

Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares

The principles guiding curricular policies and decisions

Los principios orientadores de políticas y decisiones curriculares

ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA

Resumo: Defendo o ponto de vista de que é viável, hoje, no Brasil, a definição de uma política curricular nacional, centrada em princípios que norteiem também as políticas em nível estadual ou municipal, assim como os planos curriculares das instituições escolares. Proponho que a definição final do currículo se verifique na escola, de modo a configurar uma qualidade negociada via currículo. Focalizo os princípios orientadores de uma política curricular de nível nacional. Sugiro dois princípios básicos: revalorizar o conhecimento escolar e atribuir importância aos fenômenos culturais mais amplos.

Palavras-chave: Política curricular; conhecimento escolar; cultura; pesquisa; formação para o trabalho.

Abstract: This study maintains that it is feasible today in Brazil to define a national curricular policy centered around principles that also guide policies at the state and municipal levels, as well as curricular school plans. We suggest that the final definition of the curriculum is to be produced at the school, so as to allow quality to be negotiated via the curriculum. We focus on two principles that should guide a national policy on curricula: valuing school knowledge and considering wider cultural phenomena.

Keywords: Curriculum policy; school knowledge; culture; research; education for work.

Resumen: Defiendo, en el texto, el punto de vista de que es viable hoy, en Brasil, la definición de una política curricular nacional, centrada en principios que puedan nortear también las políticas en nivel estadual o municipal, tal como los planes curriculares de las instituciones escolares. Propongo que la definición final del currículo se verifique en la escuela, de modo a que se configure una cualidad negociada a través del currículo. Enfoco los principios orientadores de una política curricular de nivel nacional. Sugiero dos principios básicos: reevaluar el conocimiento escolar y atribuir importancia a los fenómenos culturales más amplos.

Palabras clave: política curricular; conocimiento escolar; cultura; investigación; formación para el trabajo.

INTRODUÇÃO

Na As propostas de currículo nacional, elaboradas na década de 90, receberam fortes críticas dos estudiosos do campo do currículo, no Brasil e em outros países. Para Michael Apple (2011), essas propostas precisariam ser compreendidas no âmbito da restauração conservadora, que, naquele momento, se processava no mundo. Deveriam, também, ser analisadas como instrumentos a serviço da estruturação de sistemas nacionais de avaliação.

Contudo, ao formular suas críticas, Apple esclarece que não rejeita, em princípio, a ideia de currículo nacional. Alerta, no entanto, com pertinência, que, em uma sociedade complexa e plural como a nossa, as raízes de um currículo se remetem sempre à cultura, à história e a distintos interesses sociais. Não caberia, então, esperar que, pelo currículo, se pretendesse homogeneizar a cultura, a história, os interesses e os estudantes.

Um diálogo nacional precisaria envolver, inicialmente, a análise de nossas distintas posições na sociedade e na cultura, bem como de suas implicações para o currículo. Deveria, a seguir, examinar como preservar o que tivemos ou temos em comum, bem como avaliar o que gostaríamos de ter em comum. Ou seja, nossas idiossincrasias, nossas semelhanças e nossas diferenças, vividas ou imaginadas, constituiriam matéria-prima central para os debates e as decisões referentes ao currículo.

A heterogeneidade cultural de nossas sociedades precisaria ser considerada. Se a cultura não corresponde a um modo de vida homogêneo, mas constitui, sim, um território de disputas, de diferenças, de relações e de poder, não seria viável ignorar a diversidade de manifestações culturais e de orientações sociais presentes em um dado país.

A formulação de uma política curricular em nível nacional poderia também estimular um intenso debate público acerca do “conhecimento de quem” deve ser incluído no currículo, além de encorajar a formação de coalizões progressistas que se posicionem contra definições de conhecimento legítimo patrocinadas pelo Estado. Poderia representar, então, o veículo para o retorno do aspecto político que os setores conservadores têm buscado eliminar do discurso pedagógico. Seria possível chegar, então, a uma visão mais democrática de política curricular [vale esclarecer que estou entendendo política curricular amparando-me em Pacheco (2005), que a vê como a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, como uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade, que abrange as decisões das instâncias da administração central, como as decisões dos contextos escolares, sendo implementada por diferentes tipos de instrumentos: leis, decretos-lei, portarias,

circulares, ofícios, textos de apoio, documentos da escola.

Nos anos 90, os aspectos positivos das decisões referentes à regulação do conhecimento ensinado e aprendido nas escolas foram pouco ou nada ressaltados nas críticas às tentativas de definir currículos nacionais. Penso ser viável hoje, no Brasil, em decorrência do preocupante panorama de nosso ensino fundamental e de nosso ensino médio, e dos problemas na formação docente, defendermos não num currículo nacional, mas uma política curricular nacional, centrada em princípios que possam nortear políticas em nível estadual ou municipal, assim como os planos curriculares das instituições escolares. Quero destacar que, na minha argumentação, a definição final do currículo se verifica na escola, de modo a configurar o que venho denominando de *qualidade negociada via currículo* (FREITAS, 2007).

Recorro à professora italiana Anna Bondioli (2004), que sugere, na educação, uma qualidade negociada, definida no diálogo e nas contribuições de diversos grupos de trabalho. Essa qualidade caracteriza-se por sua natureza: (a) transacional; (b) participativa e polifônica; (c) auto-reflexiva; (d) contextual; (e) processual; (f) transformadora; e (g) formadora.

Essa visão de qualidade incentiva um processo contínuo de interação e de inovação, centrado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para, constante e coletivamente, definir, avaliar e retificar o processo pedagógico. Qualidade resultaria, então, de transação, de cooperação, de reflexão, de um debate constante entre os diversos atores e grupos sociais interessados nos distintos aspectos do fenômeno educativo. Nesse enfoque, podem ser aproveitados os subsídios, o apoio e os recursos oriundos do governo municipal, associando-os aos esforços da escola na elaboração e na materialização de seu projeto político-pedagógico. Em vez de determinações verticais, vindas de Brasília ou da capital de um estado, estou sugerindo a parceria entre a escola e o governo local, para que ela cumpra a sua função “de ensinar a todos e *a cada um*” (FREITAS, 2007, p. 980, *itálicos no original*).

Reitero que não estou defendendo a formulação de um currículo nacional que se estabeleça para todas as escolas do país. Estou propondo que, com base em princípios nacionalmente definidos, se venha a estimular a cooperação entre escolas e autoridades locais para que se possa melhor desencadear o processo de conferir às primeiras uma qualidade negociada via currículo.

Focalizo, então, os princípios possíveis de serem estabelecidos em uma política curricular de nível nacional. Estou entendendo princípio como “ponto de partida e fundamento de um processo qualquer” (ABBAGNANO, 2007, p. 928). Entre os significados atribuídos à palavra, na filosofia, o que parece mais adequado ao sentido usado neste texto corresponde a ideias e valores, cuja

adoção determina movimentos ou mudanças, como, por exemplo, a formulação de uma política educativa e a construção de uma proposta curricular. Em outras palavras, princípio corresponderia àquilo de que partem tanto programas de ação governamental, implementados pela administração e pelos profissionais da educação (VAN ZANTEN, 2011), quanto propostas de construção curricular que se desenvolvem no âmbito das escolas, com o apoio das autoridades municipais.

Sugiro, então, dois princípios básicos que gostaria de ver orientando a formulação de uma política curricular: a revalorização do conhecimento escolar e a importância dos fenômenos culturais mais amplos.

Após abordar os dois princípios – pontos de partida de decisões oficiais em nível nacional – passo a focar o nível escolar e, apoiando-me nos princípios propostos, destaco dois pontos de partida das decisões curriculares em nível institucional: conceber a escola como espaço de crítica cultural, como espaço de pesquisa e como espaço formativo para o trabalho. Procuo, assim, configurar pontos de partida que, em distintos níveis, venham a garantir a formulação de currículos inovadores, capazes de contribuir para a construção de uma escola de qualidade em nosso país. Nesse contexto, estou entendendo inovação como uma série de intervenções, determinações e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que visam modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, então, introduzir novos projetos, programas, materiais, estratégias, assim como outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula (CARBONELL SEBARROJA, 2001).

REVALORIZANDO O CONHECIMENTO ESCOLAR

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

O autor acrescenta, ainda, que diversos estudos têm demonstrado que os métodos de instrução tradicionais geram melhores resultados que os métodos centrados nos alunos. Recorre a John Dewey para argumentar que a ênfase

no desenvolvimento do estudante não poderia originar um currículo apenas centrado no aluno ou em atividades. Sustenta que o progressivismo negligencia o conhecimento escolar e sua aquisição. Não basta acentuar o que professores e alunos devem *fazer*, é preciso realçar o que os alunos devem *saber*.

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

Já se torna claro o deslocamento de um currículo centrado no aluno para um modelo mais centrado no professor. Ou seja, o papel do professor torna-se mais configurado: deseja-se um docente mais diretivo, respondendo pelo processo de ensino. Além desse professor, é necessário indagar: como organizar o conhecimento escolar para se otimizar a aprendizagem?

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

Daí ser indispensável uma *relevância para o desenvolvimento conceitual*. Adentramos, então, o terreno da *demarcação vertical*, que estabelece, no âmbito de cada grupo de conhecimentos, que conhecimento deve ser aprendido, em que sequência e com que nível de competência. O desafio do plano curricular aqui é a *coerência conceitual* – como assegurar uma evolução coerente da aprendizagem de conceitos. O princípio norteador é a *relevância conceitual*, que determina a sequência, a progressão e o ritmo.

Em síntese, o autor argumenta: o que falta ao progressivismo é progressão. Por um lado, a tendência progressivista, segundo a qual se trata o conhecimento escolar em termos de desenvolvimento, interesses, necessidades, experiências, habilidades e competências, não permite que se considere o conhecimento *como* conhecimento. Por outro, o progressivismo ainda é viável, desde que se articule o foco no aluno com a preocupação com a *coerência conceitual*.

A meu ver, o texto de Muller propicia instigantes reflexões, levando-nos a repensar nossa desconfiança em relação às disciplinas escolares e a questionar

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

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

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

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

Algumas objeções podem ser apresentadas aos pontos de vista de Muller.

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

O que me parece estar insuficientemente delineado, tanto nos princípios dos especialistas em currículo que se associam ao desenvolvimentismo e ao construcionismo, quanto nas perspectivas defendidas por Muller, é o foco em fenômenos culturais contemporâneos, como globalização, homogeneização cultural, diversidade cultural, pluralismo cultural, hibridismo, diferença, política de identidades. É a esses fenômenos que passo, então, a dedicar minha atenção.

REAFIRMANDO A IMPORTÂNCIA DA CULTURA MAIS AMPLA

Quero ponderar, em primeiro lugar, que as questões referentes a gênero, raça e sexualidade não se reduzem às questões estruturais, mas apresentam, sim, especificidades que algumas análises teimam em obscurecer, e, em segundo lugar, e como consequência, que o ataque aos problemas e às discriminações envolvidas em tais questões não pode esperar. Até que se construa uma sociedade global mais justa e mais democrática, defendo a inclusão, nas reflexões e nas decisões referentes a currículo, das questões culturais contemporâneas, negligenciadas no progressivismo e em outras abordagens recentes. A pluralidade cultural, mais do que evidente nas sociedades contemporâneas, traz novos desafios para o currículo, nem sempre passíveis de serem enfrentados com base em acordos entre os grupos sociais.

Se não temos mais *a cultura*, da qual retiraríamos os elementos para formar o currículo, mas sim, *culturas*, ou seja, múltiplos reservatórios, importa indagarmos: de que reservatórios retirar tais elementos? Que escolher, em cada um deles? Outras perguntas emergem: como ensinar para culturas diferentes da nossa, sem colonizá-las? Educar não envolve necessariamente a colonização de mentes e corpos? Não envolve necessariamente invasão? Que grau de invasão é desejável? Será realmente possível eu me comunicar com outras culturas a partir

da minha ou falamos dialetos culturais intraduzíveis? (VEIGA NETO, 1998).

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

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

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

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

Apresentados os princípios básicos que considero pontos de partida para a formulação de políticas curriculares nacionais, passo a discutir outros pontos de partida que, no nível da instituição escolar, vejo como indispensáveis para a formulação de currículos inovadores e para a construção de uma escola de qualidade no país.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CRÍTICA CULTURAL

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

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

Em síntese, Sarlo define a atividade intelectual pelo questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, cuja intenção é fundamentalmente mostrar que as coisas não são inevitáveis. Sugere que o intelectual envide esforços no sentido de tornar evidente que muito do que é visto como natural, assim o é por atender à manutenção de privilégios e interesses de determinados grupos. A “desnaturalização” de aspectos que costumam oprimir indivíduos e grupos constitui, por conseguinte, a forma como o intelectual evidencia seu compromisso político e toma partido (MOREIRA, 2005).

Aos argumentos de Sarlo somam-se as contribuições de Bauman e May (2010), em sua análise das relações entre as diferenças entre o senso comum e a sociologia. Os autores acentuam que o poder do senso comum depende da autoevidência de seu caráter, isto é, do não questionamento de seus preceitos. Esse caráter repousa na rotina, personagem habitual da vida cotidiana. Repetidos com frequência, os fatos tornam-se familiares e autoexplicativos. Mas a sociologia, acrescentam os autores, pode comportar-se como um estranho intrusivo. Ao colocar em questão o que é tido como inquestionável, abala certezas, faz perguntas incômodas e desestabiliza interesses estabelecidos. Essas questões desafiam o que é considerado evidente e podem desfamiliarizar o familiar. Segundo os autores,

a desfamiliarização pode ter benefícios evidentes. Pode em especial abrir novas e insuspeitadas possibilidades de conviver com mais consciência de si, mais compreensão do que nos cerca em termos de um eu mais completo, de seu conhecimento social e talvez também com mais liberdade e controle (BAUMAN e MAY, 2010, p. 25).

Compreendendo melhor o modo como surgiram os aspectos aparentemente naturais, inevitáveis, imutáveis e permanentes de nossas vidas – pelo exercício do poder e por meios humanos – será mais difícil aceitar que eles sejam imunes a ações posteriores. Ainda: segundo os mesmos autores, pensar sociologicamente apresenta o potencial de promover a solidariedade entre nós, uma solidariedade fundamentada em compreensão e respeito mútuos. Associam-se, nessa perspectiva, nossos dois pontos de partida para políticas curriculares – a importância do conhecimento e a necessidade de levar e conta os fenômenos culturais mais amplos.

Com base nos argumentos apresentados, cabe procurar desafiar o viés monocultural do currículo; desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental no currículo; socializar para todos os estudantes o conhecimento escolar, destacando seu caráter relacional e histórico; questionar as representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder neles expressas. Nesse fazem-se desejáveis programas e currículos que favoreçam ao aluno a crítica de seu ambiente cultural, a familiaridade com novas e distintas formas de expressão cultural, assim como o confronto de diferentes conhecimentos e saberes.

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

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

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

Inserida nas análises mais amplas das relações entre escola e cultura(s), a temática da identidade, de crucial importância no mundo contemporâneo, desponta em todas as situações escolares que envolvem o conhecimento escolar, as experiências de aprendizagem e os procedimentos de avaliação. Ou seja, questões relativas à identidade infiltram-se, inevitavelmente, nos processos pedagógicos que se organizam nos espaços escolares.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PESQUISA

Como segundo ponto de partida para a reinvenção de escolas e currículos, proponho que se conceba a escola como espaço de pesquisa, de construção e reconstrução do conhecimento.

Amparo-me inicialmente em Bourdieu (2001). Para ele, combater a ideologia neoliberal e a globalização — universalismo de fachada que serve de fato aos interesses dos dominantes — demanda de todo intelectual compromisso com a pesquisa e posicionamento político. Ao procurar combater o universalismo verbal, o intelectual precisa ajudar a formular um novo internacionalismo, para que bem se enfrentem os problemas econômicos, culturais e ambientais que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais. Tal tarefa requer a proposição de alternativas viáveis, decorrentes de reflexões e investigações cuidadosas e rigorosas. Cabe acrescentar que essa nova universalização não se desenvolverá sem lutas, nem se sustentará na ingenuidade ou na simples crença na boa vontade e na cooperação entre os indivíduos. Daí a necessidade de um comprometimento político claro.

Como todo docente é um intelectual (GIROUX, 1988), para participar do esforço por universalizar bens materiais e simbólicos necessários ao enfrentamento de problemas comuns, o professor/intelectual/pesquisador precisa transcender a fronteira entre o acadêmico e o político, o que demanda sair do seguro espaço acadêmico e entrar em contato com o mundo exterior (sindicatos, movimentos sociais, associações e outros grupos). Precisa, como acentua Bourdieu (2001), inventar o conhecimento engajado — uma política de intervenção no mundo político que obedeça, tanto quanto possível, às regras e aos métodos do campo científico. Será esse conhecimento que irá favorecer tanto a crítica às políticas e decisões que os neoliberais nos apresentam como inevitáveis, como a elaboração de alternativas ao que parece inquestionável.

Argumento, então, a favor de se tornar o currículo um espaço de pesquisa. Como professores/intelectuais, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores do conteúdo que ensinamos ou da prática que desenvolvemos e/ou 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. Poderemos, assim, despertar no aluno o espírito de pesquisa, de busca, de ter prazer no aprender, no conhecer coisas novas.

A ESCOLA ESPAÇO FORMATIVO PARA O TRABALHO

Sugiro que se entenda a escola como espaço formativo para o trabalho, considerando que o trabalho é uma das principais atividades humanas. Assim, trata-se de tornar a escola um campo de preparação para futuras escolhas profissionais, um espaço de exercício de cidadania, um espaço de produção de bens, serviços e conhecimentos.

Impõe-se, assim, uma clara compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como de inovação. O propósito é que se promovam o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos escolares, instrumentos indispensáveis para que se transformem as condições da natureza, as situações de vida e as potencialidades humanas.

Ou seja, o que se está defendendo é o preparo do estudante para refletir e agir em relação à natureza, ao contexto e à organização social. Pode, então, ser possível o maior entendimento das relações entre a ciência e a realidade social, indispensável para uma atuação crítica e transformadora no mundo em que se vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A operacionalização dos princípios norteadores da formulação de políticas curriculares em diferentes níveis precisa envolver um esforço coletivo, uma ampla discussão entre profissionais da educação, pais, estudantes, membros das comunidades escolares e representantes dos movimentos sociais. Com base nessa discussão, podem ser selecionados conhecimentos significativos, relevantes e básicos, levando-se em conta sua importância para diferentes setores da sociedade e para os alunos, além de sua capacidade para pavimentar o caminho necessário à aquisição de outros conhecimentos, em momentos posteriores da trajetória escolar. Podem ainda ser promovidas experiências de aprendizagem pautadas por ideais democráticos, que desafiem valores, hábitos e costumes aceitos sem questionamento e contribuam para ampliar os horizontes da compreensão.

As propostas precisam expressar a valorização do conhecimento escolar, matéria-prima do currículo, cujo acesso precisa ser garantido a todos os estudantes, para que corresponda a instrumento de luta política por maiores oportunidades na sociedade. Ensinar conhecimentos é função e obrigação da escola; é parte crucial, mesmo, de sua função política. A escola existe para ensinar conhecimentos que facilitem ao aluno o melhor entendimento do mundo em que está inserido e que ofereçam explicações confiáveis dos fenômenos desse mundo.

Reitere-se que as propostas devem evidenciar também a preocupação com

a cultura e com sua centralidade na vida das sociedades contemporâneas. Sem que se reduza o que se ensina às experiências culturais dos alunos, o foco na cultura precisa abrir espaço para desestabilizar relações de poder que têm contribuído para preservar os privilégios de certos grupos sociais, e para a discussão do processo de construção de identidades, por meio do discurso, nas salas de aula. A intenção é propiciar uma construção mais autônoma das identidades de nossos alunos, na contramão da valorização das identidades celebradas e hegemônicas na sociedade contemporânea.

A escola precisa constituir-se em espaço de crítica cultural, de pesquisa e de atuação formativa para o trabalho. Precisa estar atenta às rápidas mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea. Precisa estar atenta aos desenvolvimentos tecnológicos que marcam nossa época. Contudo, precisa analisar a persistência, na sociedade, da desigualdade e da opressão. Precisa renovar-se. Precisa expressar propósitos de inovação que não se restrinjam à modernização, à supervalorização das novas tecnologias, à adesão impensada ao novo, à aparência, ao acessório, a mudanças simplesmente epidérmicas. Não custa insistir que não haverá inovação sem a modificação do pensamento, das crenças, dos hábitos e das atitudes dos professores. Mas isso implica respeitar e valorizar devidamente esses profissionais.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUMAN, Z. e MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 2**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

CARBONELL SEBARROJA, J. (2001). **A aventura de inovar. A mudança na escola**. Porto: Porto Editora.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1988.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997a.

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

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, A. F. B. O papel dos professores nas reformas educacionais: desafios e possibilidades. In: MORGADO, J. C. e Alves, M. P. (Orgs.). **Mudanças educativas e curriculares ... e os Educadores/Professores?** Braga: Centro de Investigação em Educação/ Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa/ Universidade do Minho, 2005.

MULLER, J. **Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and education policy**. Londres: Routledge Falmer, 2000.

MULLER, J. Revisitando o progressivismo: ethos, política, pathos. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SARLO, B. **Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina**. Buenos Aires: Ariel, 1999.

VAN ZANTEN, A. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, A. **Currículo e cultura**. Porto Alegre: mimeo, 1998.

WILLIAMS, R. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press, 1985

ANTÔNIO FLÁVIO MOREIRA é doutor em educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Realizou estágio sênior neste mesmo instituto no período de janeiro a março de 2011. É professor titular aposentado da UFRJ e professor titular da Universidade Católica de Petrópolis onde coordena o Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: afmcju@infolink.com.br.

Recebido em dezembro de 2011

Aprovado em fevereiro de 2012