

**UM NOVO OLHAR DO CURRÍCULO NO  
CONTEXTO DO PÓS-MODERNISMO**

**A NEW UNDERSTANDING OF THE CURRICULUM  
IN THE POST-MODERNIST CONTEXT**

Adriana Regina de Jesus Santos<sup>1</sup>

RESUMO

O debate sobre pluralidade cultural e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado. Sendo assim, propõe-se neste artigo analisar o currículo multiculturalista sob a ótica do contexto do pós-modernismo. Pretende-se também, fazer uma reflexão sobre os novos desafios presentes na formação do professor, pois em face dessas mudanças, o novo educador necessita de uma nova leitura do mundo e da condição humana, para poder compreender a dinâmica social-política-cultural-econômica da sociedade.

Palavras-chave: currículo, pós-modernidade, professor

ABSTRACT

The debate about cultural plurality and the importance of guaranteeing the representation of the cultural identities in the various social aspects, including the educational aspect, has been intensified. Therefore, in this article I intend to analyze the multicultural curriculum under the post-modernist context. I also intend to reflect about the new challenges present in teacher education. This is necessary because according to these new changes, the new educator needs to develop a new understanding of the world and of the human condition, in order to understand the social-political-cultural and economical dynamic of the society.

Key words: curriculum, post-modernity, teacher

---

<sup>1</sup> Docente do ensino superior e mestranda em educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

## PÓS-MODERNIDADE E O CURRÍCULO MULTICULTURALISTA

O novo cenário educacional do século XXI apresenta que o grande desafio não é somente discutir as questões apresentadas no currículo oficial, este vai além. Este nos apresenta novas concepções de educação que tanto professor quanto professora almeja alcançar neste complexo universo da pós-modernidade.

Contribuindo com esta análise, Giroux (1993, p. 15) afirma que:

*o pós-modernismo, assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo o mapa social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural.*

Sendo assim, segundo Moreira (1997, pg. 10) “a literatura pós-moderna destaca o abandono das grandes narrativas”, ou seja, a pós-modernidade traz a perspectiva de organização nova, não mais determinista, não cartesiana, mas sim, transformativa, aberta, podendo assim, integrar a ciência e a humanidade.

Todavia, o currículo tradicional não tem mais espaço na atual conjuntura, assim, necessitamos de um currículo multiculturalista, ou seja, um currículo inclusivo, incorporando as tradições dos diferentes grupos culturais e sociais (mulheres, negros...).

Sendo assim, o debate sobre pluralidade cultural e a relevância de

se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado.

Ressalta-se, na educação e na formação docente, o papel dos discursos e práticas curriculares na preparação de professores e de futuras gerações nos valores de apreciação da diversidade cultural e de desafio a preconceitos ligados a determinantes de gênero, raça, religião, “deficiências”, padrões culturais e outros. Fazendo parte do que tem sido conhecido como multiculturalismo, estas preocupações têm se evidenciado, recentemente nos meios educacionais brasileiros, através de: artigos, reflexões e eventos que questionam práticas e discursos curriculares homogeneizadores e etnocêntricos, buscando pensar em alternativas para se trabalhar o multiculturalismo na pedagogia e no currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, apresentam, como um dos eixos transversais, o tema da Pluralidade Cultural, trazendo à tona a necessidade de se levar em conta esta dimensão no cotidiano escolar.

De fato, a problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças tem sido trazida em uma visão de cidadania multicultural, legal, concreta, negociada em discursos e espaços dentre os quais a educação e a formação docente emergem, com força. Conforme Lopes (1999), Moreira (1999) e Silva (1999), estes estudos têm tensionado o campo do

currículo, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados ao reconhecimento e valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais.

Portanto, o campo do multiculturalismo, com suas múltiplas formas de expressão (questões de gênero, sexualidade, etnia, identidade etc.) vem, pouco a pouco, ocupando lugar privilegiado nas discussões educacionais. O espaço que vem se abrindo, em diversas sociedades, para as discussões vinculadas à diversidade cultural/lingüística/identitária é, em última instância, resposta aos diferentes movimentos sociais que representam vozes em busca de direitos e legitimidade, bem como o reconhecimento, por parte dos governos, da necessidade de conter os inúmeros conflitos provenientes dessas questões.

Assim, pode-se observar, recentemente, políticas públicas que implementam diretrizes legais e parâmetros curriculares que incorporam a diversidade cultural e/ou lingüística e que trazem, para o interior da escola, questões antes envoltas por uma névoa de silêncio ou dissimulação. No Brasil, o campo da educação vem abarcando essas questões de forma progressiva e, somente a partir da última década é que expressa, com maior definição, as preocupações multiculturais.

Conforme tem sido apontado (McLaren, 2000; Canen, 1997; Canen

& Moreira, 1999), multiculturalismo é um termo polissêmico, que pode abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças - estas últimas, conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico (McLaren, 2000; Canen, 1997, 1999).

De fato, dentro dessa perspectiva teórica, a compreensão das identidades como constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, leva à rejeição de posturas que naturalizam ou essencializam essas mesmas identidades.

Tais sensibilidades pós-coloniais, conforme Bhabha (1998) e McLaren (2000), conferem, à hibridização ou hibridismo, um caráter central na efetivação do multiculturalismo na educação, na medida em que esta categoria implica no desafio a binarismos (tais como branco-negro, homem-mulher, eu-outro e assim por diante) e traz, para as reflexões, a sensibilização para os espaços e camadas múltiplas de constituição das identidades, sempre contingentes, provisórias e frutos de sínteses e traduções plurais, nos choques e entrechoques culturais.

Entender o currículo e a formação de professores nessa perspectiva implica, como sugere McLaren (2000), na preparação de sujeitos que se per-

cebam como híbridos, na medida em que esse hibridismo implica no desafio a absolutismos étnicos e culturais em discursos e práticas pedagógico-curriculares.

Bhabha (1998) e McLaren (2000), contribuem ainda, afirmando que a formação de identidades culturalmente híbridas constitui-se em um caminho fértil para a educação multicultural crítica. Isto porque, na medida em que o reconhecimento da pluralidade de camadas que perfazem a construção da identidade é atingido, uma sensibilização à articulação identidade-alteridade se estabelece, questionando-se, a partir daí, quaisquer estratégias discursivas que congelem ou silenciem identidades plurais.

Nessa perspectiva, colaborar na construção de sujeitos culturais híbridos passa por discursos e práticas curriculares e de formação docente voltados à sensibilização à pluralidade identitária, ao caráter de construção das diferenças e à compreensão do contínuo movimento entre identidade e alteridade. Trata-se, nesse sentido, de saber como os discursos produzem os sujeitos sociais e de promover uma linguagem crítica que irá ajudar discentes e docentes a tornarem-se cômicos de sua própria formação identitária, desafiando imagens e linguagens que congelam e discriminam aqueles percebidos como “diferentes”. Tal linguagem deverá fornecer elementos de superação de binarismos identitários, incorporando a dialética dos determinantes múlti-

plos presentes em cada construção identitária.

Assim, a ressonância das transformações ocorridas na humanidade determina a urgência e a profundidade de revisões e reformulações no campo educativo, para atender as novas demandas da contemporaneidade, principalmente no que concerne à criação de sujeitos plurais, competentes, críticos, criativos e comprometidos com um novo mundo. Esta nova concepção de mundo rejeita, entre muitos outros corpos teóricos cristalizados, as heteronomias vigentes em busca de autonomia, a verdade em busca de verdades, a condução das ciências humanas que qualificam e desqualificam saberes, hierarquizando-os e positivando-os, ao tempo em que aponta para a ativação de saberes libertos da sujeição hegemônica de base positivista e fundamentados na razão instrumental.

Entende-se como sujeitos plurais aqueles que, compreendendo as diversas perspectivas do mundo, sabem situar-se, respeitando os territórios de cada um. Sua viabilidade está relacionada aos domínios multiculturalista e da alteridade.

## **NOVOS DESAFIOS PARA O PROFESSOR**

Para entendermos a importância do currículo multiculturalista na atual conjuntura, faz-se necessário compreender a chamada crise de paradigmas,

e esta crise faz com que se problematize algumas situações, entre elas: como podemos definir o bom professor? Quais são os parâmetros para definir a competência do professor? Estas questões levantadas possibilitam-nos uma reflexão da atual conjuntura nacional e educacional.

Em face dessas mudanças o novo professor necessita de uma nova leitura do mundo e da condição humana. Os instrumentos dessa nova leitura não são os mecanismos analíticos e reducionistas da lógica clássica. A racionalidade é complementada ou substituída pela intuição e o sentimento. Começa-se então a questionar, em educação, diversos elementos dialeticamente contrapostos. Dentre eles, destaca-se a própria objetividade na formação do conhecimento, com a qual se confronta. Ou seja, o sujeito cognitivo passa a ser entendido não apenas como um sujeito racional, mas também como um sujeito psicológico, social, político, isto é, relacional haja vista que é fruto do processo entre subjetividade e objetividade.

Assim, o aluno e o professor têm que ser entendidos como sujeitos que se relacionam na dinâmica social. Bachelard expõe muito claramente esta idéia:

*Fechado no ser, sempre há de ser necessário sair dele. Apenas saído do ser, sempre há de ser preciso voltar a ele. Assim, no ser, tudo é circuito, tudo é rodeio, retorno, discurso, tudo é rosário de permanências, tudo é refrão de*

*estrofes sem fim* (Bachelard, 1989, p. 215-33).

Ou seja, o homem é um ser social e faz parte das relações sociais. Sendo assim, a escola tem que ser um lugar de criação, de produção de saber, pois como outras instituições não serve apenas para reproduzir o modelo de pensamento que perpassa toda a sociedade, mas também para produzir transformações.

Assim o professor *necessita superar a visão restrita do mundo e a compreender a complexa realidade, ao mesmo tempo, resgatar a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir, ao mesmo tempo, uma melhor compreensão da realidade e do homem como um ser determinante e determinado.* (Luck, 1995, p. 60).

Faz-se necessário ressaltar, que um dos grandes desafios do professor no século XXI é a consciência do saber e saber-fazer em sala de aula, pois segundo Menezes, 1987, p. 119) o professor necessita:

*compreender seu papel e de seu aluno, sabendo situar no plano social geral o conteúdo específico de cada curso. Isto é uma parte importante do processo pedagógico, da qual o professor raramente está consciente, porque ele está diante de um desafio para o qual não está preparado. É preciso prepará-lo.*

E como prepará-lo? Muitas vezes nos perguntamos: fará sentido conti-

nuar a inscrever o agir educativo no registro epistemológico que autorizou a procura desenfreada de certezas em educação? Terá chegado o momento de fazer o luto das certezas em educação? Todas estas questões buscam respostas práticas para amenizar os conflitos, os desafios e as incertezas do trabalho docente. Vimos de um passado social feito de certezas conflitantes entre si, ou seja, certezas relacionadas com a ciência, com a ética ou com os sistemas sociais e achamo-nos num presente caracterizado por um grande questionamento, o qual inclui o próprio questionamento da possibilidade intrínseca de se possuir certezas, pois segundo Barbosa “vivemos o fim das certezas” (1998 p. 217).

Perrenoud (1995, p. 124) contribui afirmando que

*o educador deve fazer o luto das certezas didáticas, pois o terreno das práticas educativas é bem mais incerto do que fazia supor o cristalino positivismo das suas análises.*

Assim o educador que não quer danificar o sentido humano da sua prática docente deve estar disponível a aceitar as incertezas. Contudo, a disponibilidade para aceitar incertezas não depende apenas da boa vontade do educador. Depende fundamentalmente da inscrição do seu agir em novo registro epistemológico, isto é em nova instância paradigmática.

Assim a nova perspectiva de relacionamento entre a prática e a teoria

coloca novos desafios ao educador. Se no quadro do registro epistemológico do taylorismo e do behaviorismo o educador devia ser o dócil executor das estratégias elaboradas pelos teóricos da educação, no quadro da nova instância para-digmática o educador é chamado a ser autor das estratégias que deve seguir na prática, especialmente quando essa prática envolve situações de incerteza quanto a pessoas e ambientes. Assim a tarefa do educador torna-se mais exigente e mais comprometida com o processo de condução da prática, pois o contexto social em que vivemos ao anunciar o fim das certezas, cria condições favoráveis a essa mudança.

O educador que se define e exprime nestes termos procura responder ao desafio de encontrar formas de ação que sejam expressão de aspirações verdadeiramente educativas. A sua atenção está concentrada na realização efetiva de certos valores educativos nas transações com os educandos. Para o professor consciente a sua identidade como profissional resume-se aos esforços despendidos na concretização dessa tarefa. Quando o papel do professor é especificado nos termos de intelectual crítico, o entendimento da prática profissional reveste-se com outros significados. Agora, a função do educador neste contexto de incertezas não é propriamente de promover e desenvolver uma ação com sentido moral e sim de levar a cabo uma ação com significado social e político.

Sendo assim, necessitamos nos ater a exigência de se pensar seriamente a prática profissional do educador à margem de reducionismos, distorções e simplificações. O desafio no imediato não é avançar precipitadamente como novos cenários de formação para sair da crise. Antes mesmo de tomar essa iniciativa é preciso passar do simples para o complexo na concepção do seu papel enquanto educador.

Podemos apontar, então, que os grandes desafios na formação do professor neste início de milênio caracterizado pelas incertezas, segundo Barbosa (1998), consiste no Plano ético-político, no Plano teórico e epistemológico, e no Plano da Ação Prática do Educador.

No plano ético-político é imprescindível que o professor seja formado numa perspectiva unilateral e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, assim a tarefa é afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública democrática em contraposição a liberdade e qualidade para poucos, reguladas pelo mercado, e das perspectivas do individualismo e do privatismo.

No que se refere ao plano teórico e epistemológico, um dos desafios é imprescindível: que a formação do educador vai além da formação técnica e científica, ou seja, esta deve estar atrelada numa perspectiva de projeto social democrático e solidário.

Uma formação sem uma sólida base teórica e epistemológica reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação. No âmbito dos processos de produção do conhecimento científico, crítico e dos processos de ensino-aprendizagem impede perceber que os mesmos se gestam e se desenvolvem a partir de determinações e mediações diversas no plano histórico, social e cultural.

Mediante uma capacitação teórica e epistemológica o educador no plano dos processos de ensino, pode apreender os saberes presentes no senso comum do aluno e que foram construídos a partir de suas práticas sociais, lúdicas e culturais mais amplas. Assim o educador poderá organizar e programar, técnica e didaticamente, os diferentes conteúdos e práticas de ensino.

Em relação ao Plano da ação prática do educador o desafio central é o de como potencializar essa experiência da ação cotidiana para que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político.

A formação e profissionalização do educador na perspectiva da práxis têm, pois, como pré-condições a efetivação de um processo educativo centrado num projeto explícito e consciente no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, acima assinaladas, constituam a sua base. Nas condições objetivas das

relações sociais capitalistas, dentro das quais atuamos, esta perspectiva contra-hegemônica é, sobretudo hoje, considerada um devaneio.

Concluindo, vimos que o cenário da educação brasileira está permeado de desafios e incertezas e é realmente isso que nos mobiliza a buscarmos, a criarmos, a transformarmos novas possibilidades de aprender a apreender a dinâmica educacional, unindo assim, o saber e saber fazer nas relações que estabelece, indiferentemente de sermos professoras ou professores.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise teórica sobre o currículo multiculturalista e o papel do professor no atual sistema de ensino, pode-se perceber que ambos passam por uma crise ideológica e de identidade, levando-nos a refletir e analisar o processo ensino-aprendizagem. Complementando, Batista e Codo (1999, p. 60) contribuem afirmando que:

*os educadores estão experimentando uma crise de identidade. De forma mais ou menos direta, o conjunto de fatores que ingressam na configuração dessa crise apontam a um questionamento do saber e saber fazer dos educadores, da sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual em matéria educativa e com uma realidade*

*social cada vez mais deteriorada que impõe impasses constantes à atividade dos profissionais.*

Ou seja, os professores perderam a referência precisa do que devem saber, de como se deve ensinar e avaliar. Os professores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações sociais e culturais na educação e no ensino levando a uma reavaliação da práxis pedagógica. Diante disso novas exigências educacionais pedem às universidades um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento do aluno e dos diversos universos culturais.

Muitas vezes os professores são tidos como incompetentes, por não conseguirem perceber quais os elementos inovadores na situação ensino-aprendizagem no contexto da globalização. A esse respeito Codo (1999, p. 72) assinala:

*dizer que esse professor é incompetente significa negar-lhe no seu ser como trabalhador. Mas acontece que ele próprio pode se sentir incompetente, na medida em que se sente impotente para resolver os problemas que se apresentam no trabalho. Ora, essa atribuição e auto-atribuição de incompetência se produzem na realidade do trabalho, e por isso, essa realidade é que será necessário abordar para entender este aspecto da crise de identidade do trabalhador.*

Portanto, o professor necessita

ser competente em sua ação pedagógica. Competência, aqui, não se reduz à assimilação de conteúdos, ultrapassados, mas à capacidade de elaborar e reelaborar um referencial teórico multicultural, multirreferencializado e adaptado ao momento científico-tecnológico, que traduza tanto aspectos antropológicos quanto humanísticos da cultura, subsumidas, aí, todas as formas de produção cultural, diferentemente do humanismo tradicional pautado em alta cultura.

Dentro desta perspectivas poder-se-á formar sujeitos criativos. O ser criativo aqui significa a extrapolação e a reorganização da cultura já produzida, com vistas a criar e recriar novas propostas significativas para a humanidade. O compromisso resulta do envolvimento e do engajamento na práxis social, como forma de fugir ao exclusivo discurso teórico, metafísico, conservador e autoritário na busca de domínios plenos que proporcionem posicionamentos utópicos referencializados.

No sentido da obtenção dessas mudanças de sujeitos plurais, algumas pistas podem ser encontradas em autores como Grignon (1991) e Serpa (1995) que, trabalhando com paradigmas alternativos apontam para uma nova proposta pedagógica. Seu caráter rompe com a legitimação ou assimilação presentes na educação atual e utiliza, como norte, o multiculturalismo, a multirreferencialidade e a alteridade, esta última entendida, conforme Hycner,

(1991,p.12) enquanto,

*(...) conhecimento da singularidade e nítida separação do outro em relação a nós sem que fique esquecido nossa relação e nossa humanidade como um subjacente .*

ou ainda conforme Laplatine (1990,p.23):

*(...) relação que nos permite deixar de identificar nossa pequena província de humanidade com a humanidade e correlativamente deixe de rejeitar o presumido selvagem, (...) (1990 p. 23).*

O multiculturalismo, de acordo com Cohn Bendit (1989, p.5), é concebido como proposta de convívio de diferentes grupos étnicos e culturais e, conseqüentemente, superação dos atritos entre etnias, convicções religiosas, hábitos culturais, diferenças sexuais e culturais.

Portanto, a formação do professor e a construção do currículo, fora da ótica da alteridade e do multiculturalismo, isolados dos avanços filosóficos científicos e culturais, e descomprometidos com o tecnocentrismo, tornam-se, anacrônicos. E este anacronismo não se esgota na palavra, mas, antes, na ausência da compreensão de que o mundo, simbólico e tecnologicamente, mudou e trouxe, para o centro social, o conhecimento, como fator fundamental das relações sociais entre as sociedades. Trata-se de um conhecimento novo, amplo, complexo e livre das discriminações da modernidade,

comprometido com a verdadeira emancipação.

A educação assim, transformada, passa a ser percebida de modo crítico e não só a serviço da nova ordem mundial. As escolas, como um todo e a universidade, especificamente, fora desta perspectiva, perde o seu sentido e podem ser dispensadas, tal como enfatiza Serpa (1994, p.15):

*As demandas da nova ordem mundial, com as exigências de mais escolaridade e melhor qualidade de ensino, impõem uma profunda revisão na formação do educador, cujos modelos atuais tornaram-se anacrônica.*

Este anacronismo revela-se em cursos pensadores sem uma clara concepção filosófica, antropológica e sociológica atrelando-se a conteúdos descontextualizados no espaço/tempo.

Resulta, igualmente de uma prática pedagógica bancária (Freire 1964), assimilativa, na perspectiva de Serpa (1995), ou legitimista, conforme esclarece Grignon (1992), na qual não se dá lugar à alteridade, ao multiculturalismo e à emancipação que proporcionariam ao educando a formação da cidadania indispensável à capacidade de enfrentar, criticamente, o modelo tecnocêntrico e a nova ordem mundial que se estabeleceram.

Romper essa situação e formar professores, neste mundo em mudança, significa uma revisão de cursos, habilitações, currículos e da prática pedagógica, fundamentada em pes-

quisas sobre a realidade, que culminem na formação do educador/educando como um cidadão plural, inspirado na ética e no respeito aos códigos culturais alheios. Para tanto, é imprescindível perceber a importância que a educação desfruta no mundo atual, não como exclusivo fator de produção, dentro da perspectiva capitalista, mas na sua dimensão unilateral, onde estão presentes a competência, a criatividade, a criticidade e o compromisso nas relações inter-humanas, com o trabalho, o lazer e o mundo, com vistas à formação de sua identidade e conseqüente cidadania.

#### REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (1998), *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Ed. Pioneira.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED (1999), CD-ROM. Produção: Ação Educativa.
- ARBACHE, A. P. R. B. (2000), *A Formação do Educador de Pessoas Jovens e Adultas numa Perspectiva Multicultural Crítica*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1966.
- BHABHA, H. K. (1998), *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

- BATISTA, S. S. dos. Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre a educação. *Educação & Sociedade*, ano XXVII, n. 3, 1993, p 471-478.
- BARBOSA, M. Ação educativa perante o fim das certezas: oportunidade para mudar de registro epistemológico? *Minho: Ver. Portuguesa de educação*, vol. 10, n.2,45-58, 1998.
- BARBOSA, M. Figuras da racionalidade pedagógica para uma epistemologia do ofício de educador. *Ver. Educação*, Lisboa, vol. VII n.2, 1998, 41-52.
- BOYLE-BAISE, M. & GILLETTE, M. (1998), Multicultural Education from a Pedagogic Perspective, *Interchange*, v. 29, n.1, pp. 17 - 32.
- CANEN, A. (1997), Competência Pedagógica e Pluralidade Cultural: eixo na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, pp. 89 - 107.
- CANEN, A. (1999), The Challenges of Conducting an Ethnographic Case Study of a United Kingdom Teacher Education Institution, *Journal of Teacher Education*, v. 50, n.1, pp. 50 - 56.
- CANEN, A. & GRANT, N. (1999), Intercultural Perspective and Knowledge for Equity in the Mercosul Countries: limits and potentials in educational policies, *Comparative Education*, v. 35, n. 3, pp. 319 - 330.
- CANEN, A. & MOREIRA, A. F. (1999), Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente, texto de apoio utilizado no minicurso: Multiculturalismo, Currículo e Educação, 22a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, setembro de 1999 (impresso).
- FRANCO, M. (1999), Currículo e Emancipação. In: C. Skliar (org.) *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos*, pp.213 - 224. Porto Alegre: Editora Mediação.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- LOPES, A. R. C. (1999), Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional. In: A. F. B. Moreira (org.) *Currículo: políticas e práticas*, pp. 59 - 80. São Paulo: Ed. Papyrus.
- McLAREN, P. (2000), *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- MOREIRA, A. F. B. (1999), Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: A. F. B. Moreira (org.), *Currículo: políticas e práticas*, pp. 81 - 96. São Paulo: Ed. Papyrus.
- PERRENOUD, Phillippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- SILVA, T. T. (1999), *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- SPOSITO, M. P. (1997), Estudos sobre Juventude em Educação, *Revista Brasileira de Educação*, ns. 5/6, pp. 37 - 52.
- STEPHENS, D. (2000), Girls and Basic Education in Ghana: a cultural enquiry, *International Journal of Educational Development*, v. 20, n. 1, pp. 29 - 48.

□