

Dos 17 autores identificados, 11 recorrem às teorias críticas. Os trabalhos apresentam longas descrições e análises de conjunturas/contextos e, frequentemente, atribuem ao neoliberalismo as causas dos problemas, como podemos perceber na tese de Ana M. de Almeida (UFRN), que ao analisar a avaliação nos ciclos de aprendizagem afirma que a ideia da organização da escolaridade em ciclos está fortemente consolidada como alternativa de superação dos índices de reprovação e evasão no contexto escolar brasileiro, servindo ao propósito da exclusão social. Para a autora, não se pode mais reproduzir, na escola, a lógica excludente do contexto neoliberal, o que seria próprio da lógica da seriação. Já na dissertação de Maria Betânia Vasconcelos (UFPB), o contexto é o próprio objeto de estudo. Tomando como referência Gérard Vergnaud e a didática da resolução de problemas, Vasconcelos (2007) afirma que sua pesquisa tem como objetivo, aprofundar a compreensão acerca do que significa contextualizar no ensino da Matemática, bem como qual o papel da contextualização na construção de conceitos matemáticos, tendo como pano de fundo o modo como esse processo tem se concretizado

em sala de aula. Por sua vez, José Nivaldo de Moura focaliza a proposta teórico-prática da Educação Popular acerca da transformação social e do rompimento com os desígnios da cultura capitalista. Neste sentido, Moura (2007), toma a Pedagogia de Projeto como proposta de ação educativa voltada à *práxis* social transformadora.

Como analisam Lopes e Macedo (2011), cada uma das tradições teóricas curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, empestando-lhe um sentido próprio. Trata-se de uma construção que se revela como ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito, impondo-se e prevalecendo sobre os demais. Entretanto, como adverte Lopes e Macedo (2011, p. 41),

Aceitar que essas tradições definem o ser do currículo não implica assumi-las como metanarrativas ou como produtoras da verdade sobre o currículo. Ao contrário, a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído.

Como exceção às teorias críticas, encontramos Giovana C. Amorin, que analisa a pedagogia Freinet numa escola de ensino fundamental; Rita Cristina Barbosa e de Luís Havelanche Soares, referenciadas, principalmente, em David Ausubel, com a teoria das aprendizagens significativas; Cláudia Santa Rosa e Ernesto da S. Lemos que adota tendência multirreferencial, a partir do pensamento complexo de Edgar Morin. Lemos (2009), por exemplo, tem como objetivo refletir sobre a compreensão de professores da História escolar do ensino fundamental, a respeito das relações existentes entre as teorias da História e o ensino da História, bem como refletir como os docentes compreendem a influência que a sua prática de ensino recebe das teorias da História. O trabalho está respaldado na pesquisa etnográfica e o autor comenta a importância dos Estudos Culturais, mas não opta por esta tendência, nem apresenta concepções de currículo, de modo análogo aos demais.

### **Temas culturais**

Sobre o terceiro tema, agrupamos 5 trabalhos, sendo 1 tese e 4 dissertações, nos quais persistem as abordagens críticas em 3 trabalhos sobre adaptações curriculares necessárias à inclusão de deficientes. O primeiro é a tese de Sandra A. Santiago (UFPB), com objetivo de identificar as causas da exclusão social de pessoas com deficiência e o

papel da educação neste processo, que fazendo uso do materialismo dialético, considera a relação essência/aparência como categoria central para compreender que o pertencimento de classe, que determina a condição de exclusão/inclusão de pessoas deficientes (SANTIAGO, 2009). A autora não apresenta discussão sobre currículo, o que foi identificado nos dois trabalhos seguintes.

O segundo trabalho e a dissertação de Carvalho (2007, p. 46), que tomando como referência Torres González e Teresa Egler Montoan afirma que

[...] 'o currículo constitui o primeiro domínio de atenção à diversidade e o marco em que ocorrem outras realizações de caráter específico'. Para responder à diversidade, os elementos básicos do currículo - objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação - serão fundamentalmente afetados. O currículo baseado na compreensão da diversidade entende que incluir alunos com necessidades educacionais especiais tem a ver com o reconhecimento das diferenças nas salas de aula, o que leva a implicações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos, tendo como parâmetro o currículo comum.

O terceiro trabalho, de Francileide B. Vieira, (2008, p. 50), faz rápida explanação sobre adaptações curriculares, definindo currículo como

o conjunto de experiências (e sua planificação) que a escola, como instituição, põe a serviço dos alunos com o fim de potencializar o seu desenvolvimento integral (MANJÓN, 1995, p. 53). Sendo uma construção histórica e cultural de cada estabelecimento de ensino, o currículo não pode ser visto como algo fechado ou fixo, mas como um instrumento participativo, resultante das aspirações socioculturais de um determinado grupo, que traduz a importância da diversidade na escola e responde à sua real demanda.

Vemos nessas enunciações, a valorização da diversidade cultural, bem como a proposição de promover-se a inclusão, via adoção de currículo comum, desconsiderando as especificidades e diferenças implícitas nesse processo. Para Bhabha (2007) a noção de diversidade não corrobora a revisão da teoria crítica porque apenas reconhece conteúdos e costumes culturais pré-dados, mantidos no enquadramento temporal relativista que sustenta noções liberais de multiculturalismo. Para o autor a noção de diferença cultural é mais produtiva porque problematiza os binarismos (certo/errado, presente/passado, branco/negro) e propõe a consideração do "inter" cultural (entre-lugar da enunciação) como fio cortante da tradução e da negociação, de onde é possível evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. Nesse sentido, um currículo comum à todas as crianças apenas se justifica com a pretensão de homogeneizá-las e não de atender às diferenças. Ademais, a exclusão em função das deficiências excede a condição de

classe, posto que a falta de acessibilidade e/ou discriminações criam demandas específicas para estes grupos, independentemente da classe a que pertença.

As exceções às teorias críticas aparecem nas dissertações de Karla Cristina Souza (UFMA), que estuda representações de crianças sobre negros e não discute concepções curriculares, e Anita Leocádia Santos (UFPB), que analisa construções de gênero evidenciadas no currículo em ação, considerando a importância das ações e interações docentes para crítica e desconstrução de estereótipos e desigualdades entre meninos/as, bem como a relevância da escola para a equidade (SANTOS, 2007). Esta trabalha com autores como Bourdieu, Sacristán e Esteban, apresentando currículo como práticas cotidianas da escola, como prática não documentada ou currículo em ação. A autora refere-se a um campo de produção cultural e a uma cultura androcêntrica, que é desenvolvida no currículo cotidiano e que torna a escola um espaço de reprodução das desigualdades de gênero, embora possa provocar a crítica e propor a cultura da equidade de gênero. Também neste não se aprofunda a discussão sobre currículo e persiste a ideia do currículo como reprodução das relações sociais.

A pesquisa revela a ausência de abordagens pós-modernas como referencial teórico nas teses e dissertações. Neste ponto, recorremos a Goergen (2006) que, mesmo defendendo uma postura dialética-dialógica para os educadores, reconhece o *déficit* que essa ausência representa. Goergen (2006, p. 605) conclui que,

a teoria educacional ou a Filosofia da Educação ostenta um *déficit* reflexivo no que diz respeito ao enfrentamento das grandes questões que emergem do debate entre modernos e pós-modernos. A maior dificuldade parece consistir na falta de coragem ou de vontade de abandonar as posições dualistas e maniqueístas cujos radicalismos e dogmatismos inibem, de parte a parte, o diálogo fecundo e fecundador de práticas transformadoras.

Tradicionalmente, a educação fundamenta-se no pensamento moderno, ignorando a crise de paradigmas que inicia com pensadores como Nietzsche, Heidegger, Husserl, Foucault, Barthes e outros. Embora a crise não seja recente, a teoria educacional ainda hesita em colocar-se, reflexivamente, nessa crise de fundamentos. No tocante ao currículo, deparamo-nos com um agravante: embora os temas estejam claramente voltados à área de currículo, as abordagens resvalam para contextos político-econômicos, práticas educativas e/ou didáticas. Não localizamos discussões mais aprofundadas sobre currículo, mesmo que, na perspectiva crítica, exista uma vasta teorização nessa área, consolidada por estudiosos como Giroux, Apple, McLaren, Young, Forquin. Foram encontradas poucas

referências a curriculistas como Giroux, Apple, Sacristán, Perrenoud e Antonio F. Moreira que, a nosso ver, não caracterizam um campo de teorização sobre currículo.

### **Considerações finais**

A prevalência das teorias críticas caracteriza uma tendência epistemológica à unilateralidade e a desconsideração das pesadas críticas feitas à racionalidade moderna, tanto nas versões liberais quanto marxista. Tal situação justifica a necessidade de uma intensa desconstrução de certas noções, para a qual muito podem contribuir as teorias pós-modernas, dentre elas as multi/intrculturais, que ampliam as possibilidades de interlocução e corroboram um ambiente mais fecundo e produtivo à produção de conhecimento.

No que pese a contribuição das teorias críticas de currículo, elas não conseguem dar conta das demandas e questões que eclodem nas sociedades contemporâneas. Assim, tais teorias precisam projetar-se para além de seus próprios limites, de suas próprias fronteiras. Como defende Bhabha (2007), é preciso entender as fronteiras não como abandono do passado ou novo horizonte, mas como entre-lugar, como signo de comunidades concebidas como projeto que leva alguém para "além" de si para poder retornar, com espírito de revisão e reconstrução, às condições políticas do presente.

Por fim, ressaltamos que ainda estão em sistematização as produções do Grupo Currículo e Formação Docente (FORMACE) da UFBA e que, embora tenhamos realizado uma busca criteriosa por grupos e linhas de pesquisa dedicados à área, outros grupos ainda não identificados podem ser representativos para o campo do currículo na região Nordeste. Contudo, nas análises empreendidas até o momento, três ausências se fazem sentir: uma teorização específica e aprofundada sobre o tema; posicionamento reflexivo acerca do materialismo dialético; e diálogo intercultural mais amplo. Essas ausências comprometem sobremaneira a constituição e/ou consolidação de um campo acadêmico-científico sobre currículo, na Região Nordeste.

### **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, Jacyene. **A formação do professora alfabetizador em curso de Pedagogia**. 2008. 147f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2008

- BERTICELI, José Ireno. Currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limites do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BHABHA, Home. **O local da cultura**. Tradução de Miriam Ávila, Eliana Lourenço e Gláucia Gonçalves. 4. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cadernos de indicadores**. Disponível em: [HTTP://capes.gov.br](http://capes.gov.br). Acesso em 25/06/2010.
- BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria do discurso de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós- estruturalismo e teoria do discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- CAVALCANTI, Ana M. Leite. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio**. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2007.
- CORDEIRO, Maria Ângela. **Formação continuada de professores alfabetizadores**. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2009
- DIAS, Márcia M. **Os saberes dos professores da escola fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2009.
- FISHER, Rosa Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov./2001. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 17/09/2009.
- GOERGEN, Pedro. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 589-606 dez 2006.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Tradução e revisão de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2011
- \_\_\_\_\_. **Discurso**. Disponível em: [www.biblioteca.itam.my](http://www.biblioteca.itam.my). Acesso em: 26/03/2013.
- LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Currículo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEMOS, Ernesto da Silva. **Relações entre teoria da História e ensino de História**. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2009.
- MACEDO, Elizabeth. Ciência, tecnologia e desenvolvimento. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo de ciência em debate**. São Paulo: Papyrus, 2004.
- MOREIRA, Antonio F. **Currículos e programas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

- MOURA, José Nivaldo. **Pedagogia de projetos**. 2007. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2007.
- RASIA, Maria da Guia. **Psicologia histórico-cultural na formação docente**. 2009. 222f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2009.
- SALVINO, Francisca. **A produção e a circulação de conhecimento em universidades situadas no Nordeste do Brasil**. 2012. 178f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2012.
- SANTOS, Anita Leocádia. **O cotidiano da escola**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2007.
- SANTIAGO, Sandra A. **Exclusão da pessoa com deficiência, educação para que?** 2009. 247f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2009.
- VASCONCELOS, Maria Betânia. **A contextualização e o ensino de Matemática**. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2007.
- VIEIRA, Francileide. **O aluno surdo em classe popular**. 2008. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2008