

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E NO CURRÍCULO: TENSÕES E DESAFIOS¹

Antonio Flávio Moreira

Resumo

Aborda-se, no texto, a construção da qualidade na educação e no currículo. Destacam-se tensões e desafios envolvidos nessa construção. Defende-se uma visão sócio-cultural de qualidade, que inclui capacitar o aluno a movimentar-se bem em seu ambiente cotidiano, bem como a ir além desse ambiente e envolver-se na luta por mudanças individuais e coletivas. Considera-se que relevância no currículo se relaciona aos conhecimentos e habilidades que permitem o bom desempenho no mundo imediato e propiciam ir além desse mesmo mundo. Argumenta-se que uma educação de qualidade precisa favorecer ao estudante o acesso aos conhecimentos disponíveis na sociedade bem como centrar-se na cultura, de modo a responder à pluralidade que marca as sociedades contemporâneas, bem como desafiar as relações de poder que têm preservado situações de opressão para distintos indivíduos e grupos, em decorrência de classe social, raça, gênero e sexualidade.

Palavras-chave:

Qualidade – currículo – conhecimento escolar – cultura

Abstract

The text focuses on quality in education and in the curriculum. It emphasizes challenges and tensions involved in the construction of this quality. It adopts a sociocultural view of quality, which includes enabling the student to deal well with his or her environment, to go beyond it and to struggle for social and individual transformations. Relevance in the curriculum is related to knowledge and skills that allow a good performance in the nearest world and make possible to transcend this same world. It argues that quality in education implies offering the student access to knowledge produced in society as well as considering culture as one of the centers of the curriculum, so that it is possible to answer to social and cultural plurality in contemporary societies. It also includes challenging power relations that have preserved oppression

¹ Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”, promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008.

situations to many individuals and groups on account of social class, race, gender and sexuality.

Keywords

Quality – curriculum – school knowledge - culture

Introdução

Para se refletir sobre a construção de uma educação de qualidade, no país, faz-se necessário, inicialmente, esclarecer o que se entende por qualidade, termo cujo caráter polissêmico tem contribuído para um uso indiscriminado e pouco claro. Em uma perspectiva difundida e aceita em determinados meios, qualidade corresponde, em linhas gerais, ao alcance de resultados pré-definidos, obtidos com eficiência, competência e produtividade. Nesse enfoque, a preocupação se dirige para o quanto se consegue atingir, em tempo suficientemente hábil, com o máximo de controle e com o mínimo possível de gastos e de perdas. Qualidade, nesse caso, associa-se a quantitativismo e a produtivismo, medidos por meio de exames, provas e procedimentos que vêm configurando o sistema nacional de avaliação, elaborado para aferir e classificar os resultados obtidos por estudantes, docentes, cursos e instituições educacionais de diferentes graus de ensino.

São bem distintas, em outra perspectiva, as concepções de qualidade e de relevância na educação e no currículo. Com base em Moreira e Candau (2006), pode-se argumentar que uma educação de qualidade deve permitir ao estudante ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Para que isso ocorra, são indispensáveis conhecimentos e experiências escolares que garantam ao aluno uma visão acurada da realidade em que está inserido (favorecendo-lhe uma ação consciente no mundo imediato) e que contribuam para a expansão de seu universo cultural. A intenção é, assim, propiciar tanto o bom desempenho e o bom trânsito em seu entorno concreto quanto a análise e a transcendência de seu ambiente. A intenção é, claramente, favorecer o alcance de esferas mais elevadas de atividade intelectual e prática. Nesse enfoque, portanto, são tidas como restritas e equivocadas quaisquer definições de relevância que limitem as pessoas às suas experiências culturais de origem.

Como consequência, manifesta-se, no currículo, uma permanente tensão entre a aprendizagem de conhecimentos e habilidades necessários à sobrevivência no mundo dos instrumentos, costumes e linguagens e a aprendizagem de conteúdos e processos que permitam ir além do mundo imediato. Em outras palavras, mostra-se inevitável uma tensão entre capacitar o aluno a funcionar apropriadamente no cotidiano e subsidiar-lhe o comprometimento com ações que visem a mudanças sociais significativas, tanto em termos individuais quanto coletivos (Santos e Moreira, 1995).

Relevância pode ser concebida, em síntese, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que precisam desempenhar na transformação de seus contextos mais imediatos e da sociedade em geral, bem como de propiciar-lhes a aquisição dos conhecimentos e das habilidades necessárias para que isso venha a acontecer. Relevância sugere, então, conhecimentos e experiências que permitam formar sujeitos autônomos, críticos e criativos, capazes de examinar como as coisas passaram a ser como são e de que modo é possível atuar para que elas venham a ser diferentes do que são (Moreira e Candau, 2006; Avalos, 1992; Santos e Moreira, 1995).

Como bem acentuou Bauman (2001), para se operar no mundo, ao invés de se ser por ele operado, é preciso entender como o mundo atua. Relevância e qualidade em educação podem, ressaltado eu, pavimentar o caminho em direção a essa compreensão. Para isso, fazem-se necessários conhecimentos escolares relevantes, selecionados, organizados e distribuídos de forma tal que se façam viáveis sua apreensão e sua crítica. No desdobramento desses processos, desenvolve-se o diálogo entre os saberes disciplinares e outros saberes socialmente produzidos. Uma outra tensão, portanto, insere-se no currículo, tendo em vista que esse diálogo necessariamente suscita a emergência de atritos, disputas e negociações. Como já se afirmou exhaustivamente, o currículo constitui um território de conflitos e contestações, um espaço de luta pela transformação de relações de poder (Moreira e Silva, 1994). É nesse espaço que se produz o tenso e produtivo diálogo a que me refiro.

Subjacentes a esses processos encontram-se alguns de vista defendidos ao longo do texto. Sustento, inicialmente, que uma educação de qualidade precisa garantir o domínio de conhecimentos escolares relevantes, além de promover experiências voltadas para incrementar a auto-estima de grupos identitários discriminados, contrapondo-se, assim, às características que fazem com que o currículo preserve desigualdades de nossa estrutura social. Uma nova tensão vem à tona nas decisões escolares: garantir aos estudantes o acesso a conhecimentos disponíveis na sociedade (o que constitui direito de todo indivíduo) e, ao

mesmo tempo, planejar arranjos curriculares em que se desafiem noções hegemônicas de gênero, raça, classe social e sexualidade, que tanto têm contribuído para produzir e posicionar sujeitos de determinados tipos e, como consequência, para reforçar divisões com base nas quais certas formas de vida e de cultura são valorizadas e aceitas como padrões a serem seguidos, enquanto outras são desvalorizadas e proscritas (Silva, 1996). Trata-se, em última análise, da tensão entre o foco no conhecimento escolar e o foco na cultura que, ao se expressar no currículo, pode ajudar a conferir à educação e à escola as tão desejáveis marcas de qualidade e de relevância. Trata-se do ensino de conteúdos críticos e do alargamento da função social e cultural da escola. Trata-se, em resumo, de uma qualidade concebida em uma perspectiva sócio-cultural (Rios, 2006).

Ao explorar alguns desafios e algumas tensões presentes nas decisões implicadas no processo curricular, destaco a importância da preocupação com a aquisição do conhecimento escolar, insistindo, a seguir, na necessidade de se eleger a cultura como o outro elemento central de um currículo aberto para o movimento e a mudança, para a desestabilização do que se costuma aceitar como inquestionável, para a multiplicação de significados e representações, para o reconhecimento e a negociação das diferenças.

Enfatizando a importância do conhecimento escolar

Segundo Johan Muller (2003), as reformas curriculares que se têm elaborado, recentemente, em vários países, opõem-se às tendências típicas dos currículos centrados na criança, associáveis ao progressivismo. Para o autor, o flagrante foco na criança e em seu desenvolvimento vem sendo abandonado nas últimas políticas educacionais, em grande parte devido às avaliações de rendimento em que se torna patente o fracasso dessa perspectiva. Cada vez mais, considera-se que uma instrução ativa e efetiva faz avançar significativamente o aprendizado. Cada vez mais, afirma-se o valor do professor e de sua capacidade de bem liderar o processo instrucional. Cada vez mais, reitera-se a importância do conhecimento escolar, por vezes secundarizada em propostas curriculares norteadas pelos princípios progressivistas.

O autor acrescenta, ainda, que diversos estudos têm demonstrado que os métodos de instrução tradicionais geram melhores resultados que os métodos centrados nos alunos. Recorre a John Dewey para argumentar que a ênfase no desenvolvimento do estudante não poderia originar um currículo apenas centrado no aluno ou em atividades. Sustenta que o progressivismo negligencia o conhecimento escolar e sua aquisição. Não basta acentuar o

que professores e alunos devem *fazer*, é preciso realçar o que os alunos devem *saber*. Uma outra tensão se evidencia: entre as atividades a serem vividas e os conhecimentos a serem apreendidos.

Na perspectiva defendida por Muller, os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes. Faz-se necessária, *além* da imersão nos padrões do cotidiano, a imersão nos padrões das disciplinas escolares. Acresça-se a imperiosa necessidade de claras e seguras orientações a serem oferecidas pelos professores. Graças aos conhecimentos que dominam, cabe a eles facilitar ao aluno o alcance das metas propostas e o aprendizado dos conhecimentos selecionados.

Já se torna claro o deslocamento de um currículo centrado no aluno para um modelo mais centrado no professor. Mais um desafio e mais uma tensão. O papel do professor torna-se mais delineado: deseja-se um docente mais diretivo, respondendo pelo processo pedagógico. Além desse professor, é necessário indagar: como organizar o conhecimento escolar para se otimizar a aprendizagem?

Muller apresenta algumas sugestões, com base nas idéias de *demarcação lateral* e de *demarcação vertical*. A primeira define que grupos de conhecimento se integram e que grupos não se integram. O plano e o desafio do currículo consistem na *coerência conectiva* (integração), ou seja, no modo de assegurar a articulação coerente entre os grupos de conhecimento. Os princípios balizadores dessa integração são: *contigüidade*, *relevância em termos da vida cotidiana* e *interesse*. O autor alerta, contudo, para o fato de não se ter nenhuma garantia de que os alunos alcançarão estágios conceituais essenciais à medida que percorrerem os grupos de conhecimentos relevantes.

Daí ser indispensável uma *relevância para o desenvolvimento conceitual*. Adentra-se, então, o terreno da *demarcação vertical*, que estabelece, no âmbito de cada grupo de conhecimentos, que conhecimento deve ser aprendido, em que seqüência e com que nível de competência. O desafio do plano curricular aqui é a *coerência conceitual* – como assegurar uma evolução coerente da aprendizagem de conceitos. O princípio norteador é a *relevância conceitual*, que determina a seqüência, a progressão e o ritmo. Vale esclarecer que essa seqüência não deve ser vista linearmente, com base em princípios como: do simples para o complexo, do próximo para o distante. A questão é mais densa, controversa e demanda uma acalorada discussão entre professores e especialistas.

Em síntese, o autor argumenta: o que falta ao progressivismo é progressão. Por um lado, a tendência progressivista, segundo a qual se trata o conhecimento escolar em termos de desenvolvimento, interesses, necessidades, experiências, habilidades e competências, não

permite que se considere o conhecimento *como* conhecimento. Por outro, o progressivismo ainda é viável, desde que ao foco no aluno se associem preocupações com a seleção, a organização e a seqüência do conhecimento. Ou seja, desde que a prática curricular reflita a tensão entre integração e coerência conceitual.

A meu ver, o texto de Muller propicia instigantes reflexões, levando-nos a repensar nossa desconfiança em relação às disciplinas escolares e a questionar nossa crença, por vezes inabalável, em propostas curriculares centradas no aluno. Reforça-nos a certeza de que, como Dewey (1971) acentuou, é preciso fazer da experiência do aluno o ponto de partida de toda aprendizagem posterior, mas é preciso, também, propiciar o desenvolvimento ordenado das atividades escolares, para que se possa garantir a *expansão* e a *organização* da disciplina escolar. Em suas palavras: “é (...) essencial que os novos objetos e acontecimentos estejam intelectualmente relacionados com os das experiências anteriores, significando isto que algum avanço tenha ocorrido quanto à *articulação* consciente de *fatos* e *idéias*” (Dewey, 1971, p. 76, grifos meus). Evidenciam-se, assim, em Dewey, os elos entre aspectos psicológicos e aspectos lógicos do processo de ensinar e aprender, distintamente do que ocorre nos currículos em que se supervalorizam os primeiros.

Além de alertar contra a secundarização do conhecimento escolar em propostas associadas ao progressivismo, Muller (2000) também discute o quanto em recentes abordagens construcionistas, nas quais se procura vencer as distâncias que separam o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano dos estudantes, cruzam-se, inadvertida e equivocadamente, as fronteiras entre os dois tipos de conhecimento, com resultados desastrosos. A conseqüência tem sido, mais uma vez, o fracasso escolar dos alunos das camadas populares, confirmando-se a desigualdade que se pretendia evitar ao se transgredirem as fronteiras.

O autor recorre, em sua análise, às categorias *insularidade* e *hibridismo*. Conforme Young (2002), Muller emprega o termo insularidade para enfatizar as diferenças, não a continuidade, entre os diversos tipos de conhecimento: reconhece a existência de diferenças entre sistemas de conhecimento, assim como entre formas e padrões de julgamento próprios desses sistemas. Acentua, assim, o caráter epistemológico de divisões e classificações, que deixam de ser vistas como construções sociais preservadas em tradições herdadas do passado e como simples expressões de interesses e relações de poder. Insularidade, em síntese, “ressalta as virtudes da pureza e os perigos da transgressão” (Muller, 2000, p. 57).

Já o hibridismo, criticado por Muller, implica a idéia de que as fronteiras e as classificações dos conhecimentos escolares são meros produtos históricos, não aspectos próprios desses conhecimentos. O princípio do hibridismo ressalta a unidade e a continuidade das formas e espécies de conhecimento, a permeabilidade das fronteiras classificatórias, assim como a promiscuidade dos significados e domínios culturais.

Muller emprega as categorias insularidade e hibridismo para analisar as divisas entre conhecimento do senso comum (ou conhecimento cotidiano) e o conhecimento escolar. Vale-se ainda da categoria *translação* para nomear o processo em que se reconfigura uma dada prática científica, produzindo-se o conhecimento escolar. Tal conhecimento integra um amplo conjunto de discursos esotéricos² e distancia-se do conhecimento cotidiano, tanto por uma fronteira arriscada de atravessar quanto por uma rede de translações. Ou seja, fatores epistemológicos e pedagógicos afastam os dois tipos de conhecimento. Para os adeptos do hibridismo, diferentemente, a fronteira entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar é vista como artificial, excludente, injustificável, superável.

As características da produção e da aquisição de novos conhecimentos restringem as possibilidades de inovação curricular, principalmente no que se refere à flexibilização das fronteiras entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano do aluno. Para Muller, não se pode ignorar nem as distinções entre os dois tipos de conhecimentos nem a existência das fronteiras entre eles. A questão pedagógica torna-se, então, para ele, *como* cruzar as fronteiras, o que demanda especial atenção às formas de translação e aos recursos indispensáveis a um cruzamento bem sucedido. Em outras palavras, trata-se tanto de analisar que instrumentos são necessários para uma travessia segura quanto de verificar como disponibilizá-los para o aluno. Trata-se, seguramente, de novo desafio e de nova tensão infiltrando-se na prática curricular: respeitar e atravessar as fronteiras entre os conhecimentos do cotidiano e os conhecimentos escolares.

Segundo a análise de Muller, faz-se necessário identificar que aspectos das experiências e dos saberes dos estudantes devem ser “aproximados” dos conhecimentos escolares, de forma a possibilitar a rearticulação de significados, na passagem de um domínio para outro. Os argumentos de Muller permitem inferir que nem todo conhecimento de senso comum é útil para a aprendizagem do saber sistematizado. Permitem também concluir que o professor precisa dominar o conhecimento que ensina e desempenhar um papel ativo no

² O termo esotérico foi empregado por Basil Bernstein para designar o conhecimento que constitui o domínio da prática educacional (discurso vertical). Difere do conhecimento mundano ou cotidiano (discurso horizontal).

processo pedagógico. Permitem, ainda, que se reforce a centralidade do conhecimento escolar nesse processo.

Algumas objeções podem ser apresentadas aos pontos de vista de Muller. Pode-se divergir da sugestão de se tratar, no currículo, o conhecimento *como* conhecimento. Pode-se desconfiar da suposta facilidade de se alcançar, entre os especialistas, uma definição consensual de coerência conceitual. Pode-se duvidar da precisa delimitação de fronteiras entre conhecimentos escolares e não escolares. Mesmo assim, os argumentos do autor incitam a uma constante reflexão sobre os processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, bem como a uma cuidadosa análise de seus efeitos no sucesso ou no insucesso do estudante concreto que frequenta nossas escolas. Essa indispensável reflexão costuma ser posta à margem pelo excessivo foco, em determinadas iniciativas curriculares, no processo de desenvolvimento do aluno, na consideração de suas experiências culturais, no atendimento de seus interesses e na promoção de sua auto-estima.

O que me parece estar insuficientemente explorado, nas perspectivas até aqui abordadas, tanto na que privilegia o foco no aluno quanto na que defende a importância do conhecimento escolar, é a valorização dos fenômenos culturais contemporâneos, como globalização, homogeneização cultural, diversidade cultural, pluralismo cultural, diferença, política de identidades. É a esses fenômenos que dedico, agora, minha atenção, sugerindo que a tensão entre conhecimento escolar e cultura impregne o planejamento e a prática curricular.

Reafirmando a importância da cultura no processo curricular

Para Rorty (1996), encontra-se em Dewey a preocupação com o pluralismo – a maximização de oportunidades de variação individual e a variação de grupos, na medida em que a segunda facilita a habilidade dos indivíduos para se repensarem. A única homogeneização que o filósofo vê na tradição liberal, em que Dewey se inclui, é um acordo entre os grupos no sentido de mútua cooperação para apoiar instituições que se dediquem a oferecer espaço para incrementar o pluralismo. Nada deve ter precedência sobre o resultado do consenso livremente alcançado pelos membros de uma comunidade democrática. A identidade moral de cada ser humano constitui-se, em grande parte, por meio de sua participação em uma sociedade democrática.

Rorty acrescenta que, em uma sociedade global justa, todas as crianças terão as mesmas chances e as meninas terão as mesmas chances que os meninos. Nessa sociedade, ninguém

irá se importar com quem um indivíduo faz sexo ou com a cor de sua pele. A seu ver, as questões políticas centrais continuam sendo as das relações entre ricos e pobres.

Ponderando, em primeiro lugar, que as questões referentes a gênero, raça e sexualidade não se reduzem às questões estruturais, mas apresentam, sim, especificidades que algumas análises teimam em obscurecer, e, em segundo lugar, e como consequência, que o ataque aos problemas e às discriminações envolvidas em tais questões não pode esperar até que se construa uma sociedade global mais justa e mais democrática, defendendo a inclusão, nas reflexões e nas decisões referentes a currículo, das questões culturais contemporâneas, negligenciadas no progressivismo e em outras abordagens (mais ou menos recentes). A pluralidade cultural, mais do que evidente nas sociedades contemporâneas, traz novos desafios para o currículo, nem sempre passíveis de serem enfrentados com base em acordos entre os grupos sociais. Tornam-se patentes outros desafios e outras tensões (entre classe e outras dinâmicas sociais; entre homogeneização e diferença).

Se não temos mais *a cultura*, da qual retirariamos os elementos para formar o currículo, mas sim, *culturas*, ou seja, múltiplos reservatórios, vale indagar: de que reservatórios retirar tais elementos? Que escolher, em cada um deles? Outras perguntas emergem: como ensinar para culturas diferentes da nossa, sem colonizá-las? Educar não envolve necessariamente a colonização de mentes e corpos? Não implica necessariamente invasão? Que grau de invasão é desejável? Será realmente possível eu me comunicar com outras culturas a partir da minha ou falamos dialetos culturais intraduzíveis? Que grau de homogeneização se julga viável para que o estabelecimento de uma base comum entre diferentes culturas? (Veiga Neto, 1998).

Ou seja, reafirmando não ser razoável pensarmos em primeiro encaminhar as soluções para nossos desníveis sociais e econômicos, para depois pensarmos nas diferenças culturais, insisto que ao indispensável foco no conhecimento escolar se associe o inadiável foco na cultura (Veiga Neto, 1998).

Amparo-me também, para defender meus argumentos, em Stuart Hall (1997a), que assinala a centralidade da cultura nos fenômenos sociais contemporâneos, bem como nas análises que deles se elaboram. Não cabe mais, como argumentei há pouco, ver a cultura como simples reflexo de uma estrutura econômica: poucos defendem hoje a visão marxista ortodoxa que distinguia a base da superestrutura ideológica. Nessa perspectiva, a cultura passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vida distintos e específicos (Williams, 1985).

Esse papel constitutivo da cultura reflete-se em praticamente todos os aspectos do processo social. A cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade quanto na constituição de novos atores sociais. Assiste-se a uma verdadeira *revolução cultural*, à expansão de tudo que se associa à cultura. Ainda, o conceito de cultura tem seu poder analítico e explicativo, na teorização social, significativamente reforçado. Daí sua importância nos discursos, práticas e políticas curriculares.

Um outro aspecto merece consideração. A *pluralidade de culturas* hoje, tanto no interior de cada país quanto entre os diferentes países do globo, convive, ao mesmo tempo, com fortes tendências de homogeneização cultural, bem como com a criação de materiais culturais híbridos (Hall, 1997b). Todos esses movimentos, seja em direção à homogeneização, seja em direção à diversificação, seja em direção ao hibridismo, não se passam sem conflitos, sem negociações e, muitas vezes, sem discriminações e sem agressões. “As relações entre as distintas identidades culturais, assim como as tentativas, por partes de diferentes grupos, de afirmação e de representação em políticas e práticas sociais, são complexas, tensas, competitivas, imprevisíveis” (Moreira, 2002, p. 17). Nesse conturbado panorama, não há como evitar a preocupação, nos distintos processos curriculares, com a cultura.

Reforço ainda meus pontos de vista com os argumentos apresentados por Beatriz Sarlo (1999), em sua análise da função do intelectual no mundo contemporâneo. Para ela, como as sociedades latino-americanas continuam marcadas por concentração de riquezas, desigualdades, fome, injustiças, individualismo, competitividade, corrupção e autoritarismo, espera-se do intelectual o desempenho de uma função crítica, o que exige uma lúcida e contundente crítica do existente, pautada por um espírito livre e não conformista, pela ausência de temor frente aos poderosos, pelo sentido de solidariedade com as vítimas.

Sarlo defende, então, a importância da crítica cultural, da crítica do existente, acrescentando, ainda, que a tarefa do intelectual requer, além dessa crítica, buscar e propor alternativas, mais a partir de perguntas que favoreçam o *ver*, que de perguntas que pretendam ajudar a encontrar, imediatamente, guias para a ação. Nesse sentido, perguntas referentes a *como alcançar uma perspectiva para ver* são mais desejáveis que perguntas referentes ao *que fazer*.

Em síntese, Sarlo define a atividade intelectual pelo questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, questionamento esse cuja intenção é fundamentalmente mostrar que as coisas não são inevitáveis. Sugere que o intelectual envide esforços no sentido de tornar evidente que muito do que é visto como natural, assim o é por atender à manutenção de

privilégios e interesses de determinados grupos. A “desnaturalização” de aspectos que costumam oprimir indivíduos e grupos constitui, por conseguinte, a forma como o intelectual evidencia seu compromisso político e toma partido (Moreira, 2005).

Aceitando-se os pontos de vista de Sarlo, cabe procurar desafiar o viés monocultural do currículo, desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental nas práticas pedagógicas, destacar o caráter relacional e histórico do conhecimento escolar, questionar as representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder neles expressas. Nesse enfoque, fazem-se desejáveis programas e currículos que favoreçam ao aluno a crítica de seu ambiente cultural, a familiaridade com distintas formas de expressão cultural, assim como, na medida do possível, a produção de alguns desses materiais.

Ainda: assumindo-se a postura crítica sugerida por Sarlo, vale tentar desestabilizar o processo de construção de identidades hegemônicas e propiciar a emergência de formas heterogêneas e plurais de identidades, tanto na escola quanto na sociedade mais ampla. Para isso, porém, há que se acentuar o caráter discursivo desse processo: crianças e adolescentes se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais, ao agir no mundo por intermédio da linguagem. Como afirma Moita Lopes (2002),

a consciência desses processos pode trazer para o centro da sala de aula a percepção da natureza social do discurso ao mesmo tempo em que aponta que as identidades sociais são construções sociais e que, portanto, podem ser também reconstruídas discursivamente, em outras bases (2002, p. 217).

Ressalte-se, na citação de Moita Lopes, a importância da escola no processo de reconstrução e questionamento das identidades culturais de seus estudantes. Evidentemente, a escola “faz diferença” nesse processo.

Quero ainda acrescentar às considerações que venho apresentando a inestimável contribuição de John Willinsky (2002) para que se instaure no currículo a crítica cultural proposta por Sarlo e para que se organize a escola como espaço de questionamento do existente. Para Willinsky, há que se perguntar: devemos continuar a dividir a realidade humana, como se tem feito, em culturas, histórias, religiões, tradições, saberes, etnias, preferências sexuais, nacionalidades e sociedades diferentes, e sobreviver, também de forma humana, aos efeitos dessas categorizações? O autor responde convidando cada professor, em sua disciplina e em sua sala de aula, para, por meio dos conteúdos que ensina e das experiências que organiza, desafiar as categorias que nos têm dividido e rotulado,

mostrando que elas não são naturais, que elas não são “científicas”, “verdadeiras” ou “inevitáveis”. O objetivo é tornar claro, para os estudantes, os processos de suas construções. O objetivo é explicitar como têm sido aprendidos os significados das diferenças e das desigualdades que nos apartam uns dos outros e que têm justificado tanta opressão, tanta marginalização, tanta dor (Moreira, 2002). O objetivo é desenvolver uma política de identidade que contribua para que se desestabilizem tradições consolidadas que definem as pessoas segundo gênero, raça, cultura e nação. O objetivo é promover uma política de identidade que conteste as linhas divisórias e a importância da diferença, o que demanda uma educação que esclareça e questione o porquê e o para quê dessas divisões (Willinsky, 2002).

Algumas considerações finais

Insisti, ao longo do texto, na conveniência de uma intensa preocupação com os conhecimentos e com as disciplinas escolares, assim como na cuidadosa consideração e na crítica dos fenômenos culturais contemporâneos. Explicitarei desafios e tensões, destacando sua fecundidade no questionamento e na formulação de decisões referentes à seleção e à organização dos conhecimentos e das atividades pedagógicas.

Adotei uma perspectiva de análise em que se associam os *neos* e os *pós*, bastante ciente dos riscos que corro. Penso ser factível concebê-la como uma posição de transição, em que se requer o enfrentamento de problemas modernos para os quais não há mais soluções modernas (Sousa Santos, 2000). No caso específico do campo do currículo, penso que as promessas das teorias modernas, liberais ou críticas, não foram de fato cumpridas, transformando-se em problemas para os quais não se vislumbram facilmente soluções. Continua-se, a despeito dos avanços, precisando melhor construir currículos que propiciem a formação de novas identidades, a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados e a capacidade de se viver e conviver em sociedades plurais em que as relações de poder, que sustentam diferenças, preconceitos e discriminações, sejam permanentemente desestabilizadas. Trata-se, reitero, de problemas modernos, para os quais as propostas modernas não conseguiram, até agora, dar respostas mais efetivas.

Para Sousa Santos (2000), “a disjunção entre a modernidade dos problemas e pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente e deve ser transformada em ponto de partida para enfrentar os desafios de construção de uma teoria crítica pós-

moderna” (p. 29). Nessa mesma direção, vejo como grande desafio, no campo do currículo, a elaboração de novas teorias, a partir dos problemas modernos que ainda nos provocam, próprios de nosso campo, mas que não foram solucionados pelas teorias da modernidade. Nesse esforço, podem ser extremamente úteis as contribuições das diferentes áreas do conhecimento, que suscitem uma *compreensão* mais profunda dos distintos fatores envolvidos no processo curricular. Nesse esforço, há que se conceber o currículo como uma *conversa complexa (ou instigante)*, que revele o caráter relacional das idéias, sua corporificação e personificação nas vidas individuais, sua origem e expressão em movimentos sociais, suas raízes no passado histórico, seu compromisso com o futuro do indivíduo, da nação e da espécie (Pinar, 2003). Nesse esforço, pode ser apropriado conceber a teoria, como em Sousa Santos (2000), como a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido em nossos embates cotidianos e nas lutas políticas que travamos, por um lado influenciados pela teoria e, por outro, influenciando-a e renovando-a.

Referências bibliográficas

- AVALOS, B. Education for the poor: quality or relevance? *British Journal of Sociology of Educatio*, vol. 13, n. 4, p. 419-436, 1992.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, vol. 22, n. 2, p. 15-46, 1997a.
- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 15-38, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. O papel dos professores nas reformas educacionais: desafios e possibilidades. In: MORGADO, J. C. e Alves, M. P. (Orgs.). *Mudanças educativas e curriculares ... e os Educadores/Professores?* Braga: Centro de Investigação em Educação/ Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa/Universidade do Minho, 2005
- MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MULLER, J. *Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and education policy*. Londres: Routledge Falmer, 2000.
- MULLER, J. Revisitando o progressivismo: ethos, política, pathos. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Corez, 2006.
- RORTY, R. *Global utopias, history and philosophy*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Pluralismo cultural, identidade e globalização”, promovido pelo Centro Universitário Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 1996.
- SANTOS, L. L. C. P. e MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. *Idéias*, n. 26, p. 47-65, 1995.
- SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura em la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOUSA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- VEIGA-NETO, A. *Currículo e cultura*. Porto Alegre: mimeo, 1998.
- WILLIAMS, R. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press, 1985
- WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 29-52, 2002.
- YOUNG, M. F. D. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 53-80, 2002.