

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

**Currículo, Conhecimento
e Cultura**



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Organização do Documento

Jeanete Beauchamp
Sandra Denise Pagel
Aricélia Ribeiro do Nascimento

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 500
CEP: 70.047-900 – Brasília-DF
Tel. (061) 2104-8612/8613 Fax: (61) 2104-9269
<http://www.mec.gov.br>

Ficha catalográfica

[Moreira, Antônio Flávio Barbosa]

Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
48 p.

1. Ensino Fundamental - Brasil. 2. Educação Básica. 3. Currículo. 4. Conhecimento. 5. Cultura. I. Candau, Vera Maria. II. Beauchamp, Jeanete. III. Pagel, Sandra Denise. VI. Nascimento, Aricélia Ribeiro do. V. Brasil. Secretaria de Educação Básica. VI. Título.

CDU – 37.046.12

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Lúcia Helena Alves de Figueiredo CRB 1/1.401

Impresso no Brasil

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

**Currículo, Conhecimento
e Cultura**

Brasília
2007



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Coordenadores do grupo de trabalho responsável pela elaboração do documento

Antônio Flávio Moreira
Miguel Gonzáles Arroyo
Jeanete Beauchamp
Sandra Denise Pagel
Aricélia Ribeiro do Nascimento

Grupo de trabalho

Aricélia Ribeiro do Nascimento
Cecília Correia Lima Sobreira de Sampaio
Cleyde de Alencar Tormena
Eliza Montrezol
Jane Cristina da Silva
Jeanete Beauchamp
Karina Rizek Lopes
Luciana Soares Sargio
Lydia Bechara
Márcia Helena Lopes
Maria Eneida Costa dos Santos
Roberta de Oliveira
Roseana Pereira Mendes
Sandra Denise Pagel
Stela Maris Lagos Oliveira
Sueli Teixeira de Mello
Telma Maria Moreira (in memoriam)
Vitória Líbia Barreto de Faria

Equipe de Apoio

Cristiana Martins de Azevedo
Lucineide Bezerra Dantas
Marlene Matos de Oliveira
Miriam Sampaio de Oliveiraa

Revisão de texto

Márcia Helena Lopes

Projeto Gráfico e Editoração

Formatos design

Tiragem

500 mil exemplares

APRESENTAÇÃO

A publicação que o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental- DPE, vinculado à Secretaria de Educação Básica – SEB, deste Ministério da Educação – MEC, ora apresenta, tem como objetivo principal de flagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração.

Não é recente a abordagem curricular como objeto de atenção do MEC. Em cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN’s para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

No momento, o que está em discussão é a elaboração de um documento que, mais do que a distribuição de materiais, promova, por meio de uma estratégia dinâmica, a reflexão, o questionamento e um processo de discussão em cada uma das escolas e Secretarias de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos. Para tanto, sugerimos inicialmente alguns eixos que, do nosso do ponto de vista, são fundamentais para o debate sobre currículo com a finalidade de que professores, gestores e demais profissionais da área educacional façam reflexões sobre concepção de currículo, relacionando-as a sua prática. Nessa perspectiva, pretendemos subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares, porque entendemos que esta é uma discussão que precede a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas e dos sistemas.

Dessa forma, elaboramos (5) cinco cadernos priorizando os seguintes eixos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

No momento em que ocorre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a divulgação dos documentos consolidados da Política Nacional de Educação Infantil, é necessário retomar a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – ação já desencadeada pelo Conselho Nacional de Educação.

A liberdade de organização conferida aos sistemas por meio da legislação vincula-se à existência de diretrizes que os orientem e lhes possibilitem a definição de conteúdos de conhecimento em conformidade à base nacional comum do currículo, bem como à parte diversificada, como estabelece o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna.

Torna-se fundamental, com essa discussão, permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa?

Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura.

Partindo dessa reflexão, convidamos gestores, professores e demais profissionais da educação para um debate sobre os eixos organizadores do documento sobre currículo. O fato de termos chamado estes estudiosos para elaborarem os textos significa haver entre eles pontos de aproximação como, por exemplo, escola inclusiva, valorização dos sujeitos do processo educativo, cultura, conhecimento formal como eixo fundante, avaliação inclusiva. Por privilegiarmos o pensamento plural, reconhecemos nos textos também pontos de afastamento. Assim, será possível encontrar algumas concepções sobre currículo não necessariamente concordantes entre si. É justamente divulgando parte dessa pluralidade que o MEC contribui com a discussão. Há diversidade nas reflexões teóricas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas, nas escolas. Esse movimento, do nosso ponto de vista, enriquece o debate.

Em um primeiro momento, foi solicitado a profissionais, diretamente envolvidos com a questão curricular junto aos sistemas de ensino, indicados pelo/a UNDIME, CONSED, SEESP/MEC, SECAD/MEC, CONPEB/MEC, REDE/MEC, que respondessem à seguinte questão: que interrogações sobre currículo deveriam constar em um texto sobre esse tema? Posteriormente, esses profissionais efetuaram a leitura dos textos preliminares elaborados pelos autores do GT CURRÍCULO, visando a responder a uma segunda questão: como os textos respondem às interrogações levantadas? Foi solicitado ainda que apresentassem lacunas detectadas nos textos e contribuições. Coube à

equipe do DPE sistematizar e analisar as contribuições, apresentadas pelo grupo anteriormente citado em reunião de trabalho em Brasília, e elaborar um pré-texto para discussão em seminários a partir da sistematização das propostas apresentadas na consulta técnica.

Em um segundo momento, visando à elaboração final deste documento, ocorreu em Brasília um seminário denominado “Currículo em Debate”, organizado em duas edições (novembro e dezembro de 2006). Nessa ocasião, os textos, ainda em versão preliminar, foram socializados e passaram pela análise reflexiva de secretários municipais e estaduais de educação; de profissionais da educação representantes da UNDIME, do CONSED, do CNE e de entidades de caráter nacional como CNTE, ANFOPE, ANPED; de professores de Universidades – que procuraram apresentar as indagações recorrentes de educadores, professores, gestores e pesquisadores sobre currículo e realizar um levantamento da potencialidade dos textos junto aos sistemas. Esse evento contou com a expressiva participação de representantes das secretarias estaduais e municipais de educação e da secretaria do Distrito Federal, em um total de aproximadamente 1500 participantes.

Os textos chegam agora aos professores das escolas, dos sistemas. Apresentam indagações para serem respondidas por esses coletivos de professores, uma vez que a proposta de discussão sobre concepção curricular passa pela necessidade de constituir a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania. Entendemos, também, haver outras perspectivas, ainda não contempladas, a serem consideradas. O objetivo não é, portanto, esgotar todas as possibilidades em uma única publicação.

Propomos uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas.

Posicionamo-nos em defesa da escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento – criança, adolescente e jovem em crescimento biopsicossocial; que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.

Desse modo comprometemo-nos com a construção de um projeto social que não somente ofereça informações, mas que, de fato, construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, descaracterizando, finalmente, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos.

Os eixos aqui apresentados são constitutivos do currículo, ao lado de outros. Não é pretensão deste documento abranger todas as demais dimensões. As aqui destacadas convergem, especialmente, para o desenvolvimento humano dos sujeitos no processo educativo e procuram dialogar com a prática dos sujeitos desse processo.

O MEC tem consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos.

Professores do Ensino Fundamental, professores da Educação Infantil, gestores constituem, inicialmente, o público a quem se dirige este documento. Com o objetivo de debater eixos organizativos do currículo, o Ministério considera o texto destinado também a todos os envolvidos com o processo educativo. A discussão, portanto, extrapola a circunscrição do espaço escolar.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica



INTRODUÇÃO

Coletivos de educadores e educadoras de escolas e Redes vêm expressando inquietações sobre o que ensinar e aprender, sobre que práticas educativas privilegiar nas escolas, nos congressos de professores e nos dias de estudo e planejamento. Por seu lado, a teoria pedagógica tem dado relevância a pesquisas e reflexão sobre o currículo: há teoria acumulada para reorientações bem fundamentadas, teoria a que têm direito os profissionais da Educação Básica. Que diálogo é possível entre a teoria acumulada e as propostas e práticas de reorientação curricular?

A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Neste período de ampliação da duração do ensino fundamental, em que são discutidas questões de tempo-espço, avaliação, metodologias, conteúdo, gestão, formação, não seria oportuno repensar os currículos na Educação Básica? Que indagações motivam esse repensar?

As Secretarias de Educação Municipais, Estaduais e do DF, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como os Conselhos de Educação, vêm se mostrando sensíveis aos projetos de reorientação curricular, às diretrizes e às indagações que os inspiram.

Os textos que compõem o documento *Indagações sobre Currículo* se propõem a trabalhar concepções educacionais e a responder às questões postas pelos coletivos das escolas e das Redes, a refletir sobre elas, a buscar seus significados na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas educativas.

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas.

A construção desses textos parte dessa visão dinâmica do conhecimento e das práticas educativas, de sua condição contextualizada. Daí que, quando os sistemas de ensino, as escolas e seus profissionais se indagam sobre o currículo e se propõem a reorientá-lo, a primeira tarefa será perguntar-nos que aspectos da dinâmica social, política e cultural trazem

indagações mais prementes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas.

Esta foi a primeira preocupação da equipe do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e dos autores dos textos. Esta poderá ser a preocupação dos coletivos profissionais das escolas e Redes: detectar aqueles pólos, eixos ou campos mais dinâmicos de onde vêm as indagações sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas. Cada um dos textos se aproxima de um eixo de indagações: *desenvolvimento humano, educandos e educadores: seus direitos e o currículo, conhecimento e cultura, diversidade e avaliação*.

CADA TEXTO APRESENTA SUAS ESPECIFICIDADES DE ACORDO COM O EIXO ABORDADO.

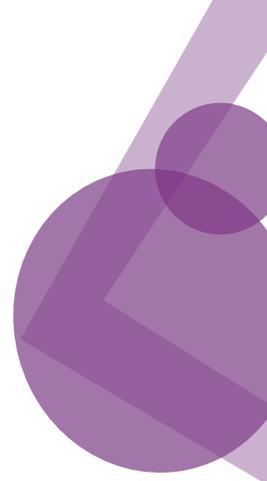
- O texto **“Currículo e Desenvolvimento Humano”**, de Elvira Souza Lima, apresenta reflexão sobre currículo e desenvolvimento humano, tendo como referência conhecimentos de Psicologia, Neurociências, Antropologia e Lingüística. Conceitua a cultura como constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Aborda questões como função simbólica, capacidade imaginativa da espécie humana e memória. Discute currículo e aquisição do conhecimento, informação e atividades de estudo e a capacidade do ser humano de constituir e ampliar conceitos. O texto faz uma abordagem sobre a questão do tempo da aprendizagem, apontando que a construção e o desenvolvimento dos conceitos se realizam progressivamente e de forma recorrente.
- Em **“Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo”**, de Miguel Gonzáles Arroyo, há uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos da ação educativa: os educandos e os educadores, ressaltando a importância do trabalho coletivo dos profissionais da Educação para a construção de parâmetros de sua ação profissional. Os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho. Há ênfase quanto à necessidade de se mapearem imagens e concepções dos alunos, para subsidiar o debate sobre os currículos. É proposta do texto que se desconstruam visões mercantilizadas de currículo, do conhecimento e dos sujeitos do processo educativo. O texto traz crítica ao aprendizado desenvolvido por competências e habilidades como balizadores da catalogação de alunos desejados e aponta o direito à educação, entendido como o direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno.
- O texto **“Currículo, Conhecimento e Cultura”**, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, apresenta elementos para reflexão

sobre questões consideradas significativas no desenvolvimento do currículo nas escolas. Analisa a estreita vinculação que há entre a concepção de currículo e as de Educação debatidas em um dado momento. Nessa perspectiva, aborda a passagem recente da preocupação dos pesquisadores sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Apresenta a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

- No texto **“Diversidade e Currículo”**, de Nilma Lino Gomes, procurou-se discutir alguns questionamentos que estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente: que indagações a diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? O que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? No texto é possível perceber a reflexão sobre a diversidade entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Assim, mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. Para tanto é preciso ter clareza sobre a concepção de educação, pois há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.
- Em **“Currículo e Avaliação”**, de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas, a avaliação é apresentada como uma das atividades do processo pedagógico necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada isoladamente. Deve ocorrer em consonância com os princípios de aprendizagem adotados e com a função que a educação escolar tenha na sociedade. A avaliação é apresentada como responsabilidade coletiva e particular e há defesa da importância de questionamentos a conceitos cristalizados de avaliação e sua superação. O texto faz considerações não só sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes que ocorre na escola, mas a respeito da avaliação da instituição como um todo (protagonismo do coletivo de profissionais) e ainda sobre a avaliação do sistema escolar (responsabilidade do poder público).

OS TEXTOS EM SEU CONJUNTO APRESENTAM INDAGAÇÕES CONSTANTES.

- Todos constataam as mudanças que vêm acontecendo na consciência e identidade profissional dos(as) educadores(as). Todos coincidem ao destacar as mudanças nas formas de viver a infância e a adolescência, a juventude e a vida adulta. O que há de coincidente nessas mudanças? Educadores e educandos se vendo e sendo reconhecidos como sujeitos de direitos. Esse reconhecimento coloca os currículos, o conhecimento, a cultura, a formação, a diversidade, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, os valores e a cultura escolar e docente, a organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético do direito. Reorientar o currículo é buscar práticas mais conseqüentes com a garantia do direito à educação.
- Todos os textos recuperam o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas... resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos.
- Todos os textos coincidem ao recuperar o direito ao conhecimento como o eixo estruturante do currículo e da docência. O conhecimento visto como um campo dinâmico de produção e crítica, de seleção e legitimação, de confronto e silenciamento de sua diversidade. Conseqüentemente, todos os textos repõem a centralidade para a docência e para o currículo dos processos de apreensão do conhecimento, da possibilidade de aprendizagem de todo ser humano, da centralidade dos tempos de aprender, das tensões entre conhecimento, aprendizagem e diversidade etc.
- Todos os textos coincidem ao recuperar o direito à cultura, o dever do currículo, da escola e da docência de garantir a cultura acumulada, devida às novas gerações. O direito de se apropriarem das práticas e valores culturais, dos sistemas simbólicos e do desenvolvimento da função simbólica tão central na construção de significados, na apreensão do conhecimento e no desenvolvimento pleno do ser humano etc. Recuperar o direito à cultura, tão secundarizado nos currículos, é uma das indagações mais instigantes para a escola e a docência. Recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem.
- Todos os textos têm como referente a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural. Diversidades que os educadores e educandos levam para as escolas: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração



etc. Ver a diversidade como um dado positivo, liberá-la de olhares preconceituosos: superar práticas classificatórias é uma indagação nuclear dos currículos. Reconhecer e respeitar a diversidade indaga concepções generalistas de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de formação, socialização e aprendizagens.

- Todos os textos coincidem ao destacar os currículos como uma organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos. Por outro lado, todos os textos constataam as mudanças que vêm ao longo dos tempos sociais, de trabalho, de vida e sobrevivência dos educandos e educadores. Essas mudanças condicionam os tempos de socialização e formação, de aprendizagem. Conseqüentemente interrogam as lógicas temporais e espaciais de organização escolar e curricular. Ver o currículo como uma opção específica por uma organização temporal e espacial, que condiciona a organização da escola, dos processos de ensinar-aprender e do trabalho dos educadores e educandos, nos leva a repensar essa organização nas propostas de reorientação curricular.
- Todos os textos, de alguma maneira, abordam a questão da avaliação. O que se avalia e como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. Os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias que selecionam, organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo. Reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa.

Este conjunto de indagações toca em preocupações que ocupam os profissionais da educação básica: qual o papel da docência, da pedagogia e da escola? Que concepções de sociedade, de escola, de educação, de conhecimento, de cultura e de currículo orientarão a escolha das práticas educativas?

Sabemos que esse conjunto de questões tem sido objeto de debate nas escolas e no cenário educacional nas últimas décadas. A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos.

Os textos coincidem ao pensar a educação, o conhecimento, a escola, o currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária.

Um ideal de sociedade que avança na cultura política, social e também pedagógica. Uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos.

Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano.

O sistema escolar, assim como a nossa sociedade, vai avançando para esse ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos para todos. Mas ainda há indagações que exigem respostas e propostas mais firmes para superar tratos desiguais, lógicas e culturas excludentes. Todos os textos, em seus vários ângulos, destacam essas indagações não apenas sobre o currículo, mas sobre a escola, a docência e seus esforços por construir estruturas mais igualitárias, menos seletivas.

A quem cabe a tarefa de captar essas indagações e trabalhá-las? A todo o coletivo de profissionais do sistema escolar, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, dirigentes municipais e estaduais, profissionais das Secretarias e do MEC. Planejar encontros, espaços para estudo, debates, pesquisar práticas educativas que se indagam e buscam respostas fazem parte dessa tarefa.

Em cada um dos textos e no seu conjunto, as indagações apontam e sinalizam atividades que já acontecem em muitos coletivos, escolas e Redes – tempos de estudo, organização de oficinas, congressos, debates de reorientações curriculares, de reinvenção de processos de apreensão do conhecimento e de organização de convívios; trato de dimensões da formação em projetos; reinvenção das avaliações por valores igualitários e democráticos; respeito à diversidade e superação das desigualdades etc. – atividades que garantem o direito dos profissionais da Educação Básica à formação e a serem mais sujeitos de seu trabalho.

As *Indagações sobre Currículo* esperam contribuir com a dinâmica promissora que vem da riqueza das teorias sobre o currículo e sobre a formação humana, e que vem das práticas pedagógicas das escolas e das Redes. Contribuir com o profissionalismo das professoras e dos professores da Educação Básica.

COMO LER E TRABALHAR OS TEXTOS?

Na especificidade de cada coletivo, escola e sistema, esses eixos poderão ser desdobrados, alguns serão mais enfatizados. Outras indagações poderão ser acrescentadas. Esse poderá ser um exercício dos coletivos. No conjunto de textos, prevalece um trato dialogal, aberto, buscando incentivar esse exercício de cultivar sensibilidades teóricas e pedagógicas para identificar e ouvir as indagações que vêm das teorias e práticas e para apontar reorientações.

Cada texto pode ser lido e trabalhado separadamente e sem uma ordem seqüenciada. Cada eixo tem seus significados. Entretanto, será fácil perceber que as indagações dos diversos textos se reforçam e se ampliam. Na leitura do conjunto, será fácil perceber que há indagações que são constantes, que fazem parte da dinâmica de nosso tempo. Um exercício coletivo poderá ser perceber essas indagações mais constantes e instigantes, ver como se articulam e se reforçam entre si. Perceber essas articulações será importante para tratar o currículo e as práticas educativas das escolas como um todo e como propostas coesas de formação dos educandos e dos educadores. Captar o que há de mais articulado no conjunto de indagações auxiliará a superar estilos recortados e fragmentados de propostas curriculares, de abordagens do conhecimento e dos processos de ensino-aprendizagem.

Departamento de Políticas de Educação Infantil e
Ensino Fundamental

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA

Antonio Flavio Barbosa Moreira¹
Vera Maria Candau²

Este texto tem por objetivo oferecer aos professores e professoras, assim como aos profissionais de educação em geral, alguns elementos que permitam a reflexão e a discussão de questões que consideramos significativas para o desenvolvimento do currículo em nossas escolas, na perspectiva da promoção de uma educação de qualidade para todos e todas, democrática, relevante do ponto de vista da construção do conhecimento escolar e multiculturalmente orientada.

1. Os estudos de currículo: desenvolvimento e preocupações

Questões referentes ao currículo têm-se constituído em freqüente alvo da atenção de autoridades, professores, gestores, pais, estudantes, membros da comunidade. Quais as razões dessa preocupação tão nítida e tão persistente? Será mesmo importante que nós, profissionais da educação, acompanhemos toda essa discussão e nela nos envolvamos? Não será suficiente deixarmos que as autoridades competentes tomem as devidas decisões sobre o que deve ser ensinado nas salas de aula?

Para examinarmos possíveis respostas a essas perguntas, talvez seja necessário esclarecer o que estamos entendendo pela palavra *currículo*, tão familiar a todos que trabalhamos nas escolas e nos sistemas educacionais. Por causa dessa familiaridade, talvez não dediquemos muito tempo a refletir sobre o sentido do termo, bastante freqüente em conversas nas escolas, palestras a que assistimos, textos acadêmicos, notícias em jornais, discursos de nossas autoridades e propostas curriculares oficiais.

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

¹ Doutor em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Católica de Petrópolis.

² Doutora - Universidade Católica do Rio de Janeiro.

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Sem pretender considerar qualquer uma dessas ou de outras concepções como certa ou como errada, já que elas refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares (Silva, 1999a).

Como estamos concebendo, então, a palavra currículo neste texto? Procurando resumir os aspectos acima mencionados, estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola.

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em

círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média).

Que conseqüências tais aspectos, sobre os quais muitas vezes não pensamos, podem estar provocando nos alunos? Não seria importante identificá-los e verificar como, nas práticas de nossa escola, poderíamos estar contribuindo para um currículo oculto capaz de oprimir alguns de nossos(as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)?

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

Julgamos importante ressaltar que, qualquer que seja a concepção de currículo que adotamos, não parece haver dúvidas quanto à sua importância no processo educativo escolar. Como essa importância se evidencia? Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes

níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.

Nessas reflexões e discussões, podemos e devemos recorrer aos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais. Neles encontraremos subsídios fundamentais para o nosso trabalho. Podemos e devemos também recorrer aos estudos que vêm sendo feitos, em nosso país, por pesquisadores e estudiosos do campo. Tais estudos têm-se intensificado, principalmente a partir da década de 1990, têm sido apresentados em inúmeros congressos e seminários, bem como publicados em periódicos de expressiva circulação nacional.

Recentes análises desses estudos destacam como as preocupações dos pesquisadores têm-se deslocado das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura (Moreira, 2002a). Que aspectos têm provocado essa virada? Por que o foco tão forte em questões culturais? Resumidamente, cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea.

Stuart Hall (1997, p.97), conhecido intelectual caribenho radicado na Grã-Bretanha e um dos fundadores do centro de pesquisas que foi o berço dos Estudos Culturais, na Universidade de Birmingham (Inglaterra), é especialmente incisivo nessa perspectiva.

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Ainda, é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade freqüentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

Antes, porém, de analisarmos as relações entre currículo e cultura, examinaremos o outro tema central das discussões sobre currículo – o conhecimento escolar. Procuraremos realçar sua importância para todos os que se envolvem no processo curricular e destacaremos o processo de sua elaboração em diferentes níveis do sistema educativo. Subjacente aos nossos comentários está a crença de que a escola precisa preparar-se para

bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do(a) estudante a outros saberes. Subjacente aos nossos comentários está a crença de que os conhecimentos que se constroem e que circulam nos diferentes espaços sociais constituem direito de todos (Arroyo, 2006).

... A escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do(a) estudante a outros saberes.

2. Esclarecendo o que entendemos por conhecimento escolar

Que devemos entender por conhecimento escolar? Reiteramos que ele é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país. Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos.

Mas, para que nossos pontos de vista sejam bem compreendidos, é preciso esclarecer o que estamos considerando como qualidade e relevância

Entendemos relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça.

na educação e no currículo. A nosso ver, uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Que se faz necessário para que esse movimento ocorra? A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural.

Entendemos relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Relevância sugere conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são (Avalos, 1992; Santos e Moreira, 1995).

Que implicações esses pontos de vistas têm para a prática curricular? Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais

processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos.

Referimo-nos a conhecimentos escolares relevantes e significativos. Mas talvez não tenhamos, até o momento, esclarecido suficientemente o que estamos denominando de *conhecimento escolar*. Que aspectos o caracterizam? Quem o constrói? Onde? Inicialmente, cabe ressaltar que concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade (Santos, 1995).

... concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento.

O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos”. Que são esses âmbitos de referência? Podemos considerá-los como correspondendo: (a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais (Terigi, 1999).

Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e “preparados” para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos. Exemplifique-se com a gramática escolar, historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola (Chervel, 1990).

Que importância tem para nós, professores e gestores, compreender o que se chama de conhecimento escolar? De que modo conhecer essa noção modifica nossa prática? Cientificamo-nos de que os conhecimentos ensinados

na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Assim, não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência.

Essa constatação certamente afeta o trabalho pedagógico. Como? Cientes das transformações por que passam os conhecimentos de referência até se tornarem conhecimentos escolares, não iremos mais supor que a escola possa ser organizada, para o ensino de Ciências, por exemplo, como um pequeno laboratório, similar aos que existem em outros locais. A investigação científica, tal como se desenvolve em um laboratório de pesquisas, é bem distinta da seqüência de passos estipulados em um manual didático de experiências científicas escolares.

Outro exemplo pode ser encontrado no campo das atividades desportivas. A prática do desporto apresenta, em locais de treinamento de atletas profissionais, características bem diferenciadas das experiências oferecidas ao(à) estudante nas aulas de Educação Física. Torna-se sem sentido, portanto, qualquer tentativa de transformar tais aulas em momentos de preparação de futuros atletas.

Os dois exemplos citados permitem-nos perceber como a concepção de conhecimento escolar que propomos pode influir na seleção e na organização das experiências de aprendizagem a serem vividas por estudantes e docentes. Em síntese, a visão de conhecimento escolar por nós adotada, bem como o reconhecimento de que devemos trabalhar com conhecimentos significativos e relevantes, terão certamente efeitos no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

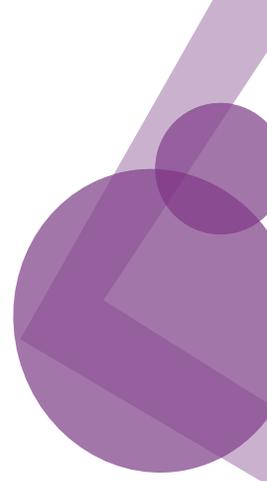
Mas em que consistem os mencionados processos de descontextualização e recontextualização do conhecimento escolar? Que processos são empregados na “fabricação” dos conhecimentos escolares? Mencionaremos alguns deles, apoiando-nos em Terigi (1999). Em primeiro lugar, destacamos a *descontextualização* dos saberes e das práticas, que costuma fazer com que o conhecimento escolar dê a impressão de “pronto”, “acabado”, impermeável a críticas e discussões. O processo de produção, com todos os seus conflitos e interesses, tende a ser omitido. Qual a conseqüência dessa omissão? O estudante acaba aprendendo simplesmente o produto, o resultado de um longo trajeto, cuja complexidade também se perde.

Ao observarmos com cuidado os livros didáticos, podemos verificar que eles não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados, os debates, as discordâncias, os processos de revisão e de questionamento que marcam os conhecimentos e os saberes em muitos de seus contextos originais. Dificilmente encontramos, em programas e em materiais didáticos, menções às disputas que se travam, por exemplo, no avanço do próprio conhecimento científico.

Devemos avaliar o processo de descontextualização que vimos discutindo como totalmente nocivo ao processo curricular? A nosso ver, certo grau de descontextualização se faz necessário no ensino, já que os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem. Todavia, precisamos estar atentos para o risco de perda de sentido dos conhecimentos, possível de acontecer se trabalharmos com uma forte descontextualização (Terigi, 1999). Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa.

Não seria oportuno, então, que buscássemos, na escola, verificar se e como tais questões se expressam nos livros didáticos com que trabalhamos? Como, tendo em vista o que vimos apresentando, poderíamos pensar em novas estratégias de crítica e de utilização dos livros? Como poderíamos preencher algumas das “lacunas” neles observadas? Não seria pertinente procurarmos complementar os conhecimentos incluídos nos livros com informações e discussões referentes aos processos de construção dos conhecimentos de referência, tais como ocorrem em outros espaços sociais? Que interesses, conflitos e disputas os têm marcado? Como podemos nos informar melhor sobre tais processos? A quem podemos recorrer? Julgamos que o debate dessas e de outras questões similares pode, na escola, estimular novas e criativas formas de se trabalhar tanto o livro didático quanto outros materiais e outras fontes que nos auxiliam no complexo processo de favorecer a aprendizagem de nossos(as) estudantes.

Em segundo lugar, ressaltamos a *subordinação* dos conhecimentos escolares *ao* que conhecemos sobre o *desenvolvimento humano*. Ou seja, os conhecimentos escolares costumam ser selecionados e organizados com base nos ritmos e nas seqüências propostas pela psicologia do desenvolvimento. É bastante comum, em nossas salas de aula, o esforço do(a) professor(a) por escolher atividades e conteúdos que se mostrem adequados à etapa do desenvolvimento em que supostamente se encontra o(a) aluno(a). Em muitos casos, a conseqüência é ignorarmos o quanto muitos(as) de nossos(as) estudantes conseguem “queimar etapas” e aprender, de modo que nos surpreende, conhecimentos que julgávamos acima de seu alcance. Para o adolescente familiarizado com as inúmeras possibilidades oferecidas pela *internet*, o acesso a informações e saberes se faz, freqüentemente, de modo não linear e não gradativo. Será que, na escola, estamos sabendo tirar suficiente proveito das vantagens resultantes do uso de novas tecnologias? Como poderíamos aproveitá-las melhor?



Em terceiro lugar, os conhecimentos escolares tendem a se submeter aos ritmos e às rotinas que permitem sua *avaliação*. Ou seja, tendemos a ensinar conhecimentos que possam ser, de algum modo, avaliados. Mas, é claro, nem todos os conteúdos são avaliados da mesma forma. Os que historicamente têm sido vistos como os mais “importantes” costumam ser avaliados segundo padrões vistos como mais “rigorosos”, ainda que não se problematize quem ganha e quem perde com essa “hierarquia”. Chega-se mesmo a aceitar, sem questionamentos, que as vozes de docentes de determinadas disciplinas sejam ouvidas, nos Conselhos de Classe, com mais intensidade que as de docentes de disciplinas em que o processo de avaliação não se centra em provas ou testes escritos.

Em quarto lugar, o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder. Recorrendo mais uma vez ao Conselho de Classe: a “hierarquia” que se encontra no currículo,

... O processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder.

com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se “justifica” a prioridade concedida à matemática em detrimento da língua estrangeira ou da geografia, deriva, certamente, de relações de poder. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura.

Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social.

De que modo a compreensão dos processos de construção do conhecimento escolar é útil ao(à) professor(a)? Se o(a) professor(a) entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando o trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo. Vejamos, então, como abordar, nas decisões curriculares, a diversidade cultural que marca nossa sociedade.

3. Cultura, diversidade cultural e currículo

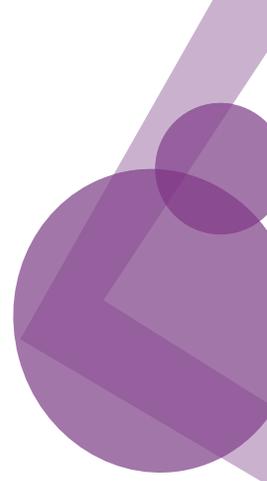
Que entendemos pela palavra cultura? Talvez seja útil esclarecermos, inicialmente, como a estamos concebendo, já que seus sentidos têm variado ao longo dos tempos, particularmente no período da transição de formações sociais tradicionais para a modernidade (Bocock, 1995; Canen e Moreira, 2001). Acreditamos que tal esclarecimento pode subsidiar a discussão das relações entre currículo e cultura.

O primeiro e mais antigo significado de cultura encontra-se na literatura do século XV, em que a palavra se refere a *cultivo* da terra, de plantações e de animais. É nesse sentido que entendemos palavras como agricultura, floricultura, suinocultura.

O segundo significado emerge no início do século XVI, ampliando a idéia de cultivo da terra e de animais para a *mente humana*. Ou seja, passa-se a falar em mente humana cultivada, afirmando-se mesmo que somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas e que somente algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização. No século XVIII, consolida-se o caráter classista da idéia de cultura, evidente na idéia de que somente as classes privilegiadas da sociedade européia atingiriam o nível de refinamento que as caracterizaria como cultas. O sentido de cultura, que ainda hoje a associa às artes, tem suas origens nessa segunda concepção: cultura, tal como as elites a concebem, corresponde ao bem apreciar música, literatura, cinema, teatro, pintura, escultura, filosofia. Será que não encontramos vestígios dessa concepção tanto em alguns de nossos atuais currículos como em textos que se escrevem sobre currículo? Para alguns docentes, o estudo da literatura, por exemplo, ainda tende a se restringir a escritores e livros vistos como clássicos. Para alguns estudiosos da cultura e da educação, os grandes autores, as grandes obras e as grandes idéias deveriam constituir o núcleo central dos currículos de nossas escolas.

Já no século XX, a noção de cultura passa a incluir a cultura popular, hoje penetrada pelos conteúdos dos meios de comunicação de massa. Diferenças e tensões entre os significados de cultura elevada e de cultura popular acentuam-se, levando a um uso do termo cultura que se marca por valorizações e avaliações. Será que algumas de nossas escolas não continuam a fechar suas portas para as manifestações culturais associadas à cultura popular, contribuindo, assim, para que saberes e valores familiares a muitos(as) estudantes sejam desvalorizados e abandonados na entrada da sala de aula? Poderia ser diferente? Como?

Um terceiro sentido da palavra cultura, originado no Iluminismo, a associa a um *processo* secular geral de *desenvolvimento social*. Esse significado é comum nas ciências sociais, sugerindo a crença em um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passam. Tal processo



acaba equivalendo, por “coincidência”, aos rumos seguidos pelas sociedades européias, as únicas a atingirem o grau mais elevado de desenvolvimento. Há ainda reflexos dessa visão no currículo? Parece-nos que sim. Em alguns cursos de História, por exemplo, as referências se fazem, predominantemente, às histórias dos povos “desenvolvidos”, o que nos aliena dos esforços e dos rumos seguidos na maioria dos países que formam o chamado Terceiro Mundo

Em um quarto sentido, a palavra “culturas” (no plural) corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a *forma geral de vida* de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo.

de mundo adotadas por esse grupo. A expressão dessa concepção, no currículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos(as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam.

Finalmente, um quinto significado tem tido considerável impacto nas ciências sociais e nas humanidades em geral. Deriva da antropologia social e também se refere a significados compartilhados. Diferentemente da concepção anterior, porém, ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Nessa mudança, efetua-

se um movimento do que para o como. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização).

Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, predominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura com base nessa quinta perspectiva, passível de ser resumida na idéia de que cultura representa um *conjunto de práticas significantes*. Não será pertinente considerarmos também o currículo como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados, compartilhados? Como entender, então, as relações entre currículo e cultura?

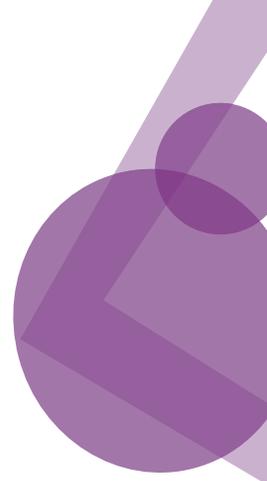
Se entendermos o currículo, como propõe Williams (1984), como escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma *seleção da cultura*, podemos concebê-lo, também, como conjunto de práticas que produzem significados. Nesse sentido, considerações de Silva (1999b) podem ser úteis. Segundo o autor, o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por conseqüência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante.

Não se mostra, então, evidente a íntima relação entre currículo e cultura? Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira e Silva, 1994).

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados.

Como todos esses processos se “concretizam” no currículo? Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais. Em Conselhos de Classe, algumas dessas visões, lamentavelmente, se refletem em frases como: “vindo de onde vem, ele não podia mesmo dar certo na escola!”.

Ao mesmo tempo, há inúmeros e expressivos relatos de práticas alternativas em que professores(as) desafiam as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, procurando contribuir para elevar a auto-estima de estudantes associados a grupos subalternizados.



Ou seja, no processo curricular, distintas e complexas têm sido as respostas dadas à diversidade e à pluralidade que marcam de modo tão agudo o panorama cultural contemporâneo.

Cabe também ressaltar a significativa influência exercida, junto às crianças e aos adolescentes que povoam nossas salas de aula, pelos “currículos” por eles “vividos” em outros espaços sócio-educativos (*shoppings*, clubes, associações, igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência etc), nos quais se fazem sentir com intensidade muitos dos complexos fenômenos associáveis ao processo de globalização que hoje vivenciamos. Nesses outros espaços extra-escolares, os currículos tendem a se organizar com objetivos distintos dos currículos escolares, o que faz com que valores como padronização, consumismo, individualismo, sexismo e etnocentrismo possam entrar em acirrada competição com outras metas, visadas por escolas e famílias. Vale perguntar: como temos, nas salas de aula, reagido a esse “confuso” panorama em que a diversidade se faz tão presente? Como temos nos esforçado para desestabilizar privilégios e discriminações? Como temos buscado neutralizar influências “indesejáveis”? Como temos, na escola, dialogado com os “currículos” desses outros espaços?

Em resumo, o complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no que ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa. Voltamos a

Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade?

Como articular currículo e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas?

perguntar: como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm “contaminado” nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto? Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas? Temos, professores e gestores, reservado tempo e espaço

suficientes para que essas discussões aconteçam nas escolas? Como nossos projetos político-pedagógicos têm incorporado tais preocupações? Como temos atendido ao que determina a Lei nº 10639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira? De que modo os professores se têm inteirado das lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros grupos minoritários oprimidos?

Sem pretender oferecer respostas prontas a serem aplicadas em quaisquer situações, move-nos a intenção de apresentar alguns princípios que possam nortear a construção coletiva, em cada escola, de currículos que

visem a enfrentar alguns dos desafios que a diversidade cultural nos tem trazido. Fundamentamo-nos, nesse propósito, em estudos, pesquisas, práticas e depoimentos de docentes comprometidos com uma escola cada vez mais democrática. Nossa intenção é convidar o profissional da educação a engajar-se no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para essa escola.

Desejamos, com os princípios que vamos sugerir, intensificar a sensibilidade do(a) docente e do gestor para a pluralidade de valores e universos culturais, para a necessidade de um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades, para a conveniência de resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas, para a importância da participação de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto, para a urgência de se reduzirem discriminações e preconceitos.

O objetivo maior concentra-se, cabe destacar, na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. Nosso propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são, ao contrário, “invenções/construções” históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais.



4. Princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados

Passemos aos nossos princípios. Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados. Propomos, a seguir, que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula.

4.1 A necessidade de uma nova postura

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma *nova postura*, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (Stoer e Cortesão, 1999).

O daltonismo cultural a que nos referimos expressa-se, por exemplo, na visão da professora de uma escola normal que desencoraja uma pesquisadora interessada em compreender o tratamento dado, na escola, a questões referentes a racismo na formação docente. “Lamento, mas aqui você não terá material para seu estudo. Não temos problema nenhum de racismo aqui. Eu, por exemplo, ao entrar em sala, trato todos os meus alunos como se fossem brancos” (Paraíso, 1997). O daltonismo é tão intenso que chega a impedir que a professora reconheça a presença da diversidade (e de suas conseqüências) na escola.

Em casos como esse, pode ser útil, em um primeiro momento, buscarmos sensibilizar o corpo docente para a pluralidade e para a diversidade. Como fazê-lo? Que estratégias empregar nessa tarefa, para que se possa ter a maior adesão possível dos que ainda não perceberam a importância de tais aspectos?

Nessa perspectiva, é importante articular o aprofundamento teórico com vivências de experiências em que os/as profissionais da educação são convidados/as a se colocar “em situação” e analisar as suas próprias reações. Como se sentiriam e reagiriam, por exemplo, se, como algumas pessoas negras ainda têm sido, fossem impedidos(as) de entrar pela “porta da frente” em um edifício residencial ou em um hotel de luxo?

Outra estratégia possível diz respeito ao resgate de histórias de vida e análise de estudos de caso reais, trazidos pelos próprios educadores ou registrados em pesquisas realizadas sobre tal temática. Talvez alguns docentes se estimulem a apresentar e a discutir situações em que se viram, eles próprios, discriminados, ou em que presenciaram pessoas sendo depreciadas e desrespeitadas. Como se comportaram nesses momentos?

Em resumo, a ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural da dinâmica escolar é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e “verdades” que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola.

Após a adoção de uma nova postura frente à pluralidade, outros princípios e propósitos podem mostrar-se úteis na formulação dos currículos. Vejamos alguns deles.

4.2 O currículo com um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar

Sugerimos que se procure, no currículo, *reescrever o conhecimento escolar* usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção. No processo de construção do conhecimento escolar, que já abordamos, se “retiram” os interesses e os objetivos usualmente envolvidos na pesquisa e na produção do conhecimento de origem (Terigi, 1999). O conhecimento escolar tende a ficar, em decorrência desse processo, “asséptico”, “neutro”, despido de qualquer “cor” ou “sabor”. O que estamos desejando, em vez disso, é que os interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos. Desejamos que o aluno perceba o quanto, em Geografia, os conhecimentos referentes aos diversos continentes foram construídos em íntima associação com o interesse, de certos países, em aumentar suas riquezas pela conquista e colonização de outros povos.

Em conformidade com essa proposta, encontram-se já numerosos(as) professores(as) de História que não mais se contentam em ensinar aos(às) estudantes apenas a visão do dominante, do vencedor. Já se fazem freqüentes, em suas aulas na escola fundamental, discussões como: o Brasil foi descoberto ou invadido pelos portugueses? A Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, pretendeu de fato beneficiar os escravos? Domingos Fernandes Calabar deve ser mesmo considerado um traidor? Em 1964 houve uma revolução ou um golpe? Esses e outros inúmeros pontos controversos de nossa História são

Sugerimos que se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção.

discutidos por docentes e alunos(as), o que faz brotar uma análise bem mais lúcida dos diferentes e conflitantes motivos implicados nos fatos históricos, antes vistos como “objetivos” e tratados com base em uma única versão, aceita sem questionamento. A consequência é que a análise se amplia e se enriquece pelo confronto de pontos de vista.

Além dessa ampliação da análise, muitos docentes têm também procurado incluir no currículo outras Histórias: a das mulheres, a dos povos indígenas, a dos negros, por exemplo. Tais inclusões preenchem algumas das lacunas mais encontradas nas propostas curriculares oficiais, trazendo à cena vozes e culturas negadas e silenciadas no currículo. Segundo Torres Santomé (1995), as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser excluídas das salas de aula, chegando mesmo a ser deformadas ou estereotipadas, para que se dificultem (ou de fato se anulem) suas possibilidades de reação, de luta e de afirmação de direitos.

Cabe evitar atribuir qualquer caráter exótico às manifestações culturais de grupos minoritários. Ademais, sua presença no currículo não deve assumir o tom fortuito, “turístico”, tão criticado por Torres Santomé (1995). É preciso que os estudos desenvolvidos venham a catalisar, junto aos membros das culturas negadas e silenciadas, a formação de uma auto-imagem positiva.

Para esse mesmo propósito, pode ser útil a discussão, em diferentes disciplinas, dos rumos de diferentes movimentos sociais (negros, mulheres, indígenas, homossexuais), para que se compreendam e se acentuem avanços, dificuldades e desafios. Líderes desses grupos podem ser convidados a participar das atividades. Exposições e cartazes podem ilustrar trajetórias e conquistas.

Cabe esclarecer que não estamos argumentando a favor do efeito Robin Hood (McCarthy, 1998), segundo o qual se tira de um para dar ao outro, ou seja, não estamos recomendando que simplesmente se substitua um conhecimento por outro. O que estamos sugerindo é que se explorem e se confrontem perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos, exclusões.

O trabalho com notícias difundidas pela mídia, freqüentemente derivadas de leituras distintas e até mesmo contraditórias dos fatos, assim como com músicas, vídeos e outras produções culturais, permite ilustrar com clareza os confrontos que pretendemos ver explicitados. Examinando diferentes interpretações, os(as) alunos(as) poderão melhor perceber, por exemplo, os objetivos e os jogos, por vezes escusos, implicados em muitas medidas de nossos políticos e governantes. Certamente a análise atenta e a discussão crítica de notícias referentes à decisão de invadir o Iraque, tomada pelo presidente George Bush, após os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, poderão ajudar o(a) aluno(a) a contrapor à versão oficial norte-americana uma outra versão dos acontecimentos em pauta.

A leitura crítica de jornais permite também verificar como, na França, se tenta impedir que meninas muçulmanas freqüentem as salas de aula usando seus véus. A justificativa é que as escolas francesas são seculares e que os símbolos religiosos, portanto, devem ser banidos de suas práticas. Proibições similares têm ocorrido também na Alemanha, vetando-se às professoras o uso do véu. O que não se divulga é como tal medida acaba por solapar importante elemento da identidade dessas jovens, desrespeitando o direito à diferença que deve pautar toda sociedade que

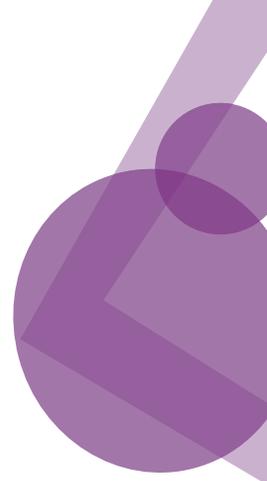
se quer democrática, plural e inclusiva. Ou seja, a compreensão dos diferentes pontos de vista envolvidos na contenda permite que o(a) aluno(a) desconstrua o olhar do poder hegemônico e infira que outros olhares descortinam outros ângulos, outras razões, outros interesses. Leva-o(a) a compreender melhor alguns dos elementos que promovem a persistência, no mundo de hoje, do ódio, da violência, do racismo, da xenofobia, do fundamentalismo. Não será indispensável que a escola procure denunciar e colocar em xeque essa persistência?

Professores dos primeiros anos do ensino fundamental podem também estimular o(a) aluno(a) a reescrever conhecimentos, saberes, mitos, costumes, lendas, contos. Inúmeras histórias infantis, por exemplo, têm sido reescritas com base no emprego de pontos de vista distintos dos usuais. O caso dos Três Porquinhos pode surpreender se a figura do Lobo representar o especulador imobiliário que tão bem conhecemos. As atitudes da Cigarra e da Formiga podem ser reavaliadas, tendo-se em mente a forma como se concebem e se organizam trabalho e lazer na sociedade contemporânea. O desfecho do passeio de Chapeuzinho Vermelho à casa da avó pode ser outro, caso imaginemos novos perfis e novas relações para os personagens da história (Garner, 1996, 1999). Ou seja, de novos patamares podemos perceber novos horizontes, novas trajetórias, novas possibilidades.

O que estamos sugerindo é que nos situemos, na prática pedagógica culturalmente orientada, além da visão das culturas como inter-relacionadas, como mutuamente geradas e influenciadas, e procuremos facilitar a compreensão do mundo pelo olhar do subalternizado. No currículo, trata-se de desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado. “O olhar do poder, suas normas e pressupostos, precisa ser desconstruído” (McCarthy, 1998, p. 156).

Ou seja, trata-se de desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a)

... Trata-se de desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito.



entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Não se espera, cabe reiterar, substituir um conhecimento por outro, mas sim propiciar aos(às) estudantes a compreensão das relações de poder envolvidas na hierarquização das manifestações culturais e dos saberes, assim como nas diversas imagens e leituras que resultam quando certos olhares são privilegiados em detrimento de outros.

Nessa perspectiva, é importante que consideremos a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes. A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de *cruzamento de culturas* (Pérez Gómez, 1998). A responsabilidade específica que a distingue de outros espaços de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é exatamente a possibilidade de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente, sobre as novas gerações.

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (Pérez Gómez, 1998, p.17).

Conceber a dinâmica escolar nesse enfoque supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Moreira e Candau (2003, p.161),

a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente,

que convivam e se modifiquem. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante. Ou seja, um processo contínuo, que não pare nunca, por não se limitar a um dar ou receber, mas por ser contaminação, ressonância (Pretto, 2005).

4.3 O currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos

Sugerimos, como outra estratégia (intimamente relacionada à anterior), que se desenvolva nos(as) estudantes a capacidade de perceber o que tem sido denominado de *ancoragem social dos conteúdos* (Moreira, 2002b). Pretendemos que se propicie uma maior compreensão de como e em que contexto social um dado conhecimento surge e se difunde. Nesse sentido, vale examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, por que se tornou ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocou, de que forma promoveu o avanço do conhecimento na área em pauta e, ainda, como esse avanço propiciou benefícios (ou não) à humanidade (ou a certos grupos da humanidade). Não seria estimulante envolvermos nossos(as) estudantes nas lutas travadas em torno da aceitação do modelo heliocêntrico do universo? Não seria enriquecedor acompanharmos e situarmos na história o surgimento e as transformações dos modelos de átomo, discutindo suas contribuições para o avanço da ciência e da tecnologia?

O que estamos propondo é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente “esquecidas”, o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais. Trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes.

Procurando ilustrar nosso ponto de vista com outros exemplos, sugerimos perguntas que, no ensino das Ciências Naturais, podem se revelar bastante pertinentes. Eis algumas delas: (a) onde situar as origens da ciência: em culturas européias ou culturas não européias?; (b) em que medida a ciência moderna pode ser considerada ocidental?; (c) existem ou podem vir a existir ciências, elaboradas em outras culturas, que também “funcionem”, que também expliquem a realidade?; (d) por que a escola insiste em apresentar a ciência ocidental como a única possibilidade?; (e) que conflitos se encontram subjacentes aos processos de construção e de difusão do conhecimento científico?; (f) que debates têm sido gerados pela introdução, na comunidade científica, de novas teorias?; (g) por que a escola insiste em apresentar uma teoria consensual da ciência, subestimando as divergências referentes a

temáticas priorizadas, metodologias, fundamentos teóricos, objetivos? (Apple, 1982; Harding, 1996). Acreditamos que a exploração de questões como essas, em um curso de Ciências Naturais, tanto ajuda a desafiar a suposta neutralidade cultural da ciência quanto a iluminar perspectivas e possibilidades insuspeitadas de desenvolvimento científico.

O princípio que estamos defendendo nos instiga também a relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais dos(as) estudantes e ao mundo concreto, o que permite analisar quem lucra e quem perde com as formas de emprego desses conhecimentos. Experiência desenvolvida por um pesquisador canadense, John Willinsky (2004), pode ser associada a esse enfoque. Bastante crítico da forma como habitualmente se analisam obras poéticas nas salas de aula, despindo-as de seus propósitos culturais e estéticos, o autor, ao ser desafiado por um estudante para dar uma unidade de Literatura em uma turma de ensino médio, abandonou a antologia tradicionalmente empregada.

Optou, então, por formular, com os(as) alunos(as), uma antologia alternativa que abrigasse as diferentes vozes e identidades que hoje povoam o Canadá e que pudesse trazer à tona cultura, vida, dor, sangue, paixão, sensibilidade, assim como desafiar relações de poder que garantem a continuidade de diferenças e desigualdades no mundo contemporâneo (Moreira, 2004). O que os(as) estudantes escolheram para compor a nova antologia abriu as portas da sala de aula para suas posições históricas, experiências, visões de mundo. Ainda: denunciou a persistente hegemonia da cultura de origem européia, claramente expressa na herança colonial que continua a se infiltrar no currículo. Não se está diante de uma confirmação de que visões da cultura como mente cultivada ou como desenvolvimento social atrelado aos padrões europeus continuam presentes nos currículos escolares?

O mesmo autor (Willinsky, 2002) nos oferece outro exemplo que também se harmoniza com o princípio que estamos defendendo. Perguntamos se é possível dividirmos a realidade humana em culturas, raças, histórias, tradições e sociedades claramente diferentes e conseguirmos suportar, com dignidade, as conseqüências dessas classificações. Insiste, então, no questionamento do caráter aparentemente natural, científico mesmo, dessas divisões. Para isso, acrescenta, há que se compreender a dinâmica histórica das categorias por meio das quais temos sido rotulados, identificados, definidos e situados na estrutura social. Para isso, há que se focalizar, no currículo, a construção dessas categorias. Somente assim iremos desafiar seus significados e abrir espaço, na escola e na sala de aula, para a diversidade.

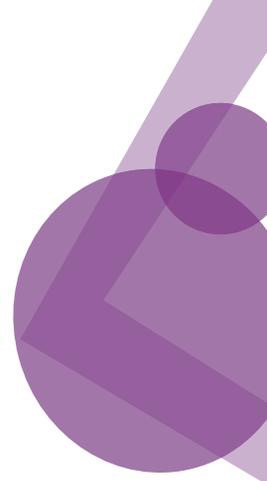
Ou seja, Willinsky rejeita a idéia de que existe uma verdade, uma essência ou um núcleo em qualquer categoria. Incentiva-nos, nas diferentes disciplinas curriculares, a tornar evidente e a desestabilizar a construção histórica de categorias que nos têm marcado, tais como raça, nação, sexualidade, masculinidade, feminilidade, idade, religião etc. Com essa estratégia, pretende explicitar como o mundo tem sido dividido.

Aceitando e seguindo a orientação de Willinsky, poderíamos planejar coletivamente, na escola, nas distintas disciplinas, a análise, durante determinado período de tempo, de como a idéia de raça, por exemplo, vem sendo empregada para garantir privilégios e legitimar atos de opressão. Exemplifiquemos. Em Ciências, poderíamos problematizar o caráter supostamente científico da categoria, até hoje evocado em muitos textos. Em História, poderíamos examinar como a categoria tem justificado processos de colonização, de rotulação, de hierarquização de grupos e culturas, de escravidão, de restrição a migrações. Em Geografia, poderíamos explicitar como a categoria raça se tem acrescentado, de modo harmônico, às razões apresentadas para conquistas, novas distribuições de espaços, novos mapas. Em Literatura, a discussão de representações das raças em diferentes textos literários propiciaria verificar o que essas representações têm valorizado, distinguido, incluído e excluído. Em Educação Física, poderíamos desmistificar a imagem do negro como o “atleta perfeito”, como o corpo que melhor se presta para o salto, a corrida, o jogo, a dança, o movimento.

4.4 O currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais

Um aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a se procurar, na escola, promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos sócio-culturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que, em geral, temos desses processos e do cruzamento de culturas neles presente. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, articulando-se as dimensões pessoal e coletiva desses processos. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los.

Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los.



Como favorecer essa tomada de consciência? Alguns exercícios podem ser propostos, buscando-se criar oportunidades em que o profissional da educação se estimule a falar sobre como percebe a construção de sua identidade. Como vêm sendo criadas nossas identidades de gênero, raça, sexualidade, classe social, idade, profissão? Como temos aprendido a ser quem somos, como profissionais da educação, brasileiros(as), homens, mulheres, casados(as), solteiros(as), negros(as), brancos(as), jovens ou idosos(as)? Nesses momentos, tem sido bastante freqüente a afirmação “nunca pensei na formação da minha identidade cultural”, ou então “me considero uma órfã do ponto de vista cultural”, expressão usada por uma professora jovem, querendo se referir à dificuldade de nomear os referentes culturais configuradores de sua trajetória de vida.

A socialização em pequenos grupos, entre os(as) educadores(as), dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais pode se revelar uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata tanto a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, quanto a sensibilidade para favorecer esse mesmo dinamismo nas práticas educativas que organizamos. Nesses processos, podemos nos dar conta da complexidade envolvida na configuração dos distintos traços identitários que coexistem, por vezes contraditoriamente, na construção das diferenças de que somos feitos (Moita Lopes, 2003).

4.5 O currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os “outros”

Junto ao reconhecimento da própria identidade cultural, outro elemento a ser ressaltado relaciona-se às representações que construímos dos *outros*, daqueles que consideramos *diferentes*. As relações entre *nós* e os *outros* estão carregadas de dramaticidade e ambigüidade. Em sociedades nas quais a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: quem incluímos na categoria *nós*? Quem são os *outros*? Quais as implicações dessas questões para o currículo? Como nossas representações dos *outros* se refletem nos currículos?

Esses são temas fundamentais que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente, na educação. Nossa maneira de nos situarmos em relação *aos outros* tende a construir-se em uma perspectiva etnocêntrica. Quem são os *nós*? Tendemos a incluir na categoria *nós* todas aquelas pessoas e aqueles grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos e visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Quem são os *outros*? Tendem a ser os que entram em choque com nossas maneiras de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, sexualidade etc.

Como temos entendido esse *outro*? Para Skliar e Duschatzky (2001), principalmente de três formas distintas: *o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar*.

A primeira perspectiva, segundo os autores, marcou predominantemente as relações sociais durante o século XX e pode se revestir de diferentes formas, desde a eliminação física do outro, até a coação interna, mediante a regulação de costumes e moralidades. Nesse modo de nos situarmos diante do *outro*, assumimos uma visão binária e dicotômica. Em um lado separamos os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, cultos, defensores da liberdade e da paz. Em outro, deixamos os *outros*: os maus, os falsos, os bárbaros, os ignorantes e os terroristas. Se nos identificamos com os primeiros, o que temos a fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar os *outros*. Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa *maldade* e nos deixamos *salvar*, passando para o lado dos *bons*, ou nos confrontamos violentamente com eles.

Como essa primeira perspectiva se traduz na escola? Mostra-se presente quando: (a) atribuímos o fracasso escolar dos(as) alunos(as) às suas características sociais ou étnicas; (b) diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem social dos(as) estudantes, considerando que alguns têm maior potencial que outros e, para desenvolvermos uma educação de qualidade, não podemos misturar estudantes de diferentes potenciais; (c) nos situamos, como professores(as), diante dos(as) alunos(as), com base em estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; (d) valorizamos exclusivamente o racional e desvalorizamos os aspectos afetivos presentes nos processos educacionais; (e) privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana, como a corporal, a artística etc.

Ao considerarmos *o outro como sujeito pleno de uma marca cultural*, estamos concebendo-o como membro de uma dada cultura, vista como uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. O outro, ainda que não seja a fonte de todo mal, é diferente de nós, tem uma essência claramente definida, distinta da que nos caracteriza. Na área da educação, essa visão se expressa, por exemplo, quando nos limitamos a abordar o outro de forma genérica e “folclórica”, apenas em dias especiais, usualmente incluídos na lista dos festejos escolares, tais como o Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra.

Já a expressão *o outro como alguém a tolerar* convida tanto a admitir a existência de diferenças quanto a aceitá-las. Nessa admissão, contudo, reside um paradoxo. Se aceitamos, por princípio, todo e qualquer diferente, deveríamos aceitar os grupos cujas marcas são comportamentos anti-sociais ou opressivos, como os racistas. Que conseqüências a adoção dessa perspectiva pode ter para a prática pedagógica? Julgamos que a simples tolerância pode nos situar em uma posição débil, evitando que tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea. Pode impedir que polemizemos, levando-nos a assumir a conciliação como valor último. Pode

incentivar-nos a não questionar a “ordem”, vendo-a como comportamentos a serem inevitavelmente cultivados.

Poderíamos acrescentar outras formas de nos situar diante dos *outros*. No entanto, acreditamos que a tipologia proposta por Skliar e Duschatzky (2000) expressa as posições mais presentes na nossa sociedade hoje, evidenciando a complexidade das questões relacionadas à alteridade e à diferença.

O que desejamos destacar é que o modo como concebemos a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos *outros*. Portanto, é importante promovermos processos educacionais nos quais identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos *outros* (Taylor, 2001).

4.6 O currículo como um espaço de crítica cultural

Apresentamos agora outro princípio, fortemente relacionado aos anteriores: sugerimos que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir alguns dos artefatos culturais que circundam o(a)

... Abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita.

aluno(a). A idéia é *tornar o currículo um espaço de crítica cultural*. Como fazê-lo? Um dos caminhos é abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita. Músicas populares, danças, filmes, programas de televisão, festas populares, anúncios, brincadeiras, jogos, peças de teatro, poemas, revistas e romances precisam fazer-se presentes

nas salas de aula. Da mesma forma, levando-se em conta a importância de ampliar os horizontes culturais dos(as) estudantes, bem como de promover interações entre diferentes culturas, outras manifestações, mais associadas aos grupos dominantes, precisam ser incluídas no currículo.

A intenção é que a cultura dos estudantes e da comunidade possa interagir com outras manifestações e outros espaços culturais como museus, exposições, centros culturais, música erudita, clássicos da literatura. Se aceitarmos a inexistência, no mundo contemporâneo, de qualquer “pureza cultural” (McCarthy, 1998), se pretendermos abrir espaço na escola para a complexa interpenetração das culturas e para a pluralidade cultural, tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo e ser objeto de apreciação e crítica. Talvez fosse útil, para o desenvolvimento do que sugerimos, que discutíssemos, na escola, com que recursos podemos contar em nossa comunidade e como fazer para que outros recursos venham, de alguma forma, a tornar-se familiares a nossos(as) alunos(as).

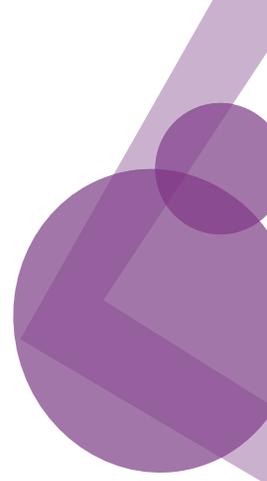
Nessa perspectiva, há um ponto que desejamos destacar. Ao intentarmos transformar a escola em um espaço cultural, estamos convidando cada professor(a), como intelectual que é, a desempenhar o papel de crítico(a) cultural. Estamos considerando que a atividade intelectual implica o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, do que nos é apresentado como natural, questionamento esse que visa, fundamentalmente, a mostrar que as coisas não são inevitáveis. A atividade intelectual centra-se, assim, na crítica da cultura em que estamos imersos. Como se expressa essa atividade na prática curricular?

Julgamos que cabe à escola, por meio de suas atividades pedagógicas, mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis e que tudo que passa por natural precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser modificado. Cabe à escola levá-lo a compreender que a ordem social em que está inserido define-se por ações sociais cujo poder não é absoluto. O que existe precisa ser visto como a condição de uma ação futura, não como seu limite. Nossos questionamentos devem, então, provocar tensões e desafiar o existente (Moreira, 1999). Podem não mudar o mundo, mas podem permitir que o aluno o compreenda melhor. Como nos diz Bauman (2000), “para operar no mundo (por contraste a ser ‘operado’ por ele) é preciso entender como o mundo opera” (p. 242).

A crítica de diferentes artefatos culturais na escola pode, por exemplo, levar-nos a identificar e a desafiar visões estereotipadas da mulher propagadas em anúncios; imagens desrespeitosas de homossexuais difundidas em programas cômicos de televisão; preconceitos contra povos não ocidentais evidentes em desenhos animados; mensagens encontradas em revistas para adolescentes do sexo feminino (e da classe média) que incentivam o uso de drogas, o consumismo e o individualismo; estímulos à erotização precoce das meninas, visíveis em brinquedos e programas infantis; presença e aceitação da violência em filmes, jogos e brinquedos. Outros exemplos poderiam ser citados, reforçando-nos o ponto de vista de que os produtos culturais à nossa volta nada têm de ingênuos ou puros; ao contrário, incorporam intenções de apoiar, preservar ou produzir situações que favorecem certos grupos e outros não. Tais artefatos, como se tem insistentemente acentuado, desempenham, junto com o currículo escolar, importante papel no processo de formação das identidades de nossas crianças e nossos adolescentes, devendo constituir-se, portanto, em elementos centrais de crítica em processos curriculares culturalmente orientados.

4.7 O currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas

Como intelectual que é, todo(a) profissional da educação precisa comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como posicionar-se politicamente. Precisa, assim, situar-se frente aos problemas econômicos,



sócio-políticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais. Sem esse esforço, será impossível propiciar ao(à) aluno(a) uma compreensão maior do mundo em que vive, para que nele possa atuar autonomamente. Sem esse esforço, será impossível a proposição de alternativas viáveis, decorrentes de reflexões e investigações cuidadosas e rigorosas. Daí a necessidade de um posicionamento claro e de um comprometimento com a pesquisa.

Será possível e desejável que nós, profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, venhamos a nos envolver com pesquisa? Julgamos que sim. Propomos que todo(a) profissional da educação venha, de algum modo, a participar de pesquisas sobre sua prática pedagógica ou administrativa, sobre a disciplina que ensina, sobre os saberes docentes, sobre o currículo, sobre a avaliação, sobre a educação em geral, sobre a sociedade em que vivemos ou sobre temas diversificados (não incluídos no currículo). Consideramos que gestores e docentes precisam organizar os tempos e os espaços escolares para abranger as atividades de pesquisa aqui propostas. É fundamental que, nesse esforço, se verifiquem os recursos necessários e os recursos com que se pode contar. A comunidade em que a escola se situa pode e deve participar tanto do planejamento como da implementação dos estudos. A Secretaria de Educação deve ser chamada a colaborar.

A pesquisa do(a) professor(a) da escola básica certamente difere da pesquisa levada a cabo na universidade e nos centros de pesquisa, o que, entretanto, não a torna inferior. A participação em pesquisa pode mesmo contribuir para que o trabalho do profissional da educação venha a ser mais valorizado.

Estamos defendendo, em resumo, que se torne o currículo, em cada escola, um espaço de pesquisa.

Estamos defendendo, em resumo, que se torne o currículo, em cada escola, um espaço de pesquisa. A pesquisa, concebida em um sentido mais amplo, reiteramos, não está restrita à universidade. Como professores(as)/

intelectuais que atuamos na escola, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores(as) dos saberes, valores e práticas que ensinamos e/ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa. Nesse processo, poderemos aperfeiçoar nosso desempenho profissional, poderemos nos situar melhor no mundo, poderemos, ainda, nos engajar na luta por melhorá-lo. Nesse processo, poderemos despertar nos alunos e nas alunas o espírito de pesquisa, de busca, de ter prazer no aprender, no conhecer coisas novas. Não deveríamos, então, começar, já na próxima reunião de professores(as) de nossa escola, a refletir sobre como tornar o currículo um espaço de estudos e de pesquisas? Estamos certos de que essa discussão pode ser extremamente estimulante e proveitosa.

Referências bibliográficas

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, M. G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre currículo*. Versão preliminar. Brasília, 2006, p. 51-81.

AVALOS, B. Education for the poor: quality or relevance? *British Journal of Sociology of Education*. v. 13, n. 14, p. 419-436, 1992.

BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

BOCOCK, R. The cultural formations of modern society. In: HALL, S. e GIEBEN, B. (Orgs.). *Formations of modernity*. Cambridge: Polity Press/The Open University, 1995.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.2, p. 177-229, 1990.

GARNER, J. F. *Contos de fadas politicamente correctos: contos de sempre nos tempos modernos*. Lisboa: Gradiva, 1996.

GARNER, J. F. *Histórias tradicionais politicamente correctas: contos de sempre nos tempos modernos*. Lisboa: Gradiva, 1999.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARDING, S. Is Science multicultural? Challenges, resources, opportunities, uncertainties. In: GOLDBERG, D. T. (Ed.) *Multiculturalism: a critical reader*. Oxford: Blackwell, 1996.

MCCARTHY, C. *The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation*. New York: Routledge, 1998.

MOITA LOPES, L. P. Introdução – Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

- MOREIRA, A. F. B. Vivendo um currículo pós-colonial: um diálogo com John Willinsky. In: MOREIRA, A. F. B., PACHECO, J. A. e GARCIA, R. L. (Orgs.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 81-101, 2002a.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 15-38, 2002b.
- MOREIRA, A. F. B. A escola e o desafio da crítica cultural. *Cadernos de Educação*, n. 13, p. 19-34, 1999.
- MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. N. 23, p. 156-168, 2003.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PARAÍSO, M. A. Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina. In: XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu: Anais, 1997.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La cultura escolar em la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998.
- PRETTO, N. D. L. Educações e culturas: em busca de aproximações. In: GARCIA, R. L., ZACCUR, E. e GIAMBIAGI, I. (Orgs.) *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SANTOS, L. L. C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1995.
- SANTOS, L. L. C. P. e MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento. *Idéias*, n. 26, p. 47-65.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*. Autêntica: Belo Horizonte, 1999b.
- SKLIAR, C. e DUSCHATZKY, S. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STOER, S. e CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

TAYLOR, C.A. *A distorção objetiva das culturas*. Folha de S. Paulo, Caderno Mais, 11 de agosto de 2001.

TERIGI, F. *Curriculum: itinerários para apreender um território*. Buenos Aires: Santillana, 1999.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas silenciadas no currículo. IN: SILVA, T.T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

WILLIAMS, R. *The long revolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 1984.

WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p.29-52, 2002.

WILLINSKY, J. O ensino médio pós-colonial: os alunos se adiantaram. In: MOREIRA, A. F. B., PACHECO, J. A. e GARCIA, R. L. (Orgs.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.



Sugestões de filmes para serem discutidos com os alunos

1. CRASH – NO LIMITE
2. APENAS UM BEIJO
3. CRIANÇAS INVISÍVEIS
4. UM HERÓI DE NOSSO TEMPO
5. TRANSAMÉRICA
6. BABEL

Sugestões de leituras

ALVES, N. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CANDAU, V. M. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

CORAZZA, S. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARCIA, R. L. (Org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, R.L. e MOREIRA, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1998.

LÜDKE, M. (Coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2006.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

