



**UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

VALÉRIA SILVA MAGALHÃES DE MATOS

**Currículo e teoria crítica de Michael Apple: uma análise das produções do GT de Currículo
do EPENN (2005-2014)**

Vitória da Conquista/BA

VALÉRIA SILVA MAGALHÃES DE MATOS

Currículo e teoria crítica de Michael Apple: uma análise das produções do GT de Currículo do
EPENN (2005-2014)

Versão final da dissertação apresentada à
banca de Defesa do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Orientadora: Profa. Dra Maria Cristina Dantas
Pina

Linha de Pesquisa: Currículo e Práticas
Educativas

Vitória da Conquista/BA

Março/2017

VALÉRIA SILVA MAGALHÃES DE MATOS

Currículo e teoria crítica de Michael Apple: uma análise das produções do GT de Currículo
do EPENN (2005-2014)

Banca Examinadora

Dissertação de Mestrado

Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira da Silva

Profa. Dra. Antônia Almeida Silva

Vitória da Conquista, 30 de março de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, Soberano e Senhor da minha vida, que me deu a oportunidade de fazer este Mestrado em Educação e também forças para prosseguir e concluir esta dissertação.

Não poderia deixar de agradecer também a meus pais e irmãos, pelo apoio e incentivo; em especial, ao meu marido, Marcus Vinícius, que esteve sempre presente, ajudando e me encorajando nos momentos difíceis, e ao meu filho Marquinhos que, com sua compreensão e carinho, impulsionou-me a continuar e a enxergar que todo esforço valia a pena.

À orientadora Maria Cristina Dantas Pina, meu muito obrigada pela paciência e disposição em me auxiliar nesta trajetória, pela dedicação, competência e atenção nas revisões e sugestões de leituras sobre um tema que, até então, eu desconhecia, mas, com o passar do tempo, fui aprendendo, despertando assim meu interesse sobre o assunto.

Aos mestres professores que me auxiliaram nas primeiras incursões teóricas.

Agradeço também às amigadas que conquistei durante o curso, em especial a seis mulheres guerreiras, Ailse, Ivonilde, Eliane, Luciene, Lílian e Marlene, com quem compartilhei muitos momentos e experiências, contribuindo, também, para meu crescimento, tanto acadêmico quanto pessoal.

A todos vocês que contribuíram para esta conquista, obrigada pela confiança e carinho. Com vocês divido a alegria desta experiência e lhes dedico este trabalho.

RESUMO

O estudo sobre teorias curriculares, assim como da teoria crítica do currículo têm crescido muito nos últimos anos; constitui um campo com grande produção científica que merece ser analisada. O objetivo central desta pesquisa é identificar a apropriação da teoria crítica do currículo, especificamente, na perspectiva do autor Michael Apple, nos trabalhos publicados no Grupo de trabalho sobre Currículo do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), no período de 2005 a 2014. Busca-se identificar de que forma os trabalhos apresentados e publicados neste Grupo de Trabalho, se apropriam dos conceitos, categorias e temáticas abordados por este autor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa do tipo Estado da arte, possibilitando a análise do que vem sendo produzido, identificando as características das pesquisas e lacunas existentes. A pesquisa é pautada nos referenciais da teoria crítica do currículo, na qual a fundamentação teórica do estudo se deu a partir da perspectiva teórica crítica curricular do autor Michael Apple, dialogando também com outros autores como Goodson (1995), Moreira(2010), entre outros. Como procedimento metodológico foi adotada a análise de conteúdo proposta por Bardin(2011), permitindo a exploração de textos, identificando seus principais conceitos e temas abordados. A apropriação da teoria crítica do currículo, em alguns dos trabalhos do Grupo de Trabalho sobre currículo, preservou conceitos e ideais desta teoria, abordando questões sobre a dominação ideológica, denunciando a relação de subordinação da educação ao sistema produtivo e ao mercado de trabalho, buscando realizar investigações entre as conexões das práticas educacionais com a luta pela justiça social e econômica, a fim de transformar a educação, fazendo com que ela seja democrática e crítica. Identificamos também outros trabalhos que buscaram problematizar questões educacionais, a partir de reflexões, conceitos e princípios da teoria pós-crítica, nos estudos sobre relações de gênero, raça, etnia, região, religião, multiculturalismo, entre outras temáticas, bem como trabalhos que basearam-se em perspectivas teóricas críticas e pós-críticas do currículo, classificadas como contendo um hibridismo teórico. Concluímos que apesar do emergente discurso pós-moderno do mundo contemporâneo, que exige novas análises e olhares para o processo de escolarização e do currículo, conseqüentemente pelas transformações sociais, culturais e políticas, notamos uma permanência de análises mais gerais referenciada nos estudos críticos, na medida em que os autores concebem o currículo como um espaço de conflitos, permeado por relações de poder, problematizando questões em relação ao conhecimento, a lutas, aspectos culturais, políticos, ideológicos e econômicos.

Palavras Chave: Currículo. Teoria crítica. Michel Apple. Educação.

ABSTRACT

The study of curriculum theories, as well as critical curriculum theory, has grown greatly in recent years. And this field currently has a great scientific production that deserves to be analyzed. The main objective of the research is to identify the appropriation of critical curricular theory, specifically from the perspective of the author Michael Apple, in the works published in the curriculum working group of the “Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste” (EPENN), from 2005 to 2014. The aim is also to identify how the authors of the productions in this working group, appropriate the concepts, categories and themes addressed by this author. It is a qualitative research, characterized as state-of-the-art research, enabling the analysis of what has been produced, identifying the characteristics of the researches and existing gaps. The research is based on the references of the critical theory of the curriculum, in which the theoretical basis of the study came from the critical theoretical perspective of the author Michael Apple, also talking with other authors like Goodson (1995), Moreira (2010), between others. As a methodological procedure, the content analysis proposed by Bardin (2011) was adopted, allowing the exploration of texts, identifying their main concepts and themes. The appropriation of critical curriculum theory in some of the works in the curriculum working group has preserved concepts and ideals of this theory, addressing questions about ideological domination, denouncing the relationship of subordination of education to the productive system and the labor market, seeking to carry out investigations Between the connections of educational practices with the struggle for social and economic justice, in order to transform education, making it democratic and critical. We have also identified other studies that have attempted to problematize educational questions, based on reflections, concepts and principles of post-critical theory, in studies on gender, race, ethnicity, region, religion, multiculturalism and other studies In critical and post-critical theoretical perspectives of the curriculum, classified as containing theoretical hybridism. We conclude that despite the emerging postmodern discourse of the contemporary world, which requires new analyzes and looks at the schooling process and the curriculum, and consequently social, cultural and political transformations, we note a more general analysis, referenced in the critical studies, in the In which the authors conceive the curriculum as a space of conflicts permeated by power relations, problematizing issues related to knowledge, struggles, cultural, political, ideological and economic aspects.

Keywords: Curriculum. Critical theory. Ideological domination. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

EPENN Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste

GT Grupo de Trabalho

NSE Nova sociologia da Educação

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

PABAEE Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar

NEC Núcleo de Estudos sobre Currículo

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	08
1.1	Percurso da pesquisa: métodos e técnicas de pesquisa	13
1.1.1	<i>O método de pesquisa</i>	13
1.1.2	<i>Tratamento dos dados</i>	16
2.	A EDUCAÇÃO E O CAMPO DO CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DE MICHAEL APPLE	20
2.1	Teorias curriculares: perspectivas e funções do currículo no campo educacional	21
2.2	A constituição do campo do currículo e o início dos estudos curriculares críticos no Brasil	31
2.3	Apropriações da teoria curricular crítica e pós-crítica nos estudos curriculares	38
3.	MICHAEL APPLE: UMA VIDA EM TORNO DE UMA PRODUÇÃO RELACIONADA À LUTA POLÍTICA	47
3.1	Quem é Michael Apple?	47
3.2	Contextualização e desenvolvimento da teoria crítica do currículo de Michael Apple	48
3.3	As obras, influências teóricas e a contribuição de Michael Apple para as pesquisas sobre currículo	53
4.	APROPRIAÇÃO DA TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO NOS TRABALHOS DO GT DE CURRÍCULO DO EPENN: LEITURA BRASILEIRA DE APPLE	70
4.1	Características gerais da produção do GT de Currículo do EPENN (2005 a 2014)	70
4.2	Tendências analíticas da produção do GT de currículo do EPENN	78
4.3	Características e tendências das produções do GT de currículo do EPENN sob a perspectiva crítica curricular de Michael Apple	92
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

APÊNDICE A	118
------------------	-----

1. INTRODUÇÃO

A intenção desta dissertação é analisar a produção curricular brasileira, particularmente a produção do Grupo de Trabalho Currículo (GT Currículo) do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)¹, no que tange à apropriação das perspectivas críticas, tendo como referência o autor Michel Apple.

As pesquisas científicas na área da educação surgiram no Brasil no início do século XX, mas a sua consolidação ocorreu na década de 1940, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP e suas regionais, no final da década de 1930 (GATTI, 2001). Muitos foram os fatores que contribuíram para o desenvolvimento destas pesquisas, no entanto, de acordo com a mesma autora, deveu-se principalmente à implantação de programas de pós-graduação no país e à intensificação de programas de formação no exterior, no final da década de 1960, nos quais as produções científica e de formação de quadros foram transferidas para as universidades.

Ainda de acordo com Gatti (2001), os programas de pós-graduação consolidaram-se no país na década de 1960, ampliando a quantidade de cursos e instituições de ensino, nas quais se abordaram várias temáticas, como o cotidiano escolar, o currículo, as interações sociais, trabalho pedagógico, avaliação, entre outros. Na década seguinte, surgiram pesquisas pautadas em planejamento, economia e educação. Ressalta-se que foi a partir dessa década que a pesquisa educacional se desenvolveu com uma maior intensidade. Houve uma crescente diversidade de temas e, embora predominassem, neste período, os enfoques tecnicistas, havia críticas a essas pesquisas, ao lado de teorias e de metodologias, no final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, contribuindo para que as abordagens críticas ganhassem espaço nas pesquisas educacionais no país.

Constata-se então que o pensamento curricular no Brasil, ao longo da história, tem sido marcado por construções teóricas diversas, que influenciam a produção educacional e as práticas pedagógicas. De acordo com Lopes e Macedo (2011), as preocupações com o currículo no Brasil iniciaram na década de 1920 e até 1980 foram construídas tendo por base

¹É um encontro bianual, vinculado à ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, promovido pelo Fórum de Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste e organizado pelo Programa da cidade que o sedia. Cabe destacar que, a partir de 2014, este evento passou-se a nomear “EPEN” com a finalidade de fortalecer os PPGEds da região Nordeste. Optamos por utilizar a sigla “EPENN”, tendo em vista que a maioria das análises dos trabalhos pertencem às regiões Norte e Nordeste.

as teorizações americanas. A partir do momento em que esse campo foi influenciado pelo pensamento crítico, o currículo começou a ser visto com um novo olhar, surgindo questionamentos ao modelo educacional anterior, advindo do governo militar. Neste contexto, os autores brasileiros inspiravam-se em autores ingleses e norte-americanos como Michael Apple, por exemplo, para fundamentar as pesquisas curriculares.

Podemos destacar que as teorias curriculares orientam as produções educacionais sobre currículo e é através delas que os especialistas se embasam para a construção da literatura curricular, marcada por contextos históricos específicos. Neste sentido, entendemos que a compreensão do campo curricular deve ser feita por meio de uma perspectiva histórica. Seu estudo constitui-se uma tarefa muito importante e necessária, pois, segundo Goodson (1995, p. 67), “os problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos”.

Ao longo do tempo, várias foram as perspectivas de se ler o currículo. Partindo do pressuposto de que as teorias curriculares estão ligadas às relações de poder pertencentes a uma sociedade, em um determinado contexto social, pode-se dizer que as diferentes definições sobre currículo se constituem em mudanças contínuas, pois o currículo:

(...) não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7-8)

Anteriormente, o currículo era visto, por muitos estudiosos, apenas como um conjunto de conhecimentos elaborados para serem transmitidos pela escola, relacionados especificamente a métodos e técnicas. Através do percurso histórico, é possível constatar-se como as propostas curriculares foram se alterando, quanto à concepção de homem, de vida, de sociedade e, principalmente, no que diz respeito aos conhecimentos a serem socializados.

A discussão sobre currículo ampliou-se no campo das pesquisas educacionais no Brasil. “Uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é a mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica”. (LOPES E MACEDO, 2002, p. 47). Portanto, entendemos que estas pesquisas necessitam ser compreendidas e analisadas, pois abarcam várias definições e apropriações diversas.

Nosso objetivo foi analisar as produções científicas do GT de currículo do EPENN, num recorte temporal, de 2005 a 2014, a fim de identificar as diferentes tendências,

abordagens e a apropriação da teoria crítica do currículo nas pesquisas. Desta forma, este estudo buscou uma compreensão a respeito das tendências teóricas que sustentam as pesquisas em educação, tendo, como foco, a perspectiva crítica.

Utilizamos a linha de pensamento de Tomaz Tadeu da Silva, no que diz respeito à divisão das teorizações curriculares em: tradicionais, críticas e pós-críticas. Entendemos que é necessário identificar alguns aspectos que marcam as teorizações curriculares, para uma melhor compreensão de suas abordagens. Para isso, destacaremos os conceitos enfatizados em cada teoria, conforme a divisão feita por Silva (2010):

Quadro 1 – Divisões das teorizações curriculares

Fonte: Adaptado de Silva, 2010, p.17

Teoria tradicional	Teoria crítica	Teoria pós-crítica
Ensino	Ideologia	Identidade,
aprendizagem	reprodução cultural e	alteridade,
avaliação	social	diferença,
metodologia	poder	subjetividade,
didática	classe social	significação e discurso,
organização	capitalismo	saber- poder,
planejamento	relações sociais de	representação,
eficiência	produção	cultura,
objetivos	conscientização	gênero,
	emancipação e	raça,
	libertação	etnia,
	currículo oculto	sexualidade
	resistência.	multiculturalismo.

Este estudo se caracteriza como pesquisa do tipo estado da arte, pois, conforme (ROMANOWSKI e ENS, 2006), esta consiste na compreensão da produção do conhecimento em um determinado período, possibilitando a análise do que vem sendo produzido, identificando as características das pesquisas e lacunas existentes. O objetivo em utilizarmos o estado da arte é fazer um levantamento, mapeamento e análise de conteúdo do que foi

produzido nos trabalhos publicados no GT de currículo do EPENN, no período de 2005 à 2014, buscando identificar como a teoria crítica, especificamente, pelo viés de Michael Apple, tem se constituído como aporte teórico nestes trabalhos, que tendências estão sendo apropriadas, que referenciais teóricos estão sendo trabalhados para embasar as pesquisas e quais as contribuições destas para o campo do currículo. Os objetivos desta pesquisa consistem em:

- analisar o desenvolvimento do campo curricular brasileiro, teorias, perspectivas e funções do currículo;
- analisar o pensamento curricular do autor Michael Apple e seus aportes para a produção sobre currículo;
- identificar, mapear e problematizar, nos trabalhos do GT de Currículo do EPENN, a apropriação da teoria crítica na análise curricular brasileira;
- identificar como os conceitos centrais de Apple são utilizados nos trabalhos do EPENN.

Escolhemos analisar as produções do GT de Currículo, na perspectiva de Apple, por entender que este autor trouxe inúmeras contribuições para o campo curricular brasileiro e seu pensamento subsidia muitas pesquisas produzidas no campo da educação, que merecem ser investigadas mais detidamente. Apple é um autor significativo nos principais debates da teoria crítica do currículo e engajado politicamente; além disso, é um intelectual que demarca um momento importante da teoria crítica do currículo aqui no Brasil, marcando o momento inicial do desenvolvimento da Sociologia do currículo no país, a partir da tradução de suas obras na década de 1980. Além disso, mesmo com a diversidade teórica nos estudos sobre currículo, a partir da década de 1990, na qual enfatizou-se o pensamento de autores como Foucault, Deleuze e Guattari e Derrida, Michael Apple continuou sendo citado nas produções educacionais sobre currículo, para análises do conhecimento escolar (MOREIRA, 2010, p. 101).

Sua teoria sustenta-se em um leque conceitual que o aproxima do marxismo. Conceitos como ideologia, senso comum, hegemonia, currículo e poder; mecanismos de controle e suas implicações para com a vida escolar são recorrentes na sua obra. Pela ampliação de debates acerca do currículo na perspectiva crítica, Apple acompanha as demandas atuais, para se pensar o currículo a partir de uma análise relacional proposta por ele, entre educação, cultura, economia e sociedade.

Cabe destacar, que embora Apple seja considerado um neomarxista², esse autor se revelou “um intelectual (...) denunciando ao longo de mais de três décadas uma explícita evolução intelectual, revelando uma complexidade de pensamento e amplitude de análise e ainda um ecletismo que impede a lhe reduzir a um mero rótulo” (PARASKEVA, 2002, p.111). Assim, podemos compreender o porquê de vários autores brasileiros se apropriarem do pensamento curricular de Michael Apple nas produções acadêmicas sobre estudos curriculares. Este fato se dá justamente por essa marcante característica, que torna possível o embate sobre temas atuais que permitam uma análise mais criteriosa do campo educacional, abarcando diversos temas para se pensar o currículo e a escolarização. Como afirma Gandin (2011), Apple é um dos mais importantes sociólogos da educação, é um autor imprescindível para se compreender criticamente as políticas educacionais contemporâneas e os estudos curriculares em geral.

Este estudo se torna relevante e constitui-se em um desafio e num desejo de conhecer mais sobre o assunto, enquanto acadêmica. Contribuirá para uma melhor compreensão do campo curricular brasileiro, particularmente, das produções das regiões Norte e Nordeste, tendo em vista que essa produção carece de análises mais sistemáticas, contribuindo, assim, para o exame de um conhecimento já elaborado, apontando temas mais pesquisados, na medida em que mapearemos e analisaremos um espaço de circulação de produção privilegiada, que é o EPENN, dando conta de uma década – 2005 a 2014.

A escolha do EPENN como foco da pesquisa se deu em virtude da compreensão de que aquele é um espaço consolidado de produção e circulação das pesquisas educacionais, o que permite um olhar ampliado para o campo curricular brasileiro, para a socialização e debate do campo educacional central para nossa região. Neste sentido, demarcaremos como as teorias marxistas, pelo viés de Michael Apple, respondem e são atendidas nas pesquisas curriculares nordestinas, possibilitando uma visualização das produções e debates travados nos programas de pós-graduação. O evento também se constitui num veículo de produção e publicação científica na área da educação, que se destaca no cenário nacional.

Entender como a produção curricular tem dialogado e se apropriado da perspectiva crítica é importante num contexto de avanços de políticas conservadoras e de disputas paradigmáticas acirradas no campo teórico. Acreditamos que a produção educacional, como toda produção científica, não é absolutizada por perspectivas teóricas

² A crítica neomarxista de Apple tem como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade, porém acredita na posição central da cultura na avaliação crítica das estruturas sociais.

hegemônicas, portanto, estudos dessa natureza contribuem para a compreensão dos diálogos e apropriações presentes na produção brasileira.

Possivelmente, nosso trabalho permitirá compreender como a teoria crítica, especialmente na perspectiva de Michael Apple, tem se constituído como aporte teórico para as análises curriculares no Brasil, tendo em vista que “apesar de uma fundamentação teórica 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, Apud PACHECO, 2000, p.19).

1.1 Percurso da pesquisa: métodos e técnicas de pesquisa

1.1.1 Método de pesquisa

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, pois preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, conforme Minayo (2001), centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais e históricas. E, para a compreensão do objeto de estudo proposto, assumimos a perspectiva teórica do autor Michael Apple, ou seja, uma perspectiva sócio-histórica sobre o campo curricular, buscamos discutir as teorizações curriculares existentes, especificamente, a teoria crítica do currículo.

Os estudos de Apple identificam-se com o início da crítica neomarxista às teorias tradicionais de currículo, tendo, como origem de seu pensamento, os elementos centrais da crítica marxista da sociedade. Para o autor, a dinâmica da sociedade capitalista está ligada à dominação de classes, as estruturas econômicas e a educação possuem um vínculo e este é mediado pela ação humana.

O currículo é colocado no centro de sua teoria, relacionando-o com as estruturas sociais e econômicas. Apple concebe o currículo como o resultado de interesses das classes e grupos dominantes da sociedade, colocando em relevo os papéis contraditórios das escolas, bem como os papéis que elas exercem na distribuição e na produção de conhecimento técnico. Os estudos deste autor contribuem para politizar o campo curricular, na medida em que consideram as análises das relações de poder como centrais, afirmando que o currículo só pode ser compreendido e transformado quando questionado sobre as suas conexões com o poder.

Entendemos que, para a discussão sobre currículo, devemos compreender acerca

dos conhecimentos produzidos em determinados períodos históricos, pois, segundo Gamboa (2008), os fenômenos educativos são de natureza social e, portanto, são também históricos. Partindo dessa afirmação, compreendemos que pesquisar sobre a teoria crítica do currículo exige uma fundamentação teórico-metodológica que considere o caráter social e histórico do campo e suas relações com a educação, a sociedade e suas ideologias, as relações de poder e o controle da escolarização pelos interesses das classes dominantes, em determinados períodos históricos. Segundo Moreira (2005), as teorias se modificam a partir de ideias estabelecidas historicamente pelos agentes sociais de determinados contextos. Desta forma, há rupturas e mudanças, constituindo-se novas problemáticas.

Neste sentido, optamos pelo materialismo histórico dialético, pois este método permite compreender os fenômenos educativos, as contradições existentes na sociedade e na educação, bem como estudar uma determinada sociedade, seus aspectos socioeconômicos, culturais, políticos, relações e modos de produção. Ajuda-nos a entender a constituição do campo do currículo, seus objetivos e como os contextos sociais, históricos e culturais determinam a construção dos discursos curriculares em determinados períodos históricos.

Partindo da perspectiva das ideias de Marx, podemos compreender que o materialismo parte do pressuposto da condição material da existência humana. Sua compreensão está ligada aos processos e condicionantes históricos e aos movimentos contraditórios produzidos na própria história. Compreendemos que, através do materialismo histórico, é possível entender uma determinada sociedade, seus aspectos socioeconômicos, culturais, políticos, relações e modos de produção.

Nesse texto, particularmente, esta perspectiva teórica nos ajudará a compreender como as teorias críticas do currículo têm sido apropriadas, em que dimensão e quais as implicações dessas apropriações no contexto educacional brasileiro. Também sustentará a análise, na medida em que intencionamos relacionar essa produção com os embates políticos nas respostas aos diversos problemas educacionais. Em que medida a perspectiva crítica tem sido utilizada para questionar a ordem vigente? Quais as questões privilegiadas para investigação? Como os autores e conceitos críticos têm sido utilizados nas pesquisas brasileiras?

Através do percurso histórico, podemos constatar como as propostas curriculares foram se alterando, quanto à concepção de homem, de vida, de sociedade e, principalmente, no que diz respeito aos conhecimentos a serem socializados. Assim, entendemos que o homem, enquanto ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e

culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos. Então, para compreendermos a produção curricular e sua finalidade, em uma determinada realidade histórica, precisamos problematizar as implicações socioeconômicas e políticas nas quais essa produção está envolvida.

Apple (2006) aponta que é necessário o entendimento de como as escolas responderam aos conflitos ideológicos e econômicos entre as classes ao longo da história, em uma época de transição de uma economia agrária para uma economia industrial. Ao realizarmos essa análise histórica, percebemos que o currículo atendeu às concepções e exigências, em conformidade com determinado contexto social e foi, cada vez mais, sendo vinculado aos interesses econômicos e políticos subjacentes àquele contexto, orientando todo o sistema educacional.

Em nossa pesquisa, tentamos compreender como a teoria crítica do currículo de Michael Apple foi apropriada nas produções dos GTs de currículo do EPENN, nos anos de 2005 a 2014, identificando como os pesquisadores se apropriaram dos conceitos e temáticas sobre currículo, considerando que o concreto e a dinâmica dos fatos sociais não estão definidos *a priori*, mas construídos historicamente.

Para tanto, faz-se necessário um estudo sobre as teorias curriculares, analisando o desenvolvimento histórico da teoria crítica do currículo no cenário educacional brasileiro e em outros países, como os Estados Unidos e a Inglaterra. O materialismo histórico dialético constitui-se numa concepção de realidade que mediará o processo de apreensão desse conhecimento, em busca de se compreender a transformação, o desenvolvimento e seus agentes históricos.

A opção por este método se deve também ao entendimento de que a teoria crítica do currículo e suas apropriações em pesquisas, neste caso específico, no GT do EPENN, necessitam ser analisadas de forma constante, pois se tratam de um conhecimento histórico, podendo ocorrer algumas mudanças significativas em determinados períodos, tendo em vista as contradições marcadas por relações de poder.

Além da apropriação dos conceitos de currículo na perspectiva crítica de Apple, analisaremos as produções do EPENN, contextualizaremos os estudos curriculares no Brasil e suas teorizações, buscando investigá-los sob a perspectiva histórica, no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da elaboração dos currículos ao longo da história.

Faremos uma análise de conteúdo da produção científica brasileira, tendo como fontes os artigos do GT de currículo do EPENN, problematizando o mapeamento teórico sobre currículo, identificando o que já foi produzido, quais os conceitos e quais apropriações essas pesquisas têm realizado, o que já se evidenciou e o que necessita ser aprofundado. Ou seja, por meio da análise dialética, procuramos contextualizar as produções e evidenciar os caminhos e as implicações que elas têm apontado.

Buscamos compreender ainda como se dá a produção do conhecimento no campo do currículo, através do estado da arte, examinando as temáticas abordadas em cada trabalho, contribuindo para este campo teórico e “favorecendo a organização e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições” (ROMANOWSKI, 2006, p.40).

1.1.2 Tratamento dos dados

Os dados foram tratados através da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, desenvolvida de acordo com as três fases apontadas pela autora: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e interpretação (BARDIN, 2011, p.121). A primeira fase refere-se a escolha do material a ser analisado, definindo o corpus de análise. A segunda, corresponde à exploração do material, etapa em que os dados brutos dos textos são agregados em unidades, permitindo uma descrição das características presentes nos textos. Em seguida, a última etapa consiste na inferência e interpretação, destacando as informações fornecidas pela análise.

A opção da análise de conteúdo deveu-se ao fato de ser uma das técnicas, atualmente, mais utilizadas em pesquisas qualitativas, permitindo perceber a essência dos trabalhos, suas contradições e diferentes apropriações. A análise de conteúdo permitirá a exploração de textos, identificando seus principais conceitos e temas abordados. Essa técnica se constitui de:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p 48).

Mais que uma descrição do conteúdo dos textos, esta técnica permite a manipulação e

a interpretação de um texto, podendo ser utilizada em qualquer *corpus* documental, em razão do seu rigor metodológico, fazendo-se necessária para o alcance dos objetivos deste estudo. Segundo Bardin (2011, p.15), “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Neste sentido, recortamos os artigos, identificando as unidades de registro, que correspondem aos principais conceitos, categorias e temáticas utilizados pelos autores dos trabalhos publicados no GT de currículo do EPENN. Esse recorte permitiu a visualização da forma com que esses autores se apropriam da teoria crítica curricular de Michael Apple, identificando como se deu esta apropriação, se foi realizada de forma secundária ou para sustentar a problemática dos artigos objetos de análise, identificando aproximações e distanciamentos do pensamento do autor, como também os caminhos de apropriações da perspectiva crítica na análise do currículo.

Com a finalidade de responder a problemática de pesquisa, recorreremos ao banco de dados dos artigos provenientes do GT de Currículo, dos eventos promovidos pelo EPENN. O processo de identificação dos trabalhos publicados no GT de Currículo do EPENN, no período de 2005 à 2014, constitui-se de uma análise de conteúdo da totalidade dos artigos, seguindo os seguintes procedimentos para a realização de pesquisa, do tipo estado da arte, conforme ROMANOWSKI, 2002, p.15-16:

- leitura dos resumos, para estabelecer categorias de análise, diagnosticar temas relevantes e recorrentes, identificando as temáticas recorrentes;
- análise do conteúdo dos textos selecionados e tabulação dos dados, conforme categorização realizada;
- organização e síntese dos dados em quadros e tabelas;
- leitura analítica das informações contidas nas tabelas;
- síntese geral;
- inferências e considerações.

Cabe ressaltar que foram lidos, na íntegra, os trabalhos em que identificamos conceitos da teoria crítica curricular, nas palavras-chave e nos resumos, a fim de analisar como essa teoria tem sido apropriada pelos autores dos trabalhos. Procedemos da mesma forma, quanto aos trabalhos que possuíam o autor Michael Apple como referência bibliográfica, com a finalidade de identificar como a utilização da teoria crítica curricular desse autor tem sido

apropriada, seus conceitos centrais de análise e obras utilizadas.

Esta pesquisa se encontra estruturada da seguinte forma: além desta Introdução, temos, no primeiro capítulo, a abordagem sobre as teorias curriculares, suas perspectivas e funções do currículo no campo educacional, bem como a constituição do campo e o início dos estudos curriculares críticos no Brasil, destacando as contribuições de Michael Apple. Abordamos também acerca das apropriações da teoria crítica nas produções brasileiras. No segundo capítulo, analisamos as obras e conceitos centrais do autor Michael Apple, contextualizando o desenvolvimento do seu pensamento curricular, destacando as influências teóricas e o contexto social que conduziram as suas produções.

Posteriormente, no terceiro capítulo, analisamos os trabalhos apresentados no GT de currículo do EPENN, baseando-nos nas seguintes questões: Quais as problemáticas dos artigos? Quais os principais conceitos de análise? Podemos localizá-los na perspectiva crítica de Apple? Por quê? Como esta perspectiva é apropriada? Os conceitos utilizados apresentam ou não coerência entre si? Quais os problemas percebidos na utilização desses conceitos? Os conceitos de Apple são utilizados para sustentar a problemática ou de forma secundária? Quais abordagens estão presentes nos trabalhos? Quais tendências são observáveis? Neste capítulo, problematizaremos a produção curricular do EPENN na perspectiva de compreender os caminhos que essa produção tem apontado, as lacunas e implicações no contexto educacional brasileiro. Ou seja, fazemos uma leitura do conjunto da produção, para vislumbrar como a perspectiva crítica tem marcado os estudos curriculares no Brasil.

Nas considerações finais, apontamos a identificação de uma diversidade de tendências e abordagens para o estudo do currículo, e que a apropriação da teoria crítica tem sido presente nas produções curriculares brasileiras do GT de Currículo do EPENN, no período de 2005 a 2014, apesar de identificarmos também produções cuja vertente teórica dialoga com a teoria pós-crítica curricular e outras que se apropriam das duas vertentes, caracterizando-se como híbridas.

Podemos apreender que o campo é amplo e possui variadas perspectivas e formas de análises para se pensar o currículo e, mesmo diante dessa grande variedade de pensamentos e ideias, a teoria crítica continua sendo apropriada para estudos relacionados à educação e ao currículo.

Concluimos que as análises dos trabalhos aprovados no GT de Currículo do EPENN, no período de 2005 a 2014, apontam que a teoria crítica do currículo,

especificamente, de Michael Apple, é apropriada e se apresenta como um referencial nas pesquisas, dialogando com os ideais da pós-modernidade. Embora o contexto atual seja de uma suposta “crise” dos ideais da modernidade, com a presença marcante de temas e conceitos dos estudos pós-críticos, a teoria crítica é recorrente nas análises, situando e contextualizando as questões de pesquisa.

2. A EDUCAÇÃO E O CAMPO DO CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DE MICHAEL APPLE

Para a compreensão da constituição do campo do currículo, devemos estabelecer um vínculo com o processo histórico e social, relacionando-o com influências de tendências, objetivos, ideologias e interesses diversos. Podemos afirmar que o currículo está ligado às várias transformações econômicas, sociais e políticas que ocorreram na sociedade, em cada contexto histórico, e à busca em solucionar os problemas educacionais que surgiam em determinados períodos. Estas transformações ocorreram em virtude da modificação das relações de produção em cada sociedade, exigindo um repensar do papel da escola e seu currículo, muitas vezes com o objetivo de adequar-se às exigências do mercado.

Como veremos posteriormente, todas essas mudanças propiciaram, cada vez mais, uma reestruturação do cenário educacional, tendo em vista a formação de indivíduos “apropriados” para novos arranjos sociais. A economia capitalista passou a pressionar fortemente as instituições de ensino, por acreditar que elas formariam um indivíduo com habilidades específicas necessárias ao seu funcionamento, levando a uma nova maneira de organização escolar.

Todo o panorama político, econômico, social e ideológico, tanto do Brasil, como de outros países, influenciaram os discursos curriculares e as pesquisas educacionais sobre currículo, objeto de estudo da presente pesquisa, especialmente, as produções brasileiras. Desta forma, discutiremos, inicialmente, a constituição do currículo, avançando para a definição do campo, sem pretender apontar, dentre as várias definições do termo, concepções corretas ou incorretas. A presente pesquisa parte do pressuposto de que as concepções de currículo foram estabelecidas abarcando discussões sobre identidade, poder, conhecimento, verdades e relações de poder. (Silva 1999)

Desta forma, discorreremos sobre as teorias curriculares (tradicional, crítica e pós-crítica), partindo do pressuposto de que “há uma correlação entre as teorias curriculares e as ideias pedagógicas historicamente construídas em cada país ou região” (LEITINHO; DIAS, 2014, p.224). Além disso, estas teorias nos ajudaram na descrição e na análise de temáticas presentes na produção científica do GT de Currículo do EPENN.

2.1 A constituição do campo do currículo e teorias curriculares: perspectivas e funções do currículo no campo educacional.

Compreendemos que o campo do currículo precisa ser estudado a partir do contexto histórico e social. Podemos afirmar que este campo é permeado de ideologias e relações de poder e que desde os primeiros estudos curriculares, é influenciado por interesses diversos.

O termo currículo é polissêmico, sendo utilizado com vários sentidos e definições. De acordo com Goodson (1995), a palavra curriculum, deriva do latim *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida, bem como sequência e/ou ordem. No início foi considerado apenas como um conteúdo ou grade. Ao longo do tempo tornou-se um campo de estudo.

O currículo não é neutro. Ele “tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.(MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8). Desta forma entendemos que o sentido do currículo depende do contexto histórico e social, depende dos interesses e dos objetivos pelos quais a sociedade almeja. Ou seja o currículo é um produto social. Assim, faz-se necessário compreender a sua função e trajetória.

Podemos afirmar então, que as diferentes concepções de currículo procedem de como a educação foi concedida historicamente e de quais teorias eram hegemônicas em um determinado contexto. E que por meio dos estudos curriculares, compreendemos a escolarização, numa perspectiva além da simples transmissão de conhecimentos. As teorias curriculares refletem as disputas e as relações de poder em cada contexto, pois o currículo é permeado de intenções e relações de poder que interferem, profundamente, no tipo de indivíduo que se quer formar, refletindo o contexto social e expressando os objetivos que um determinado grupo almeja. Apple (2000, p.53) defende que o currículo é “sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos”. Assim, em cada período histórico, várias foram as formas de trabalhar o currículo. Desde o primeiro estudioso do currículo até os dias de hoje, podemos perceber estratégias de controle na sua estrutura.

Os estudos de Apple (2006) trazem apontamentos acerca do desenvolvimento do campo do currículo nos Estados Unidos, que é um país que recebeu um número considerável

de imigrantes, em um período de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana, no fim do século XIX e início do século XX, transformando-se em um país pluricultural. Assim, a sociedade norte-americana passou a ser composta por diferentes povos, línguas, crenças, características de vários imigrantes com costumes e culturas diversas. Nesse período, as cidades americanas do norte receberam imigrantes advindos do leste e do sul da Europa e também negros vindos dos estados rurais do sul. Desta forma, os problemas das cidades começaram a aumentar, à medida que a população crescia, despertando, nos povos nativos, um repúdio em relação às novas culturas e novos costumes, considerados uma ameaça à cultura norte-americana. Apple (2006) aponta o sentimento que os nativos das cidades americanas expressavam diante da chegada desses imigrantes:

Essas pessoas eram vistas como uma ameaça a uma cultura norte-americana homogênea, uma cultura centrada na cidade pequena e sedimentada em crenças e atitudes da classe média. A comunidade que os antepassados ingleses e protestantes dessa classe lavraram de um deserto parecia desmoronar-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão. (APPLE, 2006, p. 108)

O crescimento das cidades provocou medo e dúvidas nos pequenos agricultores e comerciantes, que constituíam a classe média norte-americana. A pequena cidade rural estava sendo ameaçada por uma nova estrutura econômica que prejudicaria a base econômica daquela sociedade. Diante dessa realidade e receosos do declínio da classe média, até então dominante, estabeleceu-se que todos os imigrantes deveriam ser aculturados e americanizados, para garantir a homogeneização cultural, em busca de uma harmonia social. A cultura da elite, pertencente à classe média, branca, era considerada a melhor, desprezando-se as demais. Buscava-se uma igualdade, frente à diversidade cultural em que o país se encontrava. Tendo em vista uma grande quantidade de imigrantes europeus, “a escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais” (MOREIRA & SILVA, 2002, p. 10).

Com o início da guerra fria e a corrida armamentista que se instalara no país após a Segunda Guerra Mundial, passou-se a reivindicar que a educação deveria se tornar mais técnica, formando recursos humanos. O treinamento do indivíduo foi enfatizado e não mais o seu desenvolvimento, e a seletividade no sistema educacional era central neste processo. A escola deveria, nesse momento, formar um grupo de indivíduos com atributos científicos, com altos níveis de escolaridade para que atendessem às exigências da corrida armamentista, da

competição industrial e militar durante a guerra fria.

A escola passou a desempenhar, não somente um importante papel na aculturação dos indivíduos e na manutenção da ordem social, mas também no desenvolvimento econômico do país. Podemos compreender então que o desenvolvimento do currículo, historicamente, foi influenciado pelas necessidades e mudanças econômicas da época, e também pela concepção que se tinha de uma sociedade ideal, centrada na comunidade e baseada na conformidade social, no consenso.

Da mesma maneira que a visão da escolarização como um instituto da aculturação lentamente se combinou, nas mentes do público, com a visão da escolarização que buscava o ajuste à economia, também a geração de educadores e cientistas sociais começou a combinar as duas (APPLE, 2006, p. 108)

A sociedade industrial dos Estados Unidos, na qual predominavam a cooperação e, cada vez mais, a especialização, passou a exigir mais da instituição escolar, tendo em vista ser ela capaz desenvolver e adaptar os indivíduos às transformações por que a sociedade passava, sejam econômicas, sociais ou culturais. A visão da escola como mecanismo de controle social não se limitava aos sociólogos, mas alcançava os intelectuais, educadores que trabalhavam com o currículo e empresários da época. Segundo Apple (2006), Franklin Bobbit e W.W. Charters foram dos mais importantes teóricos da área do currículo. Bobbit e Charters, em suas teorias, visavam à formação de um operário que desempenhasse funções especializadas, inseridas em organizações hierárquicas de trabalho.

(...) esses teóricos que formaram a área era a da industrialização e de sua concomitante divisão do trabalho. Tal divisão, de acordo com Bobbit (1971), havia substituído a mão de obra artesanal pelo trabalhador especializado. A pequena loja foi responsável pelo projeto e pela realização de um produto passando ser responsável pela produção de apenas uma parcela desse produto, cuja natureza e especificações eram fornecidas por um supervisor. (APPLE, 2006, p.108)

Esses primeiros teóricos do currículo almejavam o controle social, mas não somente isto. Eles foram influenciados por ideologias da Administração Científica de Taylor³ e voltaram-se para a emergência da industrialização e à formação de trabalhadores especializados. De acordo com Silva (2003, p. 23), Bobbit escreveu sua teoria em um momento em que diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a

³Frederick Winslow Taylor, engenheiro norte-americano que organizou um sistema de trabalho, com o qual pretendeu-se alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço.

educação de massas, para garantir que sua ideologia fosse garantida, propondo que a escola funcionasse como uma indústria. Da mesma forma, Michael Apple também aponta a respeito desta teoria curricular:

(...) um interesse pela escolarização como mecanismo de controle social não foi meramente tomado emprestado da sociologia. Os indivíduos que primeiro se nomearam especialistas em currículo (homens como Franklin Bobbit e W. W. Charters) se preocupavam vitalmente com o controle social também por razões ideológicas. Esses homens foram fortemente influenciados pelo movimento de administração científica e pelo trabalho de especialistas em mensuração social. (APPLE, 2006, p. 85).

Segundo Silva (2010), a teoria tradicional do currículo surgiu na década de 1918, nos Estados Unidos, tendo como marco a publicação do livro “The curriculum” (o Currículo), de John Franklin Bobbit⁴. Neste contexto, a visão que se tinha sobre o currículo resumia-se na técnica, organização e eficiência. Essas ideias influenciaram a educação em vários países, inclusive no Brasil, tendo sido consolidadas com a publicação do livro de Ralph Tyler⁵ em 1949.

A ênfase dada no treinamento do indivíduo “adequado”, para atender às exigências da sociedade industrial e capitalista dos Estados Unidos, levou a uma expansão do sistema educacional e, conseqüentemente, a um aumento na seletividade dos alunos. Na verdade, a seleção ocorria após o ingresso nas universidades e nas escolas, porque muitos dos alunos não conseguiam prosseguir seus estudos.

O fracasso da escola americana na educação dos filhos de negros, imigrantes e trabalhadores levou a um questionamento dessa escola e de seu currículo. Questões relativas à organização social e transmissão do conhecimento, bem como às relações de poder envolvidas nesses processos vieram à tona (MOREIRA, 1990, p. 74).

Todos esses problemas levaram a diversas críticas e movimentos sociais no país, a partir da década de 1960. Vários grupos questionaram as ideias de igualdade de oportunidades, como, por exemplo, o movimento negro, que acusava o sistema educacional de legitimar e aumentar o racismo, conduzindo ao fracasso escolar; o movimento de mulheres, que criticava a sociedade patriarcal e a desigualdade na divisão social do trabalho; os universitários, influenciados pelo movimento de 1968, na França, criticavam o sistema de ensino e sua organização burocrática, entre outros. Foi com base nesses questionamentos que

⁴Estudioso que iniciou as teorizações curriculares, entendendo que currículo era algo dado para o aluno.

⁵Educador americano que desenvolveu a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP). Ele tem sido chamado por alguns como "o pai da avaliação educacional".

vários autores começaram a criticar as teorias tradicionais, responsabilizando-as pelo reforço das desigualdades e injustiças sociais, dentre eles Michael Apple, cujas ideias refletem as condições sociais, econômicas e políticas da época.

Zotti (2004) aponta que, no final da década de 1960 e início da década de 1970, desenvolveram-se, nos Estados Unidos e na Inglaterra, estudos de duas vertentes no campo curricular, que são as mais influentes aqui no Brasil, marcando o início da teoria curricular crítica. Conforme Oliven (1992), a primeira vertente teórica estuda a escolarização por meio de análises macroestruturais, centrada num foco crítico e com embasamento teórico marxista. Essas análises se baseiam no estudo das relações entre a sociedade capitalista e a escola, buscando compreender como essa ligação determina a estrutura escolar, influenciando o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam. A segunda vertente constitui-se num enfoque crítico diferente, de análise microssocial, na qual foram desenvolvidas as correntes do interacionismo simbólico e da etnometodologia, influenciadas pela Fenomenologia, pela Psicologia e pela Antropologia. Seu objeto de estudo refere-se à maneira como se dá a interação humana entre professor e aluno, dando ênfase às interpretações subjetivas, às atividades cotidianas das pessoas que compõem a escolarização.

Desta forma, as críticas à teoria tradicional eram direcionadas ao currículo que estabelecia os conhecimentos a serem transmitidos, através dos professores aos alunos, sem considerar as suas experiências, devendo estes somente memorizar todas as instruções que lhe eram ensinadas. Os autores da teoria crítica atribuem à escola um papel de reproduzir e de legitimar os interesses das classes dominantes, por intermédio do conhecimento corporificado no currículo, considerado como legítimo e apontam que é necessária uma perspectiva voltada para o favorecimento das classes dominadas. Estes autores veem as práticas curriculares como um campo de lutas sociais, em defesa dos menos favorecidos, numa perspectiva de emancipação do sujeito. “As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical (...) o importante é desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. (SILVA, 2010, p. 30). As teorias críticas do currículo surgiram em meio a questionamentos da sociedade, seus autores argumentavam que nenhuma teoria é desinteressada, mas é repleta de relações de poder. Segundo (SILVA, 2010. p. 16), é exatamente a questão do poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas.

Consideramos de extrema importância destacar a teoria crítica diretamente de sua

origem, pois as teorias curriculares críticas foram influenciadas tanto pelo contexto social de cada país, quanto pela teoria crítica. Segundo Freitag (2004), a teoria crítica foi desenvolvida por um grupo de intelectuais que fazia parte do Instituto de Pesquisa Social, por meio de estudos marxistas, no ano de 1922, vinculando-se à Universidade de Frankfurt, na Alemanha, na qual o instituto foi oficialmente criado em 1924. Os intelectuais ligados ao instituto dedicavam-se à pesquisa e à reflexão. O termo “Escola de Frankfurt” surgiu justamente pelo fato de as pesquisas dos principais trabalhos de Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin e Habermas serem desenvolvidas em Frankfurt, embora a maioria destas produções fossem desenvolvidas fora de Frankfurt. Em outras palavras, a Escola de Frankfurt:

(...) procura-se designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não-ortodoxos, que na década dos anos 20 permaneceram à margem de um marxismo-leninismo “clássico”, seja em sua versão teórico-ideológica, seja em sua linha militante e partidária. (FREITAG, 2004, P.10).

De acordo com Silva (2006), foram criadas filiais do Instituto de Pesquisa Social, em Genebra, Londres e Paris, em 1931, e, em 1933, é decretado o fechamento de sua sede, em virtude do Estado Nazista da Alemanha, transferindo-se então para Genebra, posteriormente para Nova York. Em Frankfurt, a reabertura só ocorreu em 1950. A finalidade desta escola consistia em realizar uma investigação social sobre a industrialização moderna, criticando a sua função ideológica. Freitag (1993) aponta que as ideias dos teóricos de Frankfurt foram marcadas pelo avanço da cultura de massas americana. Quando da direção do filósofo Horkheimer, o instituto volta-se para uma análise crítica dos problemas causados pelo capitalismo, constituindo-se num centro de pesquisa, diferenciando-se da preocupação inicial, quando a direção era de responsabilidade de Carl Gruenberg, a qual consistia basicamente na documentação e na descrição das mudanças estruturais do capitalismo e sua relação com o trabalho e movimentos operários.

Horkheimer proporcionou a manutenção das publicações dos trabalhos, inclusive, no período da emigração. De acordo com a mesma autora, esses trabalhos não se restringiam a publicações em revistas, mas em trabalhos empíricos sobre a classe operária, que era dominada e explorada. Logo, “o foco do pensamento desses intelectuais, apesar, é claro, de inúmeras particularidades e divergências, estava na teorização de uma sociedade que permitisse a construção de um conhecimento emancipatório”. (SILVA, 2006, p.22). Cabe destacar, de acordo com Silva (2006), que a teoria crítica consistia numa visão marxista,

visando à possibilidade de transformação da sociedade por meio de luta de classes e de uma possível revolução proletária.

Dentre os intelectuais da Escola de Frankfurt, destacam-se Adorno e Horkheimer, que desenvolveram o termo conhecido como “indústria cultural”, surgido no período do nazismo. A indústria cultural, de acordo com Freitag (2004), é caracterizada pela sua dimensão cultural; pela sua vinculação com a moderna técnica; pelo seu consumo de massas e seu caráter de mercadoria. Para a autora, isso “constitui a fórmula moderna que a sociedade burguesa encontrou para autoperpetuar-se” (FREITAG, 2004, p. 74). Para Adorno e Horkheimer, a indústria cultural produzia mercadorias e estratégias de controle social que influenciavam o modo de vida das pessoas com suas ideologias, condicionando o indivíduo a formas padronizadas e homogêneas de vida, transformando-os em consumidores de mercadorias culturais.

Silva (2006) aponta que, apesar dos ideais de os frankfurtinianos já estarem sólidos na década de 1940, seus estudos passaram a se disseminar a partir da segunda metade da década de 1960, principalmente, através do movimento estudantil de 1968⁶. Desta forma, vários intelectuais, influenciados pelas ideias da teoria crítica, começaram a elaborar teorias, criticando a ordem social vigente. No campo da educação, vários autores, como Michael Apple, elaboraram suas teorias, sendo amplamente influenciados pelos ideais frankfurtinianos, pelo contexto social, político e econômico da época, adotando outras perspectivas e ampliando o quadro de análise. Neste sentido, podemos compreender que “a atualidade da teoria crítica se evidencia não pela sua capacidade de preservar uma 'escola de pensamento', mas, ao contrário, por sua capacidade de renovação, reformulação e autocrítica”. (FREITAG, 2004, p.105)

Desta forma, compreendemos que os teóricos do currículo se apropriaram da teoria crítica, ressignificando-a, percorrendo os campos da sociologia da educação e da cultura. Segundo Silva (2010), as críticas à educação tradicional baseadas em concepções burocráticas e administrativas do currículo começaram a surgir em vários países. Em alguns, a teoria curricular crítica não teve início no campo da educação, mas sim, na Sociologia Crítica, como na França e na Inglaterra. Os autores franceses Bourdieu e Passeron, o filósofo marxista Althusser, dentre outros, a partir da década de 1970, perceberam que as concepções advindas

⁶Onda de protestos sobre reformas nos setores educacional e político, em vários países, inclusive no Brasil, em decorrência do crescimento de novas correntes políticas no meio universitário.

de teorias tradicionais não se enquadravam às teorias sociais de origem, a que estavam, até então, habituados. Nos Estados Unidos, esse movimento de críticas iniciou-se no próprio campo educacional.

Podemos depreender que as teorias curriculares críticas basearam-se em teorias sociais, “sobretudo europeias com as quais estavam familiarizados: a Fenomenologia e a Hermenêutica, o marxismo, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt” (SILVA, 2010, p. 37). Os autores críticos compreendiam que a educação, bem como a escola, exerciam um papel decisivo na reprodução das desigualdades sociais. O currículo então atrelava-se aos interesses das classes dominantes que mantinham, por meio deste, as exigências e necessidades da sociedade capitalista.

Como já vimos anteriormente, ao contrário de países como a França e a Inglaterra, a teoria crítica nos Estados Unidos teve seu início no campo da educação. O pensamento crítico, com que os autores questionavam o modelo tradicional de currículo neste país, dividiu-se em dois campos distintos: a Fenomenologia e a Hermenêutica, o marxismo e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Em relação à Fenomenologia e a Hermenêutica, os autores enfatizavam “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares”. No que diz respeito ao marxismo e à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, os autores, “enfatizam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social e cultural, através da educação e do currículo”. (SILVA, 2010, p.38).

É importante destacar que, no ano de 1973, houve um movimento de reconceptualização curricular, liderado por William Pinar⁷, na primeira conferência sobre currículo da década, nos Estados Unidos. Este movimento foi uma expressão de insatisfação de estudiosos ao modelo tecnocrático de Bobbit e Tyler. A reconceptualização “é a rejeição desta racionalidade marcada por uma ideologia tecnológica, por um modelo fabril do desenvolvimento do currículo e por um processo técnico e fazer a gestão do processo ensino-aprendizagem” (PACHECO, 2000, p.13).

Neste sentido, esse movimento pretendia unir as vertentes fenomenológicas e as marxistas. Contudo, os autores ligados à vertente marxista não se identificaram com essa proposta, pois, para eles, a vertente fenomenológica era muito subjetiva e pouco política. Michael Apple é um autor cujo pensamento está voltado para a vertente marxista; para ele, conquanto o movimento de reconceptualização “constituísse um questionamento de modelo

⁷ É um educador americano e teórico do currículo, que introduziu a noção de “currere”, mudando, de forma radical, a noção de currículo como um substantivo para currículo como um verbo.

técnico dominante, era visto como um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo” (SILVA, 2010, p.39).

De acordo com Pacheco (2000), Michael Apple foi um dos primeiros teóricos a desenvolver uma teoria crítica que questionou o modelo tradicional de educação e de currículo, porém, não concordou com o consenso teórico almejado pelo movimento de reconceptualização, pois, para Apple, o currículo é uma questão de natureza política e, assim, uma teoria curricular é definida pelo conjunto de ideias e confrontos de posições, para a resolução de problemas referentes ao campo curricular.

O pensamento curricular de Apple expressa justamente essa perspectiva política, pela qual a teorização sobre currículo é desenvolvida, com base em conflitos e interesses concretos. E, junto com estudos culturais, constitui a questão central das discussões sobre currículo. Desta forma, “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” (PACHECO, 2000, p.14).

No que se refere à vertente crítica apontada por Oliven (1992), voltada para análises microssociais, preocupando-se com os processos sociais que acontecem dentro da sala de aula e também os seus efeitos, destacamos que esta vertente, de acordo com Silva (1990), constitui-se de uma linha de estudos presente na gênese da Nova Sociologia da Educação (NSE), estudos para os quais nos voltamos agora.

A NSE teve como marco o Congresso de Sociologia da Educação, na Inglaterra, em 1971 e o livro editado por Michael Young, “Knowledge and control”. De acordo com Moreira (1990), a NSE constituiu-se a primeira corrente sociológica voltada para a discussão do currículo. Esta corrente critica a orientação funcionalista pela sua incapacidade de explicar as crises econômicas, políticas e sociais no Estado britânico, a partir da Segunda Guerra Mundial. A sua orientação teórica volta-se para o que ocorre dentro do sistema educacional, baseando-se em estudos do processo escolar.

A NSE introduziu uma nova forma de analisar o currículo, que incidia exatamente sobre as escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado, afirmando que a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder para influir nessa definição. Assim, de uma visão de currículo supostamente neutra, não problematizadora das escolhas realizadas em torno do conhecimento, passava-se a uma visão crítica dessas escolhas, que claramente assumia o viés político da temática do currículo (GALIAN, LOUZANO, 2014, p. 111).

Michael Young é considerado o autor principal da NSE. Suas raízes teóricas “podem ser localizadas, na emergência da NSE, na fenomenologia, no interacionismo simbólico, na etnometodologia e na Sociologia do Conhecimento” (FORQUIN,1983, *apud* MOREIRA, 1990, p.75). Os estudos de Young são centrados na estratificação do conhecimento escolar e de que este é construído socialmente, questionando a sua distribuição na sociedade e sua contribuição na preservação de um tipo de cultura, a dominante. Para este autor, “quem está na posição de poder tentará definir o que é admitido como conhecimento [...] e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis” (APPLE 2006, p. 66).

Cabe ressaltar que os estudos da NSE, realizados por Michael Young, redefinem a problemática do conhecimento no âmbito curricular, colocam, como centro dos estudos sociológicos, o processo de legitimação, seleção e transmissão do conhecimento escolar. Estes estudos também foram realizados por Michael Apple, nos Estados Unidos, conferindo a esta problemática uma análise mais abrangente. No Brasil, podemos destacar o autor Antônio Flávio Moreira como representante dessa corrente, desenvolvendo estudos voltados para questões relacionadas ao currículo e ao conhecimento escolar.

Apple (2006) traz a problemática do conhecimento considerado legítimo e corporificado no currículo, tanto aberto como o oculto. Este autor é considerado o precursor da Sociologia do Currículo nos Estados Unidos, influenciado pela Sociologia do Conhecimento, seguindo uma versão neomarxista⁸ de análise, levantando questões sobre o conhecimento escolar e o que ocorre dentro e fora dessas instituições. Apple entende que os estudos relativos à educação são ideológicos e que é preciso identificar criticamente, em determinados períodos históricos, o que contribuiu para reforçar ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados conferidos às instituições escolares.

É importante destacar também, de acordo com Silva (1990), que Michael Apple trouxe, para o campo curricular, as principais contribuições de uma orientação mais crítica, com outros autores, como Bowles e Gintis, Giroux, Carnoy e Lewin. E que, em meio a mudanças no contexto que inspirou o movimento e nas pretensões teóricas de seus precursores, a NSE foi incorporando uma variedade de perspectivas teóricas: feministas, pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos sobre gênero, raça, etnia e estudos culturais (SILVA,

⁸ Neomarxismo é um campo multidisciplinar, que se baseia na crítica marxista da sociedade, no qual se estuda a relação crítica entre cultura, conhecimento e poder.

2007).

Conforme Silva (2013, p. 8), as teorias pós-críticas do currículo surgiram na década de 1990, tornando-se dominantes nos anos 2000. A apropriação inicial dos estudos pós-críticos no Brasil deu-se a partir dos estudos de Tomaz Tadeu da Silva sobre Foucault, de estudos de cunho pós-moderno, pós-estrutural, pós-colonial, de estudos culturais. A teoria pós-crítica, assim como a crítica, critica as teorias tradicionais, porém, há uma ênfase no sujeito, nas questões relacionadas ao poder no espaço escolar, preocupando-se com as diferenças culturais, raciais e étnicas. Abordaremos, mais adiante, a respeito dessa teoria, seu desenvolvimento e suas perspectivas teóricas.

2.2 - A origem dos estudos curriculares críticos no Brasil

De acordo com Moreira (2010), a influência estrangeira foi marcante, desde a emergência à consolidação das discussões sobre currículo no Brasil, contexto compreendido entre os anos 1920 a 1970. Devido a essa intensa influência, que abarcou os rumos do campo curricular, vários estudiosos têm defendido ter ocorrido, neste contexto, uma mera cópia de materiais estrangeiros. Entretanto, Antônio Flávio Moreira rejeita o termo “cópia”, adotando a categoria de “transferência educacional”, levando-se em conta as interações e os contextos nos quais estes materiais foram recebidos, bem como as resistências, substituições e rejeições ocorridas durante todo esse processo de constituição do campo do currículo. Ele afirma que “nossas primeiras teorizações constituem, de fato, combinações de diferentes ideias, tendências e interesses, mais que submissão a essa ou aquela corrente do pensamento americano” (MOREIRA, 2010, p.60).

Mais tarde, este autor, dando continuidade aos seus trabalhos, substitui o termo “transferência educacional” e adota o de “hibridização”, a fim de propiciar uma melhor compreensão da constituição do campo e dos estudos curriculares no país, haja vista as transformações culturais e o surgimento de novos conhecimentos, característicos da globalização. Destaca que,

Esse movimento sugere que se desconfie das ideias de uma cultura em estado puro, não contaminada por outras manifestações, indicando assim um processo de hibridização, no qual elementos culturais de distintas origens diferentemente hierarquizadas se desterritorializam e se reterritorializam (MOREIRA, 2010. p.60).

Destacamos que a compreensão da conformação do campo do currículo no Brasil e da construção de pesquisas educacionais, ao longo deste processo, exige um entendimento do desenvolvimento e dos rumos iniciais do currículo, contextualizando o momento em que os discursos estrangeiros chegaram no país e como foram articulados, criando novos sentidos e discursos curriculares. A partir desta compreensão, situaremos as tendências e as abordagens teóricas presentes nas pesquisas sobre currículo produzidas durante o processo de constituição do campo, bem como da atualidade, especificamente, no que se refere às análises que propomos nesta pesquisa.

Segundo Gatti (2001), desde o início do século XX, são encontradas, no Brasil, algumas preocupações científicas com as questões relacionadas à educação. “O campo do currículo estava ligado às tradições curriculares referentes à 'antiga tradição pedagógica jesuítica' e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira (...)” (MOREIRA, 2003, p.82). Nesse período, um grupo de intelectuais começou a criticar essa pedagogia tradicional, ficando conhecido como Pioneiros da Escola Nova⁹. A teoria destes intelectuais pautava-se na busca pela renovação curricular, valorizava os interesses do aluno, sendo influenciado pelas ideias da pedagogia ativa norte-americana.

Com a publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, fundamentaram-se várias das reformas educacionais iniciadas na década de 1920, em alguns estados brasileiros, com a finalidade de adequar o sistema educacional ao contexto em que o país se encontrava. Moreira (2003) aponta que os pioneiros foram influenciados por ideias progressivistas de autores americanos e europeus e, a partir dessas ideias, criticaram o caráter elitista da educação e do currículo. Com o objetivo de romper com as tradições até então dominantes, os pioneiros buscaram reformar a educação, sugerindo renovações curriculares. Tais reformas estavam “(...) alicerçadas nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira (SANDER, 2007, p. 28).

Os pioneiros da Escola Nova buscavam superar as limitações da antiga tradição jesuítica e da tradição enciclopédica, derivada da influência francesa em nossa educação. A ênfase dessas reformas estava na renovação do currículo, na metodologia de ensino e na construção de uma escola democrática, estabelecendo normas curriculares. Antônio Flávio

⁹ Movimento de renovação do ensino de cunho progressista, também conhecido como Escolanovismo, tendo início no fim do século XIX e ganhando força na primeira metade do século XX.

Moreira atribui a origem do campo curricular a estas reformas realizadas pelos pioneiros, cujas raízes encontram-se nas ideias progressivistas. Dessa forma, “a literatura pedagógica brasileira da época reflete a crescente influência dos Estados Unidos na América Latina e combina as ideias propostas por pensadores norte-americanos associados e às teorias elaboradas por diversos autores europeus” (MOREIRA, 2010, p. 63).

Ainda neste contexto, cabe destacar que a escola era vista como capaz de formar um indivíduo que atendesse às exigências econômicas do país, época marcada pelo início da crise do poder da elite agrária rural, a ascensão da burguesia industrial, o crescimento das cidades e, conseqüentemente, pelo crescimento das reivindicações do proletariado urbano e dos trabalhadores rurais. O governo de Getúlio Vargas, a partir da década de 1930, estabeleceu as diretrizes para modernização de leis para a nova sociedade que surgira, apaziguando e controlando as lutas de classes.

Com o advento do Estado Novo, em 1937¹⁰, a influência e o prestígio das ideias dos pioneiros diminuíram. E isso fez com que o grupo se dispersasse e ocupasse cargos em determinados órgãos de planejamento educacional em vários Estados. Destaca-se, neste período, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1938, órgão responsável pelas pesquisas educacionais no país, no qual os pioneiros exerceram bastante influência. Gatti (2001) aponta que, com a criação do INEP, bem como dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, o pensamento educacional brasileiro encontrou espaço específico de produção, contribuindo para uma certa institucionalização da pesquisa. Mas foi somente com a implementação de programas de pós-graduação, no fim da década de 1960, que se acelerou o desenvolvimento da área educacional.

Na década de 1950, período do governo de Juscelino Kubitschek, segundo Moreira (2003), o país avançou em níveis econômicos, ideológicos e educacionais. Acordos de cooperação e assistência técnica foram firmados com os Estados Unidos, aumentando, ainda mais, a influência estrangeira no país. Um dos acordos assinados refere-se à criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAE, em 1956, cujos programas de disciplinas enfatizavam o “como” planejar e desenvolver currículos. É nítida a preocupação com métodos e técnicas e controle curricular. É importante destacar que, de acordo com Moreira (2003, 2010), o INEP e o PABAE foram espaços institucionais

¹⁰ Regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas, em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 29 de outubro de 1945, conhecido como Era Vargas. Governo marcado pelo autoritarismo e pela centralização do poder.

importantes no desenvolvimento do campo e no treinamento dos primeiros especialistas em currículo do país.

No contexto anterior ao golpe militar de 1964, é ampliado o campo curricular com a introdução da disciplina Currículos e Programas nas universidades do país. A partir do golpe, todo o contexto político, econômico, educacional mudou, outros acordos com os Estados Unidos foram assinados, com vistas à modernização. E, assim, o discurso curricular passou a enfatizar a técnica e a eficiência, diminuindo as ideias defendidas pelo progressivismo, que refletiam os discursos curriculares anteriores.

A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. (MOREIRA, 2003, p. 83)

É importante destacar que, de acordo com o mesmo autor, no fim da década de 1960, os Centros Regionais de Pesquisa do INEP foram fechados e passou-se a investir nos programas de pós-graduação, de mestrado e doutorado, acelerando o desenvolvimento da área de pesquisa no país. Destacamos que as produções científicas realizadas neste período se caracterizam, de acordo com o autor, por estudos de natureza econômica, de política científica e desenvolvimentista. As pesquisas concentravam-se, em sua maior parte, no investimento da educação, no profissionalismo e na formação de recursos humanos, em virtude do governo militar que se instalara.

O treinamento e formação de capital humano ganhou destaque no país. Adotaram-se modelos curriculares americanos, na busca pela racionalidade tecnológica, frente a um discurso de segurança nacional, que enfatizava a formação de capital humano para o desenvolvimento do país. Segundo Moreira (2010, p. 73), os autores americanos mais influentes no país neste período, como Ralph Tyler, Hilda Taba, entre outros, possuíam diferentes enfoques e interesses e suas propostas interagiram com a tradição progressivista curricular que era antes desenvolvida. Isso levou o autor a afirmar que o pensamento curricular predominante, naquele momento, correspondeu a uma hibridização de teorias progressivistas e tecnicistas.

O livro “Princípios Básicos de Currículo”, de Ralph Tyler, tornou-se referência aqui no Brasil, influenciando os currículos que foram desenvolvidos na área. “As pretensões

de Tyler a respeito de seus princípios eram modestas, mas, com o correr do tempo, sua proposta de como elaborar racionalmente um currículo foi, em certo sentido, levada à posição de dogma” (KLIEBARD, 2011, p.24). Além de Tyler, as ideias de Hilda Taba¹¹ também influenciaram o campo do currículo, orientando os especialistas técnicos na supervisão e na implementação de guias curriculares. Destaca-se, neste período, a criação de cursos de Supervisão e Currículos, em nível de pós-graduação.

A consolidação do campo do currículo ocorre na década de 1970, com a sistematização de alguns cursos de pós-graduação e com o surgimento dos primeiros mestrados com linhas de pesquisa em currículo no país. As temáticas de estudo são ampliadas, acompanhadas por um notável aprimoramento metodológico. O tecnicismo torna-se hegemônico no discurso sobre currículo a partir de 1975, adquirindo objetivos educacionais voltados para supervalorização instrumental do currículo, “ao apego a taxonomias e à operacionalização de variáveis e sua mensuração” (GATTI, 2001, p.67). No fim dessa década, várias críticas começaram a surgir, questionando o modelo tecnicista de investigação, acusando-o de não resolver os problemas educacionais da época, abrindo espaço para abordagens de pesquisas de cunho mais crítico. O contexto político, social e econômico também reflete na mudança do discurso curricular. O país enfrentava uma grave crise econômica, além da censura que assolava a população, dos movimentos sociais e das manifestações artísticas e culturais, acelerando o processo de redemocratização do país.

Compreendemos que o início da teoria curricular crítica no Brasil situa-se no fim da década de 1970, ao contrário de países como os Estados Unidos e a Inglaterra, que já possuíam um caráter crítico desde o início da década. Com o início do processo de redemocratização do país, as pesquisas educacionais críticas ganharam um maior espaço de produção, buscando maior autonomia em relação aos modelos educacionais dos anos de 1970. A busca desta autonomia proporcionou a diminuição da influência de ideias e teorias de autores americanos, aumentando assim a influência de autores europeus, como Antônio Gramsci, Karl Marx, dentre outros, cujas obras foram referências teóricas de autores como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, protagonistas da Educação Popular e da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse período, “os debates se travam entre os defensores de um conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos, e os que propõem uma escola

¹¹ Teórica e estudiosa do currículo. Suas ideias foram influenciadas pelo progressivismo. Centrou-se na educação para a democracia.

alternativa que integre construção de conhecimento e conscientização”(MOREIRA, 2010, p. 99).

Neste sentido, consideramos importante destacar que autores americanos, como Apple e Giroux, só se constituíram referências importantes no pensamento curricular destas duas orientações críticas principais de nossa literatura pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Popular, na segunda metade da década seguinte. De acordo com Moreira, os conteudistas e educadores populares, após a redemocratização do país, passaram a buscar por teorias marxistas para tentar explicar os problemas educacionais da época, porém, esse interesse foi mais significativo nas análises marxistas de autores europeus, como Gramsci e Marx. Os americanos Apple e Giroux, embora sejam teóricos críticos marxistas, não tiveram tanta influência no pensamento curricular em questão num primeiro momento.

Os motivos que levaram a essa falta de interesse pelas análises curriculares de Apple e Giroux são destacados por Moreira (2003, p. 193): 1) A caracterização de especialistas em currículo dos dois autores americanos, diferente dos autores brasileiros, que não tinham, como preocupação central, o currículo; 2) A não aceitação de um ecletismo teórico, presente nas produções americanas; 3) a desvalorização das teorias americanas, mesmo críticas, em virtude da oposição à influência política americana da década de 1970; 4) diferença entre os contextos educacionais americano e brasileiro nas análises teóricas. Somente no final da década de 1980 e início dos anos 1990 que o pensamento curricular de Apple e Giroux passou a ser mais estudado por outros autores brasileiros e difundido no Brasil, rapidamente, ao passo que as discussões em torno da Pedagogia dos Conteúdos e da Educação Popular perdiam espaço, dando lugar à influência da sociologia do currículo inglesa nas produções brasileiras (MOREIRA, 2010, p.99).

O desenvolvimento da Sociologia do Currículo em nosso país deveu-se exatamente às contribuições teóricas de Michael Apple e de Henry Giroux. Estes autores buscaram “[...] revelar a função ideológica do currículo, mostram-se insatisfeitos com a abordagem técnica do currículo, sendo considerados os pioneiros da tendência curricular crítica” (LIMA, 2011, p. 64). A tradução da obra de Michael Apple aqui no Brasil, *Ideologia e Currículo*, em 1982, trouxe inúmeras contribuições para os estudos curriculares do país, marcando o início do desenvolvimento da Sociologia do Currículo no país. Antônio Flávio Moreira foi influenciado por essa obra, que lhe proporcionou a realização de estudos

curriculares no âmbito da Sociologia do Currículo, sendo considerado o pai da teoria crítica de currículo do Brasil.¹²

Com o processo de introdução da prática de pesquisa nas universidades brasileiras, no final da década de 1980, desenvolveu-se, no país, o Núcleo de Estudos sobre Currículo (NEC), coordenado por Antônio Flávio Moreira, na Universidade do Rio de Janeiro. O NEC desenvolvia estudos históricos que visavam à compreensão do desenvolvimento do campo do currículo no país, inicialmente com discussões sobre a NSE e também de trabalhos de Michael Apple e Henry Giroux (LOPES; MACEDO, 2002, p. 39).

A produção curricular brasileira, a partir da década de 1990, foi intensamente marcada pela perspectiva crítica. Essa década foi marcada por uma certa autonomia em relação à influência americana, proporcionando a produção de uma literatura mais crítica.

(...) a influência da produção da língua inglesa se diversificava, incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e à tradução de textos de Michael Apple e Henry Giroux. Essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas sim subsidiados pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico. Esse processo menos direcionado de integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitia o aparecimento de outras influências, tanto da literatura de língua francesa quanto de teóricos do marxismo europeu (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13-14).

De acordo com Lopes e Macedo (2002), neste contexto, educadores brasileiros participavam de debates, seminários, com o objetivo de aumentar os estudos pedagógicos no campo do currículo. Conferências brasileiras começaram a ser organizadas. A ANPED, responsável, desde 1978, por encontros de discussão sobre a educação brasileira, passou a incentivar pesquisas, com a finalidade de investigar problemas relativas à educação. Destacamos que o pensamento curricular brasileiro incorporou, a partir de 1990, outros enfoques, numa multiplicidade de tendências e orientações teórico-metodológicas, deixando de ser hegemônico o pensamento crítico. Como afirma Lopes e Macedo (2002, p. 16), “desta forma, o hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo no Brasil, na segunda metade da década de 1990”. Fato a que nos reportaremos mais adiante.

Podemos concluir, a partir do percurso histórico da constituição do campo do currículo no Brasil, das concepções de homem e de sociedade em cada período histórico

¹² Termo atribuído ao autor Antônio Flávio Moreira, por Lucíola Licínio de C. P. Santos no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) (PARAÍSO, 2010, p.64).

brasileiro, que este campo não é simplesmente uma cópia de modelos curriculares americanos. As ideias e princípios teóricos americanos chegados em nosso país não foram aceitos sem resistência, mas foram modificados, transformados e mesclados com as teorias e ideias já encontradas no país. O termo “hibridização”, adotado por Moreira (2010), constitui-se numa categoria que melhor explica a mesclagem de diferentes tendências e abordagens nas teorizações curriculares. Nosso interesse então é identificar como a teoria crítica tem sido apropriada nas produções educacionais sobre currículo na atualidade, concentrando-nos nas análises dos trabalhos aprovados no GT de Currículo do EPENN, num recorte temporal de 2005 a 2014, o que veremos no último capítulo.

2.3 Apropriações da teoria pós-crítica nos estudos sobre currículo no Brasil

Nas primeiras análises que realizamos, identificamos que os pesquisadores do GT de Currículo do EPENN apropriaram-se de autores, cujas linhas de pensamentos pertencem à teoria crítica e, também, à pós-crítica do currículo, para a fundamentação de suas pesquisas. Em virtude disso, consideramos importante e necessário entendermos esta vertente pós-crítica do currículo, pois auxiliará a análise dos artigos selecionados para a pesquisa.

Segundo Lopes (2013), a teoria pós-crítica encontra destaque aqui no Brasil a partir da década de 1990, com traduções, desenvolvidas por Tomaz Tadeu da Silva, de estudos foucaultianos e, também, de estudos culturais, pós-modernos, pós-estruturais e pós-coloniais. Os estudos pós-críticos impactaram o campo do currículo, na medida em que é desconstruída a noção de currículo para a transformação social e emancipação do sujeito. Esses estudos partem para demandas de gênero, etnia, raça, religião, sexualidade e do entendimento de que o sujeito não possui uma identidade fixa. Neste sentido, a escola é amplamente criticada, na tentativa de formar uma certa identidade no aluno, através de projetos curriculares. Esta vertente teórica compreende que não existe um conhecimento único e verdadeiro, tendo que se adaptar ao contexto do indivíduo, com seus costumes, práticas, culturas, respeitando a diversidade.

É importante destacar que, nesse momento, o Brasil e o mundo, de forma geral, viviam a ascensão de políticas neoliberais¹³, que criticavam a intervenção estatal em vários

¹³ O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a mínima participação do estado na economia. Nesta perspectiva, defende que, neste sistema político, deve haver liberdade de comércio, a fim de garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

setores da economia e sociais. No Brasil, particularmente, foi o período de avanço de políticas educacionais que defendiam a privatização e a formação voltada para as demandas do mercado e dos desafios tecnológicos. Nesse sentido, esse paradigma, mesmo tendo, como bandeiras, críticas sociais de quebra de poder, comungava também com várias ideias do mundo econômico, no sentido da crítica à não intervenção estatal, a valorização de subjetividades individuais, dentre outros.

Em virtude dos questionamentos e frente a uma diversidade cultural, surge um apelo a um currículo multicultural que atendesse as diferenças. A teoria pós-crítica defende uma educação multicultural, na qual alunos e professores possam repensar as relações de poder existentes na organização curricular, que impedem que os mesmos aprendam com base em suas próprias culturas. O chamado multiculturalismo:

(...) é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. (...) é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. (...) o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política (SILVA, 2010, p. 85-86).

Podemos depreender que os estudos pós-críticos questionam a cultura nacional comum que é imposta pela cultura dominante, em favor da cultura das minorias, oprimida pelas relações de poder. Cabe destacar que, de acordo com Silva (2010), a perspectiva multiculturalista ampliou o questionamento da tradição crítica do currículo, sobre o que conta como conhecimento, mostrando que a desigualdade em relação à educação e ao currículo abrange outras dinâmicas além das de classe, abarcando as de gênero, raça, sexualidade e etnia. Essa perspectiva também aponta que a igualdade só será obtida através de uma modificação curricular, criticando o currículo hegemônico existente. “O desafio consiste em pensar um currículo que respeite a singularidade das diferenças, sem transformá-las em desigualdade”(MACEDO, 2004, p.127).

Compreendemos que os estudos curriculares pós-críticos trouxeram um forte impacto para este campo e possui as seguintes características: “o abandono das grandes narrativas; a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; a rejeição da ideia de utopia; a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; a visão de que todo o discurso está saturado de poder; a celebração da diferença” (MOREIRA, 2000, p. 10).

Para compreendermos as ideias do pensamento curricular pós-crítico, precisamos situar-nos nas características pós-modernas em que vivemos. “O cenário pós-moderno leva à

construção de outras formas de compreender o social” (LOPES, 2013, p. 9). De acordo com a mesma autora, o início da pós-modernidade situa-se na década de 1950, consolida-se com a publicação do livro: “A condição pós-moderna”, publicado, em 1979, por Lyotard.

De acordo com Silva (2010), a pós-modernidade caracteriza-se pelo questionamento do pensamento social e político, desenvolvido a partir do iluminismo, das ideologias das sociedades ocidentais no final do século XX. Questiona os ideais de racionalidade, de ciência, desenvolvidos anteriormente, adotando outras perspectivas, trazendo implicações para o campo do currículo, criticando os próprios ideais de educação, baseados na transmissão de conhecimento científico, com objetivo de formar um indivíduo racional, autônomo e democrático. O pós-modernismo, entretanto,

(...) não se limita a atacar os fundamentos do pensamento moderno (...) privilegia a mistura, o hibridismo, a mestiçagem de cultura, de estilos, de modos de vida (...) inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas (...) rejeita distinções e categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre a “alta” cultura e “baixa” cultura (SILVA, 2010, p.114).

A pós-modernidade trouxe influências para o campo do currículo e, desta forma, a perspectiva crítica curricular foi questionada. Compreendemos, contudo, que o surgimento de novas ideias e perspectivas de pensamento não anulam as anteriores. Concordamos com Lopes (2013), em relação às expressões pós- críticas, quando afirma que o termo “pós” não se refere ao abandono de fundamentos das ideias críticas, mas sim de questionamentos de princípios que o sustentam, reconfigurando a teorização curricular. Assim, a expressão pós-crítica é “utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas” (LOPES, 2013, p.9).

De acordo com Macedo (2013, p.438), a partir da década de 1990, "a hegemonia quase absoluta do pensamento marxista entra em declínio nos estudos curriculares, com a forte incorporação, pelo campo, de perspectivas pós-estruturais." Isto posto, consideramos necessário pontuar o que seria o pós-estruturalismo, suas características e concepções.

Entendemos que o pós-estruturalismo é caracterizado por investigações filosóficas contemporâneas, de superação da perspectiva estruturalista, na medida em que transforma as suas ideias. Segundo Silva (2010), o estruturalismo foi um movimento teórico baseado na estrutura linguística de Ferdinand de Saussure, com predominância nas décadas de 1950 e

1960. Compreendemos, então, que o “pós” se refere a uma contraposição aos modelos universalistas do estruturalismo e “tende a enfatizar as noções de diferença, de determinações locais, de desconstrução, e também busca valorizar a subjetividade, sobretudo, a percepção do inconsciente como algo que interfere em nosso comportamento” (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2016. p.264).

Em relação ao campo do currículo, podemos destacar as seguintes características do pós-estruturalismo, de acordo com Silva (2010): a ênfase na linguagem, ampliando sua centralidade como sistema linguístico; a extensão do conceito de diferença, entendendo que não há nada que não seja diferença; o conceito de significado, sendo algo que não é preexistente, mas produzido socialmente, neste entendimento, aquilo que é visto como diferente, na verdade, não o é em sua existência, mas sim, constituído; a ideia de sujeito constitui-se numa invenção cultural, social e histórica. É importante apontar que a vertente pós-estruturalista possui uma complexidade e multiplicidade de correntes, assim como o pós-modernismo não é homogêneo, possuindo distintas definições; por isso, o pós-estruturalismo não deve ser associado a um método ou a uma teoria, mas sim a “um movimento de pensamento” (PETERS, 200 p. 29 *apud* RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2016. p.262).

Lopes (2013) destaca que o pós-modernismo e o pós-estruturalismo mesclam-se, impactando o campo do currículo, na medida em que problematizam a teoria crítica. Podemos identificar alguns pontos em comum nas duas vertentes, como, por exemplo, a oposição à ideia do sujeito autônomo, racional, único e aos projetos de emancipação e libertação deste sujeito, o questionamento do conhecimento válido e científico, caracterizando-o pela incerteza e indeterminação, bem como pelas relações de poder. Desta forma, para estas vertentes, não existe um conhecimento verdadeiro, único. Há uma desconfiança do conceito de verdade, enfatizando o processo de como algo se tornou verdade no currículo e o que conta como conhecimento. Além destes pontos, essas vertentes “impactam nas formas como compreendemos noções centrais do campo, com consequências significativas para as conexões entre currículo e política” (LOPES, 2013, p.18). Entendemos que, por causa destes pontos em comum, o pós-modernismo tem sido confundido com o pós-estruturalismo, mesmo que ambos possuam bases epistemológicas diferentes e divergências entre elas.

No que se refere às produções sobre currículo, diante deste cenário pós-moderno e as várias transformações decorrentes do processo de globalização, no qual surgiram desconfianças de teorias e de métodos que foram, ao longo do tempo aceitos, buscando-se

novas ideias para se pensar o currículo, destacamos os estudos de Moreira (2005) sobre a teoria curricular crítica. De acordo com o autor, essa teoria, apesar de ser a tendência mais produtiva do campo do currículo, com várias publicações tanto no Brasil, como nos Estados Unidos, está em crise.

A crise provoca tensões no campo da educação, refletindo-se nas teorias que enfocam as questões curriculares. Dentre elas é acentuadamente a teoria curricular crítica – essa que examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios – que é vista em crise tanto nos Estados Unidos como no Brasil. (MOREIRA, 2005, p.12)

Os estudos realizados por Antônio Flávio Moreira sobre a “crise” da teoria crítica levaram à conclusão de que vários especialistas confirmaram que os avanços teóricos não conseguiram afetar a prática docente, não contribuindo para uma mudança na escola. O autor entende a crise “como caracterizando-se por contradições objetivas, decorrentes da perda do poder explicativo do aparato conceitual e/ou da visão de mundo da teoria, e vivenciadas intersubjetivamente pelos sujeitos concretos e históricos envolvidos” (MOREIRA, 2005, p.15). Neste sentido, compreendemos que as transformações e mudanças ocorridas na atualidade têm levado estudiosos do campo da educação e do currículo a buscarem diferentes abordagens e teorias para a compreensão da escolarização e do currículo, pois, de acordo com Moreira (2005, p. 25):

(...) nenhuma teoria é inquestionável, nenhuma teoria dá conta de toda a realidade social, principalmente consideradas as agudas mudanças políticas, econômicas, culturais e geográficas da atualidade, o que sinaliza para a necessidade de rever, renovar, ampliar e flexibilizar os argumentos.

Neste sentido, também destacamos os estudos de Silva (2000), que relaciona esta “crise” ao sujeito consciente, racional e emancipado. Seu argumento parte da ideia de que, com o advento da pós-modernidade e da chamada “virada linguística”, este sujeito centrado sofreu várias transformações, dando lugar a um sujeito descentrado, fruto de efeitos discursivos. A teoria crítica, para o autor, concebe a sociedade como “única e unificada”, veicula aos teóricos críticos a posse de uma “fórmula”, ou seja, um conhecimento essencial que levaria a transformação da sociedade. Nas palavras do autor, “a persistente consigna que tem estado no centro de todas as vertentes dessa pedagogia pode ser sintetizada na fórmula ‘formar a consciência crítica’” (SILVA, 2000. p. 13)

Consideramos que a posição de Silva (2000) em relação à teoria crítica não se

sustenta, pois o pensamento crítico não se constitui de forma homogênea e não sinaliza a existência de uma sociedade única e unificada. A defesa da transformação social deixa espaço em vários autores, inclusive Apple, para construção de sociedades diferentes, nas quais a libertação da exploração possa acontecer. Inclusive incorporam as dimensões culturais, de raça, gênero na construção dessa transformação. Vários autores, assim como Michael Apple, não se prendem somente à teoria crítica, recorrendo a contribuições de outras vertentes. “Os mais renomados autores críticos americanos não se furtam a examinar a possibilidade de ir além de suas primeiras análises e estendê-las, de modo a incluir temáticas e categorias pós-modernas” (MOREIRA, 2010. p. 106-107).

Moreira (1998) aponta que, na atualidade, há duas linhas de pesquisa em educação, que caracterizam a relação existente entre neomarxistas e os pós-modernos. A primeira linha, de acordo com o autor, permaneceu dominante até a década de 1980, referente às abordagens estruturais do neomarxismo e da teoria crítica. A outra linha se refere à incorporação de estudos culturais, feministas, de raça, estudos pós-modernos e pós-estruturais, dominantes a partir da década de 1990 (MATOS; PAIVA, 2007. p.194).

Isto posto, ressaltamos que o autor Michael Apple, embora seja um teórico crítico do currículo, neomarxista, utiliza em seus estudos algumas das categorias referentes à segunda linha de pesquisa mencionada anteriormente, tais como estudos culturais “que ampliam a compreensão das relações entre cultura e currículo” (MOREIRA, 2010. p.107), de raça, estudos pós-modernos e pós-estruturais, bem como a análise de temáticas referentes ao gênero, etnia, região, religião, apontando a necessidade de compreender os interesses ideológicos, não somente através das dinâmicas de classe, propondo possibilidades de lutas contra hegemonias. Neste sentido, tratar destas questões não significa ser pós-moderno, o que define sua escolha teórica metodológica são as ferramentas de leitura utilizadas na análise dos problemas educacionais. Apple é um exemplo importante do quanto estudos educacionais podem abarcar questões de raça e gênero, sem perder de vista análise mais abrangente da condição de classe.

De acordo com Pedroni (2005. p.16-32), Michael Apple foi um dos teóricos mais reconhecidos na tradição educacional neomarxista, que postulou a “posição paralelista não-sincrônica” como forma de entender as dinâmicas de classe, raça e gênero e suas intersecções com as esferas econômica, política e cultural. Ou seja, essa análise permitiu compreender essas categorias como interligadas, porém, não reforçando uma às outras. A teoria

neomarxista de Apple contribuiu para explicar o papel que as instituições escolares desempenham na reprodução das relações de poder, sem o reducionismo econômico que algumas vertentes da teoria crítica enfatizam e que é, justamente, o objeto de crítica para os teóricos pós-estruturalistas.

Segundo Paraskeva (2002), Michael Apple demonstra “acutilância e pertinência” no debate sobre currículo e educação, para a obtenção de uma melhor compreensão da escolarização. Seus estudos curriculares incorporam temas e alguns princípios do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, contudo, mantêm-se fiel à teorização crítica do currículo. Apple (1999b) considera que o campo curricular é uma arena política de compromisso e de luta, não abandonando a dinâmica de classes para a explicação das relações de poder existentes no processo de escolarização e do currículo. O autor:

(...) associa elementos de análises neogramscianas com elementos de análises pós-estruturais, com o objetivo de demonstrar como as primeiras- com seu foco no local, na formação da identidade e na criação de posições de sujeito podem ser empregadas criativamente no exame de políticas educacionais. (MOREIRA, 2010. p.106)

Neste sentido, apontamos as análises do autor Thomas C. Pedroni, de alguns trabalhos de Michael Apple, como: “Structuring the Postmodern in Education Policy (Estruturação da Política Pós-Moderna na Educação)”, “Cultural Politics and Education (Política cultural e educação)” e “Poder/Conhecimento/Pedagogia”, nas quais foram identificados estudos sobre temas e categorias do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, tais como: rejeição a grandes narrativas, que pregam causalidades singulares; o reconhecimento da complexidade dos nexos entre poder/conhecimento; extensão e ampliação de estudos em relação à classe, raça e gênero; ênfase no sujeito descentrado, visto como uma arena de luta; análise da estruturação de classe, sem reduzir tudo a um determinismo estrutural restrito; ausência de um determinismo estrutural nos estudos sobre estruturação de classe, não ignorando o papel do local, do contingente e das inclinações individuais ao explicar o que a educação faz; estudos sobre “formação de sujeitos”, mediada pelas ações humanas, através de resistências e contestações, sem deixar de lado a avaliação o papel da economia (PEDRONI, 2005, p.25-27).

Desta forma, podemos captar que as teorizações críticas e pós-críticas contribuem para os estudos curriculares e para a reflexão sobre currículo, pois destacam a necessidade de se repensar este campo, para que possamos, também, repensar as práticas escolares,

questionando as relações de poder existentes, visto que “as tensões existentes entre abordagens neomarxistas/neogramscianas e pós-modernas/pós-estruturalistas têm em comum o facto de fortalecerem o entendimento do currículo como uma construção, de natureza social, política e cultural, cujas práticas são plurissignificativas” (PACHECO, 2001. p.55). No entanto, é importante destacar que as análises dessas perspectivas teóricas divergem e produzem implicações políticas distintas, na medida em que propõem encaminhamentos para a sociedade de natureza diversa. A perspectiva crítica defende a transformação social coletiva, acreditando num projeto emancipatório, enquanto a perspectiva pós-crítica defende mudanças no campo individual, micro, cotidiano e sem projetos emancipatórios pré-definidos.

Estudos realizados por Lopes, Macedo, & Paiva (2006), sobre a produção brasileira, identificaram a incorporação de temas e categorias pós-modernas em pesquisas sobre currículo. Porém, no período de 1996 a 2006, foi identificada uma maior referência, nos estudos curriculares do Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ao pensamento crítico. Lopes (2013) aponta que as principais lideranças do campo curricular afirmam, atualmente, existir uma hegemonia dos estudos curriculares de vertente pós-crítica nesse GT. Contudo, supõe que uma maior investigação nos artigos, nas teses e nas dissertações revelaria, de forma mais precisa, a identificação de referências ao pensamento curricular crítico nestas produções. Compreendemos então que, mesmo com as novas abordagens e temáticas para o estudo do currículo, a teoria crítica continua sendo apropriada e utilizada para a análise e discussões sobre o currículo.

Lopes e Macedo (2002) destacam que as mudanças nos estudos curriculares começaram a partir de 1995, contexto em que os enfoques pós-modernos começaram a fazer parte das discussões sobre currículo. Os debates curriculares, a partir de então, passaram a configurar-se em uma multiplicidade de tendências e orientações que se inter-relacionam. Cabe destacar que, de acordo com Lopes (2013), as reflexões baseadas na vertente pós-crítica estão cada vez mais negociando espaço nas produções acadêmicas, com reflexões curriculares críticas, justamente por causa das características pós-modernas. E, como consequência desta negociação, há uma geração de híbridos teóricos, pois “a utilidade do neomarxismo e da Escola de Frankfurt na compreensão do processo curricular é questionada (...) o controvertido diálogo entre neo e pós domina a etapa, contribuindo para que se veja a tendência como enfrentando perigosa crise” (MOREIRA, 2010, p. 105).

Pacheco e Pereira (2007) afirmam que o currículo se encontra marcado pelo hibridismo epistemológico desde a sua origem. Os estudos curriculares caracterizam-se como um campo de fronteiras híbridas, nas suas raízes conceituais, na medida em que é realizada uma ponte entre os estudos pós-modernos, pós-estruturais e a teoria crítica curricular, propiciando um melhor entendimento da escolarização. Essas abordagens proporcionam “lutar por uma teoria e prática curriculares desterritorializadas, que privilegiam superiormente o culto da diferença, obriga-nos a compreender a educação como um conjunto de relações diferenciadas(...)” (PARASKEVA, 2006, p.197). Entendemos que desterritorializar uma teoria significa renová-la, a fim de se obter uma abordagem curricular clara e diretamente ligada ao conhecimento e à cultura. Pois, sendo nossa sociedade marcada pela diversidade, é necessário que a escolarização deixe de ter uma visão monolítica da educação.

Apple (2002) aponta a necessidade de que estudos referentes à pedagogia crítica tragam contribuições de ideias pós-modernas, assim como ele o faz, sem dúvida, de forma produtiva. Entretanto, cabe questionarmos se as pesquisas científicas na área da educação estão sendo produzidas de forma adequada, se os pesquisadores estão se apropriando devidamente de estudos da teoria crítica do currículo na construção de suas pesquisas, ou se há uma mistura de teorias, ou seja, um “ecletismo teórico”, verificando possíveis problemas em relação a essa apropriação nos trabalhos aprovados no GT de Currículo do EPENN. Identificaremos, especificamente, como é apropriada a perspectiva teórica crítica de Michael Apple nestes trabalhos, partindo do pressuposto de que este autor amplia os horizontes da pesquisa, com sua amplitude de análise e teorias, podendo ser utilizado para o questionamento acerca de inúmeros temas relacionados à educação e ao currículo, inclusive temas atuais.

Antes, porém, passaremos pela obra de Apple, identificando seus principais conceitos e categorias, o que guiará, sistematicamente, a análise dos trabalhos do EPENN.

3. MICHAEL APPLE: UMA VIDA EM TORNO DE UMA PRODUÇÃO RELACIONADA À LUTA POLÍTICA

O objetivo desta pesquisa é identificar como a teoria crítica do currículo, especificamente pelo viés de Michael Apple tem se constituído como aporte teórico nas produções educacionais do GT de Currículo do EPENN. Desta forma, discutiremos, neste capítulo, acerca das contribuições da teoria crítica deste autor para as pesquisas curriculares e para a educação, situando e contextualizando o desenvolvimento de sua teoria e estabelecendo um diálogo com o pensamento curricular do autor sobre currículo, educação e sociedade, especialmente nas obras que constituem sua primeira trilogia: “Ideologia e Currículo”, “Educação e Poder” e “Trabalho Docente e Textos: Economia política das relações de classe e gênero em Educação”.

3.1 Quem é Michael Apple?

Michael Whitman Apple é descendente de imigrantes da Polônia e da Rússia, nascido em 20 de agosto de 1942, em Paterson, New Jersey. Licenciado em formação de professores, nesta mesma cidade, onde também iniciou sua carreira como professor de escolas de ensino fundamental e médio. cursou mestrado e doutorado na Universidade de Colúmbia, Nova York. Destacou-se no campo das ciências sociais e da educação em particular. Atualmente, é professor e ativista político-pedagógico, que luta por uma sociedade mais democrática e pela justiça social. Tem se tornado conhecido mundialmente por sua trajetória política e acadêmica, militante da esquerda radical dos Estados Unidos, contribuindo para uma análise mais concreta da educação e das práticas de intervenção social (Gandin, 2011).

O professor Apple é pesquisador de temáticas de política educativa e curricular no âmbito da Nova Sociologia da Educação, considerado precursor da Escola de Frankfurt, no campo da educação e do currículo, demonstrando pertinência na teorização crítica, como fundamento para a compreensão do fenômeno da escolarização. Autor de várias obras, cujas ideias e pensamentos contribuem para os educadores, especialistas em educação e do currículo e para o campo pesquisa educacional (Gandin, 2011).

Dentre suas obras publicadas no Brasil, destacam-se Ideologia e Currículo (1979),

Educação e Poder (1982) e Trabalho Docente e Textos: Economia política das relações de classe e gênero em Educação(1986), as quais, em geral, denunciam as relações entre ideologia, cultura e currículo e o modo como os movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos disputam determinado conhecimento decisivo na construção e manutenção de um dado senso comum, com implicações diretas nas políticas educativas e curriculares em particular (PARASKEVA, 2002).

De acordo com Mello (2013), um dos pontos que marcam as produções deste autor é a análise relacional da educação com a economia, com a política e com a cultura, baseando-se nos ideais marxistas e rejeitando o mecanicismo e determinismo de análises economicistas. Constitui-se, como categoria central de análise, a dinâmica de classe na sociedade capitalista. Além da classe social, o autor Michael Apple foi um dos primeiros teóricos a apropriar-se das dinâmicas de raça, gênero, sexo e etnia para a compreensão das relações de poder, em uma perspectiva crítica.

O contexto vivido por Apple fez com que ele enfocasse e defendesse a área educacional, empenhando-se na busca por uma escola democrática. Além disso, as suas contribuições estão centradas em questões sociais, nos aspectos econômicos, culturais e ideológicos que organizam a sociedade e que permeiam todo o ambiente escolar. Apple (2006. p. 35) concebe a ideia de que a educação não é uma atividade neutra, sem intenção, e que o educador está envolvido em um ato político, estando ciente ou não disso.

3. 2 Contextualização e desenvolvimento da teoria crítica do currículo de Michael Apple

Compreendemos que se faz necessário identificar as influências e o contexto em que surgem as ideias de Michael Apple na construção de uma teoria curricular, a fim de compreender o seu pensamento intelectual. Como afirma Paraskeva (2002, p.109), “o percurso de Michael Apple não pode deixar de ser contextualizado com os variadíssimos movimentos e intelectuais de esquerda dos Estados Unidos da América”.

De acordo com esse autor, a trajetória intelectual de Apple foi influenciada por vários movimentos sociais, por lutas de determinados partidos da esfera política, em meados da década de 1960. Contexto este em que alguns grupos da sociedade norte-americana começaram a criticar as políticas e a própria sociedade, clamando por mudanças. Dentre os movimentos sociais ocorridos neste período histórico, destacam-se: movimento de libertação

de antigas colônias, movimentos contra a segregação de negros e em favor de direitos civis, protestos estudantis em vários países, protestos contra a guerra do Vietnã, movimentos feministas e de contracultura, a liberação sexual, entre outros (PARASKEVA, 2002).

O contexto no qual o pensamento de Michael Apple foi desenvolvido enquadra-se em um momento histórico de lutas e conflitos, que possibilitou o desenvolvimento de uma teoria e de uma vasta produção, enriquecida com vários temas e conceitos que marcaram o campo da educação e do currículo. Neste sentido, de acordo com o autor citado anteriormente, podemos afirmar que a teoria curricular e os trabalhos de Michael Apple devem ser contextualizados na literatura da chamada Nova Esquerda.¹⁴

A Nova Esquerda se diferenciava dos movimentos de esquerda anteriores, que se pautavam somente na luta por questões trabalhistas, por enfatizar questões como raça, gênero, elitismo, voltando sua atenção para a cultura ocidental, adotando um ativismo social mais amplo. Mesmo não tendo, no início, uma expansão de pensamento, a Nova Esquerda estadunidense cresce, inclusive, no que se refere à chamada Nova Literatura de esquerda, em que estão presentes os trabalhos de vários teóricos, inclusive os de Michael Apple (PARASKEVA, 2002). Apple e outros intelectuais da Nova Esquerda elaboraram teorias no campo da educação e do currículo como alternativa às concepções conservadoras e tecnicistas presentes a partir da década de 1970. Utiliza, em suas análises, conceitos da vertente marxista contemporânea, identificando-se com o início da crítica neomarxista às teorias tradicionais de currículo e seu papel ideológico.

Moreira e Silva (2002) afirmam que, a partir da década de 1970, o conservadorismo buscou neutralizar as ideias de lutas e de movimentos sociais, “a eficiência e a produtividade” voltaram a ser as palavras de ordem naquele período. Surgiram então três tendências na área educacional, ideias utópicas que pregavam o fim das escolas, ideais tradicionais, defendendo uma escola eficiente e ideias humanistas, que queriam a liberdade das escolas. Foi neste período que o autor aprofunda seus estudos. Suas teorias apontam para uma teorização crítica, capaz de propiciar uma compreensão no que diz respeito à escolarização, denunciando as desigualdades sociais. Neste sentido,

(...) não é difícil compreender por que autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na

¹⁴ Termo utilizado para se referir aos movimentos políticos de esquerda surgidos em vários países a partir da década de 1960, tendo por base a teoria marxista, luta por uma mudança cultural, e pelos direitos humanos, defendendo o progresso social.

reprodução da estrutura sociais e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas. Desse modo, o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares (MOREIRA E SILVA, 2002, p. 14).

Podemos então inferir que Apple buscou apoio nas teorias sociais desenvolvidas na Europa elencadas acima, para elaborar a sua teoria, influenciado por vários autores, como Gramsci, Williams, Bernstein, Young, Bourdieu, entre outros. Segundo Paraskeva (2002), Michael Apple foi o primeiro intelectual a despertar, em suas obras, o cunho político da escolarização e do currículo, trazendo essa visão logo nos seus primeiros trabalhos, no fim da década de 1960 e início da seguinte. Apple (1995a, p.41) destaca que, “(...)na qualidade de ativista político, ex-professor de primeiro e segundo graus e ex-presidente de uma associação de professores, tais esforços vieram a concentrar-se cada vez mais na natureza política do currículo, do ensino e da educação em geral”.

Michael Apple, durante mais de três décadas, empenhou-se em analisar as conexões entre conhecimento, ensino e poder, no campo da educação, contrapondo-se ao discurso anterior e rompendo com aquela concepção dominante, centrada em como transmitir conhecimentos para o ajustamento da sociedade. Neste contexto, propõe questões que enfatizam o “por que” e o “para quem” é transmitido determinado conhecimento, enfatizando os aspectos ideológicos, as relações de poder e também relações entre cultura, produção e educação.

Em suas obras, Apple traz uma análise entre educação e sociedade, economia e cultura, bem como os vínculos entre produção e educação. E, embora tenha incorporado uma análise marxista da sociedade, apoiando-se nas correntes críticas, nos alerta para os perigos das análises reducionistas economicistas de determinadas correntes marxistas, preocupa-se em evitar uma abordagem reducionista que estabeleça uma relação de que a cultura é determinada pela economia, sendo um mero reflexo desta. Segundo o autor, estes vínculos ocorrem por meio de resistências, por lutas e conflitos, ou seja, pela ação humana, tornando impossível entender a escolarização, tendo por base, unicamente, a economia e o seu funcionamento. “Usando o conceito de hegemonia, Apple tenta fugir de uma concepção que vê as relações econômicas determinando diretamente e sem mediações da esfera da cultura” (GANDIN, 2011, p. 18).

Os conceitos de Ideologia, Hegemonia e Senso Comum, desenvolvidos pelo marxista Antônio Gramsci, são essenciais e estão marcantes nas obras de Apple, em particular, *Ideologia e Currículo* (1989), proporcionando o entendimento de suas abordagens e estudos em torno das políticas educativas e curriculares. Os conceitos e o uso de Ideologia e Hegemonia são aperfeiçoados ao longo da sua produção e são “responsáveis pela fundamentação essencial das análises críticas da política de conhecimento 'legítimo' e 'ilegítimo' que desenvolve mais tarde” (APPLE, 2006, p.8-9).

Apple defende que é preciso analisar o conhecimento, o currículo e as pessoas que trabalham nas escolas, considerando a análise econômica como central e não determinista. Para esta compreensão, o autor remete ao conceito de hegemonia desenvolvido por Antônio Gramsci, bem como às ideias do crítico social e cultural Raymond Williams. É neste conceito que Apple busca compreender a relação entre a educação e a sociedade capitalista, destacando, com Williams, que:

(...) hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, que não é meramente secundário ou superestrutural, como na acepção fraca de ideologia, mas que é vivido numa tal profundidade e satura a sociedade de tal maneira que, como Gramsci coloca, constitui a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência e corresponde à realidade da experiência social muito mais claramente do que quaisquer noções derivadas da fórmula de base e superestrutura. (WILLIAMS, 2005, p. 216)

Podemos compreender, a partir do pensamento de Williams, que hegemonia não é uma imposição ideológica, e sim práticas, significados, valores e experiências vividas. Michael Apple aponta para a compreensão do campo do currículo, trazendo o entendimento de hegemonia “que precisa ser compreendida a um nível diferente de 'mera opinião ou manipulação’” (Apple 2006, p.35).

Se o que aprendemos fosse meramente ideologia imposta, ou tratasse apenas dos significados e práticas isoláveis da classe dominante, ou de um setor da classe dominante que se impõe aos outros, ocupando somente a superfície de nossas mentes, seria – e isso seria ótimo- algo muito mais fácil de ser derrubado. (WILLIAMS, 2005, p. 217-208)

O outro conceito utilizado pelo autor, o de ideologia, difere do conceito atribuído na década de 1970, por alguns autores, como Althusser. Este conceito denotava a ideias da classe dominante. Para Apple (2006), o termo ideologia é mais abrangente e está relacionado ao conflito, às lutas, contradições e mediações humanas. Para este autor, a ideologia não deve ser

entendida como falsa consciência, mas como parte de uma cultura vivida, composta de práticas e significados que revelam bom senso ou práticas de opressão. “A ideologia não pode ser tratada como um fenômeno simples (...), tem de lidar com seu alcance e com sua função, com seu papel duplo como conjunto de regras que são significadas e com a potência retórica em discussões sobre poder e recursos” (APPLE, 2006, p.57).

O conceito de senso comum remete a uma compreensão sobre o processo de dominação. Segundo Apple, a classe dominante apresenta à sociedade uma visão de mundo como sendo a melhor possível, porém, essa visão não é imposta aos indivíduos. As ideologias fazem parte do senso comum, do cotidiano das pessoas, dos seus problemas reais. Desta forma, elas se tornam hegemônicas, pautando-se em conceitos já existentes na sociedade em determinados períodos históricos, saturando as mentes dos indivíduos.

De acordo com Apple (2006), ideologia, hegemonia e senso comum precisam ser entendidos por meio de uma análise relacional, conectando essas investigações a concepções concorrentes de poder econômico e político. Ele nos chama a atenção para desvendar como as escolas contribuem para que os alunos aprendam as ideologias, apontando que isso ocorre por meio das normas e regras da escola, do currículo oculto no ensino dessas normas e regras no cotidiano da vida escolar. “As escolas são agentes da hegemonia cultural e ideológica nas palavras de Williams, agentes da tradição seletiva e da “incorporação cultural” (APPLE, 2006, p. 40). Aponta também que, tanto a instituição de ensino, quanto a posição que o professor ocupa, consciente ou não, contribuem para os resultados econômicos e culturais. O currículo oculto, na visão de Apple, contribui para a formação de hábitos e práticas não conscientes. Gandin (2011) aponta que Apple ampliou o conceito de currículo oculto, por intermédio de estudos sobre o assunto, estabelecendo uma relação com o conhecimento escolar em suas obras posteriores.

As análises críticas em torno do conhecimento escolar partem do princípio de que o conhecimento considerado legítimo age como veículo de seletividade e distribuição da cultura. De acordo com este pensamento, é necessário analisar: qual o conhecimento é considerado mais valioso? Por que tal conhecimento é mais importante? Em favor de quem ele é ensinado nas escolas? E a qual grupo da sociedade pertence a cultura transmitida por ele? Apple, então, aponta que o currículo deve transmitir um conhecimento que não privilegie um determinado grupo, mas que atenda a todos.

(...) é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem

para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário a manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chamo-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente. (APPLE, 1995a, p.39-40).

Essa problemática do conhecimento escolar norteia todos os trabalhos de Apple, começando na análise no livro *Ideologia e Currículo*, ampliando a discussão nas obras seguintes. Esta preocupação remonta a influência de autores da Nova Sociologia da Educação, como Michael Young. Para Apple, devemos estudar o currículo utilizado na escola, em vez de centrar-nos sobre mensurações de desempenho escolar. Compara a instituição escolar com uma caixa-preta, em que o retorno de investimento é mais importante que as experiências concretas de alunos e de professores.

Na análise do conhecimento, Apple focaliza no acesso à distribuição de conhecimento legítimo ou de alto *status*, bem como na carência dessa distribuição. Questiona qual é o conhecimento que assume um caráter de alto *status* na sociedade, enquanto outros são vistos como populares. Para este autor, a maximização do conteúdo considerado “legítimo” é utilizada como um mecanismo de filtro para a estratificação econômica. Aponta que, nas sociedades industriais como a nossa, o discurso científico e técnico sugere uma produção desse tipo de conhecimento; conseqüentemente, há uma crescente disparidade entre os níveis de financiamento para inovações curriculares em áreas técnicas. Evidentemente, não há um interesse na ampliação do conhecimento de alto *status* para toda a população.

Cabe destacar que, em suas obras posteriores, Apple traz, para suas análises, as dinâmicas de gênero, etnia e raça, para compreender a atuação e formação de blocos hegemônicos. Aponta que a análise da hegemonia e da contra hegemonia não é uma tarefa fácil e que precisamos examinar o trabalho árduo existente para manter as alianças hegemônicas.

3.3 As obras, influências teóricas e a contribuição de Michael Apple para as pesquisas sobre currículo

São várias as obras de Michael Apple, geralmente conhecidas como “as duas trilógicas”. A primeira trilogia é composta por: *Ideologia e Currículo* (1979), *Educação e Poder*

(1982) e Trabalho Docente e Textos: Economia política das relações de classe e gênero em Educação (1986). A segunda é formada por quatro obras: Conhecimento Oficial: A Educação Democrática numa era conservadora (1993), Política cultural e educação (1996), Educando a Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade (2001) e O Estado e as políticas de conhecimento (2003). Seus últimos livros publicados foram: Sociologia da Educação: análise relacional (2013) e Educação Crítica: análise internacional (2011).

Nas obras da primeira trilogia, Apple volta-se para questões sobre a dominação ideológica; nos livros mais recentes, aborda possibilidades e articulações de luta contra esta dominação. São levantadas algumas questões como organização, controle do currículo e do ensino, bem como o modo como as desigualdades de classe, raça, gênero atuam nas escolas para controlar alunos e professores, dentre outras questões. Priorizamos abordar a respeito dos primeiros livros do autor, especificamente, por tratarem de problemáticas fundantes do pensamento crítico do autor, contextualizando, bem como apontando os conceitos e temáticas que demarcam a teoria crítica do currículo e que influenciaram mais diretamente a produção brasileira.

O primeiro livro, **Ideologia e Currículo**, é uma das obras consideradas mais importantes da história da educação ocidental; é um clássico da educação para pesquisadores e educadores no Brasil (PARASKEVA, 2002). Esta obra aponta questões no âmbito crítico e teórico, oferece uma análise cultural e política de compreensão do currículo e do ensino, abordando conceitos importantes, como o de ideologia e o de hegemonia de Antônio Gramsci, necessários para as investigações a respeito do conhecimento “legítimo”. O autor faz uma discussão relacionada com o poder e a cultura, propõe identificar de que forma a distribuição cultural, bem como o poder econômico agem juntos no estabelecimento de um conhecimento escolar considerado como válido, certo. Nas palavras do autor:

Boa parte de minha vida como ativista, pesquisador tem sido gasta tentando unir as fronteiras entre, digamos, política e educação, entre currículo e ensino de um lado e questões de poder cultural, político e econômico de outro(...) por isso, parte do meu método aqui é “transgredir” usando ferramentas desenvolvidas na teoria crítica, na Sociologia do Conhecimento, na filosofia e assim por diante, e aplicá-las aos nossos pensamentos e atos práticos como educadores (APPLE, 1995, p.54).

Ideologia e Currículo é resultado de um período histórico marcado por um crescente questionamento de vários grupos da sociedade norte-americana, refletindo a realidade vivida pelo autor como aluno e como professor em algumas escolas de cidades

urbanas e rurais. Apple aborda, nesse livro, no prefácio à edição de 25º aniversário (terceira edição), uma narrativa presente no livro posterior, o *Educando a direita* (2001), que diz muito sobre a realidade das escolas da época, embora ainda hoje esta realidade persista, frente a uma política cujos modelos de padronização e controle pedagógico e curricular confirmam o papel excludente, seletivo e diferenciado do sistema educacional.

Nesta narrativa, Apple relata o caso de Joseph, um aluno de nove anos de família pobre, cursando a 4ª série do ensino fundamental em uma cidade entre as mais pobres do leste dos Estados Unidos, em uma escola e salas de aulas empobrecidas.

Havia muitos Josephs naquela turma e eu, constantemente me sentia esgotado pelas exigências, pelas regras burocráticas, pelas lições diárias que os alunos proporcionavam em profusão. Ainda assim, era algo satisfatório, instigante e importante, muito embora o currículo recomendado e os livros que o acompanhavam deixassem muito a desejar. Eram livros tediosos para os alunos, e também para mim. (APPLE, 2006, p. 9)

Através deste relato, o autor deixa claro que o currículo estava muito aquém da realidade vivida pelos alunos e professores daquela escola e que as deficiências não eram encaradas como problemas. Ou seja, o conhecimento prescrito no currículo escolar não refletia a cultura, valores e experiências dos alunos. Este cenário ainda é a realidade vivida por muitas escolas na atualidade, nas quais professores e alunos são impelidos a seguirem normas e regras impostas pelo sistema educacional. As instituições escolares, para cumprir determinadas exigências da política educacional, buscam cada vez mais atingir padrões altos, cumprindo o estabelecido, sem se preocupar com o mais importante, que é garantir a formação cidadã dos indivíduos. Como podemos notar na continuação do relato:

Então Joseph soluçava. Ambos sabíamos o que isso significava. Eu não receberia -e nem as crianças como Joseph - nenhuma ajuda adicional no ano seguinte. As promessas continuariam a ser simplesmente retóricas. Os problemas seriam enfrentados somente por palavras. Os professores e os pais seriam os culpados. Todavia o sistema escolar pareceria manter-se como algo que sempre buscasse atingir padrões mais altos, e a estruturação do poder econômico e político daquela comunidade e do Estado continuariam “de vento em poupa” (APPLE, 2006, p. 10).

Ao analisar o conhecimento escolar, Apple questiona o que é considerado como conhecimento legítimo e por que outros não, por que determinados tipos de conhecimento são ensinados em detrimento de outros. Isso reflete o pensamento de Dewey, cujas ideias influenciaram Apple, no tocante à busca por uma escola democrática e da reforma do

currículo.

Apple, provavelmente o autor mais prolífico a seguir a Dewey, escorrem na sua vastíssima produção um conjunto de temas, conceitos e questões, alguns deles inquestionavelmente inovadores, que viriam a determinar o debate no campo educativo e curricular desde o último terço do século passado. (PARASKEVA (2002 p. 112)

Michael Apple nos conscientiza da necessidade de investigar a forma e o conteúdo do currículo, sua relação com a cultura de determinados grupos sociais. Leva-nos a entender que as instituições de ensino distribuem valores ideológicos e conhecimento como se fossem mercadoria, para atender às necessidades e exigências do setor econômico, político e cultural.

O autor propõe uma análise entre educação e sociedade, utilizando os conceitos de ideologia, hegemonia, tradição seletiva e senso comum, citados anteriormente, auxiliando na compreensão das alianças hegemônicas, bem como do papel da escola na estratificação econômica e cultural, reproduzindo as desigualdades sociais.

Desta forma, as análises da escolarização, devem consistir em problematizar as formas e o conteúdo do currículo, para que possamos compreender as ideologias contidas nele, entender como determinados significados são distribuídos por meio das escolas e como estas instituições são controladas para preservar um conhecimento dito valioso pelos grupos dominantes. Nas palavras do autor:

Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois, como o marxista italiano Antônio Gramsci observou, um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade. (APPLE, 2006. p. 61)

Podemos entender, a partir da citação acima, que, para Apple, o conhecimento trabalhado nas instituições escolares reflete e reproduz as relações de poder na sociedade e que as categorias utilizadas, dentro destas instituições, estão arraigadas nos valores dominantes, tornando-se hegemônicas, através do cotidiano escolar. Este tipo de conhecimento, corporificado no currículo manifesto dentro ou fora do espaço escolar, representa a força hegemônica de um grupo sobre outro. Apple aponta o argumento de Michael Young, quando afirma:

(...) quem está na posição de poder tentará definir o que é admitido como conhecimento, o quanto qualquer conhecimento é acessível para grupos diferentes, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que tem acesso a elas e as tornam disponíveis. (APPLE, 2006, p.70)

Em sua primeira obra, Apple, concordando com Bernstein, Bourdieu, Bowles e Gintis, Althusser, e, especialmente, com Gramsci, vê a escola como uma instituição cultural e econômica, que contribui para a criação da hegemonia ideológica. Esta instituição é uma reprodutora de desigualdade social de divisão social do trabalho, cujo papel principal consiste no ensino de uma consciência ideológica, através do currículo oculto e do explícito, reproduzindo a divisão do trabalho na sociedade, ou seja, as escolas são agentes da reprodução social. Assim como Althusser, Apple concorda ser a escola um aparelho ideológico do Estado que produz agentes para satisfazer as necessidades da divisão social do trabalho, distribuindo valores, normas e disposições da economia. Entretanto, diferente deste, compreende a educação não pelo viés economicista e determinista. Ao estabelecer uma relação estrutural entre a economia e a educação e entre cultura e economia, preocupa-se em focalizar as múltiplas relações contraditórias de poder existentes nesta relação.

Apple amplia seus estudos e a problemática inicial é explorada mais profundamente em sua obra posterior, **Educação e Poder**, publicada em 1989, na qual conceitos como contradição, contestação e resistência são incorporados às suas ideias. Apple (1989) afirma, para o fato de estar pouco envolvido teoricamente, naquela época, com a noção de determinação, segundo ele, que foi a partir do trabalho de Erick Olin Wright que começou a mudar esse conceito. Wright aponta que uma instituição como a escola poderia reproduzir uma ideologia, porém, poderiam existir significados e práticas que contradizem os interesses da classe dominante e, de igual forma, poderia haver lutas de pessoas que mediam ou transformam os significados e estruturas (APPLE 1989, p.39). Assim, a visão das instituições escolares se diferencia, dando lugar a uma abordagem que analisa as contradições, os conflitos, as mediações e as resistências que são corporificados no currículo, refletindo relações entre o estado, a economia e a cultura. Apple destaca:

O meu trabalho inicial parecia não “teorizar” adequadamente os tipos de coisas que eu mesmo ou os grupos de trabalhadores, pais e professores progressistas com quem eu trabalhava, estavam fazendo. Isso se tornou cada vez mais premente (...) parte do problema estava no próprio fato de que a metáfora dominante na maioria das análises feitas em Ideologia e Currículo era a ideias de reprodução (...) o que estava agora mais visivelmente faltando em minhas formulações nesse momento era uma análise que focalizasse as contradições, os conflitos e as mediações e especialmente as resistências, tanto quanto a reprodução (APPLE 1989, p.38).

De acordo com a citação acima, compreendemos que o entendimento sobre o

papel das instituições escolares, para o autor, modifica-se, passando a caracterizá-las não somente como reprodutoras, mas produtoras. De acordo com Apple então, as escolas são reprodutoras quando auxiliam na seleção da força de trabalho, contribuindo para a hegemonia ideológica desses grupos dominantes. São produtoras quando ensinam o conhecimento que a sociedade exige, mas também auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo (capital cultural). Apple destaca que estas instituições desempenham um papel complexo na reprodução econômica, cultural e de classe, produzindo agentes para o mercado de trabalho, de acordo com normas e valores considerados apropriados. A escola, neste caso, atua como um filtro entre a família e o mercado de trabalho, definindo o aluno como normal ou desajustado, correspondendo às necessidades da economia. E, ao mesmo tempo, estas mesmas instituições produzem um conhecimento específico que é exigido pela sociedade (APPLE, 1989, p.60).

A escola, para Apple, é a única instituição situada entre a família e o mercado de trabalho, por isso, o autor atribui à escola o papel de maximização do conhecimento técnico, voltando-se para questões como: por que um determinado conhecimento é considerado verdadeiro? Que relações de poder existem por trás deste conhecimento? E a favor de quem as escolas ensinam tal conhecimento?

Neste sentido, as escolas contribuem para a acumulação do capital cultural que, conforme Apple, é apropriação de um conhecimento técnico a ser construído pelo indivíduo, conceito atribuído pelo autor, que contrapõe ao conceito de Bourdieu. A crítica ao trabalho de Bourdieu refere-se à concepção da escola como produtora de um certo tipo de capital cultural, ou seja, valores que se tornam aceitáveis pelo senso comum, classificando aquilo que é culto ou popular em uma sociedade de diferentes classes, alocando os estudantes de acordo com sua classe, a ocupar uma certa posição na sociedade. Apple é contrário à ideia de que as questões relacionadas à educação possam ser reduzidas às necessidades da divisão do trabalho, considerando esta visão simplista e mecanicista. Da mesma forma, contesta a visão de que o conhecimento é distribuído a diferentes grupos de acordo com a classe, raça e sexo.

As escolas legitimam a cultura e o conhecimento de um grupo específico, tornando-se o capital cultural, que pode ou não ser adquirido pelo indivíduo. Essas instituições desempenham um papel de agências de produção e distribuição de conhecimento técnico, para suprir as necessidades da sociedade capitalista, auxiliando na manutenção e no desenvolvimento da economia, não se restringindo ao aspecto econômico, mas a outros

aspectos, como, por exemplo, o comportamental presente nos currículos que ditam o “como fazer”, refletindo as pressões que a sociedade exerce sobre as escolas, seus currículos e suas práticas.

Utilizando o conceito de tradição seletiva de Raymond Williams, Apple aponta que houve uma seleção no processo de consolidação das disciplinas escolares, em cada momento histórico, onde foram priorizadas culturas e conhecimentos considerados mais valiosos, em detrimento de outros. Desta forma, Apple traz o conceito de currículo oculto para explicar como esses conhecimentos foram reproduzidos, de forma implícita, através das dinâmicas da escola. De acordo com Gandin (2011, p.22), “usando este conceito de Williams, Apple diz que aquilo que é definido como conhecimento escolar, é na verdade, um recorte, uma seleção dentre a inúmera variedade de conhecimentos produzidos por diferentes culturas, em diferentes períodos históricos.”

Apple mostra que a discussão sobre currículo era voltada para a ênfase dada à formação de práticas e hábitos desvinculados do conhecimento trabalhado em sala de aula. E que esses conhecimentos transmitidos pelas escolas eram considerados como legítimos. Silva (2003, p.78), aponta o conceito de currículo oculto, a fim de compreender o que ocorre na escola e nas salas de aula. “O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Apple enfatiza questões como classe social, gênero e raça, para a análise das relações do processo de reprodução cultural e social e análises hegemônicas e contra-hegemônicas. O autor aponta que há uma tendência de que a história de lutas de grupos raciais e de classes não faça parte ou não seja trabalhada de forma real na escola.

Fica cada vez mais evidente que o corpus formal do conhecimento escolar, que se encontra, digamos, na maior parte dos livros de história e dos textos e materiais de estudos tem apresentado, ao longo dos anos, uma visão tendenciosa sobre a verdadeira natureza da quantidade e do possível uso das acirradas disputas nas quais grupos deste país e de outros tem se envolvido.(...) Duas hipóteses tácitas parecem proeminentes no ensino e nos materiais que compõem o currículo. A primeira concentra-se em uma posição negativa sobre a natureza e uso de conflitos. A segunda enfoca homens e mulheres como sendo recipientes de valores e instituições, e não como criadores e recriadores de valores e instituições (APPLE, 2006, p. 68-69).

Em outras palavras, é através do currículo oculto que as escolas estabelecem regras, normas e padrões de comportamento e categorias de desajustamento, estratificando os estudantes. Entretanto, isso não significa dizer que uma determinada classe receba um

currículo oculto que os aloca em lugares específicos no mundo do trabalho. Para Apple, essa é uma visão determinista de concebermos que existe uma correspondência entre o mundo do trabalho, as exigências das empresas e o que as escolas ensinam. Apple aponta que a teoria da correspondência “tende a nos levar a ver a escola apenas em termos reprodutivos, desconsiderando a escola como um local de resistência, impossibilitando uma pedagogia crítica de mudança social, sua lógica vê a instituição apenas para reproduzir a ordem social” (APPLE 1989, p. 84).

Segundo Apple, o currículo padronizado que a escola possui está enraizado de controle técnico. E, por meio destes materiais pré-fabricados, a reprodução econômica e cultural das relações de classe ocorre. Porém, os estudantes, de acordo com o autor, não são seres passivos, mas possuem um papel nesta reprodução, pela cultura vivida, pela cultura da classe trabalhadora, por culturas específicas de gênero, etnias, raça e sexo, reproduzindo formas de resistência.

Desta forma, Apple contraria as teorias economicistas, ao abordar outros meios de determinação em Educação e Poder. Ele afirma que as lutas de resistência existem tanto no campo da escola, quanto no campo do trabalho. Apple, nesta obra, continuou com a análise da ideologia e da cultura, porém, adotando uma visão mais abrangente, apontando que a escola é um lugar em que a cultura e a ideologia são produzidas pelos estudantes e não impostas a eles (APPLE, 1989, p. 41).

No que se refere ao currículo oculto, Apple afirma que os estudantes não aceitam o controle sem luta. Eles resistem aos procedimentos técnicos/administrativos e ao controle da escola ao verem uma cultura contraditória às suas experiências. O que caracteriza as resistências e as contestações são as relações de poder, que representam mais que uma força de um grupo sobre o outro. Apple declara que:

Poder não é apenas um conceito negativo. Pode, certamente, ser usado para dominar, impor ideias e práticas às pessoas de maneira não democrática. No entanto, ele significa, também, as formas concretas e materiais pelas quais todos nós tentamos construir instituições que respondam às nossas necessidades e esperanças mais democráticas. (APPLE, 1999, p.19)

Assim, entendemos que as relações de poder existem tanto na escola, como fora dela. E que o poder está presente nas relações sociais entre os sujeitos que compõem a escola, criando significados e práticas que compõem os currículos.

A respeito destas primeiras obras elencadas e analisadas aqui, ressaltamos as

contribuições teóricas iniciais de Apple desenvolvidas em “Ideologia e Currículo” para as discussões sobre currículo, tais como: críticas ao currículo e seu papel ideológico, possibilitando estudos sobre o processo de escolarização, o currículo e sua relação com a sociedade mais ampla; o entendimento das formas pelas quais o currículo escolar contribui para a criação e a recriação da hegemonia ideológica. Além disso, as ideias desenvolvidas nesta obra levam os educadores a pensar a respeito da intensidade do envolvimento da educação com a sociedade, a refletir sobre o verdadeiro papel que as instituições escolares desempenham na produção das relações sociais e conseqüentemente de suas práticas. E também a importância de escrutinar verdadeiramente o currículo dentro da sala de aula, de questionar para que serve e de onde vem esse conhecimento corporificado no currículo, que entra na escola e é imposto aos estudantes como se fosse uma “verdade” a ser transmitida. O pensamento curricular desenvolvido nesta obra inicial ajuda a entender que, de fato, “as teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas” (APPLE, 1995a, p. 41).

Em “**Educação e Poder**”, podemos também apontar contribuições para os estudos curriculares, pois, sendo uma complementação dos estudos iniciais do autor, nos quais ele desenvolveu uma compreensão mais sistemática entre a estrutura da sociedade capitalista e as relações humanas, ampliou a visão do processo de escolarização, permitindo compreender, com mais afinco, a distribuição de poder econômico e cultural na sociedade mais ampla. Ao destacar que “a reprodução cultural e econômica não é o único fenômeno que está ocorrendo em nossas instituições educacionais”, Apple (1995a, p. 47) discute as resistências, as contradições, as contestações existentes em torno das relações de dominação e ideologias. Consideramos ser exatamente este entendimento, de que a reprodução econômica e cultural não acontece sem mediações humanas, sem resistências e contestações, que se destaca como uma contribuição imprescindível para as discussões sobre currículo.

Destacamos, também, outras contribuições de Apple para o campo do currículo, que podem ser encontradas na terceira edição de Ideologia e Currículo e em suas obras Educação e Poder (1982) e Trabalho Docente e Textos: Economia política das relações de classe e gênero em Educação (1986), nas quais Apple volta-se para um movimento conservador que objetiva definir a educação. Este movimento é composto por quatro grupos políticos: pelos neoconservadores, pelos neoliberais, pela nova classe média profissional e pelos populistas autoritários. Estes quatro grupos compõem o que o autor chama de “aliança

política”, que vem influenciando as políticas curriculares nos Estados Unidos.

Segundo ele, os neoliberais têm como objetivo aproximar a educação da economia, de forma que as escolas se subordinem ao mercado. Os alunos são vistos como mão de obra que devem adquirir certas habilidades para atender às exigências de eficiência e produtividade; desta forma, a escola é vista como a instituição que proporcionará esse desenvolvimento. Os neoconservadores concordam com a ênfase que os neoliberais colocam na economia, no entanto, a sua grande preocupação é a 'restauração cultural', numa visão romântica, segundo Apple, do passado em que era ensinado um conhecimento legítimo. Este grupo visa a um currículo nacional, com mecanismos de controle para preservar um determinado conhecimento e uma determinada cultura. A nova classe média profissional é composta por pessoas que detêm experiência técnica e trabalham para o Estado, auxiliando no controle e avaliação do sistema escolar, apoiando as políticas de modernização conservadora. O último grupo é composto pelos populistas autoritários cristãos, que querem estabelecer, no currículo, o texto sagrado da bíblia como base do conhecimento escolar, e também almejam o retorno de uma pedagogia tradicional (APPLE, 2006, p. 242-244).

Cabe ressaltar que este bloco hegemônico, segundo Apple, não se torna hegemônico porque força ou engana as pessoas da sociedade, mas porque se conecta ao senso comum das pessoas, levando-as a acreditar em uma única forma de ver e organizar o mundo, com várias tentativas de criar um falso consenso político-cultural, enfatizando-se a ideia de um currículo comum. Uma cultura comum, para Apple, nunca atenderá todas as pessoas, pois os valores que serão transmitidos através dos currículos serão de interesse da classe dominante, é apenas uma imposição daquilo que a “minoría pensa e acredita” (APPLE, 1995a, p. 50).

Constatamos que essa análise é relevante para os estudos das políticas curriculares brasileiras, pois tem muito a ver com a nossa realidade política. Observamos que, a partir da década de 1990, no Brasil, foram elaborados documentos legais que buscaram estabelecer parâmetros e diretrizes, que representam as políticas curriculares nacionais. Basta realizarmos um estudo mais crítico nesses documentos, que identificaremos as relações de poder existentes e uma estreita relação entre a educação e os interesses econômicos, sociais, culturais e políticos. Partimos do pressuposto que, em cada contexto histórico, os interesses sociais se transformaram e foram se incorporando aos currículos que chegam nas escolas e, partir daí, ocorreu um processo de internalização e de inculcação de normas e valores de um

determinado grupo específico (APPLE, 2006).

Cabe salientar que, para Michael Apple, o estabelecimento de um currículo oficial propiciará e institucionalizará um sistema de exames e testes nacionais, baseado no conhecimento de grupos da elite econômica e cultural, marginalizando outros conhecimentos. Percebemos que o autor não concorda com um currículo comum, criado e imposto para toda a sociedade, sem considerar a realidade de determinadas escolas, condicionando as pessoas envolvidas na educação a avaliações externas.

Apple (2006) aponta que um currículo nacional poderia, até certo ponto, favorecer uma parte da população. Por exemplo, a cultura negra que, uma vez estabelecido um currículo nacional, garantiria o ensino da história de pessoas de cor a grupos conservadores e racistas. Porém, diante da política atual e seus princípios voltados para o mercado, ligados à ideologia burguesa, o autor defende que as políticas curriculares, mesmo que atendam às necessidades de grupos e movimentos sociais, possibilitariam uma internalização de normas e valores a serem transmitidos, visando à manutenção da ordem dominante estabelecida (APPLE, 2001).

Um currículo e um exame nacional, segundo Apple (2006), exacerbaria o processo de transformação das escolas em mercadorias, por causa da ênfase neoliberal de fazer com que as instituições escolares façam parte da economia, ou seja, “um currículo nacional em uma época de hegemonia neoliberal e neoconservadora é uma fórmula para o que chamo simplesmente de “apartheid educacional” (APPLE, 2006, p. 267).

Concordamos com o autor, quando destaca que o que faz uma teoria crítica do currículo importante é a capacidade que ela tem de proporcionar uma visão do verdadeiro funcionamento das instituições escolares, possibilitando uma análise cuidadosa sobre elas, fazendo com que os indivíduos se conscientizem do seu papel e de sua função perante a sociedade, sendo capaz de questioná-la. E afirma que:

(...) a hegemonia realmente existe, e muitas pessoas veem as instituições econômicas, sociais e educacionais da sociedade como sendo fundamentalmente autossuficientes, sem a necessidade de falar e discutir sobre seus fins e meios. (...) as categorias básicas da lógica corporativa tornaram-se tão presentes no senso comum que muitas pessoas nem sequer veem a necessidade de emancipação, a não ser em um sentido anônimo em alguns segmentos da população (APPLE, 2006, p. 218).

Podemos compreender, segundo Apple, que a política liberal separa o indivíduo da sociedade, de forma que percebemos o outro como se existisse uma vida à parte do

contexto social, de que a sociedade existe como algo independente dos indivíduos e suas ações. Não nos situamos como um ser econômico e social, somos manipulados cada vez mais ao consumo, enfraquecendo uma posição crítica da política e da economia, tornando-nos incapazes de fazer uma análise crítica da injustiça social e econômica atual. E, da mesma forma, faz com que os currículos escolares, bem como suas práticas de ensino, sejam impotentes para compreender a posição social da qual fazemos parte.

Ainda em relação às contribuições da teoria crítica de Apple para as discussões sobre currículo, destacamos a análise do último livro da primeira trilogia, “**Trabalho docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação**”, publicado em 1986, escrito em um contexto de renascimento ideológico da direita norte-americana¹⁵, “uma tentativa em curso para um desmantelamento total dos ganhos pelos quais a maioria das pessoas lutou por décadas” (APPLE, 1995b. p. 6). Nesta obra, podemos identificar uma preocupação e um questionamento acerca da relação entre educação e estado, cultura e economia, no que diz respeito à educação e ao currículo. Leva-nos a refletir sobre as reformas educacionais e políticas curriculares, frente a uma política conservadora, tendo como objetivo desvendar o que realmente ocorre dentro das instituições escolares e no trabalho.

Neste sentido, Apple volta-se para a história, a fim de situar os vínculos existentes entre classe, gênero e ensino. Trabalho docente e Textos é dividido em duas partes. No primeiro momento, Apple faz um exame da história, apontando como o magistério se tornou trabalho de mulheres, a partir das mudanças na divisão sexual do trabalho ao longo do tempo, e traz a discussão sobre o controle do ensino e do trabalho docente. No segundo momento, examina como determinado conhecimento, visto como legítimo, concretiza-se no currículo e chega aos docentes, para utilização em sala de aula, bem como a política e a economia que estão por trás da elaboração de propostas e reformas nacionais.

Em relação à análise do trabalho docente, a partir das dinâmicas de gênero e classe, Apple destaca que essas questões são de grande relevância para a compreensão da sociedade, da educação, bem como o porquê o currículo é organizado e controlado. Toda sociedade possui uma história de lutas, no que se refere ao estabelecimento de um conhecimento considerado legítimo. E essas lutas estão relacionadas às opressões, aos conflitos de classe, gênero e raça.

É importante destacar que o estudo das relações entre currículo e gênero, na teoria

¹⁵ Termo utilizado por Michael Apple para se referir ao governo de Ronald Reagan que estabeleceu estratégias para o triunfo da ideologia capitalista frente a derrota da União Soviética.

crítica de Apple, é analisado sob uma perspectiva de classes. Na análise do trabalho docente, o autor situa os professores e as professoras numa determinada classe e também num gênero, afirmando que, à medida que o trabalho docente, sob uma dominação patriarcal, tornou-se um trabalho “de mulher”, a partir das mudanças na divisão sexual do trabalho ao longo do tempo, aumentou-se o controle do trabalho das mesmas, sujeitando-as, mais que os homens, à proletarização e racionalização. Apple focaliza “as relações duais entre a economia e a cultura e entre classe e gênero e as tensões e contradições corporificadas nessas relações” (APPLE 1995b, p.17).

A partir das dinâmicas de gênero e classe social, Apple aponta para problemas e controles existentes na profissão docente, como perda de autonomia, desqualificação e requalificação. De acordo com o autor, esta profissão tem sido controlada pelos grupos dominantes. Por meio de suas ideologias, tem aumentado gradativamente a responsabilidade desses (as) profissionais, contribuindo para que os (as) mesmos (as) se tornem dependentes dos currículos prescritos (aqueles que ditam o que e como fazer), utilizando-os à risca, em sala de aula, como se fossem um roteiro.

A análise feita nesta obra traz importantes contribuições para as discussões sobre currículo, pois, apesar de o autor escrever e situar a realidade norte-americana, pode ser efetivamente trazida para o contexto atual em que vivemos, na medida em que situamos as inúmeras reformas educacionais efetuadas no país, com tentativas de controle e padronização dos currículos, refletindo também nas práticas dos professores em sala de aula. A partir dos estudos de Apple, compreendemos que as instituições escolares estão sendo cada vez mais pressionadas a organizar seus currículos e ensino em conformidade com as necessidades econômicas.

Embora as tentativas de controle do ensino e racionalização do trabalho docente, por parte do estado e suas relações com o poder econômico, sejam concretas, há contestações por grupos que possuem objetivos divergentes, tanto ideológicos, quanto econômicos e que buscam seus próprios interesses. Mesmo que tentem impor suas ideologias, padrões e normas na escola, isso não ocorre sem luta. Apple (1989) aponta que os professores resistem às formas curriculares, por exemplo, quando deixam de utilizar os materiais pré-fabricados, ou os utilizam parcialmente.

Desta forma, destaca que é necessária uma análise da forma e do conteúdo curricular, a fim de identificar as ideologias contidas nos próprios materiais e suas possíveis

contradições. Busca solucionar a seguinte problemática: quem se beneficia com as pressões e políticas curriculares? De acordo com o autor, os livros didáticos ditam, em grande parte, o que deve ser ensinado e o seu conteúdo define a cultura e o conhecimento legítimo. Esses “livros são na realidade parte de um processo social mais amplo” (APPLE, 1995b, p. 82).

Apple nos leva a discutir sobre os materiais didáticos utilizados nas escolas, ampliando nosso entendimento em relação ao processo de construção desses materiais, que, com sua forma burocratizada e padronizada, permite que sejam utilizados por vários anos e, quando chegam nas escolas, são utilizados, muitas vezes, como manuais, controlando o trabalho docente. Apple enfatiza que estes materiais didáticos são vistos, por quem os seleciona e produz, como qualquer outro produto, visando somente ao lucro. Os conteúdos curriculares, neste sentido, são apenas uma mercadoria.

Podemos perceber, contudo, o grande esforço da indústria editorial para responder às necessidades do público almejado, para que seu produto seja selecionado, aumentando a lucratividade. A economia política da indústria editorial, analisada por Apple, transforma o capital cultural de um grupo específico em mercadoria, chegando nas escolas e nas salas de aula. Entretanto, o autor destaca que sempre haverá outros interesses, outros valores culturais específicos embutidos na produção desses livros. E que não podemos considerar que todos os materiais didáticos reflitam as desigualdades econômicas e sociais, pois existem outros interesses ideológicos específicos de um grupo de pessoas que trabalha no processo de produção destes livros.

(...) os autores destes materiais frequentemente pertencem a um seguimento particular da nova pequena burguesia, com seus próprios interesses ideológicos predominantemente liberais, sua própria e contraditória consciência, seus próprios elementos daquilo que Gramsci denominaria de bom senso e mau senso, os quais não se identificam com os corporificados na maximização dos lucros ou na uniformidade ideológica (APPLE, 1995b, p. 97).

Desta forma, entendemos que as tentativas de padronizar o ensino e os currículos não estão ligadas diretamente às necessidades das empresas e do capital, existem outros grupos que buscam atender os seus próprios interesses. Aquilo que chega nas escolas é reflexo de todo um conjunto de influências externas e internas. Segundo Apple, as estratégias de controle dos currículos e do ensino, ao longo do tempo, não foram elaboradas, de forma direta, pelos grupos dominantes. Essas ações foram mediadas por diferentes grupos que tentaram implementar suas próprias visões, com a finalidade de alcançar seus próprios interesses, e não os da indústria. Estas técnicas de controle “podem, ao mesmo tempo, servir à

reprodução das relações sociais do sistema capitalista e também ser o resultado do conflito de classe” (APPLE, 1995b, p. 139).

Podemos compreender que o conteúdo e a forma dos currículos refletem essas transformações e as tentativas de racionalizar o ensino. É necessário que nos voltemos a quem ministra esse ensino. É sabido que as escolas são responsabilizadas pelos problemas concernentes à educação e são submetidas a avaliação e controle. Os responsáveis pelo ensino, os professores, são, de certa forma, os culpados, quando os alunos não conseguem aprender, sem levar em consideração outros fatores sociais e econômicos em que estão inseridos.

O professor está, cada vez mais, perdendo o controle de seu trabalho, à medida que se prende aos materiais padronizados, limitando suas ações. Neste processo, há uma separação da concepção da execução, intensificando o trabalho docente, pois, com as várias exigências que a profissão exige, menos tempo de execução é disponível para esses profissionais, constituindo-se uma “força de trabalho arrochada, econômica e ideologicamente” (APPLE, 1995b, p. 154). Diante deste quadro, o professor não vê alternativa, senão recorrer aos livros didáticos, aos conteúdos preestabelecidos, adotando-os em sala de aula como roteiros a serem seguidos.

À medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o disfarce de “sistemas” planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados. Entretanto, eles estão também sendo requalificados [...] Enquanto a desqualificação envolve a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas. (APPLE, 1989, p.161)

Cabe destacar que os estudos críticos de Apple almejavam identificar as condições para a realização de ações coletivas, com vistas a uma sociedade mais democrática. O autor defende a importância da luta pela democracia, por uma cultura, por um processo de trabalho e por uma administração escolar democráticos. E, para isso, ele propõe uma análise relacional, examinando as questões teóricas e os fatos ocorridos no passado, que contribuíram para estruturar o currículo, a educação e o trabalho docente. Destaca que a teorização crítica deve continuar este trabalho, levando a sério a política de nosso próprio discurso (Apple, 1995b).

A análise das obras da primeira trilogia, às quais nos limitamos, em virtude de serem as mais utilizadas nos trabalhos aprovados no GT de Currículo do EPENN, que nos propusemos analisar nesta pesquisa, propiciaram uma visão mais ampliada do campo

curricular, trazendo várias contribuições para as discussões sobre currículo. Entendemos, por meio de Apple, que o currículo escolar se constitui de conteúdo elaborado por determinados grupos, estabelecendo suas ideologias e sua cultura como legítimas. E, desta forma, o autor mostra que não devemos aceitar a realidade como está posta, mas lutarmos para a construção de uma sociedade que não classifica os indivíduos de acordo com a classe, a raça, ou gênero, garantindo que a camada menos privilegiada da sociedade possa ser ouvida.

Desta forma, a teoria crítica de Apple contribui para discussões curriculares acerca das ideologias dominantes presentes em nossas sociedades, a fim de trazer reflexões e possíveis soluções para a construção de uma proposta curricular que vise à melhoria e à emancipação de grupos menos favorecidos. Segundo Gandin (2011), Michael Apple enfatiza o papel contraditório na educação, apontando experiências de contra-hegemonia, de contestação e resistências. Destaca a importância da construção de uma contra-hegemonia, de lutas, de resistências a ideologias e, também, a necessidade de ações coletivas, movimentos sociais por uma sociedade mais justa e mais democrática. Assim, Apple afirma que é “fundamental transformar a sociedade e não somente analisá-la” (GANDIN 2011, p. 26).

Concordamos com Gandin (2011), quando destaca que Michael Apple trouxe inúmeras contribuições para o campo da educação, e que é necessário destacá-lo em relação ao seu ativismo político e seu engajamento em lutas e movimentos sociais para uma educação e uma sociedade mais justas, elaborando estratégias de transformação da sociedade e, também, da educação. Assim, Apple tem contribuído para uma análise mais crítica da educação, levando-nos a pensar e a refletir criticamente a respeito das relações sociais e do papel da educação na sociedade mais ampla. Nas palavras de Apple:

A tarefa que me coloquei é vislumbrar entender essas relações, mas não apenas para olhar para elas de uma forma crítica, mas também para atuar como uma espécie de secretário dos povos que tem lutado contra esses poderes em todo mundo. Parte da tarefa de qualquer educador crítico é não apenas fazer a análise crítica, mas, atuar como a voz das pessoas que foram silenciadas. (SILVA; MARQUES; GANDIN, 2012, p. 176)

Ressaltamos que Michael Apple é um autor que tem trabalhado com vários educadores progressistas aqui do Brasil, inclusive Paulo Freire, desde meados da década de 1980, contexto no qual fortaleceu-se a oposição política e o movimento de massas, em virtude da crise econômica que assolava o país, num processo de redemocratização (APPLE, 2006). Foi nessa década que Apple passou a ser convidado por universidades brasileiras a participar

de debates e encontros relativos à educação e ao currículo, abordando questões sobre relações de poder e categorias como hegemonia, ideologia, cultura e senso comum, defendendo escolas públicas e democráticas e trazendo reflexões sobre as políticas contra-hegemônicas presentes na educação e também fora dela.

Destaca-se, também, que a difusão das obras de Apple, aqui no país, influenciou a abordagem crítico social dos conteúdos, bem como a Educação Popular, em virtude das abordagens de estudos marxistas presentes em suas obras. E, a partir da tradução e estudos mais sistemáticos de seus trabalhos, por estudiosos do currículo, proporcionou o desenvolvimento da Sociologia do Currículo no país. Podemos concluir que as contribuições de Michael Apple para os estudos curriculares e educacionais voltam-se para as questões sociais, para os aspectos econômicos, culturais e ideológicos que organizam a sociedade e que permeiam todo o ambiente escolar. Desta forma, sua teoria crítica constitui-se de um valioso instrumento para a discussão sobre o processo de escolarização e sobre o currículo.

4. APROPRIAÇÃO DA TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO NOS TRABALHOS DO GT DE CURRÍCULO DO EPENN: LEITURA BRASILEIRA DE APPLE

Neste capítulo, faremos uma análise do conteúdo da produção científica brasileira, tendo como fonte os artigos do GT de Currículo do EPENN, no período de 2005 à 2014. Tencionamos identificar, mapear e problematizar, nesses trabalhos, a apropriação da teoria crítica na análise curricular brasileira, especialmente, na perspectiva de Michael Apple para fundamentar suas pesquisas. E, assim, identificamos e analisamos os conceitos e temas utilizados, quais tendências são observáveis e quais abordagens estão presentes nos trabalhos. Objetivamos também identificar e compreender como os conceitos centrais de Apple são utilizados como aporte teórico para as análises nesses trabalhos.

A análise desta produção proporcionará a problematização do mapeamento teórico sobre currículo, identificando o que já foi produzido, quais os conceitos e quais apropriações essas pesquisas têm realizado, contextualizando as produções e evidenciando os caminhos e as implicações que elas têm apontado.

4.1 Características gerais da produção do GT de Currículo do EPENN (2005 a 2014)

Nossa análise buscou identificar a utilização da abordagem da teoria crítica do currículo, bem como compreender como os conceitos, categorias e temáticas desenvolvidos por Michael Apple foram utilizados nos trabalhos, identificando aproximações e distanciamentos do pensamento do autor. Analisamos os trabalhos aprovados pelo GT de currículo, no período de 2005 a 2014, por ano de realização do evento e, posteriormente, fizemos as devidas relações, levando em conta o total das produções. A análise pautou-se pela caracterização da produção, segundo cinco critérios gerais: número de trabalhos apresentados, origem institucional e natureza das instituições, origem regional dos trabalhos apresentados, eixos temáticos dos trabalhos, perspectiva teórica utilizada (crítica ou pós-crítica) e conceitos centrais de Apple.

A seguir, tomando como base os eixos temáticos, chegamos numa segunda ordem de classificação dos trabalhos, que resultou em 9 grupos:

1. Políticas/propostas curriculares para formação docente: ensino-

- aprendizagem, avaliação e relações de poder;
2. Formação de professores e prática pedagógica/curricular: conhecimento e saber escolar;
 3. Formação de professores e reformas educacionais: qualidade na educação;
 4. Currículo cultural, identidade, diversidade, produção de subjetividades e relações de gênero, raça e etnia e multiculturalismo;
 5. Abordagens teórico-metodológicas em currículo;
 6. Interdisciplinaridade no currículo;
 7. Diretrizes curriculares e educação profissional;
 8. Escola e violência sexual;
 9. Currículo e livro didático.

Esta classificação foi estabelecida, tendo como base a análise de conteúdo da totalidade dos resumos dos trabalhos aprovados pelo GT de Currículo do EPENN, no período de 2005 a 2014. Posteriormente, agrupamos os textos a partir dos eixos temáticos, buscando identificar quais as temáticas e conceitos mais utilizados nas produções sobre currículo.

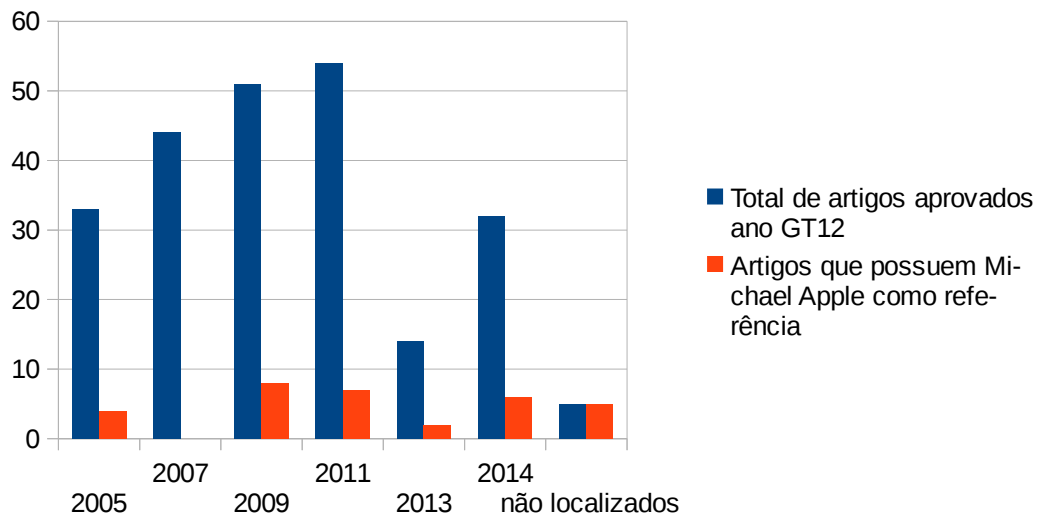
Bardin (2011) destaca diferentes fases de análise de conteúdo. Duas delas são a codificação e a categorização, que ajudam nas interpretações e inferências dos textos. A codificação consiste em um recorte da pesquisa, que é a escolha das unidades de registro, podendo ser um tema, uma palavra ou uma frase. Após a codificação, procede-se à categorização, que são rubricas ou classes em que se agrupam elementos com características comuns.

Após a análise de conteúdo de todos os resumos e a respectiva classificação, analisamos, na íntegra, os trabalhos que continham o autor Michael Apple nas referências bibliográficas, com o objetivo de identificar como os autores dos trabalhos se apropriam do pensamento curricular do autor, quais dos seus conceitos e obras foram utilizados e como essas produções dialogam com essas obras. Analisamos também aqueles trabalhos nos quais identificamos conceitos da teoria crítica do currículo, nos resumos e nas palavras-chave, buscando apontar de que forma os autores se apropriam ou não da teoria crítica do currículo para fundamentar suas pesquisas, analisando os conceitos e temas utilizados, bem como identificar quais tendências são observáveis e quais abordagens estão presentes nos trabalhos.

No que se refere ao número de trabalhos, verificamos que foram aprovados 233 trabalhos no GT de currículo do EPENN, no período de 2005 a 2014. Destes, 35 trabalhos

possuíam o autor Michael Apple nas referências. Ainda do total, 31 trabalhos aprovados no ano de 2007 continham erros nos arquivos, sendo possível analisar somente os resumos. Verificou-se também 5 trabalhos com ano de aprovação não identificado, como mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Número de trabalhos aprovados no GT 12 por ano/evento de publicação
Fonte: elaboração pela autora



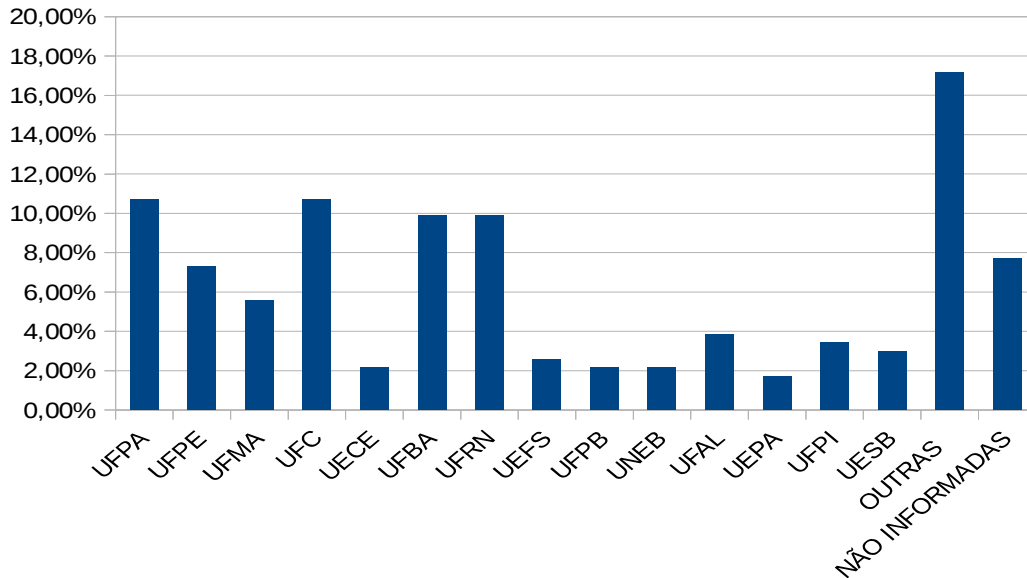
Quanto à origem institucional dos pesquisadores, verificamos a participação de 43 instituições de ensino superior; dentre elas, apuramos que o número de IES públicas é superior ao número de IES privadas. Observa-se que, dos 233 trabalhos selecionados no período, 74,4 % pertencem a instituições públicas, sendo 21 federais e 11 estaduais e que apenas 25,6 % pertencem a instituições privadas.

Isto posto, cabe ressaltar que em uma pesquisa realizada por Chiarini e Vieira (2012) registrou-se que a produção científica brasileira, no ano de 2008, concentrou-se principalmente em instituições públicas, contribuindo com 45% do total de publicações de artigos. Tendo em vista que, em 2009, de acordo com o MEC, havia 186 universidades brasileiras, com 53% IES públicas e 47% de IES privadas, podemos constatar que as universidades públicas brasileiras continuam sendo responsáveis pelo maior número de produções científicas.

Identificamos também 3 instituições estrangeiras, conferindo ao EPENN um espaço consolidado e conhecido internacionalmente, apesar do pouco número de publicações, no período de 2005 a 2014. Não foi possível identificar a origem das IES de 18 trabalhos, pois não foram informadas, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição dos trabalhos por IES-EPENN 2005 a 2014

Fonte: elaboração pela autora

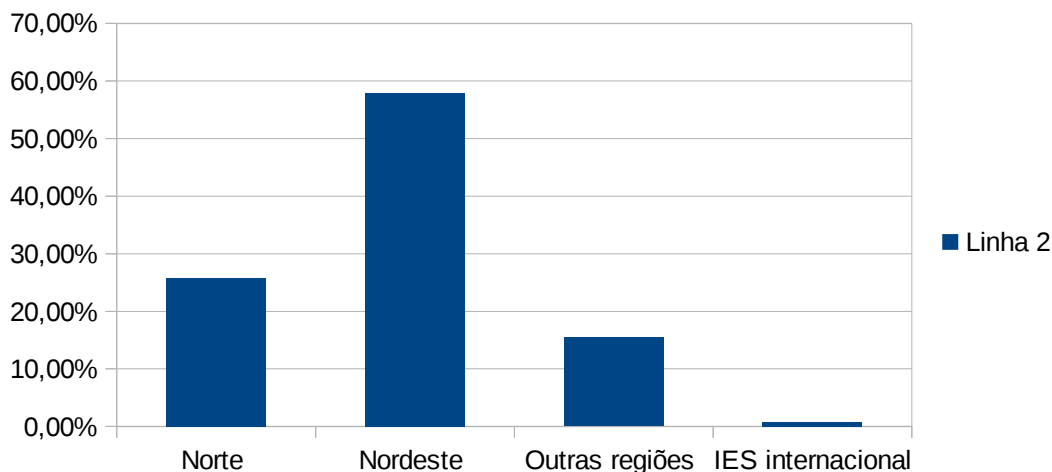


Quanto à origem regional dos trabalhos apresentados, verificou-se um maior número de trabalhos aprovados na região Nordeste, totalizando 135 trabalhos. A região Norte apresentou 64 trabalhos. Os demais pertencem às regiões centro-oeste, sul e sudeste do país, como mostra o Gráfico 3.

Conforme informações colhidas no site do Portal Brasil, houve um crescimento dos cursos de pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste. Todavia, foi a região nordeste que mais avançou nos últimos anos. O levantamento do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), realizado no ano de 2014, aponta que, desde 1996, a formação de mestres na região aumentou de 1.116 para 9.193, e a formação de doutores passou de 40 para 2.392. Dentre as IES da região Nordeste, verificamos que obtiveram um maior número de publicações, a UFPE, UFBA e UFC. Neste sentido, apontamos que, de acordo com Chiarini e Vieira (2012), essas três universidades federais se destacam na produção do conhecimento e, no ano de 2008, centralizaram 47% de grupos de pesquisa, pesquisadores e programas de graduação.

Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos por região geográfica - EPENN (2005-2014)

Fonte: elaboração pela autora



No que se refere aos eixos temáticos, verificou-se uma diversidade de temas. Verificamos que quatro temáticas tiveram maior ênfase nas pesquisas, sendo: “proposta/política curricular para a formação docente: ensino-aprendizagem, avaliação e relações de poder, com 68 trabalhos; “currículo, identidade, subjetividade, relações de gênero, raça e etnia”, com 55 trabalhos; “formação de professores e reformas educacionais: qualidade na educação”, com 43 trabalhos e a temática “formação de professores e prática pedagógica/curricular: conhecimento e saber escolar”, com 40 trabalhos.

Percebemos que os pesquisadores dos trabalhos do GT de Currículo do EPENN preocuparam-se em analisar e questionar as políticas curriculares, frente às reformas educacionais ocorridas no país. Neste sentido, cabe ressaltar que, segundo Borges e Tardif (2001), a partir da década de 1990, surgiram várias pesquisas exploratórias no campo do currículo, advindas das reformas educacionais da época, voltadas para a qualidade da educação e ensino, à formação de professores, ao aprimoramento teórico e prática, à profissionalização docente, dentre outros. De acordo com esses autores, as reformas educacionais introduziram várias mudanças no cenário educacional, inclusive nas concepções que orientavam a educação e a formação docente.

Desta forma, constatamos que os trabalhos que abordaram essas temáticas refletem as exigências e mudanças na educação no país. Pautam-se pela análise do currículo de curso de licenciatura e/ou pedagogia para professores, bem como nas mudanças curriculares que ocorreram nesses cursos. Propõem uma análise das políticas curriculares

contidas nas matrizes, identificando e questionando as orientações estabelecidas, tendo em vista as relações de poder presente nos documentos prescritos, sugerindo propostas curriculares e/ou pedagógicas inovadoras, a fim de estabelecer mudanças nas relações escolares e nas formas de ensino-aprendizagem e avaliação.

Algumas destas pesquisas questionam a legislação que regulamenta os cursos de formação, bem como o componente curricular, apontando as deficiências desses cursos, que são diretamente influenciados pelos organismos internacionais e suas exigências de desenvolvimento das políticas educacionais; analisam as políticas curriculares, frente às exigências da construção e efetivação das propostas curriculares; discutem aspectos da práxis pedagógica, analisando o currículo construído para atender às demandas da escola, dando ensejo à discussão acerca da formação de professores e práticas pedagógicas. Práticas estas entendidas como as ações escolares que ocorrem dentro e fora da sala de aula, dando ênfase ao currículo vivido e às experiências individuais e coletivas. Apontam também para a importância da experiência de vida dos professores em relação à sua prática pedagógica, considerando que o saber escolar está ligado à troca de experiências na relação professor e aluno.

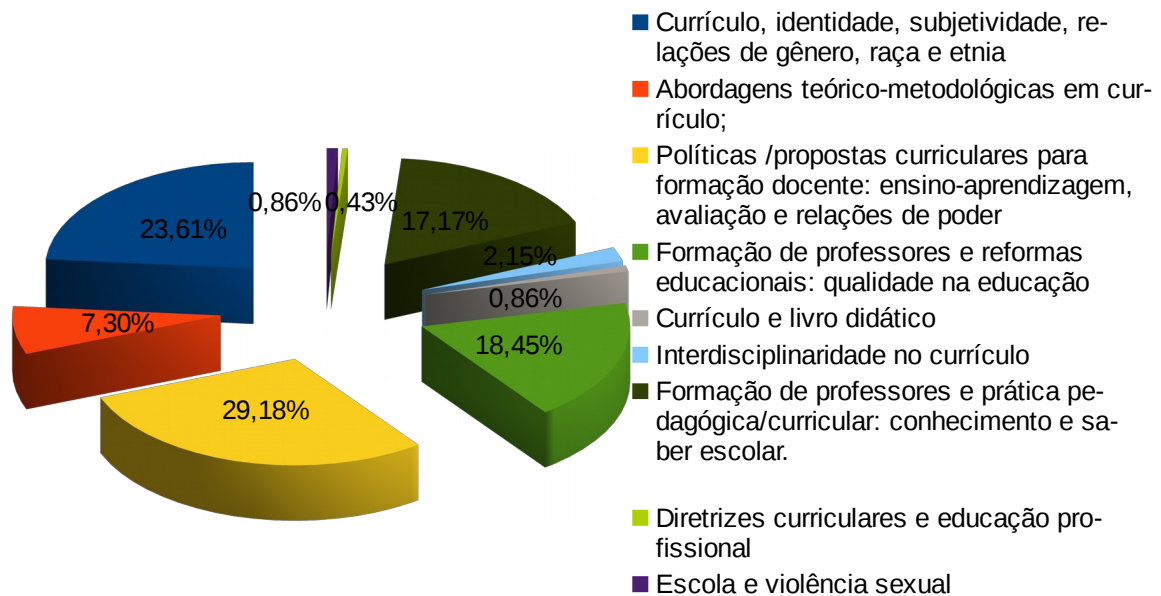
De acordo com Paiva (2003), nas últimas décadas, a questão da formação de professores para o exercício de uma prática reflexiva tem sido recorrente nas pesquisas científicas. Percebemos que a formação de professores também foi pauta de discussão das pesquisas nesse GT. Podemos afirmar que o interesse por essa temática decorre da necessidade de proporcionar, aos professores, uma reflexão acerca de ações e propostas pedagógicas, com a finalidade de que a prática pedagógica seja parte da formação docente. E também pelo fato de que “adaptar e melhorar a qualidade e eficácia da formação de professores tornou-se um imperativo para as instituições de ensino superior e para o governo” (DIAS 2004, p.9).

Em relação à temática “currículo cultural, identidade, diversidade, produção de subjetividades, relações de gênero, raça e etnia e multiculturalismo”, cabe destacar que ocupou o segundo lugar de interesse nas pesquisas do GT de Currículo do EPENN. Isso pode ter relação com o fato de que, de acordo com Alves e Tebet (2009), passamos atualmente por várias mudanças nos paradigmas da sociedade, as quais refletem nas instituições de ensino, levando-as a se pautarem e trabalharem com a diversidade, em busca de uma educação inclusiva. Além disso, pode indicar uma influência considerável dos estudos pós-críticos na

produção da área, que priorizam essas temáticas. Na última década, essas bandeiras foram assumidas por diversos movimentos sociais no Brasil, que impuseram demandas, até então, silenciadas.

Diante do exposto, constatamos que as pesquisas que versaram sobre a temática em pauta revelam basicamente essas mudanças sociais e a construção de um currículo que atenda a todos e não somente a algum grupo. Alguns trabalhos problematizaram a questão da inclusão e das vozes silenciadas na escola, apontando para uma reflexão e debate sobre as questões emergentes centradas em temas como gênero, raça, etnia, entre outros, enfatizando os preconceitos existentes na escola, que dão origem a conflitos e, assim, centram-se na desconstrução dos estereótipos, questionando o currículo. Este é entendido como um espaço de produção de significados, de identidades e de subjetividades, questionando as narrativas que impõem um certo conhecimento, saber, cultura, língua, entre outros como corretos ou melhores. Nota-se, nestas pesquisas, uma busca pelo respeito à diversidade e às diferenças, apontando para a construção de um currículo multicultural, que se apoia no respeito e na pluralidade de culturas. Enfim, esta temática se caracteriza por abordagens atuais no discurso das questões educacionais, nas quais vários segmentos da sociedade passaram a reivindicar os seus direitos e a sua cultura, até então, excluídos da escola. Já o tema “políticas/propostas curriculares para a formação docente” ainda tem sido um dos mais explorados nas pesquisas sobre currículo, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu novas regras para o exercício da docência e da profissionalização.

Além destas temáticas já anunciadas, outras tiveram um destaque menor nas pesquisas, a saber: abordagens teórico-metodológicas em currículo, com 17 trabalhos; interdisciplinaridade no currículo, com 5 trabalhos; currículo e livro didático, com 2 trabalhos; diretrizes curriculares e educação profissional, com 1 trabalho e escola e violência sexual, com 2 trabalhos.

Gráfico 4 – Frequência de temas**Fonte: elaboração pela autora**

Quanto à perspectiva teórica utilizada nos trabalhos do GT de currículo do EPENN, identificamos poucas pesquisas que se pautaram na teoria crítica do currículo. Em contrapartida, a teoria pós-crítica foi identificada na maior parte desses trabalhos. Esse resultado foi obtido por meio da identificação de conceitos da teoria crítica do currículo nos resumos e nas palavras-chave, bem como na leitura dos trabalhos, cujas referências bibliográficas possuíam as obras do autor Michael Apple.

Em relação aos conceitos centrais de Apple, identificamos alguns trabalhos que se apropriaram coerentemente do pensamento curricular do autor, bem como de seus conceitos centrais: ideologia, hegemonia, senso comum, currículo oculto, resistência, contestações e tradição seletiva¹⁶. E outros cuja apropriação das ideias de Apple e de seus conceitos, foi feita de forma incoerente e equivocada. Descreveremos posteriormente sobre estes trabalhos, indicando os problemas existentes na utilização da teoria crítica de Apple.

¹⁶ Conceito extraído de Raymond Williams, para a análise crítica da distribuição social da cultura no currículo

4.2- Tendências analíticas da produção do GT de currículo do EPENN.

A partir da análise dos trabalhos aprovados no GT de currículo do EPENN, no período de 2005 a 2014, identificamos uma concentração maior de pesquisas pautadas na teoria pós-crítica do currículo, confirmando o que Paraíso (2004) aponta ser uma “virada linguística” de temáticas nas pesquisas científicas, após a década de 1990, passando a utilizar vários conceitos e processos investigativos que se destacam das teorias tradicional e crítica do currículo, enfatizando os estudos das relações entre currículo e cultura, em detrimento das relações entre conhecimento escolar e currículo.

De acordo com Paraíso (2004), o surgimento das teorias pós-críticas influenciou o campo educacional e as ciências, repercutindo nas pesquisas educacionais, que passaram a enfatizar outros temas, substituindo e mudando seu foco. “Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAÍSO, 2004, p.284). Entretanto, isso não quer dizer que essas pesquisas pós-críticas têm superado e ultrapassado as críticas, mas que os pesquisadores têm analisado outras formas de pensar e repensar sobre currículo, abrindo um leque de possibilidades de entendê-lo e de explicá-lo.

Neste sentido, destacamos os estudos da autora Marluicy Alves Paraíso, que realizou um mapeamento do campo dos estudos pós-críticos em educação nos trabalhos aprovados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 1993 a 2003. A autora identificou, nesse período, três linhas de pesquisas mais exploradas numa perspectiva pós-crítica, a saber: “1- as relações de poder na educação; 2- a do sujeito (identidade, subjetividade e modos de subjetivação); 3- a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos)” (PARAÍSO, 2004, p. 289). Notamos a presença destas linhas de pesquisa, sob uma perspectiva pós-crítica, destacadas pela autora, em alguns dos trabalhos do GT de Currículo do EPENN, no período em análise.

No que se refere às linhas de pesquisas sobre as relações de poder na educação e à que concerne à problematização do sujeito e à produção de subjetividades, identidades e modos de subjetivação, destacamos alguns trabalhos que exploraram o pensamento de Michel Foucault, utilizando os seus conceitos de poder e de discurso. Em Nascimento (2005), por exemplo, identificamos a problematização das relações de poder envolvidas no processo de avaliação de aprendizagem. O conceito de “poder” de Foucault foi utilizado para sustentar o

argumento de que a avaliação da aprendizagem se constitui em um espaço de produção e veiculação de saberes, e que as relações de poder que a envolvem permitem a produção e a reprodução de subjetividades e identidades. Já em Gonçalves (2005), verificamos a contribuição de Foucault sobre a teoria do discurso e do sujeito na produção de subjetividades docentes e na produção de discursos pedagógicos, compreendendo que os discursos são práticas concretas que constituem sujeitos e subjetividades. Em Gomes (2014), buscou-se, no conceito de “poder” de Foucault, problematizar estudos sobre o sujeito e os modos de produção de subjetividades, apontando que a educação, como um objeto de investimento das produções curriculares, torna-se objeto do poder e do saber. O conceito de poder de Foucault foi mais uma vez utilizado em Maués (2005), para a compreensão da dicotomia produção/reprodução, na análise da instituição escolar. A autora critica a visão reprodutivista da escola e de suas práticas, colocando sob suspeita o papel da escola como instância unicamente mediadora das relações dos sujeitos, reconhecendo a sua natureza produtiva na fabricação ativa de sujeitos e subjetividades, como agente na produção, reprodução, implicando uma visão da escolarização em sua força constitutiva e não apenas mediadora, e concebendo a escolarização como prática que produz, reflete e media as relações sociais. Em Franco (2014), identificamos estudos das relações de poder sob a perspectiva de Foucault, em que se discutem aspectos da trajetória histórica das universidades brasileiras, dando visibilidade aos projetos políticos e às formas como eles se articulam ou não com uma proposta democrática de educação.

Ainda sobre a problemática das relações de poder na educação, destacamos o trabalho de Santos; Porto; Pereira (2009), que traz uma discussão sobre as relações de poder que permeiam as políticas curriculares, penetram e influenciam as decisões legais sobre o currículo. Este trabalho tem como problemática analisar como os pedagogos percebem, reinterpretam, reorganizam as políticas curriculares atuais, bem como se eles compreendem as relações de força ou poder existentes nos processos de formulação das políticas de currículo. Em Matos & Pinheiro (2009), encontramos estudos sobre as relações de força ou poder existentes nos processos de formulação das políticas de currículo, bem como a forma como as práticas são definidas a partir destas políticas, que penetram e influenciam as decisões legais sobre o currículo. Destacamos, ainda, o trabalho de Nascimento; Melo (2005), que traz a problematização da relação entre escola e cultura e o papel desempenhado pela escola na produção de identidades sociais e na reprodução das relações de poder. Neste são utilizados

conceitos como prática docente, conhecimento escolar, conhecimento científico, além de princípios recontextualizadores de Basil Bernstein (1996), para explicar as relações sociais e pedagógicas e as relações de poder que se manifestam na prática docente.

Em relação à abordagem do “sujeito, identidade, subjetividade e modos de subjetivação”, nas pesquisas, destacamos outros trabalhos, como o de Souza (2005), no qual identificamos estudos da formação das identidades e subjetividades em adolescentes, a partir dos programas televisivos. A autora problematiza a mídia, especificamente a televisão, acusando-a de padronizar gostos e ditar modas e comportamentos entre os adolescentes, proporcionando uma reprodução cultural, modificando o comportamento, as identidades e subjetividades juvenis. Já em Aguiar (2007), encontramos a problematização do currículo de graduação em Enfermagem, implicado na produção de subjetividades e identidades. Neste trabalho, a autora argumenta que o currículo em estudo está investido de formas de racionalidade que delineiam uma certa identidade e um certo perfil profissional. No trabalho de Lopes (2007), identificamos a problematização de uma proposta para a educação do campo, vista como uma estratégia metodológica voltada para as classes multisseriadas, buscando aumentar a qualidade da educação oferecida em escolas situadas notadamente na área rural. Almejou-se, com este trabalho, analisar a forma pela qual os trabalhadores e a trabalhadoras do campo interagem em suas dinâmicas culturais que lhes constituem identidades. Soares (2009) apresenta estudos referentes às implicações do currículo e dos “atos de currículo” nos processos identitários, a partir da cultura escolar, a fim de compreender como a escola colabora para a construção, afirmação, produção e resignificação de identidades, por intermédio de estudos das interfaces e tensões entre cultura, processos identitários e educação sistemática nos currículos escolares.

No que se refere à linha que envolve a produção de saberes na educação, compreendemos que estes estudos se referem a uma multiplicidade de saberes que circulam a vida escolar, bem como aos estudos de temáticas referentes ao aluno, aos processos de aprendizagem, ao professor e à produção de saberes sobre sua disciplina, sua profissão e também sua experiência. Neste sentido, destacamos alguns trabalhos que seguiram esta linha de pesquisa, como o de Costa & Reis (2011), que traz uma discussão sobre os fatores que influenciam o ensino de Biologia no ensino médio. As autoras apresentam as concepções de ensino de Biologia e as interferências na escolha dos objetivos e metodologias direcionados à prática dos professores, analisando os pressupostos que orientam os planejamentos e a forma

como estes professores são influenciados pelas recomendações curriculares e pelos programas dos vestibulares, e se essa influência interfere no trabalho do professor dessa disciplina. Já Campos (2011) problematiza a formação do pedagogo, a partir do contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais. Apresenta uma análise bibliográfica e documental das diretrizes para o curso de Pedagogia, analisando, a partir desse documento, um visível encontro entre os discursos referentes às dimensões do trabalho pedagógico e aos que visam à formação de um novo perfil de trabalhador na sociedade atual. A autora aponta que a relação teoria e prática está sendo reconfigurada, no contexto atual, pelas políticas nacionais. Em Marques (2009), identificamos estudos referentes às implicações culturais e pedagógicas envolvidas no ensino de música, mais especificamente no emprego da expressão “analfabeto musical”, propondo uma desconstrução de significados fixados a este conhecimento. Buscou-se proporcionar uma ampliação dos discursos acadêmicos em música, levando em conta os desafios educacionais atuais postos pela sociedade, marcadamente híbrida e plural. Identificamos, no trabalho de Campos (2009), discussões sobre a produção do sujeito na modernidade e sua relação com o conhecimento na contemporaneidade, o qual sofreu modificações, desenvolvendo, assim, novos saberes, desarticulando o dito conhecimento único, que explicava toda a sociedade. Problemática a existência de outros marcadores sociais, além das relações de classe, sinalizando novas estruturas e a emergência de novas identidades, constituindo novos saberes. A autora aponta que estas modificações colaboraram para a produção de novos fazeres pedagógicos.

No trabalho de Pimentel Júnior (2011), encontramos a problematização do caráter social da produção de conhecimento na escola e o papel dessa instituição na transmissão desse conhecimento. Discute-se a distinção entre conhecimento científico e conhecimento escolar, destacando a autonomia da escola como elemento estruturante desta distinção. O autor destaca que o conhecimento e os saberes da comunidade científica, produzidos no espaço escolar, devem proporcionar aos educandos a agregação desse conhecimento à sua formação para a cidadania. Ainda nesta mesma linha, identificamos o trabalho de Crusoé & Ribeiro (2011), que analisa os saberes de professoras de primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, de uma determinada escola, a partir dos sentidos atribuídos por elas a respeito do currículo, do conhecimento escolar e dos elementos da prática pedagógica. As autoras concluem, a partir dessa pesquisa, que o currículo é a expressão de diferentes motivações e experiências de vida das professoras., e que o conhecimento escolar é a relação entre saber formal e saber de senso

comum.

Além destes trabalhos, observamos também a problematização de outras temáticas, a saber, o questionamento das políticas curriculares e de projetos que visem à qualidade da educação, bem como à construção de um currículo voltado para a formação de professores capazes de atuar ativamente na melhoria do ensino. É notório que, no contexto atual, a questão da qualidade do ensino tem sido exigida pelas políticas educacionais e usada nos discursos das reformas na educação, com a finalidade de atender exigências econômicas e técnicas. E assim, essas políticas educacionais se baseiam na qualidade, na competência e nos resultados, levando os profissionais da educação a se adequarem a essas exigências, refletindo-as na sua prática pedagógica.

Identificamos, em alguns dos trabalhos analisados, a apropriação do conceito de qualidade do ensino, proposto e desenvolvido pelos autores, a partir de perspectivas críticas e pós-críticas. Cabe destacar que ambas as teorias problematizam o conceito de qualidade, voltando para as relações de poder imbricadas no currículo, que tendem a priorizar uma qualidade voltada para os interesses da economia e das empresas. Defendem um currículo que atenda a todos e uma proposta pedagógica construída e elaborada pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Encontramos, nestes trabalhos, a problematização e o questionamento das políticas educacionais e seus indicadores de qualidade de ensino, que tentam ajustar a educação nacional às demandas da conjuntura mundial. E também dos cursos de formação de professores, visando a uma formação crítica e reflexiva destes profissionais, tornando-os sujeitos capazes de apreender criticamente a realidade, a fim de que não sejam apenas transmissores de conhecimentos, mas que transformem o ensino e a sua prática, deixando de ser meros reprodutores de conteúdos.

Nessa linha, identificamos trabalhos que se basearam na perspectiva pós-crítica do currículo, por exemplo, Oliveira (2005), que analisa as políticas educacionais implementadas a partir de um programa educativo adotado, “Projeto Escola Cabana”, pautado na qualidade social da educação e do Fundescola, na perspectiva da qualidade total. A autora aponta que a busca pela qualidade provocou uma assimilação de concepções e procedimentos do campo econômico e empresarial, deixando de lado o contexto das escolas, seu universo cultural. Isso porque se tem implantado projetos desencadeados, na busca pela produtividade e competitividade. E destaca que o estudo da qualidade da educação deve considerar as singularidades, as diferenças, a multiculturalidade e conceber as instituições escolares como

construções sociais. Da mesma forma, encontramos em Porto (2009) a problematização dos programas criados pelo governo federal, com o objetivo de melhorar a qualidade da formação do professor, garantindo a certificação destes, dentro dos padrões determinados pelo Banco Mundial e pelo Estado, priorizando a educação voltada para o mercado de trabalho. Os dados desta pesquisa revelaram que os programas, muitas vezes, são oferecidos de forma desconexa dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores, não considerando a realidade socioeconômica das instituições e, desta forma, pouco contribuindo para a qualificação dos professores. Buscou-se refletir sobre a construção coletiva de um projeto político pedagógico, no qual os professores discutam e avaliem suas práticas pedagógicas, levando em consideração a diversidade cultural, reconhecendo as diferenças. Em Lopes (2007), também encontramos um questionamento da proposta pedagógica da Escola Ativa, pensada a partir do Programa Fundescola, cuja metodologia visa aumentar a qualidade do ensino na gestão de classes multisseriadas na zona rural. A autora aponta que os instrumentos metodológicos desta proposta não estão de acordo com as questões estruturais do campo, ligadas diretamente com escola e com a vida dos alunos, com as identidades culturais, ou seja, não foram pensados a partir do campo.

No que se refere ao conceito de qualidade, sob uma perspectiva crítica, identificamos, no trabalho de Silva (2009), a problematização das políticas fomentadas pelo Banco Mundial, que estabelece medidas para elevar a qualidade da educação pública; porém, pouco têm atendido a comunidade escolar. Propõe-se desvelar as relações de poder que permeiam o processo de escolarização, determinando suas finalidades e impondo uma noção de qualidade de ensino. Destaca-se que uma proposta curricular deve ser construída a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A escola precisa trabalhar com conhecimentos imbricados na realidade dos alunos, na cultura vivida destes, para que compreendam sua própria realidade e que sejam capazes de intervir e mudá-la. Também em Vieira & Pizzi (2011), identificamos a discussão das implicações da Prova Brasil para o controle do trabalho docente e do papel do gestor. Buscou-se refletir sobre este instrumento avaliativo, que verifica a aprendizagem dos alunos, a fim de medir o desempenho e servir como orientador de políticas que busquem a qualidade da educação. Os autores destacam que, tanto professores, quanto gestores ficam submetidos às normatizações destas avaliações, refletindo na sua prática curricular, pois as políticas implantadas limitam a autonomia dos professores, no que se refere ao planejamento, à preparação das aulas, à decisão do que

ensinar e, até mesmo, a uma reflexão acerca das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre a questão da qualidade, o artigo de Locatelli (2007) apresenta uma reflexão sobre currículo e qualidade da educação escolar, focalizando a formação do professor reflexivo. Neste trabalho, também há o questionamento das políticas públicas que, por meio do discurso de qualidade no ensino, almejam atender as mudanças e exigências econômicas do cenário mundial. No que se refere à formação reflexiva do professor, destaca que o seu fazer pedagógico deve desmistificar as ideologias implícitas no currículo, permitindo-lhe criticar a realidade em que vive.

Podemos concluir, após a análise dos trabalhos, que o conceito de qualidade, na teoria crítica do currículo, está ligado à busca pela autonomia e emancipação das classes menos privilegiadas. Preocupa-se em questionar as propostas educacionais e suas ideologias, no contexto da sociedade capitalista. Para a teoria crítica, a qualidade da educação está relacionada à qualidade e transformação da sociedade em justa e igualitária, na qual seria possível uma emancipação da classe dominada, possibilitando a esta uma reflexão e conscientização da realidade em que vive, na medida em que se questionam as ideologias dominantes. Propõe-se um currículo crítico na formação do professor, a fim de que ele se conscientize da importância do seu papel como educador, mudando sua atitude e transformando a sua prática e a realidade.

Na teoria pós-crítica, busca-se também o questionamento das propostas educacionais e seus interesses econômicos imbricados no discurso de qualidade no ensino. Observamos, nos trabalhos analisados, a preocupação em problematizar as propostas curriculares e programas do governo que desconsideram o contexto social, as diferentes culturas, pouco contribuindo para a melhoria do ensino. Em suma, esta teoria enfatiza a sua preocupação com a diferença, com o multiculturalismo, com as diferentes culturas no âmbito do processo educativo, problematizando as relações de poder embutidas no processo de ensino-aprendizagem, questionando os discursos das políticas curriculares, analisando os seus sentidos e significados, a diferenciação curricular, que uniformiza e estratifica o saber, apontando para a construção de um currículo que valorize a diferença, em busca de supressão das opressões e desigualdades nas instituições escolares. Propõe pensar as políticas curriculares com o objetivo de recuperar as culturas que foram negadas e estabelecer um currículo emancipador, que compreenda e considere os saberes, os discursos, as diferenças de determinadas regiões do país. Nesta perspectiva, emancipação passa pelas subjetividades dos

indivíduos e não enquanto um projeto social mais amplo, como na teoria crítica.

Este conceito de emancipação merece destaque. De acordo com Silva (2010), é utilizado pelas pesquisas críticas, que concebem o processo educacional como um meio de libertação dos indivíduos oriundos de classes menos privilegiadas, na medida em que estes tomem consciência de sua situação de opressão e privação de bens materiais na sociedade capitalista, e, a partir desta conscientização, lutem para transformação da sociedade, acabando com a opressão, emancipando estes indivíduos e a construindo e uma sociedade mais justa e igualitária. Podemos compreender que, nas teorias críticas, seria possível uma emancipação universalizante, contemplando, ao mesmo tempo, várias culturas, acabando com a opressão (MELO, 2011, p. 4).

Identificamos, sob uma perspectiva crítica, alguns trabalhos que utilizaram o conceito de emancipação. Em Locatelli (2007), encontramos a problematização e questionamentos das propostas educacionais propagadas em nome da busca pela qualidade e pela emancipação. A autora propõe uma reflexão acerca do verdadeiro interesse dessa emancipação, visto que as políticas curriculares carregam interesses da classe dominante. Defende que uma construção curricular que conduz à emancipação só ocorre em um contexto de igualdade e de crítica da ideologia dominante, tornando possível uma reflexão e autonomia dos sujeitos. No trabalho de Pereira e Cruz (2007), identificamos uma discussão acerca das políticas de avaliação da aprendizagem, implantada sob uma abordagem formativa e emancipatória. Como no trabalho descrito anteriormente, buscou-se questionar essa política e seus reais interesses pela emancipação dos indivíduos, tendo em vista o contexto capitalista, no qual são construídos os pressupostos das avaliações de aprendizagem.

O conceito de emancipação, no entanto, não é uma categoria específica da teoria crítica. Segundo Melo (2011), este termo sofreu uma mudança na sua definição em decorrência das mudanças e da dinâmica nos processos curriculares do contexto contemporâneo. E, desse modo, as chamadas teorias pós-críticas refletem essas mudanças, questionando uma libertação e emancipação total da sociedade, por defenderem que esta se constitui de uma heterogeneidade cultural, marcada pela diversidade, compreendendo, então, que não existe possibilidade de uma emancipação totalizante, pois há demandas emancipatórias específicas para diferentes grupos.

Identificamos o conceito de emancipação no trabalho de Gomes (2011), que seguindo uma perspectiva pós-crítica curricular, propõe currículos mais flexíveis e mais

próximos dos problemas e da realidade cultural dos indivíduos envolvidos no processo educativo, bem como o reconhecimento de uma EJA plural, ou seja, o reconhecimento da diversidade e pluralidade de identidades culturais entre os jovens e adultos. Buscou-se, neste trabalho, destacar os interesses dos diferentes grupos de pessoas que contemplam o universo da EJA, destacando ser necessário uma transformação das propostas curriculares, nas quais os interesses étnicos, culturais, econômicos, ideológicos, entre outros, sejam considerados e trabalhados, promovendo a emancipação destes grupos, incluindo todos em suas especificidades. No trabalho de Coelho e Nascimento (2011), identificamos a investigação quanto à forma que o “Prova Brasil” propicia o conhecimento e habilidades necessárias à obtenção da emancipação dos sujeitos oriundos do campo, bem como de que modo esse sistema nacional de avaliação e a escola consideram as especificidades dos estudantes, no que diz respeito à sua cultura, seus valores e costumes, e também a relação entre esses saberes e os conteúdos que são avaliados no exame.

Em relação à teoria pós-crítica, destacamos outros trabalhos, como Figueiredo (2009), que trata o currículo como linguagem; outro que discute a leitura da imagem crítica inserida no currículo escolar, por Márjorie Garrido Severo, da Universidade Federal da Bahia-UFBA.¹⁷ Destaca-se também o trabalho de (SILVA, 2011), que traz uma discussão sobre o modelo de currículo fragmentado em disciplinas desconexas, surgindo propostas de reorientação curricular, entre outros.

Concordamos com Paraíso (2004), quando diz que a teoria pós-crítica tem contribuído para a expansão de conhecimentos além dos que já foram pensados em educação, propondo, criando, inventando outras formas de se pensar o currículo, a pedagogia, ou seja, a educação como um todo. As pesquisas de cunho pós-crítico abordam uma diversidade de temas, desconfiando, criticando projetos de uma sociedade sem classes, bem como a concepção de um sujeito centrado e consciente de seus direitos. Compreendemos que a teoria pós-crítica trouxe várias contribuições para as pesquisas em educação, dando continuidade às análises críticas do processo de escolarização e do currículo, nas quais a teoria crítica se pauta. E assim, entendemos que a teoria pós-crítica não é um avanço e nem uma superação das teorias críticas, mas sim uma perspectiva diferente, com objetivos e focos outros para ler o processo educacional (LOPES, 2013, p. 11).

Compreendemos que as teorizações curriculares crítica e pós-crítica implicam uma postura política, uma maneira de ver a escola e a sociedade. A teoria crítica concebe que

¹⁷ Não foi encontrado o ano de publicação deste trabalho no GT de currículo do EPENN.

a escola está imersa em contradições sociais e, assim, uma mudança e transformação da educação ocorreria através de uma mudança e transformação da sociedade em que está inserida, ou seja, a partir da conscientização e reflexão da realidade, pelos indivíduos das classes dominadas. Em contrapartida, a teoria pós-crítica abandona a confiança na capacidade transformadora da escola, concebendo-a como fruto de processos subjetivos, individuais. Problematisa as relações de poder imbricadas no currículo, impondo crenças e verdades estabelecidas.

Isto posto, cabe destacar que, a partir das análises dos trabalhos aprovados no GT de Currículo do EPENN, principalmente aqueles que problematizam as políticas educacionais e reformas estabelecidas pelo governo, sob uma perspectiva crítica, identificamos que o foco de análise é voltado para questões de ideologia e relações de poder disseminadas pela escola, através do currículo, legitimando a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista. Podemos observar uma preocupação em questionar as propostas curriculares construídas em nome da qualidade da educação.

Cumpramos ressaltar que, conforme Apple (2006), as instituições escolares possuem um papel importante na estratificação social. Em suas análises sobre o conhecimento que é transmitido nas escolas, o autor busca entender de que forma o currículo contribui para criar e recriar a hegemonia ideológica das classes dominantes, apontando que, diante da intervenção de mecanismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, os interesses econômicos têm repercutido nas decisões educacionais. Apple (2006) aponta a necessidade de estudar a forma e o conteúdo do currículo, a fim de que possamos escrutiná-lo e analisar de que maneira o que é ensinado nas escolas tem relação com a distribuição de poder na sociedade, isto sem desconsiderar as mediações humanas no processo de escolarização, as resistências e as contestações.

Outra preocupação presente nesses trabalhos é a posição do professor, como educador, que pode contribuir para a manutenção da opressão das classes menos privilegiadas ou se colocar em contraposição a essa opressão. A teoria crítica busca a formação reflexiva do professor, para que este não seja um mero transmissor de conteúdos, mas um transformador da realidade em que vive e de sua prática pedagógica. Compreendemos que o professor possui uma posição social que deve estar voltada para a criticidade e reflexão. Este profissional não deve se contentar com o que lhe é imposto, mas desconfiar e lutar constantemente contra as ideologias presentes no processo de escolarização, visando à inclusão das diferentes classes,

raças e gêneros. Neste sentido, cabe afirmar que “as ideologias, não apenas submetem um indivíduo a uma ordem social existente; elas também o qualificam para ação e mudança social” (MOREIRA, 1989, p. 22).

No que se refere aos trabalhos que seguiram uma perspectiva pós-crítica, observamos que os autores têm questionado o currículo voltado para a transformação social, para os projetos que buscam a formação de um sujeito emancipado, consciente e capaz de transformar a realidade em que vive. As relações de poder continuam a ser enfatizadas, porém, elevam-se as condições de análise para além da questão das classes sociais, focalizando as diferenças de gênero, etnia, raça, religião, região, sexualidade, concebendo o sujeito com múltiplas identidades, problematizando e questionando o currículo como está posto e buscando um currículo multicultural, que atenda a todas as diferentes culturas.

Em relação aos trabalhos em análise, identificamos também a problematização das políticas e reformas educacionais pautadas na teoria pós-crítica do currículo. Nestes, podemos observar uma preocupação com as relações de poder que permeiam as diretrizes, as normas estabelecidas em nome da qualidade da educação. Constatamos que o foco de análise e questionamentos, nestes trabalhos, é a preocupação com a diferença, com a cultura dos povos oriundos do campo, de determinadas regiões, de diferentes gêneros.

Em suma, podemos compreender, que, sob uma perspectiva pós-crítica, os autores dos trabalhos não se preocupam em analisar as desigualdades de classes, mas focalizam as vozes silenciadas e negadas na instituição escolar. Para isso, justificam que as identidades existentes na instituição escolar estão vinculadas à classe social, ao gênero, etnia, raça, idade, região, entre outras presentes nas relações sociais. Concebem que não há um conhecimento único capaz de criar uma consciência reflexiva de transformação da sociedade, mas sim conhecimentos, em detrimento das múltiplas identidades e subjetividades. Assim, a escola é vista como um espaço social em que os sujeitos compartilham seus significados, referências presentes na sociedade.

Cabe destacar que, nesses trabalhos, de acordo com a teoria pós-crítica, não houve uma abordagem supondo ser possível uma eliminação das relações de poder e, conseqüentemente, uma transformação radical de toda a sociedade a partir da escola, mas sim uma constatação de que o professor pode contribuir para a superação das discriminações sociais, empreendendo, no cotidiano escolar, uma reflexão acerca da pluralidade cultural, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática.

Ressaltamos que, apesar da forte presença dos estudos pós-críticos em currículo nas pesquisas, identificamos alguns trabalhos que se apropriaram da teoria crítica curricular, questionando os princípios tradicionais da educação e a forma como a classe dominante impõe suas ideias, seu conhecimento, suas ideologias, reproduzindo a estrutura social. Além daqueles trabalhos que já discutimos, descreveremos, de forma sucinta, outros trabalhos embasados na teoria crítica. Os quais apropriaram-se dos conceitos da teoria crítica como capitalismo, reprodução social, hegemonia, classe social, poder, ideologia, emancipação. Como no trabalho de Oliveira (2011), que aponta para as mudanças econômicas ocorridas no país, que trouxeram consequências para a educação, visto que os currículos são organizados e distribuídos em favor da dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista.

Encontramos em Lima (2014), encontramos a análise de um projeto político pedagógico de e o questionamento das instituições escolares na formação dos educandos apenas para atender aos anseios do mundo do trabalho, bem como as relações de poder que envolvem o currículo e as práticas educativas que se desenrolam nessa instituição. Em Pinheiro (2005), a problematização sobre a posição do educador e sua vinculação a processos de resistência e mediação das práticas sociais, estabelecendo um novo patamar no desenvolvimento de sua práxis. Da mesma forma, o trabalho de Oliveira (2013) aponta também a discussão sobre os aspectos que denotam as mudanças curriculares na escola, enfatizando que os professores são sujeitos ativos do processo de escolarização e devem ser críticos e se disporem a mudar suas práticas e suas concepções, a repensar a escola e o currículo.

Além desses trabalhos já mencionados, identificamos outros que trazem também a discussão a respeito do projeto político pedagógico e da relação do professor como sujeito ativo, em: Tavares; Pina (2014), que trazem uma discussão acerca dos estudos da história social do currículo, possibilitando investigar os mecanismos de organização e seleção dos conteúdos escolares, bem como o processo de escolarização e sua relação com a sociedade e o estabelecimento das hierarquias sociais, culturais e políticas. Em Queiroca (2014) que questiona quais são as principais críticas e avanços das diretrizes curriculares para a educação. Apontando que estas diretrizes foram construídas em meio a contradições, constituindo-se em um campo de disputa de ideologias entre os distintos projetos de educação.

Lagar (2011) aborda a possibilidade que a escola tem de elaborar o seu currículo escolar a partir da construção coletiva do projeto político pedagógico, sob uma perspectiva

emancipatória, pois o currículo é a base do trabalho educativo e as ações pedagógicas giram em torno dele e não se reduzem ao cumprimento de exigências administrativas.

A partir dessas análises, constatamos que a perspectiva teórica crítica preocupa-se com as classes sociais, com a libertação, com conscientização e emancipação das classes menos favorecidas. Problematiza o conhecimento corporificado no currículo escolar, questionando qual conhecimento é verdadeiro e por que esse conhecimento é considerado verdadeiro e não outro. E também o porquê de as instituições escolares transmitirem, sem questionar, uma cultura e um currículo voltado para os interesses da burguesia.

Identificamos, nos trabalhos analisados, a abordagem e a problematização das políticas curriculares e o motivo de a escola transmitir conhecimentos das classes dominantes, que atuam frente a estas políticas, implementando suas ideologias e controlando a educação, sem se preocuparem com os demais interesses das classes dominadas, ou seja, a classe trabalhadora. A teoria crítica volta-se para as formas de tornar os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem mais críticos, autônomos, reflexivos e conscientes, a fim de que possam intervir na realidade em que vivem, transformando-a. Busca a libertação destes indivíduos, possibilitando-os lutar por seus direitos de cidadãos, pelo respeito e pela igualdade social.

Observamos que os trabalhos, cuja temática enfatiza à formação de professores, propõem um currículo crítico, a fim de estabelecer uma mudança nos cursos e nas atitudes dos professores, para que estes profissionais se preocupem em se conscientizar quanto a sua prática em sala de aula, sobre seu papel como educador e sobre a qualidade da educação. Em suma, questionam as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social (PARAÍSO, 2004).

A análise dos trabalhos do GT de currículo resultou também na identificação daquilo que Lopes (2013) aponta ser hibridismo teórico nas produções acadêmicas. Embora seja um número pequeno de trabalhos publicados com esta característica, comprovou-se o que Lopes e Macedo (2002) apontam estar se configurando no Brasil, desde a década de 1990, nas pesquisas em educação, o que seria uma mesclagem de diferentes tendências e orientações, a saber do discurso pós-moderno e o foco da teorização crítica.

Em relação aos trabalhos cuja perspectiva teórica caracterizou-se de um “hibridismo teórico”, conforme Lopes & Macedo (2002, 2003), apontados como sendo de discursos críticos e pós-críticos, ou seja, do foco político na teorização crítica e do foco no

pós-modernismo, identificamos uma busca de articulação entre cultura e política, pautando-se em alguns autores críticos como Michael Apple, o qual incorpora, em suas análises, categorias como gênero, raça, etnia, região, religião e aspectos relacionados à cultura, porém, mantendo-se fiel à teoria crítica.

Podemos observar, nestas pesquisas caracterizadas como híbridas, o discurso pós-crítico no que se refere à análise da cultura, mais especificamente da cultura escolar, na ênfase aos aspectos da linguagem e do discurso, bem como na preocupação com o diferente, com a identidade e a subjetividade, buscando um currículo que considere essas diferenças, visando à inclusão social. E concomitantemente a essas temáticas, utilizam o pensamento teórico crítico que visa sobrelevar questões políticas e análises acerca da luta de classes, salientando uma mudança e transformação social.

Para exemplificar esta característica híbrida, podemos identificar análises acerca das políticas curriculares estabelecidas, cujos objetivos estão ligados aos interesses abusivos da ordem social do capital, buscando apontar e questionar as ideologias existentes no currículo e nas práticas pedagógicas. A teoria crítica, nos estudos dos documentos legais e diretrizes, denuncia a ligação e a subordinação a que a educação está submetida, a saber, ao sistema produtivo e ao mercado de trabalho. Os autores críticos utilizados nos trabalhos voltam-se para o questionamento do conhecimento considerado legítimo, que foi incorporado nos currículos oficiais ao longo do tempo, de acordo com os interesses da sociedade em determinados contextos históricos. Os estudos críticos de Michael Apple nos ajudam a compreender e analisar as políticas curriculares, por meio das categorias elencadas em suas obras, como, ideologia, hegemonia, currículo oculto e relações de poder.

Junto a este pensamento, enfatiza-se o discurso pós-moderno, que rompe com as ideias do modernismo, na qual a teoria crítica se baseia (SILVA, 1993). As narrativas consideradas verdadeiras são postas em discussão, têm sua validade questionada, em nome da valorização e celebração das diferenças. Os questionamentos das políticas de currículo, nesta perspectiva, incidem sobre a negação da pluralidade e diversidade cultural presente no currículo escolar, defendendo um currículo voltado para a inclusão dessas diferenças. Defendem que o gênero, a raça, a sexualidade, assim como a classe, precisam ser compreendidos no contexto da escola e da cultura, visto que algumas identidades presentes neste contexto são desprezadas e consideradas ilegítimas, ao passo que outras são privilegiadas e consideradas como legítimas, normais. Cabe destacar que Apple também é

utilizado nestes trabalhos com característica híbrida e, particularmente, nas categorias de gênero, raça, sexo, região, religião. No entanto, Apple utiliza essas categorias sem abandonar a dinâmica de classes, o que as análises pesquisadas não fizeram.

Entendemos que a característica híbrida, nos trabalhos analisados, tem por objetivo produzir uma certa parceria, estabelecendo interconexões entre os discursos moderno e pós-moderno, com a finalidade de analisar o processo educativo e construir uma educação democrática, na medida em que se busca uma reorganização curricular, o desenvolvimento de novas concepções acerca da educação, “na aceitação e no diálogo das diferenças e das culturas não-hegemônicas, na formação de subjetividades comprometidas com a solidariedade e com a construção da democracia” (MOREIRA, 2008, p. 26).

Isto posto, descreveremos os trabalhos analisados e identificados com a característica híbrida, destacando como o pensamento curricular crítico de Michael Apple foi apropriado nessas pesquisas. Porém, é importante destacar que, ao fazer esse hibridismo, corre-se o risco de relacionar perspectivas teóricas divergentes e, algumas vezes, incompatíveis.

4.3 - Características e tendências das produções do GT de currículo do EPENN sob a perspectiva crítica curricular de Michael Apple.

A partir das análises dos trabalhos, que continham o autor Michael Apple nas referências bibliográficas, identificamos que as obras mais utilizadas do autor referem-se aos livros da primeira trilogia: *Ideologia e Currículo*, *Educação e Poder*, *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação*, seguindo dos seguintes artigos: *A política do conhecimento oficial* (2005), *Repensando Ideologia e Currículo* (1999), *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* (2005).

A apropriação da teoria crítica de Michael Apple nos trabalhos analisados centrou-se nas questões sociais, nos aspectos econômicos, culturais e ideológicos que permeiam o processo educativo e o currículo. Suas ideias foram utilizadas para auxiliar na compreensão, discussão e análise entre cultura e economia, principalmente no que diz respeito à negação de que a economia seja a única determinante das relações sociais e a defesa de que existem as mediações humanas que permeiam todo o ambiente escolar.

Notamos que as ideias de Apple também foram apropriadas no que diz respeito à crítica ao currículo único, padrão vinculado às avaliações de professores e de alunos, bem como sua proposição de um currículo que atenda toda a sociedade, em favor dos direitos das classes menos privilegiadas; e, ainda, seus estudos sobre relações de gênero neste processo.

Compreendemos, a partir das análises, que a posição de Apple na centralidade da cultura na avaliação das estruturas sociais, o distanciamento das ideias marxistas, que entendem a educação pelo viés unicamente economicista e a incorporação de categorias como gênero, raça, etnia, região, religião e sexualidade em suas análises críticas, levou os pesquisadores a utilizarem seu pensamento crítico, associado com outros autores que possuem uma perspectiva teórica distinta, com o objetivo de problematizar questões relacionadas à educação e ao currículo, conforme podemos verificar nos trabalhos pelos quais caracterizamos como possuindo um hibridismo teórico.

Ainda em relação à apropriação da teoria crítica curricular de Michael Apple, destacamos que seu pensamento curricular traz uma vasta possibilidade de análises em relação ao processo educacional, políticas curriculares e práticas pedagógicas, pois sua visão ampliada do currículo lhe permite que analisar o campo curricular e a estrutura econômica, a partir da cultura e sua função nas estruturas sociais. Cabe ressaltar que, apesar de este autor trabalhar com conceitos da vertente pós-crítica, como de gênero, raça, sexo, etnia, religião e região, é fiel aos conceitos e ideias da teoria crítica do currículo e concebe que a análise do processo de escolarização deve ser feita através da dinâmica de classes.

Neste sentido, verificamos, de um modo geral, que a utilização da teoria marxista pelo viés de Michael Apple, nos trabalhos aprovados no GT, tanto da região Nordeste, como de outras regiões, foi coerente em algumas pesquisas; outras, no entanto, fugiram dos ideais neomarxistas do autor, na maioria das vezes, apropriando-se de seu pensamento curricular, com citações para sustentar um argumento pautado na vertente pós-crítica do currículo, sem o devido cuidado de apontá-lo como um teórico adepto do marxismo e, como tal, apoiado em elementos centrais da crítica marxista da sociedade, afirmando que a sociedade capitalista gira em torno da dominação de classes.

Isto posto, exemplificaremos essa apropriação em alguns trabalhos, destacando a perspectiva teórica curricular utilizada. Em Lagar (2011) e Bormann & Silva (2014), Apple só foi citado nas referências bibliográficas, sem mencioná-lo ao longo do texto, baseados na teoria crítica e pós-crítica, respectivamente. Identificamos, no trabalho de Nascimento e Melo

(2005), sob uma perspectiva pós-crítica do currículo, a apropriação de Apple (1992) no que se refere às suas análises de estudos relacionados à teoria de outros autores, como Bernstein, dando centralidade às questões relacionadas ao processo de comunicação pedagógica.

Em Porto (2009), numa perspectiva pós-crítica do currículo, a apropriação de Apple(2000) baseou-se apenas no destaque da importância de uma concepção de currículo como política cultural, para a análise das concepções de currículos e programas em conexão com os projetos políticos pedagógicos de formação de professores. Encontramos, no trabalho de Marjorie G. Severo, com ano de publicação não encontrado, a discussão sobre as relações das artes visuais no currículo, a partir da leitura de imagens e da semiótica greimasiana, pautando-se na teoria pós-crítica. A utilização de Apple (1995) consistiu apenas em relação a sua discussão sobre materiais didáticos padronizados e desenvolvidos para um público amplo, contendo um certo tipo de conhecimento, que um grupo em particular decidiu que deveria ser transmitido.

Destacamos também o trabalho de Vieira e Pizzi (2011), que discute as implicações do Sistema Nacional de Avaliação para o controle do trabalho docente, no qual o pensamento curricular de Apple (2006) aparece apenas em uma citação, na qual ele destaca que as avaliações classificam e categorizam os estudantes, sem problematizar e elencar, com mais afinco, a contribuição do autor em relação a problemática. Em Silva (2009), identificamos uma discussão acerca das alianças conservadoras e seus interesses nas reformas educacionais, impondo suas ideologias em busca de consenso, silenciando as vozes de grupos minoritários, sob uma perspectiva crítica. A apropriação de Apple (1982; 2000) ocorre exatamente no que se refere a esse grupo ideológico, destacando que as alianças conservadores formam um grande "guarda-chuva ideológico", com o objetivo de estabelecer o consenso, desmerecendo o público, em favor da privatização.

No trabalho de Freire (2009), identificamos a discussão e análise da forma como o gênero, ou as relações sociais de gênero são tratados nas teorizações curriculares. Sob uma perspectiva pós-crítica do currículo, enfatiza-se o cenário assinalado pelo pensamento pós-moderno e pela globalização. Apple (2002) é apropriado coerentemente e seu pensamento curricular é apontado exatamente no que diz respeito a sua preocupação e análise dos vínculos existentes entre educação e currículo e as relações sociais, enfatizando os estudos de raça e gênero junto com a classe social, bem como estudos acerca dos setores cultural e político, além do econômico.

No trabalho de Matos e Pinheiro (2009), identificamos uma discussão sobre gênero e educação, frente às relações de poder imbricadas no projeto político pedagógico e no currículo, sob uma perspectiva pós-crítica do currículo. Destaca-se a apropriação de Apple (2006) quanto à discussão sobre a escola como um instrumento de preservação e distribuição cultural, criando e recriando formas de consciência, visando à manutenção do controle social e da desigualdade.

Identificamos também, sob uma perspectiva pós-crítica, o trabalho de Vilhena e Moraes (2011) sobre as relações de poder, destacando a relação entre a estrutura do currículo e o controle social, nos estudos acerca do currículo multicultural. Também, pontualmente, Apple aparece em Silva e Pinheiro (2013), ao tratarem sobre as relações de poder em estudos relacionados à prática pedagógica. Nas discussões a respeito da formação reflexiva do professor e das práticas sociointeracionistas da linguagem, em Franca e Sousa (2009).

Notou-se também apropriações de Apple, de forma incoerente com sua perspectiva teórica, bem como de seus conceitos, como no trabalho de Maués (2005), que utilizou as ideias do autor para atacar a visão reprodutivista da escola e de suas práticas, destacando a sua compreensão da multiplicidade de determinações envolvidas no processo de escolarização, sendo possível interpretá-la como reprodutora e produtora. No entanto, a visão produtiva da qual se expressa no trabalho não coaduna com a teoria de Apple, uma vez que reconhece a instituição escolar com uma função na fabricação ativa de sujeitos e subjetividades. De acordo com Apple (1989), as escolas não são apenas reprodutoras da ordem social, ensinando o conhecimento que a sociedade exige, mas também auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo (capital cultural), que serve para controlar a produção e expandir mercados na sociedade capitalista.

Em Pereira e Nascimento (2005), encontramos uma menção da teoria crítica de Apple, apontando ser ele um estudioso do currículo multicultural, o que de fato é verdadeiro, e constitui-se numa questão amplamente discutida por Apple. Para o autor, “o multiculturalismo foi um ganho parcial, uma vez que os movimentos sociais abrangentes obrigaram os grupos dominantes a reagir” (APPLE, 2001, p. 10). A incoerência apontada aqui reside na utilização da obra *Educação e Poder*, que não traz a problemática do multiculturalismo.

Ao analisarmos o trabalho de Pinheiro (2009), não encontramos o artigo citado nas referências bibliográficas, “Repensando ideologia e currículo”, a classificação dicotômica

entre as práticas culturais e a pedagogia aplicada em sala de aula, que a autora aponta ser feita por Apple. A autora aponta que, de acordo com Apple, “o consenso veiculado, as práticas culturais dos grupos populares seriam organizadas em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais”. (Pinheiro, 2009, p.7). Em contrapartida, Apple estabelece uma ligação entre as práticas culturais e a pedagogia aplicada em sala de aula, apontando que a cultura popular tem pouco espaço nas práticas pedagógicas e é trabalhada como se fosse sem importância, ao passo que a cultura da elite é privilegiada, revelando uma dinâmica ideológica cultural. Da mesma forma, encontramos no trabalho de Paim (2009) a utilização do conceito de resistência de Apple, para sustentar o argumento de um outro conceito, o de reexistência, não expresso em suas obras.

Identificamos também alguns trabalhos que se apropriaram coerentemente do pensamento curricular de Apple, bem como de seus conceitos centrais: ideologia, hegemonia, senso comum, currículo oculto, resistência, contestações e tradição seletiva¹⁸. Em Locatelli (2007), destaca-se a visão de currículo e o papel dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, constituindo-se de um ato político, que revela a existência de interesses econômicos embutidos no currículo e de um grupo dominante, que reforça e certifica que suas normas, valores, cultura e conhecimentos sejam transmitidos na escola. Utilizando os conceitos de resistência e contestações, enfatiza que, por meio da organização e reflexão de professores e de alunos, dos significados impostos pelo currículo, é que o aspecto político se consolida. Ressalta sua abordagem voltada para estratégias de dominação e de homogeneização, da existência de um novo bloco hegemônico que exprime o conflito existente sobre as formas de ver a realidade, legitimando uma cultura em detrimento de outra, através do discurso de modernização e de qualidade no ensino, almejando o aumento do lucro e da competitividade internacional.

Outro conceito que identificamos foi o de tradição seletiva, apontando os interesses embutidos nos currículos escolares e a função da escola como agente na criação e na recriação da cultura dominante, no ensino de normas, valores, contribuindo para a hegemonia de grupos dominantes. No trabalho de Santos, Porto e Pereira (2009), buscou-se refletir sobre como os pedagogos compreendem as relações de força existentes nos processos de formulação das políticas de currículo, sob uma perspectiva curricular pós-crítica. Apesar de destacar o autor Michael Apple apenas numa citação, o conceito de tradição seletiva apontado no trabalho foi apropriado de forma coerente, nos estudos sobre as relações de poder que

¹⁸ Conceito extraído de Raymond Williams, para a análise crítica da distribuição social da cultura no currículo

envolvem as políticas de currículo, destacando que o currículo não é neutro e seu conhecimento é sempre parte de uma seleção feita por algum grupo, que estabelece qual conhecimento é legítimo.

O trabalho de Coelho e Nascimento (2011), seguindo uma linha teórica crítica curricular, pautou-se também na discussão sobre as políticas curriculares e a apropriação de Apple (2000), no que se refere ao conceito de tradição seletiva, levando a uma reflexão a respeito da elaboração de um currículo democrático, transcendendo à simples reformulação de conteúdos e à racionalidade estabelecida pelo discurso hegemônico, é feita de maneira correta e coerente com a perspectiva teórica adotada. Também de forma coerente e trazendo uma citação de Apple(1994), encontramos o conceito de tradição seletiva, no trabalho de Albuquerque (2014), sob uma perspectiva teórica pós-crítica, na análise dos saberes religiosos que perpassam os indivíduos de um determinado município e de como tais saberes são vivenciados em uma escola formal de ensino. A partir desse conceito, buscou-se compreender como ocorre o diálogo entre o saber escolar e saberes religiosos na escola, tendo em vista a seleção de conteúdos de ensino implicando ideologias e interesses.

No trabalho de Pimentel e Ribeiro (2014), o conceito de tradição seletiva, sob uma perspectiva teórica pós-crítica, foi direcionado para a investigação dos critérios que os professores utilizam para selecionar e operacionalizar os conteúdos escolares e sua relação com o poder, com a cultura e com a ideologia presentes no processo educativo, destacando o pensamento de Apple (2006, 1989), tanto em relação a este conceito, quanto aos estudos sobre o conhecimento escolar. Identificamos também o conceito de tradição seletiva nos trabalhos de Vera Alves C. Capucho e Genilson C. Marinho, com ano de publicação não identificado, com perspectiva teórica híbrida, no qual a utilização de Apple (1999) voltou-se para a análise e reflexão do currículo, apontando a sua compreensão longe da neutralidade empírico científica.

O conceito de resistência foi apropriado no trabalho Silva (2013) e no trabalho de Jesus G. Pascual, com ano de publicação não identificado, para sustentar a visão de que as escolas não são somente reprodutoras, mas produtoras de um conhecimento técnico-administrativo, produzindo estudantes de acordo com categorias de desajustamento, fazendo distinção entre trabalho mental e manual. E que os estudantes possuem um papel nesta produção, através da cultura vivida, da cultura da classe trabalhadora, de culturas específicas de gênero, etnias, raça e sexo. As escolas não só reproduzem desigualdades sociais e divisão

social do trabalho, mas também formas específicas de resistência. Ainda em relação ao trabalho de Silva (2013), destacam-se outros conceitos, os quais referem-se à autonomia relativa e à hegemonia, que são recursos teóricos que sustentam exatamente as formas culturais de resistência, permitindo ver as instituições de ensino também como instâncias produtivas. Ainda neste trabalho, identificamos também o conceito de ideologia, apontando a ressignificação deste conceito e sua ampliação para o entendimento de que ideologia é parte da cultura vivida, do senso comum de um povo, não sendo possível sua compreensão apenas enquanto uma imposição das relações econômicas. Em Albuquerque (2011), o conceito de resistência foi empregado com respeito às lutas das professoras, frente à divisão sexual do trabalho, desafiando as relações hierárquicas patriarcais de trabalho.

Identificamos o conceito de hegemonia e de currículo oculto no trabalho de Lima (2014), o qual mostra que as formas culturais hegemônicas e as desigualdades de classe ocorrem por meio do currículo oculto, ou seja, no ensino de normas, valores, comportamentos, criando e recriando formas de consciência. Identificamos, também, no trabalho de Jesus Garcia Pascual, com ano de publicação não encontrado, uma perspectiva teórica crítica curricular sobre estudos da dominação cultural, para problematizar o sistema nacional de avaliação e os processos de categorização e classificação dos estudantes, afirmando que o processo de ensino e aprendizagem deve firmar-se sobre as contribuições teóricas, éticas e reflexivas da Teoria Neocrítica de Apple (1982). O autor traz o conceito de resistência de Apple como uma esperança no processo educativo, apontando que a instituição escolar sofre influência direta do modelo econômico e político da sociedade onde está inserida. Cabe destacar que o conceito de resistência de Michael Apple foi desenvolvido no livro *Educação e Poder*. Em *Ideologia e Currículo*, Apple traz uma visão gramsciana, e concebe a escola como reprodutora de desigualdades sociais.

Pela ampliação de discussões e temáticas de análise sobre currículo e o ambiente escolar, compreendemos que, o pensamento crítico de Michael Apple foi utilizado nos trabalhos, sem a devida preocupação com o aspecto teórico, pelo qual o autor coaduna. E esta apropriação resultou em um hibridismo teórico nas produções. Descreveremos brevemente os trabalhos que apresentaram esta característica.

Nos trabalhos de Mesquita (2007) e Macedo (2007), o hibridismo teórico localiza-se na utilização de fundamentos de teóricos críticos do currículo, especificamente no foco político dado à questão curricular, pelo reconhecimento de um conhecimento verdadeiro, o

questionamento de uma cultura hegemônica consolidada no currículo oficial, pela legitimação deste conhecimento que reforça a ideologia dominante, instigando a exclusão. Destaca-se a apropriação do pensamento curricular de Apple (1997); no entanto, estes trabalhos trazem apenas partes de seu pensamento curricular, de forma secundária, por meio de citações, sem aprofundá-las e/ou analisá-las, mencionando-o como um teórico que embasará e sustentará a discussão das problemáticas, por sua perspectiva neomarxista de análise do conhecimento escolar.

Em Silva (2013), encontramos também o questionamento acerca do processo de institucionalização do conhecimento, dos motivos e efeitos da segmentação curricular. Problematisa o cânone científico do currículo e suas relações com a ordem social dominante. O foco deste trabalho é a dimensão política no nível das microinterações, ou seja, enfatiza as implicações políticas das experiências curriculares, as relações entre poder e conhecimento, os discursos e os processos de construção de identidades, propondo desvelar a complexidade das práticas pedagógicas com os contextos sociais mais amplos, problematizando e investigando o conhecimento escolar, pela observação e reflexão do que acontece dentro das salas de aula. Embora este seja o foco central, encontramos traços da perspectiva crítica na análise das relações entre o currículo, as estratificações sociais, as relações de poder e na compreensão de que a teoria crítica é uma vertente politicamente responsável para orientar os estudos sobre educação e currículo, diante da configuração social, política e econômica. Neste sentido, cabe destacar que a teoria crítica de Apple (1989, 2011) foi utilizada apenas para demarcar a crítica ao reducionismo no entendimento das relações entre cultura e economia, da noção de que a economia não é a única determinante das relações sociais, desconsiderando que, apesar desta visão, sua teoria permanece coerente com a perspectiva curricular crítica, não concordando com estudos relacionados ao discurso, e/ou processo de construção de identidades. Em contrapartida, a perspectiva pós-crítica pode ser apontada na discussão dos diversos tipos de conhecimentos no âmbito curricular, os quais se modificam para atender os objetivos educacionais. Interessa, para a pesquisa, fornecer elementos para se pensar a constituição do conhecimento escolar a partir do conceito de recontextualização de Bersntein, para dar conta das análises do discurso pedagógico. A instituição escolar é vista não apenas voltada para a reprodução de conhecimentos e valores adequados a determinada ordem social, mas também à produção de conhecimento e identidades.

Ainda em relação ao questionamento do conhecimento universal e válido,

encontramos, no trabalho de Martins (2013), discussões sobre quais saberes estão sendo privilegiados no currículo escolar, apontando para a necessidade de uma reorientação curricular voltada para as diversidades, pluralidades e diferenças da cultura amazônica, que dialogue com os saberes culturais locais e com a multirreferencialidade de saberes. Por outro lado, identificamos o hibridismo teórico quando também recorre ao conceito de hegemonia, característico da teoria crítica do currículo, compreendido a partir da função da instituição escolar, de selecionar e organizar conhecimentos, significados e práticas da classe hegemônica, reproduzindo-os, enquanto outros são excluídos e negados. Aponta que as propostas curriculares estão arraigadas de culturas hegemônicas, marginalizando outras culturas.

Destacamos também o trabalho de Pombo e Wanzeler (2014), que traz a problemática do currículo preso às amarras instituídas por gestores, especialistas e demais profissionais da educação que exigem a execução de procedimentos de conteúdo e instrução de um guia padronizado. Defende um currículo e uma educação pautados na reflexão e que considerem as desigualdades e diferenças. As ideias de Apple (1994, 1979) foram utilizadas no que se refere à sua proposição de um currículo que atenda aos anseios culturais e históricos de toda a sociedade e em prol dos direitos da minoria. Neste sentido, destaca-se a categoria classe social, enfatizando que o currículo deve observar todas as classes sociais e não somente a que detém o poder de influenciar e decidir o que conta como conhecimento nos currículos, considerando que a dominação sociocultural está presente nos planejamentos escolares com técnicas reprodutivas de ideologias. No entanto, neste trabalho, também está presente a perspectiva pós-crítica, quando sustenta a ideia de currículo como um texto cultural e político e que a análise do cotidiano escolar deve partir dos significados e sentidos propiciados pela linguagem. Mais um exemplo de utilização de categorias nem sempre compatíveis.

Em Oliveira (2011), encontramos o questionamento acerca do currículo de licenciatura em Biologia e a sua construção social. Traz um panorama do processo de desenvolvimento do currículo, apontando o seu caráter ideológico. E, para isso, a autora fundamenta-se em autores críticos do currículo para sustentar o seu argumento, como Apple (2006), referindo-se a seu pensamento sobre o papel social do currículo em sintonia com a industrialização e a divisão do trabalho na sociedade, bem como a sua crítica ao currículo único, padrão, vinculado às avaliações de professores e de alunos. Identificamos o hibridismo teórico no que se refere à ideia de que diferentes currículos produzem diferentes pessoas, e

essas diferenças estão ligadas à classe, à raça e ao gênero, ou seja, o currículo é visto com um espaço de construção de identidades. Assim, a problematização levantada no trabalho acerca da história social do currículo não se centra apenas no currículo em si, mas no currículo enquanto produtor de sujeitos dotados de classe, raça, gênero.

O trabalho de Albuquerque (2011) trata a respeito do currículo na perspectiva das relações de gênero e da complexidade dessas relações na constituição do trabalho docente no contexto capitalista. Apropria-se do conceito de gênero da teoria crítica do currículo, que, conforme a autora do trabalho, ganhou espaço à medida que o questionamento sobre as dimensões da desigualdade apontou a necessidade de reconhecer que as relações de poder não estavam ligadas somente às classes sociais, ao capitalismo, mas também ao patriarcado. E para sustentar esse argumento, a autora utiliza as ideias de Apple (1989; 1995), quanto à análise do trabalho docente e aspectos curriculares no sistema capitalista e suas relações com a divisão sexual do trabalho na educação, suas históricas desigualdades e as implicações disso na constituição do magistério para as docentes, bem como de sua posição em enfatizar o risco em deduzir o que acontece na educação e no currículo somente pelo viés econômico. Em contrapartida, identificamos o conceito de gênero sob uma perspectiva pós-crítica, nos estudos feministas na análise do gênero, considerando que a perspectiva feminista trouxe uma “reviravolta” para a teoria curricular, considerando que o currículo é claramente masculino, sendo visto como um espaço de construção de identidades. Destaca-se que a ênfase dos estudos feministas, em relação ao gênero, está direcionada às relações de poder na sociedade, estruturadas pelo patriarcado e não somente pelo capitalismo.

O hibridismo teórico também foi identificado no trabalho de Velanga e Luque (2011), que traz uma reflexão acerca do currículo e as influências que ele exerce sobre a educação, na formação das sociedades contemporâneas, analisando a influência do capital financeiro e do multiculturalismo na educação brasileira. Propõe-se um currículo crítico e uma reformulação de discursos etnocêntricos e homogeneizadores, que vêm silenciando o diferente, a pluralidade, a voz das identidades culturais, contra uma visão monocultural e discriminatória, a fim de garantir às minorais suas marcas identitárias na palavra, na ação e em discursos e práticas curriculares. A perspectiva crítica foi identificada na apropriação de Michael Apple, no questionamento do conhecimento corporificado no currículo oficial e nas discussões entre poder e cultura, na discussão da construção de um currículo voltado para a transformação na educação, bem como da visão de escola como auxiliadora na reprodução

das desigualdades sociais.

Identificamos também o hibridismo teórico no trabalho de Vera Alves Crispim Capucho e Genilson Cordeiro Marinho, com ano de publicação não identificado, que traz uma discussão sobre como o enfoque globalizador se expressa nas práticas cotidianas, analisando a adesão do professorado sobre a ótica dos modismos em educação. Buscou-se refletir sobre a educação como mercadoria, retomando o conceito de fetichismo, no âmbito da própria educação, questionando o discurso capitalista, por meio de análise da subjetividade contemporânea na sociedade do consumo. Em contrapartida o estudo baseou-se nos conceitos da teoria crítica acerca do fetiche da mercadoria. Apple(1999) é utilizado em sua abordagem crítica em relação aos conflitos de classe, religião, sexo, raça e disparidades de poder presentes no processo de escolarização, apontando para a necessidade do aprofundamento sobre o que deve ser ensinado, desfazendo a neutralidade do currículo e apontando para uma educação política e ética.

Nossos objetivos traçados para esta pesquisa foram identificar, mapear e problematizar a apropriação da teoria crítica na análise curricular brasileira, bem como os conceitos centrais de Michael Apple nos trabalhos do GT de Currículo do EPENN, no período de 2005 à 2014. Podemos depreender, a partir das análises, que nossos objetivos iniciais foram alcançados, dando conta de atender as questões de pesquisa apresentadas. A leitura dos trabalhos aprovados no GT de currículo proporcionou a compreensão de que, mesmo com o discurso pós-moderno do cenário mundial, desencadeando um movimento complexo no âmbito da cultura e da produção do conhecimento, a teoria crítica do currículo continua a ser utilizada para desvelar a ideologia e identificar fatores históricos, sociais, culturais e econômicos.

No que diz respeito à apropriação da teoria crítica do currículo de Michael Apple, apesar de termos identificado poucos trabalhos que utilizaram o seu pensamento curricular, consideramos que a análise proporcionou um melhor entendimento acerca dos estudos deste importante autor para as pesquisas sobre currículo, sua teoria neomarxista, seus conceitos centrais de análise, e suas obras principais. Consideramos que as ideias de Apple são imprescindíveis para o estudo do processo de escolarização e do currículo e que, pela ampliação de temáticas e problematizações de suas abordagens e análises, notamos que alguns dos trabalhos, apresentaram uma apropriação equivocada do pensamento curricular crítico do autor, utilizando suas ideias concomitantemente aos conceitos e teorias pós- críticas. O que

nos faz afirmar que há um hibridismo teórico nos trabalhos analisados do GT de currículo do EPENN. Fazendo-se necessário um maior estudo sobre as obras de Apple, bem como da teoria crítica do currículo e suas perspectivas de análise que são claramente desenvolvidas e defendidas em suas obras, que trazem inúmeras contribuições para as pesquisas educacionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões e análises feitas até aqui, identificamos, nas produções científicas do GT de Currículo do EPENN, no período de 2005 a 2014, diferentes tendências e abordagens. Percebemos que os pesquisadores do campo têm investigado e problematizado questões acerca das políticas e práticas curriculares, frente às reformas educacionais, questionando os cursos de licenciatura e levantando perguntas sobre as relações de poder e a dominação ideológica que envolvem o currículo e as práticas educativas.

A apropriação da teoria crítica do currículo, em alguns dos trabalhos do GT de currículo, preservou conceitos e ideais dessa teoria, abordando questões sobre a dominação ideológica, denunciando a relação de subordinação da educação ao sistema produtivo e ao mercado de trabalho. Trouxeram reflexões sobre o ensino-aprendizagem e propostas curriculares, com vistas a proporcionar uma conscientização dos envolvidos no processo de escolarização, propondo uma reorientação curricular, através do diálogo entre professor e aluno. Em suma, as pesquisas que se pautaram na teoria crítica buscaram realizar investigações entre as conexões das práticas educacionais com a luta pela justiça social e econômica, a fim de transformar a educação, fazendo com que ela seja democrática e crítica.

Já outras pesquisas não se pautaram fielmente na teoria crítica do currículo, buscando reflexões e conceitos da teoria pós-crítica para sustentar as problemáticas de pesquisa, nos estudos sobre relações de gênero, raça, etnia, região, religião, multiculturalismo, entre outras. As pesquisas que foram baseadas nesta perspectiva trouxeram uma desconfiança em relação aos conceitos da teoria crítica como emancipação e autonomia. E outras ainda buscaram problematizar questões educacionais, a partir de reflexões das teorias críticas e pós-críticas do currículo, classificadas como contendo um hibridismo teórico.

Apesar do discurso pós-moderno, ainda presente no mundo contemporâneo, que exigiu novas análises e olhares para o processo de escolarização e do currículo, conseqüentemente, pelas transformações sociais, culturais e políticas, notamos uma permanência de análises mais gerais, referenciadas nos estudos críticos, na medida em que os autores concebem o currículo como um espaço de conflitos, permeado por relações de poder, problematizando questões em relação ao conhecimento, a lutas, aspectos culturais, políticos, ideológicos e econômicos.

Em relação aos conceitos da teoria crítica utilizados nos trabalhos, encontramos a apropriação das categorias, como: contestação, ideologia, hegemonia, emancipação, classe social, currículo oculto, capitalismo, libertação, conscientização e relações de produção, tanto em trabalhos que seguiram a linha crítica, quanto naqueles caracterizados como híbridos. A categoria classe social, entretanto, foi pouco evidenciada nos trabalhos que continham um hibridismo teórico, fato assinalado pela perspectiva pós-crítica que prioriza as questões de análises que focalizam o sujeito. Ou seja, esta teoria buscou compreender as especificidades de cada indivíduo, as diferenças étnicas, culturais, raciais, bem como a orientação sexual e o gênero, mesmo, em alguns momentos, destacando questões mais gerais. Esta perspectiva aponta para o combate à opressão de grupos marginalizados e luta pela inclusão destes na sociedade.

Destacamos que a utilização da teoria crítica de Apple, em alguns trabalhos com característica híbrida, ocorreu, algumas vezes, de forma descontextualizada da perspectiva marxista do autor, na medida em que o caráter político da teoria crítica, que estabelece que a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classes, foi, de certa forma, ocultado, destacando separadamente a visão não mecanicista e determinista de Apple da sobreposição do fator econômico às esferas sociais, sobre a cultura e a educação, na qual aponta que nem tudo pode ser explicado pela economia. Compreendemos que a posição de Apple, de transcender o modelo de base/superestrutura, buscando entender as dinâmicas simultâneas de classe, raça e gênero e suas relações com a economia, com a política e com a cultura, foi um dos motivos pelos quais os autores dos trabalhos apropriaram-se de sua teoria, buscando deslocar o foco da economia para estudos em relação a cultura, nas questões educacionais.

Contudo, apontamos que a teoria neomarxista de Michael Apple postula uma compreensão da educação que se estende daquela estabelecida pelos marxistas convencionais, na medida em que a corrente, com a qual coaduna, acredita na posição central da cultura na análise das estruturas sociais. E, mesmo adotando esta postura de análise, segue fiel à teorização crítica, na qual estabelece uma conexão entre a forma como a economia está organizada e o currículo, apontando que a instituição escolar atua como uma distribuidora de ideologias dominantes, transmitindo conhecimentos e auxiliando a reprodução das desigualdades sociais, contudo, sem desconsiderar as mediações humanas, as resistências e as contestações que atuam neste processo. Entendemos, portanto que a apropriação de um autor

crítico como Apple, sem destacar a dinâmica de classes, é incoerente, podendo levar a uma interpretação incorreta de suas ideias e perspectivas curriculares.

Consideramos que Michael Apple trouxe várias contribuições para a compreensão de questões relativas à educação, como o questionamento de políticas e práticas curriculares, através de seu pensamento curricular crítico, obras e conceitos centrais como: ideologia, hegemonia, currículo oculto, relações de poder, resistência, contestações, senso comum e tradição seletiva. Destaca-se, contudo, que, na maioria dos trabalhos analisados, Apple não é utilizado como referência central, mas sim, pontualmente, em partes dos textos, quando os autores utilizavam referências a conceitos e análises críticas do currículo. Notamos ainda uma apropriação fiel e direta de suas obras e pensamentos em alguns trabalhos, contribuindo para a análise das pesquisas; já em outros, identificamos análises da teoria crítica curricular do autor de forma incoerente, como já mencionamos.

Em relação às perspectivas curriculares críticas e pós-críticas identificadas nos trabalhos que analisamos, cabe destacar que não queremos concordar ou discordar de seus princípios e fundamentos, pois esse não é objetivo desta pesquisa. Contudo, reconhecemos que os autores dos trabalhos buscaram ou tentaram, por intermédio de apropriação de seus pressupostos teóricos curriculares, complementar as análises de temáticas na área da educação, a fim de que as pesquisas proporcionassem uma visão educacional mais transformadora. Destaca-se, portanto, que as teorias crítica e pós-crítica possuem particularidades que se contrapõem, devendo os pesquisadores apropriarem-se das ideias e conceitos que cada teoria apresenta, de forma cautelara. Podemos afirmar, então, que não há uma hegemonização teórica no campo de estudos curriculares, pois há especificidades que nos ajudam a escrutinar o currículo, a questionar e a refletir sobre as relações de poder presentes na educação, possibilitando pensar a sociedade e as questões educacionais como um todo.

Nesse sentido, Negri (2010, p.289) aponta que “a busca pela elaboração e concretização de um currículo mais democrático deve, portanto preservar importantes elementos da tradição crítica, sem desconsiderar parte das propostas pós-críticas que permitem aprofundar as reflexões sobre o currículo escolar. Assim, o estudo sobre currículo proporciona a busca de diferentes teorias, a fim de identificar formas de se repensar o currículo, bem como analisar as práticas curriculares que priorizam determinados grupos e outros não.

Isto posto, concluímos que as análises dos trabalhos aprovados no GT de

Currículo do EPENN, no período de 2005 a 2014, apontam que a teoria crítica do currículo, especificamente, de Michael Apple, é apropriada e se apresenta como um referencial nas pesquisas, dialogando com os ideais da pós-modernidade. Embora o contexto atual seja de uma suposta “crise” dos ideais da modernidade, com a presença marcante de temas e conceitos dos estudos pós-críticos, a teoria crítica é recorrente nas análises, situando e contextualizando as questões de pesquisa. A teoria crítica é amplamente válida para os estudos do campo da educação e do currículo, principalmente no reforço ao questionamento do currículo como está posto em nossa sociedade, aprofundando a reflexão sobre sua função e perspectivas no contexto educacional.

Acreditamos que a presente pesquisa nos ajudou a visualizar um percurso de produção do campo curricular brasileiro, permitindo compreender as preocupações e objetos até então investigados e quais diálogos teóricos têm sido recorrentes e predominantes, bem como os autores referenciais. Esperamos que a análise apresentada não termine aqui e proporcione outras pesquisas em relação à teoria crítica do currículo e aos estudos críticos de Michael Apple.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, R. C. DE. Selma. currículo e gênero: algumas considerações para pensar a presença da mulher na educação. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, 20. 2011, Amazonas, 2011, **Anais**, Amazonas, UFAM, 2011. s/d.

ALBUQUERQUE. B. B. Maria. Educação escolar, currículo e saberes religiosos na amazônia. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 22. 2014, Rio Grande do Norte, 2014, **Anais**, Rio Grande do Norte, UFRN, 2014. s/d.

ALVES, Heliana Castro; TEBET. G. DE. C. Gabriela. **A formação de professores no paradigma da inclusão:** a Educação infantil e a Educação especial em pauta. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, Jan-Jun 2009, v. 17, n.1, p 7-23. disponível em: /www.academia.edu/1183001/a_ formação_ de_ professores_ no_ paradigma_ da_ inclusão. Acesso em: 12/11/2016.

APPLE, Michael. W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Educação e poder.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1989

_____. **Educação, cultura e poder de classe:** Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista. Teoria e educação, 1992.

_____. **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia.** Cadernos de Pesquisa, 1998, no 64, p. 14-23, São Paulo. Disponível em: publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180/1185. Acesso em: 15/12/2015.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Conhecimento oficial:** educação democrática numa era conservadora. Trad. Maria Izabel E. Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Repensando Ideologia e Currículo.** In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 3a ed. São Paulo: Cortez, 1995^a.

_____; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais:** com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Podem Pedagogias críticas sustar as políticas de direita?** Cadernos de Pesquisa, n.116, jul. 2002. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14401.pdf>. Acesso em: 08/11/2015.

_____. **Política Cultural e Educação.** São Paulo: Cortês, 2000.

_____. **Poder, Significado e Identidade.** Lisboa: Porto Ed., 1999.

_____. **Power, meaning and identity.** Essays in critical educational studies. New York, Peter Lang Publishing, Inc, 1999b.

_____. **Trabalho docente textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b

AU, W; APPLE, M. W. **Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica.** In Apple, M. W; Au, W; Gandin, L. A. Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **O currículo oculto e a natureza do conflito.** In: APPLE, M.W. Ideologia e Currículo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

_____. BEANE James, A. (org.). **O argumento por escolas democráticas.** Trad. Dinah de Alves Azevedo. In. Escolas Democráticas. 2.ed. p.9-43. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Conhecimento Oficial.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

BORGES, C; TARDIF., M. **Apresentação.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, São Paulo, v.22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a02v2274.pdf>. Acesso em: 05/12/2016.

BORMANN, C. A. Maria; SILVA, E. M. DA. Geralda; SILVA, V. DA. Tácio. **Ensino médio noturno;** políticas e currículo. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, 22. 2014, Rio Grande do Norte, 2014, Anais, Rio Grande do Norte, UFRN, 2014. s/d. CAPUCHO, A. C. Vera; MARINHO, C. Genilson. Enfoque globalizador em educação. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, 18. 2007, Alagoas, 2007, **Anais**, Alagoas, UFAL, 2007. s/d.

CELISTRE, S.S. Anna. Interfaces da municipalização do ensino no estado do ceará: versões dos sujeitos dessa história. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Norte-Nordeste, 18. 2007, Alagoas, 2007, **Anais**, Alagoas, UFAL, 2007. s/d.

CHIARINI, T, VIEIRA, K. P. **Universidades como Produtoras de Conhecimento para o Desenvolvimento Econômico:** Sistema Superior de Ensino e as Políticas de CT&. RBE Rio de Janeiro v. 66 n. 1 / p. 117–132 Jan-Mar 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbe/v66n1/v66n1a06.pdf>. Acesso em: 18/10/16.

DIAS, Émerson dos Reis. **Formação continuada de professores de matemática:** um foco no ensino dos números inteiros relativos. 2004. 112f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Uberaba, 2004.

COELHO, S. Cláudia; NASCIMENTO, D. Antônio. Sistema nacional de avaliação e

currículo escolar: impactos da prova Brasil na gestão pedagógica de escolas da periferia de salvador. o caso da escola municipal de pituaçu, salvador, Bahia. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 20. 2011, Amazonas, 2011, **Anais**, Amazonas, UFAM, 2011. s/d.

CURRÍCULOS de formação reflexiva de professores e práticas sociointeracionistas da linguagem: desafios do curso de letras. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste-Nordeste, 19. 2009, Paraíba, 2009, **Anais**, Paraíba, UFPB, 2009. s/d.

EDUCAÇÃO de mulheres ribeirinhas no município de breves: um estudo a partir de projetos políticos pedagógicos das escolas do campo. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste-Nordeste, 19. 2009, Paraíba, 2009, **Anais**, Paraíba, UFPB, 2009. s/d.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. 5º ed, 1º reimp, Brasiliense, São Paulo, 2004.

GALIAN, Cláudia V. A LOUZANO Paula B. J, **Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>. Acesso em: 08/12/2015.

GATTI, Bernardete. A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, julho/p. 65-81, julho/ 2001. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 12/10/2016.

GANDIN A. Luís; LIMA De G. Iana. **Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0663.pdf>. Acesso em: 29/03/2016.

_____. **Michael Apple: A educação sobre a ótica da análise relacional**. Pedagogia contemporânea. n Revista Educação. Pedagogia Contemporânea. Currículo e Política Educacional. 2011. Editora Segmento. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional>. Acesso em: 23/04/2015

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 1º reimp, 2008.

GÊNERO e as diferentes aproximações na teorização curricular. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste-Nordeste, 19. 2009, Paraíba, 2009, **Anais**, Paraíba, UFPB, 2009. s/d.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad.Atilio Brunneeta. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, A.; LEAL, T. F. (orgs). **Pesquisas em Educação nas regiões norte e nordeste: balanço e perspectiva**. Recife: Editora UFPE, 2014.

GOMES, M. Fabiana. O coordenador pedagógico e a construção do currículo escolar. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Norte-Nordeste, 20. 2011, Amazonas, 2011, **Anais**, Amazonas, UFAM, 2011. s/d.

GUIMARAES, A, O. o conhecimento e as teorias do currículo. XII ENDIPE- Curitiba-PR. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/eventos-antecedentes>. Acesso em: 15/09/15.

LEITINHO, Meirecele, C; DIAS, Ana M.I. Estado da arte dos estudos curriculares nas regiões Norte e Nordeste: Ementário de disciplinas, temáticas investigativas e contribuições à área. In: GOMES, A.; LEAL, T. F. (orgs). **Pesquisas em Educação nas regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectiva**. Recife: Editora UFPE, 2014.

LIMA, C. S. DA. Aline. Currículo, educação e poder: transitando entre o PPP do CEFET/RN (2005) e o ppc do curso técnico integrado em turismo. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 22. 2014, Rio Grande do Norte, 2014, **Anais**, Rio Grande do Norte, UFRN, 2014. s/d.

LIMA, M. F. et al. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

LIMA, S. DE. Elmo. **Reorientação curricular no contexto do semiárido: reflexões teórico-metodológicas**. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, 22, 2014, Rio Grande do Norte, 2014, **Anais**, Rio Grande do Norte, UFRN, 2014. s/d.

LOCATELI, S, A. Currículo e qualidade da educação escolar: teorias curriculares críticas e a formação do professor reflexivo. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 18. 2007, Alagoas, 2007, **Anais**, Alagoas, UFAL, 2007. s/d.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, Política e Currículo**. Educação, sociedade e cultura, nº 39, 2013, 7-23.

_____. Política de Currículo: **Recontextualização e Hibridismo**. Currículo sem Fronteiras, v. 5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 31/10/2016.

LOPES, A; MACEDO, E. “O pensamento curricular no Brasil”. In: Lopes, A; Macedo; E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-54.

_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

_____; PAIVA, Edil. **Mapping researches on curriculum in Brazil**. Journal of the American Association for the Advancement Curriculum Studies, 2(1), 1-30, 2006.

MACEDO, E. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dezembro, 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 20/09/15.

_____. **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v.13, n.3, p.436-450, 2013. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

Acesso em: 15/11/2016.

_____. **Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências.** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas, SP: Papirus, 2004, p.119-152.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. **Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades.** Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.185-201, jul/dez 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>. Acesso em: 12/09/2016.

MAUÉS, Josenilda. A Escolarização como prática produtiva: implicações para o currículo. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Norte-Nordeste, 17. 2005, Pará, 2005, **Anais**, Pará, UFPA, 2005. s/d.

MELLO, Marco. **Educação Crítica e Educação Popular: um diálogo (norte-sul) entre comadres.** Revista Pedagógica – UNOPACHECÓ, ano 17, n.30, v.01, jan/jun 2013. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1565>. Acesso em: 04/11/2015.

MELO, A. A. **Dimensões da emancipação em abordagens críticas e pós-críticas de currículo.** Revista e-curriculum, São Paulo, v.7, n.2, ago/2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 27/10/1016.

MESQUITA, M. A. Amélia. Vozes ausentes: o currículo e a proposta de educação inclusiva. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Norte-Nordeste, 18. 2007, Alagoas, 2007, **Anais**, Alagoas, UFAL, 2007. s/d.

MINAYO, Cecília de souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio F. B. **Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições.** Em Aberto. Brasília, ano 9. n. 46. abr jun. 1990.

_____. SILVA, Tomaz T (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Currículo, utopia e pós-modernidade.** In: MOREIRA, A. F. (Org.), Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus Editora, 2000, p. 9-28.

_____. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas: Papirus. 10º ed. 2003.

_____. **O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, p.35-49, jan/jun, 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/voll1iss1articles/moreira. Acesso em: 29/09/15.

_____; SILVA, T. T. da. (1995). **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução.** In:., MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. dá (Org.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez. p. 7-37.

_____. A crise da Teoria curricular crítica. In: COSTA, MarisaVorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: 4ª ed. 2005.

_____. (org). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Editora Papirus. 14º ed. 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio. A configuração atual dos estudos curriculares: A crise da teoria crítica. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org). **Antônio Flávio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil**. Fórum educ. Rio de Janeiro, 13(4): 17-30, set/nov. 1989.

NASCIMENTO, M. DO. Débora; OLIVEIRA. M. M. DE. Márcia. A transformação do conhecimento científico em saberes escolares: princípios recontextualizadores. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Norte-Nordeste, 17. 2005, Pará, 2005, **Anais**, Pará, UFPA, 2005. s/d.

NEGRI, Stefania de Resende. **Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 274-292, jul./dez. 2010. disponível em:

<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/151/39>.

Acesso em: 08/03/16.

OLIVEN, C, Arabella. **O desenvolvimento da Sociologia da Educação em diferentes contextos históricos**. BIB, Rio de Janeiro, n.34, 2º semestre de 1992, pp.67-81. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/universo/acervo/biblioteca/periodicos>. Acesso em: 10/02/15.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. **Mapeando a sociologia da educação no brasil: análise de um campo em construção**. Atos de Pesquisa em Educação -PPGE/ME ISSN 1809-0354, v.9, n.2, p. 289-315, maio/ago. 2014. Disponível em:

<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4351>. Acesso em: 12/04/2015.

OLIVEIRA, M. M. Sônia. A história do currículo do curso de biologia: o caso da UFPA. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Norte-Nordeste, 20. 2011, Amazonas, 2011, **Anais**, Amazonas, UFAM, 2011. s/d.

OLIVEIRA, N. M; DE, Cristina. A gestão educacional e o currículo: projetos em tensão em nome da qualidade do ensino. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste-EPENN 17. 2005, Pará, 2005, **Anais**, Pará, UFPA, 2005. s/d.

PACHECO, José. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora. 1996.

_____. **Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica**. PERSPECTIVA. Florianópolis, v.18, 0.33 p.11-33 , jan./jun. 2000. disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/938>. Acesso em: 22/05/2016.

_____. **Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos**.

Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14(1), pp. 49-71. disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/542>. Acesso em: 25/02/2016

_____; PEREIRA, Nancy. **Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 371-398, maio/ago. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0837131.pdf>. Acesso em: 14/10/2016.

PAIM, V. F. Ana. Ato de currículo, reexistência e formação docente. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 19. 2009, Paraíba, 2009, **Anais**, Paraíba, UFPB, 2009. s/d.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. (org). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

PARAÍSO, M. A. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002. Acesso em: 24/10/2016.

PARASKEVA, M, J. **Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos**. v.2, n.1, pp.106-120, Jan/Jun, Ermesinde, Portugal, 2002. Disponível em
www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15/09/15.

_____. (Org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Porto: Editora Porto, 2006.

PASCUAL, G. Jesus. Escutando professores no ensino cearense: elementos críticos para a formação docente. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Norte-Nordeste, 18. 2007, Alagoas, 2007, **Anais**, Alagoas, UFAL, 2007. s/d.

PEDRONI, Thomas C. **É possível combinar as abordagens pós-estruturalistas e neo-marxistas ?** A construção de uma abordagem composta na teoria e na pesquisa educacional crítica. Cadernos de Educação | FaE/UFPEL | Pelotas [25]: 11 - 34, julho/dezembro 2005. disponível em: <https://www.academia.edu/5571954>. Acesso em: 12/03/2016.

PEREIRA, B. Sueli; NASCIMENTO, Vieira do. Ilma. Identidade e diferença: a prática curricular em questão. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Norte-Nordeste, 17. 2005, Pará, 2005, **Anais**, Pará, UFPA, 2005. s/d.

PIMENTEL, S. Gilka; RIBEIRO, G. M. Márcia. O professor ensina o que sabe: elementos para pensarmos sobre o conhecimento escolar no ensino fundamental. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 22. 2014, Rio Grande do Norte, 2014, **Anais**, Rio Grande do Norte, UFRN, 2014. s/d.

PINHEIRO, A. Rosa. Currículo e organização do saber pedagógico na formação de educadores. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Norte-Nordeste, 19. 2009, Paraíba, 2009, **Anais**, Paraíba, UFPB, 2009. s/d.

PINHO, J. S. Maria. Abordagens de gênero em educação: estratégia para a igualdade e

liberdade. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Norte-Nordeste, 18. 2007, Alagoas, 2007, **Anais**, Alagoas, UFAL, 2007. s/d.

POMBO, P. Délcia; WANZELER, C. DOS. S. Zelaine do. Currículo: terreno ativo de produção e criação cultural no cotidiano escolar. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 22. 2014, Rio Grande do Norte, 2014, **Anais**, Rio Grande do Norte, UFRN, 2014. s/d.

PORTO, C. C. Rita de. Currículos e programas de formação de professores: ressaltando as diferenças e ampliando as possibilidades de inclusão. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Norte-Nordeste, 19. 2009, Paraíba, 2009, **Anais**, Paraíba, UFPB, 2009. s/d.

RIBEIRO, Márden de P; VELOSO, Silene G. A; ZANARDI, Teodoro A. C. **Fim da teoria crítica?** Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 18/11/2016.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin; ENS, Romilda. Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/>. Acesso em: 20/10/2016.

_____. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SALIVINO, P, F; COSTA, S, K, N. **Currículo:** das teorias críticas à emergência de diálogo intercultural. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia-GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12. Acesso em: 15/09/15.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil:** genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS. S. Edilene da; PORTO. C. C. Rita de; PEREIRA. C. Maria Zuleide da. As políticas de currículo e o poder no Brasil: a heterogeneidade dos contextos de produção do currículo. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 19. 2009, Paraíba, 2009, **Anais**, Paraíba, UFPB, 2009. s/d.

SEVERO, G. Márjorie. Leitura de imagens e a semiótica greimasiana -implicações no currículo escolar. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 18. 2007, Alagoas, 2007, **Anais**, Alagoas, UFAL, 2007. s/d.

SILVA, C. M. da Rita de. Investigando a qualidade social da educação na escola pública: práticas curriculares na Escola Municipal Prof.a Ernestina Rodrigues em Belém do Pará. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 19. 2009, Paraíba, 2009, **Anais**, Paraíba, UFPB, 2009. s/d.

SILVA, Graziella Moraes Dias. **Sociologia da sociologia da educação:** limites e possibilidades de uma policy science no Brasil (1920-1979). Dissertação de mestrado.

Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Marianna Waltz Moreira. **Teoria Crítica na Era da Indústria Cultural. Ou: Uma Análise da Derrota do Esclarecimento.** Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Literatura –Área Semiologia) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, P. C. Divoene; PINHEIRO, A. Rosa. O currículo da EJA no MST: concepções político- pedagógicas dos professores assentados. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 21. 2013, Pernambuco, 2013, **Anais**, Pernambuco, UFPE, 2013. s/d.

SILVA, S. S. DA. Ângelo. A disciplinaridade no curso de licenciatura em geografia: epistemologia e dinâmica social na configuração do currículo. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 21. 2013, Pernambuco, 2013, **Anais**, Pernambuco, UFPE, 2013. s/d.

SILVA, T. T. **A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo:** os temas e os problemas de uma tradição. Em Aberto. Brasília, ano 9. n 46, abr. jun. 1990. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1771/1742>. Acesso: 02/06/2015.

_____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Teorias do currículo – uma introdução crítica.** Porto: Porto Editora, 2000. 158 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 232p.

SILVA V. Maria; MARQUES A. R. Mara; GANDIN, A. Luís. **Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas:** Entrevista com Michael Apple. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 175-184, Jan/Abr 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 10/09/15.

SPOSITO, P. Marília. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola.** Revista USP, REVISTA USP, São Paulo, n.57, p.210-226, março/maio 2003. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/revusp/article/download/33843/36576>. Acesso em: 15/07/15.

VELANGA, T. Carmen; LUQUE. M. C. Júlio. As influências da cultura ocidental internacional na educação amazônica brasileira: um estudo exploratório sobre o currículo de língua espanhola na fronteira. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 20. 2011, Amazonas, 2011, **Anais**, Amazonas, UFAM, 2011. s/d.

VIEIRA, S. Izabella da; PIZZI, C. V. Laura. A prova Brasil e o papel do gestor na escola: controlando o trabalho docente e o currículo. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN, 20. 2011, Amazonas, 2011, **Anais**, Amazonas, UFAM, 2011. s/d.

VILHENA, G. S. DE. Raul; MORAES, C. S. DE. Lélia. Currículo multicultural: refletindo sobre as possibilidades de uma ação pedagógica plural. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Norte-Nordeste, 20. 2011, Amazonas, 2011, **Anais**, Amazonas, UFAM, 2011. s/d.

WILLIAMS, Raymond. “**Base e superestrutura na teoria cultural marxista**”. Revista USP, São Paulo, n.65, p-210-224, março/maio, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/>. Acesso em: 10/10/2015.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e currículo no Brasil: Dos Jesuítas aos anos de 1980**. Editora Autores Associados. 2004.

APÊNDICE A – Mapeamento inicial das publicações do GT de Currículo do EPENN

Ano/Evento	Título do artigo	Autor(es)	Obras de Apple
2005 XVIII EPEN UFPA- Universidade Federal do Pará	a escolarização como prática produtiva: implicações para o currículo	Josenilda Maués. UFPA Maués (2000)	Educação e poder. 1989
	A gestão educacional e o currículo: projetos em tensão em nome da qualidade do ensino	Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira-UFPA Oliveira (2005)	Ideologia e Currículo. 1989 _____. Justificando o Neoliberalismo: moral, genes e política educacional. In: Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.102-
	A transformação do conhecimento científico em saberes escolares: princípios recontextualizadores	Débora Maria do Nascimento – UFPE Márcia Maria de Oliveira Melo-UFPE	APPLE, M. W. Educação, cultura e poder de classe: Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista. Teoria e educação, 1992.
	identidade e diferença: a prática curricular em questão	Sueli Borges Pereira – UFMA Ilma Vieira do Nascimento – UFMA	APPLE, Michael W. Educação e poder: tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989. 201p.
2007 XVIII- EPENN UFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS TEMA: Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação	escutando professores no ensino cearense: elementos críticos para a formação docente	Jesus Garcia Pascual UFC	APPLE, Michel. Ideologia e Currículo . São Paulo: Editora Brasiliense S.A. 1982.
	currículo e qualidade da educação escolar: teorias curriculares críticas e a formação do professor reflexivo	Arinalda Silva Locatelli-UFMA	APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade . 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

	vozes ausentes: o currículo e a proposta de educação inclusiva	Amélia Maria Araújo Mesquita – UFPA	APPLE, Michael W. <i>Conhecimento oficial: educação democrática numa era conservadora</i> . Trad. Maria Izabel E. Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
	enfoque globalizador em educação	Vera Alves Crispim Capucho – UFPE Genilson Cordeiro Marinho – UFPE	APPLE, Michel, <i>Repensando Ideologia e Currículo</i> . In.: Silva, Tomaz Tadeu. <i>Currículo, Cultura e Sociedade</i> , São Paulo, Cortez, 1999
	Interfaces da municipalização do ensino no estado do Ceará: versões dos sujeitos dessa história	Sinara Sant'Anna Celistre – UECE	APPLE, Michael W. <i>Conhecimento Oficial</i> . Petrópolis: Vozes, 1999. APPLE, Michael W. <i>Educação e Poder</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. _____. <i>Repensando Ideologia e Currículo</i> . In: MOREIRA, Antônio.
	Leitura de imagens e a semiótica greimasiana -implicações no currículo escolar	Márjorie Garrido Severo – UFBA	APPLE, Michael W. 1995. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação . Translated by T. A. Thomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas. Original edition, <i>Teachers & texts – a political economy of class & gender relations in Education</i> .
	Abordagens de gênero em educação: estratégia para a igualdade e liberdade.	Maria José Souza Pinho – UFBA/FACED	APPLE, Michel. Ideologia e currículo . Trad. João M. Paraskeva. Porto Editora, LDA, 199

2009

XIX- EPENN
UFPB-
UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
PARAÍBA

TEMA: Educação,
Direitos Humanos e
Inclusão Social

currículo e organização do saber pedagógico na formação de educadores	Rosa Aparecida Pinheiro Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 3a ed. São Paulo: Cortez, 1999
atos de currículo, reexistência e formação docente	Ana Verena Freitas Paim UEFS/UFBA	APPLE, Michael W. BURAS, Kristen L. Currículo, poder e lutes educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
gênero e as diferentes aproximações na teorização curricular	Não consta o nome dos autores	APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
currículos de formação reflexiva de professores e práticas sociointeracionistas da linguagem: desafios do curso de letras	Não consta o nome dos autores	APPLE, Michael W. Podem Pedagogias críticas sustar as políticas de direita? Cadernos de Pesquisa, n.116, jul. 2002.
investigando a qualidade social da educação na escola pública: práticas curriculares na escola municipal prof. a Ernestina rodrigues em belém do pará.	Rita de Cássia Melém da Silva Universidade Federal do Pará-UFPA	APPLE, Michael W. Política Cultural e Educação. São Paulo: Cortês, 2000. _____. Ideologia e Currículo. SP: Brasiliense, 1982.
as políticas de currículo e o poder no Brasil: a heterogeneidade dos contextos de produção do currículo	Edilene da Silva Santos Rita de Cássia Cavalcanti Porto – UFPB Maria Zuleide da Costa Pereira – UFPB Universidade Federal da Paraíba – UFPB	APPLE, M. W. Política cultural e educação. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
educação de mulheres ribeirinhas no município de breves: um estudo a partir de projetos políticos pedagógicos das escolas do campo	Não consta o nome dos autores	APPLE, Michael W. Ideologia e currículo; tradução Vinícius Figueira. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
currículos e programas de formação de professores: ressaltando as diferenças e ampliando as possibilidades de inclusão	Rita de Cássia Cavalcanti Porto Universidade Federal da Paraíba – UFPB	APPLE, M. W. Política cultural e educação. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

2011
XX- EPENN

UFAM-
UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
AMAZONAS

TEMA:

EDUCAÇÃO,
CULTURAS E
DIVERSIDADE

as influências da cultura ocidental internacional na educação amazônica brasileira: um estudo exploratório sobre o currículo de língua espanhola na fronteira	Carmen Tereza Velanga – UNIR Julio Cesar Mendoza Luque – UNIR	APPLE, Michel W. Poder, Significado e Identidade. Lisboa: Porto Ed., 1999.
sistema nacional de avaliação e currículo escolar: impactos da Prova Brasil na gestão pedagógica de escolas da periferia de salvador. o caso da escola municipal de Pituaçu, Salvador, Bahia.	Cláudia Sousa Coelho, UNEB Antônio Dias Nascimento- UNEB	APPLE. M. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-91.
o coordenador pedagógico e a construção do currículo escolar	Fabiana Margarita Gomes Lagar – UNB	APPLE, M. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982
a Prova Brasil e o papel do gestor na escola: controlando o trabalho docente e o currículo	Izabella da Silva Vieira -UFAL Laura Cristina Vieira Pizz- UFAL	APPLE. Michael W. Apolítica do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu dá. (Org.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2006, p. 59-91.
currículo multicultural: refletindo sobre as possibilidades de uma ação pedagógica plural	Raul Germano de Sousa Vilhena -UFMA Lélia Cristina Silveira de Moraes – UFMA	APPLE, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982
currículo e gênero: algumas considerações para pensar a presença da mulher na educação	Selma Romana Costa de Albuquerque – UFMA	APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. APPLE, Michael W. Trabalho docente textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
a história do currículo do curso de biologia: o caso da UFPA	Sônia Maria Maia Oliveira – UFPA	APPLE, Michael. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

<p>2013</p> <p>XXI- EPENN UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO</p> <p>TEMA: A INTERNACIONALIZ AÇÃO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENT O REGIONAL: IMPLICAÇÕES PARA A PÓS- GRADUAÇÃO,</p>	<p>a disciplinaridade no curso de licenciatura em geografia:</p> <p>epistemologia e dinâmica social na configuração do currículo.</p>	<p>Ângelo Sérgio Santos da Silva (UEFS)</p>	<p>APPLE, M. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.</p> <p>16AU, W; APPLE, M. W. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In Apple, M. W; Au, W; Gandin, L. A. Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.</p>
	<p>o currículo da EJA no MST: concepções político- pedagógicas dos professores assentados</p>	<p>DIVOENE PEREIRA CRUZ SILVA (UFRN)</p> <p>ROSA APARECIDA PINHEIRO (UFRN)</p>	<p>APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Tradução: Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação/Michael W. Apple; trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p>
<p>2014</p> <p>XXII- EPENN 22° UFRN- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE</p>	<p>currículo, educação e poder: transitando entre o PPP do CEFET/RN (2005) e o PPC do curso técnico integrado em turismo</p>	<p>Aline Cristina da Silva Lima- UFRN</p>	<p>APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.</p> <p>_____. Ideologia e Currículo. São Paulo, brasiliense, 1982.</p>
<p>TEMA: produção de conhecimento, assimetrias e desafios regionais</p>	<p>currículo: terreno ativo de produção e criação cultural no cotidiano escolar</p>	<p>Délcia Pereira Pombo- UEPA</p> <p>Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler- UEPA</p>	<p>APPLE, M.W. O currículo oculto e a natureza do conflito. In: APPLE, M.W. Ideologia e currículo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.</p> <p>_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.</p>

<p>educação escolar, currículo e saberes religiosos na amazônia</p>	<p>Maria Betânia Barbosa Albuquerque- NÃO CONSTA UNIVERSIDADE DE ORIGEM</p>	<p>APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo, In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. pp.39-57</p>
<p>ensino médio noturno: políticas e currículo</p>	<p>Maria Aliete C. Bormann Geralda Efigênia Macedo da Silva Tacio Vitaliano da Silva NÃO CONSTA UNIVERSIDADE DE ORIGEM.</p>	<p>APPLE, Michel, W; BEANE James, A.(org.). O argumento por escolas democráticas. Trad. Dinah de Alves Azevedo. In. Escolas Democráticas. 2.ed. p.9-43. São Paulo: Cortez, 2001. APPLE, Michel, W. Educação e poder. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas,1989.</p>
<p>o professor ensina o que sabe: elementos para pensarmos sobre o conhecimento escolar no ensino fundamental</p>	<p>Gilka Silva Pimentel- UFRN Márcia Maria Gurgel Ribeiro – UFRN</p>	<p>APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F. B; SILVA, Tomaz T (Orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-91</p>
<p>reorientação curricular no contexto do semiárido: reflexões teórico-metodológicas</p>	<p>Elmo de Souza Lima – UFPI</p>	<p>APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982. _____. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.</p>