

# DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO EM DISSERTAÇÕES NO ÂMBITO DO TEMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

## DISCOURSES ABOUT CURRICULUM IN DISSERTATIONS OF THE RURAL EDUCATION THEME

Eduardo Bernardes de Castro<sup>1</sup>

### RESUMO

Correntes teóricas sobre currículos têm características próprias, nem sempre com limites entre elas bem delineados, coexistindo sombreamento conceitual. Em face disto, conceitos, escolhas teóricas, autores referenciados e discursos sobre currículos, nos vários trabalhos e segmentos da educação, apresentam produções com difusas abordagens, o que se repete nos estudos sobre currículos na educação do campo. Partindo destes dois objetos, currículo e educação do campo, este trabalho busca identificar e caracterizar, frente às teorias de currículo, visões e conceitos presentes em dissertações produzidas em programas de pós-graduação no Brasil, em um recorte específico de currículos na educação do campo. Foram selecionados 14 trabalhos do banco de dissertações da CAPES para as reflexões. Os resultados mostraram que o hibridismo de teorias se faz muito presente, em especial de teorias críticas e pós-críticas, com uso de conceitos e autores que permeiam ambas teorias sem prejuízo aos conceitos e discursos adotados. Entretanto, ao investigarem o currículo na escola do campo, pela ótica da ação docente, relações com a comunidade, ação pública ou planejamento, a maioria destes trabalhos constatou distanciamento entre realidade encontrada nos campos de pesquisa e correntes teóricas consideradas adequadas pelos autores das dissertações.

*Palavras-chave:* Currículo. Educação no Campo. Produção Acadêmica.

### ABSTRACT

Theoretical perspectives on curricula have their own characteristics, not always with limits well defined between them, and with shadows conceptual. In view of this, concepts, theoretical choices, referenced authors and discourses on curricula in the various jobs and sectors of education, produces diffuse approaches, which is repeated in studies about

---

<sup>1</sup> Servidor público da Rede Federal, professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, PR, Brasil. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: bernardes@utfpr.edu.br

curricula in the education field. Based on these two objects, curriculum and education field, this paper seeks to identify and characterize visions and concepts about curricula presented in dissertations produced in graduate programs in Brazil, in the specific field of rural education. We selected 14 works from the CAPES dissertations bank for the conceptual analysis. The results showed that the hybridity of theories are very present, especially with critical theories and post-critical, and with the use of concepts and authors that pervade both theories without prejudice to the concepts adopted for each. However, to investigate the curriculum in the school field, from the perspective of teaching activities, community relations, public action or planning, most of these studies showed a gap between the reality found in the search fields and theoretical perspectives considered appropriate by the authors.

**Keywords:** Curriculum. Rural Education. Academic Production.

## INTRODUÇÃO

A ação docente e a prática escolar se concretizam por elementos que se integram e cujos conceitos nem sempre são homogêneos, em função de visões próprias dos educadores ou de distintos interesses sobre a ação educativa. Dentre estes elementos destaca-se o currículo, corrente objeto de discussão sobre sua amplitude conceitual e seu objetivo e subjetivo papel no cenário educacional, o qual possui um reconhecimento geral: ele exerce influência fundamental sobre a prática pedagógica docente, sobre o papel da escola e sobre as políticas públicas educacionais, o que o torna um importante tema de estudo.

Quando se disserta sobre currículos duas expressões iniciais são pertinentes: a origem do termo currículo e o termo teoria, haja vista que as análises apresentam-se sob o viés de uma teoria do currículo.

O termo currículo tem origem latina, *curriculum*, que remete a tempo corrido e ato de correr (CUNHA, 2007). Esta definição desemboca dois conceitos: ação e direção, os quais exercem influência no discurso sobre currículos.

Em relação ao termo teoria, mais do que um conceito findo, "conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou uma ciência" (CUNHA, 2007, p. 764), na ótica deste trabalho, ao ser usado para análise do currículo, ele se aproxima do que cita Silva (2002, p. 14), para quem o centro é o termo teoria em si, e este é seguido intrinsecamente

pelas palavras discurso e perspectiva. Teorias do currículo apresentam-se sob a forma de olhares, perspectivas, contextos, experiências e discursos, e não como conceitos terminados. Para Silva (2002, p. 14), currículo é identidade, visão de mundo e poder.

Sendo visão de mundo ele não pode ser analisado fora do seu contexto histórico, pois carrega pensamentos de uma época, elementos educacionais, econômicos, sociais e políticos, de onde se conclui que os conceitos e as perspectivas sobre currículo dinamizam-se com o tempo. É por este vetor tempo que as teorias são construídas e reconstruídas.

Silva (2002) refere correntes teóricas sobre currículos as quais baseiam as análises realizadas neste artigo. Para ele, estas correntes dividem-se em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, e o alinhamento a cada uma centra-se na questão do poder, subentendendo o currículo como espaço de disputa e manutenção de *status* ou busca por mudanças. Assim, aponta critérios, discursos, temas centrais e objetivos que caracterizam estas teorias e servem como guias para compreensão das ideias de cada uma delas.

Pela divisão feita por ele, as Teorias Tradicionais enfatizam métodos de ensino-aprendizagem, avaliação, didática, organização, conteúdos, eficiência e objetivos. É uma corrente de herança americana, guiada por princípios de Taylor da escola da administração científica, na qual se associa escola às organizações, passando a formação escolar, como afirma Apple (2009, p. 40), a ter como objetivos as metas empresariais e o controle da escola pelos meios de produção.

As Teorias Críticas direcionam-se às questões da ideologia, reprodução cultural e social, relações de classes e relações sociais ligadas ao sistema produtivo, e cujo propósito do currículo é conduzir à conscientização, emancipação, resistência e libertação (SILVA, 2002, p. 17). É conceito que se coaduna com Apple (2009, p. 41), para quem diretrizes e práticas educativas não são técnicas, mas sim éticas e políticas, e estão intimamente relacionadas com as desigualdades sociais e o bem-comum. As teorias críticas deslocam a ênfase dos conceitos de ensinar e aprender para os conceitos de ideologia e poder.

Como terceiro grupo de teorias Silva (2002) cita as Pós-Críticas. Para ele, estas agregam ao conceito de currículo itens como identidade, diferenças, subjetividade, discursos, construtos culturais

e representações de gênero, raça e sexo. Estes novos elementos não invalidam conceitos das teorias críticas e os ampliam ao inserir o multicultural como componente de poder que precisa ser tratado nas ações curriculares.

Segundo Lopes (2013), a expressão pós-crítica é utilizada para se referir às teorias que questionam pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo e da Escola de Frankfurt, porém, sem descartar por completo estes pressupostos. Ressalta a autora que não se deve ver como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas e destas para as pós-críticas de enfoque moderno, como numa linha gradual, mas sim que há uma integração de novos e importantes elementos para o estudo e produção curricular.

Estas diferentes óticas teóricas estendem-se aos segmentos da educação, o que inclui a educação do campo, fração conflituosa quando se analisa a aplicação do currículo e suas teorias. Portanto, a partir destes dois objetos, currículo e educação do campo, este artigo objetiva identificar e caracterizar, frente às teorias de currículo, quais as visões e conceitos presentes em dissertações produzidas em programas de mestrado no Brasil, dentro de um recorte de discussão de currículos na educação do campo.

Utilizou-se como fonte de pesquisa trabalhos disponíveis no banco de dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A busca e seleção deram-se a partir do seguinte critério: foi definido o termo "currículo" como termo primário e como termos secundários as expressões: escola do/no campo, escola rural, educação do/no campo e educação rural. Estes termos foram tomados aos pares, o termo primário (currículo) com um termo secundário, estabelecendo duplo argumento de pesquisa na busca avançada sobre a base da seguinte forma: (palavra-chave x palavra-chave), (palavra-chave x resumo), (resumo x palavra-chave) e (resumo x resumo).

Nesta busca foram identificadas 18 dissertações, sobre as quais se fez análise de pertinência ao estudo desejado. Desta análise 14 foram consideradas adequadas ao objeto de estudo pretendido.

Dos trabalhos selecionados, 10 foram desenvolvidos em programas de mestrado em Educação e os demais em outros programas: Educação Agrícola, Extensão Rural, Geografia e Teologia.

Os resultados das análises estão neste artigo sob a seguinte tessitura: síntese dos resumos e focos dos trabalhos; ensaios sobre conceitos de currículos dados nas dissertações, traçando-se relação entre teoria, conceitos e autores referenciados; identificação de termos comuns encontrados; descrição de discursos encontrados e considerações sobre os resultados.

## DESCRIÇÃO RESUMIDA DOS TRABALHOS

Esta descrição ilustra os contextos dos trabalhos analisados, com indicação dos objetivos e resultados. Os trabalhos estão identificados com números de 01 a 14:

- (01) "Formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso Unimontes", (Moura, 2011): analisa se o curso de Pedagogia do Campo da Unimontes contribui para uma formação ajustada à pedagogia do campo. Conclui que os professores do curso tem pouca experiência com a educação do campo; que não houve consulta aos docentes para elaborar o currículo e que este não atende às diversidades do campo; e que houve maior visibilidade da universidade nos assentamentos, onde a academia passou a ver a comunidade como objeto de estudo e a comunidade valorizou a primeira como meio para melhor qualidade de vida.
- (02) "Saberes e perspectivas dos docentes em torno do currículo de uma escola pública rural do RN", (Lira Silva, 2012): analisa saberes docentes pelas dimensões: trajetória e atuação docente, organização do trabalho pedagógico e contexto rural. Concluiu ser necessária uma ação mais incisiva na formação e contextualização do docente da escola pesquisada sobre as realidades do campo.
- (03) "Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de Pedagogia das Águas de Abaetetuba/PA", (Souza, 2011): com foco no currículo e formação de professores para as populações ribeirinhas, analisa a articulação entre currículo e saberes culturais das comunidades discentes. Resultados apontaram que estes saberes culturais se fizeram presentes no currículo do curso, nas atividades extracurriculares e práticas docentes.

- (04) "Formação integral na educação do campo: o ensino de língua portuguesa no currículo integrado da pedagogia da alternância", (Dalia, 2011): foca o ensino de língua portuguesa em escolas da campo do estado do Rio de Janeiro. Defende a prática do ensino da língua portuguesa sob a pedagogia da alternância e destaca seus ganhos para os objetivos emancipadores da educação do campo.
- (05) "Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA", (Lima, 2011): analisa no currículo em ação a relação entre saber escolar e saberes culturais ribeirinhos. Os resultados indicam que o currículo desenvolvido na escola pesquisada tem aproximação com os saberes culturais de ribeirinhos da comunidade alvo. Esta aproximação se deu na medida em que os assuntos próximos do contexto cultural dos educandos, quando não encontrados nos livros didáticos ou conteúdos programáticos, foram diretamente propostos pelos docentes a partir da realidade discente.
- (06) "O currículo escolar do colégio estadual Casa Jovem", (Santos Silva, 2011): faz análise sobre o currículo em ação no colégio objeto de estudo e inserido em contexto rural. A principal análise é feita com base na relação escola-comunidade, ou seja, onde e como a comunidade insere-se na ação escolar.
- (07) "Os saberes dos alunos de origem rural e o currículo do curso técnico em Agropecuária do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais", (Moreira, 2011): analisa relações entre saberes dos alunos de origem rural e o currículo do curso. Afirma que há complementaridade entre estes elementos, mas aponta para a necessidade de um novo dimensionamento para a questão da teoria e prática.
- (08) "O currículo e as práticas pedagógicas na EJA: concepções dos professores da escola municipal Francisca Leonísia Cruz", (Cruz, 2012): estuda a relação entre currículo, práticas educativas e crenças docentes. Conclui afirmando que concepções e crenças dos professores assentados se relacionam diretamente com o currículo pensado, elaborado e praticado, bem como com as práticas educativas que o permeiam.

- (09) "Educação do Campo: o currículo na perspectiva da contextualização e da organização social", (Menezes, 2012): analisa a contribuição histórica dos movimentos sociais no processo de contextualização dos currículos na educação do campo em um município baiano. Conclui que há significativa participação destes movimentos, mas pouca participação do poder público.
- (10) "Educação do campo no município de São Miguel do Oeste: cruzamento de saberes, experiências e culturas", (Mosquen, 2012): analisa como se apresentam os saberes populares provenientes das práticas cotidianas do campesinato no currículo de duas escolas do campo em São Miguel do Oeste. Conclui que há participação da comunidade campestre na construção do currículo em ação.
- (11) "A relação campo-cidade no ensino de geografia da escola municipal Arminda Rosa de Mesquita de Catalão(GO): entre o ideal e o essencial", (Castro, 2012): estuda a organização dos conteúdos do currículo de Geografia nas escolas do campo, com destaque para a relação campo-cidade. Como resultado identificou elementos que reforçam a ideia de superioridade da cidade sobre o campo e de precariedade da vida do campo.
- (12) "Formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo: lições derivadas da experiência da UFBA", (Silveira, 2012): apoiada no materialismo histórico-dialético, estrutura um currículo para a formação de professores do campo sob perspectiva de emancipação humana e transformação social. A autora conclui sobre a impossibilidade de uma educação emancipatória sob a égide do capital e que a formação de professores do campo voltada para emancipação dos trabalhadores encontra obstáculos institucionais que apontam para a necessidade do rompimento da atual organização da universidade.
- (13) "Formação ambiental na escola do campo: uma análise documental sob o olhar do ecoletramento", (Silva, 2012): a partir de um estudo documental verifica como a escola do campo propõe a formação ambiental no ensino fundamental, tendo como fundamento teórico o ecoletramento.

- (14) "A (des)contextualização social do currículo na educação de jovens e adultos: o caso da escola do campo", (Soares, 2011): analisa a contextualização social do currículo na educação de jovens e adultos e como esse processo se efetiva na escola. A pesquisa foi feita com estudantes trabalhadores no corte da cana de açúcar do programa EJA. As categorias de análise foram currículo, educação de jovens e adultos e escola do campo. O resultado apontou a necessidade de mudança no significado do currículo da escola do campo ao constatar que a proposta curricular distancia-se da vida social dos alunos.

### **FOCOS PRINCIPAIS DOS TRABALHOS**

Os trabalhos analisados apresentaram variados focos: formação do docente do campo (3 trabalhos); saberes docentes para a ação no campo (2 trabalhos); participação da comunidade na construção do currículo (2 trabalhos); ensino de língua como instrumento de emancipação (1 trabalho); saberes culturais e inserção no currículo em ação (5 trabalhos); ensino técnico (1 trabalho); contribuição dos movimentos sociais na ação curricular (2 trabalhos); ensino de geografia e a relação campo-cidade (1 trabalho); e ensino de estudos ambientais (1 trabalho). O número de trabalhos superior ao total analisado se dá em função de que parte deles diversificou o foco, ou seja, ampliou a discussão e utilizou temas adjacentes para o alcance dos resultados, e assim foram tidos mais de uma vez nesta caracterização.

Quanto ao tipo de população, dois focaram a educação de ribeirinhos e os demais focaram população de área rural.

### **PERSPECTIVAS TEÓRICAS E DISCURSOS SOBRE CURRÍCULOS**

A partir de cada trabalho foi feita a leitura na íntegra para obtenção da dimensão necessária para as análises propostas. Um dos trabalhos não foi encontrado na íntegra, o que nos conduziu a analisar o resumo.

As análises que seguem não foram construídas com caráter crítico, mas com intuito de colaborar com estudos sobre currículos. É importante lembrar que os trabalhos foram aprovados em seus programas e validados pelas bancas, portanto ultrapassaram esta



fase. Sendo assim, as análises representam uma leitura baseada em concepção própria de construção, que não necessariamente corresponde à visão do autor de cada trabalho. Diferentes visões não implicam visões erradas, mas óticas distintas sobre uma mesma construção, isto é, são diálogos.

### **PERSPECTIVAS E PRESENÇA DE EMBASAMENTO TEÓRICO**

Na análise dos trabalhos a principal característica identificada foi do hibridismo entre teorias críticas e pós-críticas, com maior inclinação para conceitos das correntes críticas, especialmente pelos autores referenciados. Em nenhuma dissertação foi explicitada como opção conceitual a corrente teórica tradicional, o que não significa o desuso do conceito tradicional no cotidiano escolar, fato este referenciado em parte das dissertações estudadas.

Tendo como base os conceitos associados a cada corrente teórica vista em Silva (2002, p. 17), é possível identificar que em 11 dos trabalhos foram utilizados, analisados ou refletidos conceitos de diferentes correntes de forma coetânea, não no sentido de apenas refletir, mas de implantar e operacionalizar esta forma como tentativa de alcançar um currículo mais contemporâneo, menos tradicional, mais voltado para a inserção social e valorização da cultura.

Tal fato ratifica Lopes (2013), a qual refere a presença cada vez mais frequente de pensamentos híbridos sobre currículos em função do aprofundamento, nos tempos atuais, das características pós-modernas, da explosão das demandas particulares, do aumento das lutas pelas diferenças, da aceleração das trocas culturais e do aumento dos fluxos globais. Ao abordarmos mais adiante nesta análise os conceitos e definições sobre currículos encontrados nas dissertações estudadas, é possível constatar esta presença coetânea das correntes críticas e pós-críticas.

Em relação ao embasamento teórico, nos trabalhos produzidos nos programas de educação ele é mais presente e consistente. Das 10 dissertações destes programas apenas uma não trouxe referências às correntes teóricas de maneira explícita, que foi o trabalho focado na educação ambiental. Nele o autor expõe uma defesa ao posicionamento crítico de Paulo Freire, mas não discute outras correntes e pouco embasa a corrente escolhida como tese.

Entretanto, não existe incoerência entre os conceitos adotados pelo autor para currículo e as suas reflexões.

Nos outros nove trabalhos nota-se a exposição das correntes teóricas e seus embasamentos, em menor ou maior grau, mostrando a importância dada à conceituação do currículo, cabendo destacar positivamente as análises das teorias construídas no trabalho de Silva (2012), trabalho (02).

Nas dissertações dos outros programas há pouco embasamento teórico sobre as correntes. Embora todos tratem do fenômeno currículo, o conceito deste ficou em segundo plano, revelando que o conceito de currículo, quando fora do escopo da formação de educadores, ainda é visto como objeto pronto e de conceitos acabados. Porém, mesmo sem um referencial teórico adequado em profundidade, é possível identificar as escolhas dos autores, os quais, na maioria, usam do mesmo hibridismo descrito.

## **AUTORES REFERENCIADOS**

A predominância de abordagens baseadas em teorias críticas e pós-críticas refletiu nas escolhas dos autores para diálogo. Os mais citados foram Paulo Freire e José Sacristán.

Como autor organizador, Tomaz Tadeu Silva foi citado em 13 dos 14 trabalhos, em explícita constatação de que a síntese por ele realizada em "Documentos de Identidade" tornou-se excelente contribuição para os estudos de currículos.

Além destes autores, foram citados com frequência significativa: Bourdieu, Alice Casimiro Lopes, Antônio Flávio Moreira, Saviani, Giroux e Michel Apple. As referências aos autores de teorias tradicionais foram feitas utilizando principalmente Bobbitt e Ralph Tyler.

## **TERMOS ENFATIZADOS EM CADA CORRENTE**

Tomaz Tadeu Silva (2002, p. 17) estabelece um conjunto de conceitos enfatizados em cada uma das correntes teóricas. Nas dissertações analisadas estes conceitos aparecem no sentido de referenciar as teorias ou referendar os discursos de cada um dos autores dos trabalhos.

De acordo com cada corrente teórica exposta, os termos mais encontrados nas análises foram: emancipação, libertação, classe

social, resistência e currículo oculto (corrente crítica); identidade, cultura, multiculturalismo e representação (corrente pós-crítica) e organização e objetivos (corrente tradicional).

Por apresentarem na sua maioria um viés híbrido, entre crítica e pós-crítica como citado, estes conceitos ou categorias não foram necessariamente discutidas separadamente por corrente teórica. Por exemplo, mesmo numa perspectiva pós-crítica, conceitos de emancipação e classe social foram abordados, e, de maneira inversa, em construções mais tendentes às teorias críticas, conceitos pós-críticos como cultura, multiculturalismo e identidade foram paralelamente utilizados como base teórica.

Para melhor ilustrar, na exposição sobre conceitos e discursos encontrados, feita na sequência, é possível observar citações construídas que mostram esta mescla e uso concomitante de categorias de diferentes correntes.

### **CONCEITOS E DISCURSOS ENCONTRADOS**

Em cada dissertação foram encontrados conceitos e discursos sobre currículo, alguns adaptados de citações bibliográficas e outros elaborados pelos próprios autores. Estes conceitos e discursos concretizam a direção teórica de cada trabalho.

Em Moura (2011), trabalho (01), encontramos referências alinhadas à corrente crítica ao considerar currículo como instrumento de manifestação das relações de poder entre classes sociais. Referencia a autora:

[...] currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. [...] tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. [...] é um aparelho ideológico do Estado capitalista. [...] transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2002, p. 147).

[...] de alguma forma o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores

dominantes que regem os processos educativos. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

[...] o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. (SILVA, 2002, p. 79).

**Na sua própria definição de currículo ela expõe esta visão crítica:**

Compreendemos o currículo como o caminho, o percurso da escola, como espaço construído intencional e historicamente, portanto, dinâmico, porque perpassa todas as situações do processo de escolarização e abrangente, porque ultrapassa a relação de matérias e carga horária, pois, envolve as dimensões da vida escolar e social do aluno. Necessita, pois, que se dê significação aos conteúdos e dialogue com a vida cotidiana dos educandos em formação. (MOURA, 2011, p. 71)

O currículo, portanto, é o eixo do processo pedagógico posto pela referência de mundo, de sociedade e homem que se quer formar. Afinal, a educação não é neutra, tampouco o currículo. (MOURA, 2011, p. 72).

**Nota-se que estão presentes categorias da linha crítica que abordam a superação do pensamento tradicional, de conteúdos e carga horária, e que abordam a formação do cidadão e sua não alienação. A autora exhibe coerência entre ideias defendidas, autores referenciados e a definição exposta.**

**Lira Silva (2012) manifesta sua opção por mesclar referências críticas e pós-críticas como conceito de currículo, embora ao longo do trabalho incline-se mais para corrente pós-crítica:**

A fundamentação teórica utilizada para responder a investigação respalda-se [...] nas referências sobre o currículo crítico e pós-crítico discutidas em Giroux (1997), Silva (1999), Moreira (2008) e Moreira e Candau (2003, 2010), Sacristán (2000) e Sacristán e Gómez (1998). (LIRA SILVA, 2012, p. 10).

No trabalho constata-se a presença das duas correntes, inclusive com atenção ao determinismo de gênero quando, ao abordar a seleção de professores para a escola rural (nomação esta do trabalho) a autora usa a expressão “professores(as)” e justifica em nota: “[...] professores(as), admitindo os dois sexos/possibilidades – segundo as teorias pós-críticas do currículo”.

E complementa com a visão de currículo como construção permanente e não dicotomizada entre certo e errado:

Sendo o currículo uma práxis, no estudo sobre os saberes e perspectivas dos docentes em torno do currículo escolar, referendamo-nos em Giroux (1997), Silva T. (1999), Moreira (2008), Moreira e Candau (2003, 2010), Sacristán (2000) e Sacristán e Gómez (1998), por trazerem uma contribuição significativa a respeito do currículo na perspectiva da identidade e da diferença. (LIRA SILVA, 2012, p. 60).

Partimos da concepção de currículo como artefato social (GOODSON, 1995), marcado por conflitos, rupturas e ambiguidades, para entendê-lo como construção permanente dos sujeitos em relações. (LIRA SILVA, 2012, p. 14).

**Em Souza (2011), trabalho (03), a definição sobre currículo é assim construída:**

[...] diante do corpus teórico apresentado aqui, procurou-se afinar os elementos analíticos dessa dissertação com uma perspectiva de currículo que tenha como fins o desenvolvimento pessoal e cidadão dos diversos sujeitos, nas suas identidades e nas suas culturas, reconhecendo a necessidade de trazer para os espaços educativos formais [...] a valiosa contribuição do cotidiano vivido, dos conhecimentos designados, de não formais e não científicos. (SOUZA, 2011, p. 53).

A autora opta por uma visão de currículo, segundo ela, dentro de uma linha crítica. Contudo, confirmando o hibridismo em significativa parte das dissertações ela cita: “Por ora, é justo destacar que a tendência em pactuar com determinada corrente teórica, não inviabiliza o diálogo com outras”. (SOUZA, 2011).

Neste navegar entre princípios da corrente crítica e da pós-crítica, ela centra a definição de currículo sobre os saberes populares e respectiva necessidade de inseri-los nos currículos, e amplia para o multiculturalismo e sua importância na formação curricular. Neste sentido, baseia-se teoricamente em variados autores, com destaque para Henri Giroux. Ao mesmo tempo, define como importante a necessidade de emancipação e desenvolvimento pessoal do povo ribeirinho, objeto da pesquisa, utilizando Paulo Freire como referência. Não se pode apontar desafino de discurso, pois a própria autora permitiu-se passear entre ambas correntes.

Ainda nesta linha de combinar ou ampliar conceitos, Dalia (2011), ao tratar do ensino da língua portuguesa nas escolas do campo, defende que a definição de currículo deve contemplar conceitos das correntes críticas e pós-críticas, com inclinação maior para a primeira. Para tal, cita:

[...] cabe, agora, uma tentativa de definir o que e qual o tipo de currículo defendido nessa pesquisa. Tal definição é entendida como fruto atual das inúmeras reflexões históricas já desenvolvidas nesse campo, principalmente aquelas intituladas como críticas, porém sem deixar de lado as questões identitárias e complexas levantadas pelas pós-críticas. (DALIA, 2011, p. 60).

**Sem inovar na definição, a autora sustenta entendimento sobre currículo e sua concepção híbrida a partir de uma citação final de Tomaz Tadeu Silva que, superando correntes tradicionais, mescla ideias de emancipação, libertação, cultura e identidade:**

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. [...] é trajetória, viagem, percurso. [...] é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. [...] é texto, discurso, documento. Currículo é documento de identidade. (SILVA, 2002, p. 50).

**Santos Silva (2011), sem embasar de forma suficiente a partir de outros autores, define currículo da seguinte forma:**

Uma proposta curricular é nada mais nada menos que uma seleção e organização de experiências de aprendizagem realizada por uma instituição de ensino. Essa proposta deve ser constituída de vontades, sonhos, conceitos, símbolos, crenças, imagens, sons, falas, comportamentos e tudo que componha o contexto do sujeito para quem está sendo dirigida a referida proposta curricular. (SANTOS SILVA, 2011, p. 20).

**Nesta definição observa-se conceito inicial mais voltado para a corrente tradicional - seleção/organização de experiências - mas que depois é acrescido de conceitos críticos, especialmente ao agregar o contexto como integrador dos currículos.**

No trabalho de Moreira (2011) é possível visualizar análise voltada para categorias tradicionais. Este trabalho apresenta 18 quadros para discussão, dos quais 10 são voltados para aspectos de conteúdos das disciplinas, subjetivamente direcionados ao caráter de objetivos do curso a serem alcançados tecnicamente.

Muito embora o autor expresse “[...] não ousamos dizer que os conteúdos curriculares e o currículo sejam a mesma coisa”, a maior parte de seus questionamentos são sobre conteúdos. Isto não diminui o trabalho sob seu enfoque de questionar o confronto da realidade dos alunos do meio rural com o currículo em ação, contudo, expõe como a veia do pensamento tradicional ainda se mostra fértil no ensino técnico.

Em Menezes (2012), trabalho (09), encontramos mais uma citação híbrida. Ao se referir simultaneamente às abordagens críticas e pós-críticas, a autora cita: “[...] apostamos aqui, sobretudo nas duas últimas abordagens, como nosso aporte teórico para a nossa discussão que nos dispomos a fazer” e complementarmente define:

Entendemos que o currículo é fruto de discursos e narrativas diferentes, de intencionalidades diversas e de variadas representações. Ele se constitui numa representação simbólica, espaço de escolhas, lugar de inclusões ou exclusões. (MENEZES, 2012, p. 63)

Por fim queremos agregar a esta discussão o nosso entendimento de currículo: enquanto espaço político,

como um campo de disputa, no qual cada opção, proposta ou prática, está prenhe de interesses e valores que precisam ser desvelados e revelados no processo pedagógico. (MENEZES, 2012, p. 67)

**Mosquen (2012) analisa a relação entre saberes do cotidiano, experiência e cultura campesina com o currículo, com integração de múltiplas culturas e saberes, em uma linha pós-crítica. Porém, também insere a emancipação do trabalhador do campo, enraizados por Silva (2002, p. 17) nas teorias críticas, e, para tal, usa conceitos de Paulo Freire.**

**Em Castro (2012), a definição do objetivo geral da dissertação carrega marca da presença do conceito tradicional:**

[...] o objetivo geral que norteou esta pesquisa está em compreender a organização dos conteúdos do currículo pleno de Geografia nas escolas do campo multisseriadas e seriadas, com destaque para a relação campo-cidade. (Castro, 2012, p. 14).

**Muito embora esta dissertação, rica em observações cotidianas da sala de aula, elabore uma visão crítica e contextualizada do saber, a construção literal do objetivo se faz a partir de uma visão de organização curricular centrada no conteúdo, tal qual reproduz a teoria tradicional.**

**Neste sentido, permite-se afirmar que o trabalho é maior do que o objetivo descrito e a visão de currículo ultrapassa a visão de organização de conteúdos. Este alcance maior do que o traçado no objetivo geral concretiza-se na definição da autora sobre o papel do currículo:**

A disposição para o estudo e a investigação faz avançar em favor da construção de um currículo que busca fazer do cotidiano escolar um espaço legítimo para processos de ensino/aprendizagem com caráter inovador, democrático, coletivo, solidário, contextualizado, ativo e coerente. (CASTRO, 2012).

**De forma geral os conceitos, discursos e citações refletem as principais abordagens ao currículo, correntes teóricas e os discursos**



individuais sobre o papel do currículo. Identifica-se, como citado, a presença de uso comum de conceitos de mais de uma corrente teórica.

## **RESULTADOS E ANÁLISES ENCONTRADAS FRENTE ÀS TEORIAS**

Cada dissertação analisada apresentou seus resultados e considerações finais. Sobre estes dois elementos interessa refletir sobre conclusões que foram direcionadas especificamente aos currículos em ação (presentes, realizados e concretizados no cotidiano das escolas) e que tangem a relação e distanciamento entre discurso teórico e prática escolar.

Foi possível identificar em várias das considerações finais a preocupação dos pesquisadores quanto à efetiva presença do tradicionalismo, este concretizado nas realidades estudadas pelas práticas docentes, formações docentes e distanciamento das comunidades escolares e poder público em relação ao objeto currículo.

No trabalho de Lira Silva (2012), por exemplo, a autora observa como ainda é real a presença das ideias tradicionais na prática escolar do cotidiano. Para tal afirma:

Diante do exposto, podemos apreender que, mesmo as teorias do currículo tendo avançado em seus paradigmas e alcançado uma amplitude teórica em suas discussões, a escola ainda permuta entre uma tendência ou outra, sendo possível observar, nas práticas escolares, características das teorias tradicionais quanto das críticas do currículo. (LIRA SILVA, 2012, p. 60).

Para ela, a razão principal para a persistência da linha tradicional como prática concentra-se na inadequada formação docente.

Em Dalia (2011) esta conclusão repete-se e é ilustrada com a quantificação de três resultados: 70% dos docentes entrevistados entendem currículo como um conjunto de conteúdos e objetivos, e nisto encerram o termo; apenas 3% de entrevistados visualizou no currículo um meio para adequação à realidade do aluno; e 57% vê currículo como instrumento único de organização de conteúdos. Outrossim, apenas 30% dos entrevistados participaram da organização do currículo das respectivas escolas, de onde se deduz

**uma visão de currículo como um momento precedente e acabado, e não como ação.**

**Na mesma dissertação enfatiza a autora:**

A dificuldade de professores em nocionar currículo é um problema comum nas instituições educacionais [...] e isso as torna suscetíveis a ataques burocráticos, que não estão preocupados com práticas educacionais, mas com o alcance de metas e com uma escola útil ao sistema. É nítida a relação que se faz, na percepção docente [...] entre currículo e conteúdos, disciplinas e objetivos, [...] fica clara a visão que se tem de um documento direcionador e orientador e não uma de opção política e identitária de uma instituição [...]. Outra situação preocupante é esse reconhecido currículo (conteúdos) ser o elemento mais importante para o planejamento das aulas e não outros [...] como o contexto do educando [...] (DALIA, 2011, p. 95).

**Em outro trabalho, Lima (2011) aponta para a dificuldade de colocar em ação pensamentos das correntes mais recentes. Cita que a dificuldade não está só na ação docente, mas em outros componentes curriculares, como o livro didático e as determinações superiores, ainda construídos de forma tradicional, sem agregar novos conceitos:**

[...] uma relação de aproximação com os saberes culturais de ribeirinhos da comunidade [...] não foram encontrados em livros didáticos utilizados na escola, nem tão pouco nos conteúdos programáticos oferecidos pela Secretaria de Educação. De fato, esses conteúdos foram propostos pelo professor a partir da realidade dos educandos. (LIMA, 2011, p. 9).

**Também na intenção de destacar a distância entre princípios das correntes críticas e pós-críticas das práticas escolares encontradas, Cruz (2012) cita:**

[...] constatamos que a EJA do campo sofre as consequências dos projetos educacionais que em sua maioria não se preocuparam com a diversidade cultural das pessoas dos contextos de exclusão. [...] a educação

do campo não conseguiu ultrapassar as barreiras conceituais das classes dominantes nem implantar um projeto educativo que priorize a observância dos aspectos culturais. [...] A Escola Francisca Leonísia como lócus do processo educativo [...] se insere neste quadro de não observância dos aspectos culturais, o que compromete a formação de sujeitos críticos, participativos e reconhecedores da cultura local enquanto representação de suas vidas, lutas e embates. (CRUZ, 2012, p. 84).

**De forma similar, atesta Soares (2011) que a proposta curricular da escola que analisou revelou-se distante da vida social dos estudantes, apontando a necessidade política e pedagógica de ressignificá-la à luz da especificidade dos parâmetros da educação do campo. Em suma, aborda o distanciamento entre cultura e contextualização com o currículo em ação na escola estudada.**

**Este mesmo posicionamento, que distancia currículo crítico da prática escolar, está exposto em outro trabalho:**

A partir das observações da Escola [...] poderíamos defini-la como uma "Escola Rural" ou "Escola no Campo" e não necessariamente uma "Escola do Campo". Este fato se dá pela própria constituição da escola, que é administrada pela rede municipal [...] e não tem influências diretas de movimentos sociais. (CASTRO, 2012, p. 104).

**Outro aspecto deste distanciamento é abordado pela ausência do poder público como interessado nesta ampliação teórica e prática de análise curricular. Embora apenas três trabalhos tenham expressado referência ao poder público, é pertinente destacar a seguinte conclusão:**

A pesquisa em foco confirmou a relação imbricada entre a contextualização da educação na perspectiva da convivência com o semiárido, e as práticas educativas de organizações e movimentos sociais populares. Por outro lado, também pudemos constatar que o envolvimento e comprometimento do poder público com a proposta ainda é muito incipiente e periférico. (MENEZES, 2012, p. 103).

Sob a luz das escolhas e pensamentos expostos sobre currículo pela maioria dos autores, e em contraponto aos cenários conclusivos encontrados, parecer haver um distanciamento entre o que se pensa, em especial por aqueles que estão buscando novos conhecimentos, e o que se faz na escola, como um mecanismo de acomodação por um ou mais atores deste contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dissertações analisadas dimensionam quanto as correntes crítica e pós-crítica estão presentes nos trabalhos e estudos de pós-graduação, como linhas de pensamento, inspiração de prática docente, mecanismos de mudança e elemento de estudo dos que buscam novos conhecimentos.

Em relação às escolhas teóricas e fundamentações, o hibridismo estabelece-se como característica principal, o que corrobora com as previsões feitas por Lopes (2013). Isto fortifica o argumento de que as teorias pós-críticas ampliam conceitos e pressupostos da corrente crítica. Esta identificação pode ser salutar, pois aponta para um posicionamento mais atual e inserido em realidades cada vez mais complexas do ambiente escolar.

Por outro lado, é marcante o distanciamento encontrado em significativa parte das pesquisas realizadas entre as correntes teóricas de opção dos autores, contextualizadas, modernizadas e ajustadas aos novos tempos, frente às realidades encontradas. No que concerne ao docente como fonte desta distância, é preciso discutir sobre a formação docente, acadêmica ou continuada, frente às necessidades da população do campo.

Ao mesmo tempo, do poder público, colaborador deste distanciamento, exige-se estudar sobre gestão pública da educação e seus reflexos nos processos educativos. Novos pensamentos, novas práticas, novas construções exigem desconstrução e adaptação.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Repensando Ideologia e Currículo*. In: Silva, Tomaz Tadeu da; Moreira, Antônio F. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 39-57.

## Discursos sobre Currículo... - Eduardo Bernardes de Castro

- CASTRO, Heloisa V. de. *A relação campo-cidade no ensino de geografia da escola municipal Arminda Rosa de Mesquita Catalão (GO): entre o ideal e o essencial*. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). UFGO: Catalão, 2012.
- CRUZ, Divoene P. *O currículo e as práticas pedagógicas na EJA: concepções e crenças dos professores da escola municipal Francisca Leonísia Cruz*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRN: Natal, 2012.
- DALIA, Jaqueline de Moraes T. *Formação integral na educação do campo: o ensino de língua portuguesa no currículo integrado da pedagogia da alternância*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). UFRRJ: Rio de Janeiro, 2011.
- CUNHA, Antônio G da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIMA, Natamias L. *Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar - um estudo no município de Breves/PA*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA: Belém, 2011.
- LIRA SILVA, Kize A. *Saberes e perspectivas dos docentes em torno do currículo de uma escola pública rural do RN*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRN: Natal, 2012.
- LOPES, Alice C. *Teorias Pós-Críticas, Currículo e Política*. Educação, Sociedade e Cultura, Campinas, n. 39, p. 7-23, 2013.
- MENEZES, Ana Célia S. *Educação do campo: o currículo na perspectiva da contextualização e da organização social*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB: João Pessoa, 2012.
- MOREIRA, Francisco de Assis. *Os saberes dos alunos de origem rural e o currículo do curso Técnico em Agropecuária - Instituto Federal Sudeste MG - campus Rio Pomba*. 2011. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). UFV: Viçosa, 2011.
- MOSQUEN, Maria Helena R. *Educação do campo no município de São Miguel do Oeste: cruzamento de saberes, experiências e culturas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). UNIJUI: Ijuí, 2012.
- MOURA, Alda Aparecida V. *A Formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso da Unimontes*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UNB: Brasília, 2011.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SANTOS SILVA, Diana Licia G. dos. *O currículo escolar do colégio Estadual Casa Jovem*. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia). Escola Superior de Teologia: São Leopoldo, 2011.
- SILVA, Claudionor R. da. *Formação ambiental na escola do campo: uma análise documental sob o olhar do ecoletramento*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCAR: São Carlos, 2012.

## Discursos sobre Currículo... - Eduardo Bernardes de Castro

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Myna Luizie O. *Formação de professores na licenciatura em educação do campo: as lições derivadas da experiência da UFBA*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UFBA: Salvador, 2012.

SOARES, Rosalinda F. A. *(des) contextualização social do currículo na educação de jovens e adultos: o caso da escola do campo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB: João Pessoa, 2011.

SOUZA, Dayana Viviany S. de. *Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de Pedagogia das Águas de Abaetetuba-Pará*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA: Belém, 2011.

**Submetido em Agosto 2016**

**Aceito em Novembro 2016**

**Publicado em Abril 2017**