

DIDÁTICA E CURRÍCULO EM QUESTÃO: INTERCULTURALIDADE E TEORIAS PÓS-CRÍTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

DIDACTICS AND CURRICULUM IN QUESTION: INTERCULTURALITY AND POST-CRITICAL THEORIES IN THE SCHOOL CONTEXT

Carla Silva Machado¹

Resumo

O presente artigo visa discutir as relações entre o campo da Didática e do Currículo no que se refere às perspectivas da interculturalidade e das teorias pós-críticas. Dessa forma, seguindo os pressupostos definidos por Candau, apresentaremos um panorama histórico do campo da Didática no Brasil. Na mesma intenção histórica, alimentados por Goodson, Moreira e Silva, enfatizaremos as mudanças em relação às discussões ocorridas no campo do Currículo. Entendemos que estes dois campos de pesquisa estão fortemente ligados às experiências docentes e à formação de professores e, portanto, permitem um diálogo muito próximo com o cotidiano escolar e com as mudanças ocorridas na educação nas últimas décadas. Nesse sentido, Didática e Currículo são caminhos importantes, constituindo também os elos entre teoria e prática. Logo, a discussão em torno deles é imprescindível na perspectiva de uma educação para todos e todas, levando-se em conta a diversidade presente no cenário educacional.

Palavras-chave: Didática. Currículo. Interculturalidade. Teorias Pós-Críticas.

Abstract

This article aims to discuss the relationship between the fields of Didactics and Curriculum regarding the prospects of interculturalism and post-critical theories. Thus, following the conditions defined by Candau (1983, 1997, 2009, 2015), we present a historical overview of the didactics field in Brazil. In the same historical intention, fueled by Goodson (2013), Moreira (2007) and Silva (2011), we emphasize the changes in relation to the discussions that took place in the curriculum field. We believe that these two research areas are strongly linked to teachers' experiences as well as teacher training, allowing a very close dialogue with school routine and changes in education, which have been occurring in recent decades. In this sense, didactics and curriculum are important ways and links between theory and practice. Therefore, the discussion around them is essential in the perspective of education for all, taking into account the diversity present in the educational setting.

Keywords: Didactics. Curriculum. Interculturalism. Post-Critical Theories.

¹ Doutoranda em Educação pela PUC/Rio. Bolsista de doutorado pelo CNPq. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa. Endereço: Rua Padre Anchieta, 165, apto. 201. Bairro São Mateus – Juiz de Fora –MG - CEP: 36016440. Tel. (32)3216-1733. Cel. (32)99953-9849. e.mail: carlasingular@yahoo.com.br

A didática só entrará “no mérito da questão”, se servir como mecanismo de tradução prática, no exercício educacional, de decisões filosófico-políticas e epistemológica de um projeto histórico de desenvolvimento do povo. A didática, ao exercer o seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de pensamentos teóricos em práticas educacionais (CANDAU, 1983, p. 30).

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, Tomaz Tadeu, 2011, p. 150).

Introdução

Pretende-se, neste artigo, traçar um diálogo entre os campos da Didática e do Currículo no que se refere às abordagens pós-críticas no trabalho pedagógico visando à interculturalidade no contexto escolar. Nessa perspectiva, seguindo os pressupostos definidos por Candau (1983, 1997, 2009, 2015), apresentaremos um panorama histórico do campo da Didática no Brasil. Na mesma intenção histórica, alimentados por Goodson (2013), Moreira (2007) e Silva (2011), enfatizaremos as mudanças em relação às discussões ocorridas no campo do Currículo.

Acreditamos que o papel das discussões teóricas envolvendo o campo educacional só faz sentido se estas discussões ecoarem na sala de aula, no cotidiano escolar, na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, enfim, as discussões sobre Didática e Currículo só têm razão de existir se mobilizarem os sujeitos envolvidos no processo educacional, enfatizando, desta forma, os professores e os alunos que estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Acreditando que a transformação educacional só tem sentido no cotidiano escolar, concordamos inteiramente com Tardif e Lessard (2005, p. 31), que afirmam que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Esta frase torna-se o fio condutor do livro **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**, aparecendo tanto no primeiro como no último capítulo do livro, servindo, inclusive, para justificar a singularidade do fazer docente.

Ainda, segundo os Tardif e Lessard (2005), a *atividade docente* só acontece a partir da interação. Os autores lembram que é uma interação diferente da que ocorre com outros prestadores de serviços, visto que o objeto do trabalho docente é também sujeito e participa

diretamente da ação, podendo facilitá-la ou dificultá-la. A profissão docente não é apenas uma atividade, mas um *status*, ou seja, tem uma marca, uma identidade que é bastante heterogênea, visto que, por mais que tenhamos criado uma imagem de professor, há inúmeras maneiras de sê-lo, levando-se em conta o contexto cultural, social, econômico em que os sujeitos estão inseridos. Porém, ao mencionarmos a palavra *professor*, qualquer pessoa, mesmo aquela que nunca tenha frequentado uma escola, terá em mente uma imagem de professor com alguns elementos que poderão ser comuns em qualquer lugar do mundo. Ainda, na concepção dos autores, as *experiências* vivenciadas pelos docentes impactam fortemente no seu fazer cotidiano, destacando-se o fato de que tanto as experiências individuais quanto as coletivas são importantes para o trabalho docente.

Candau (2015) ratifica as palavras de Lessard e Tardif (2005) ao afirmar que:

A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, gestão educacional, sistemas de medição no plano internacional e nacional, formação e condições de trabalho de professores/as, manifestações de violência na escola [...] (p. 108).

A partir das breves reflexões levantadas aqui, inspiradas em Tardif e Lessard (2005), ressaltamos que tanto o campo da Didática quanto o do Currículo só fazem sentido se estiverem presentes no cotidiano escolar. Assim, fica evidente que são dois campos com discursos em permanente transformação, pois devem representar as experiências docentes e discentes de cada época e local. Portanto, devem permanecer sempre “em curso” ou como “tradutores” de uma realidade, para lembrar os autores usados como epígrafe deste trabalho.

Pensando nas questões que envolvem formação docente e práticas pedagógicas, assim como na importância da relação entre pesquisas educacionais e práticas educacionais cotidianas, este artigo está dividido em 5 seções: esta introdução, que apresenta o tema; a seção 2, que trata da Didática e da interculturalidade; a seção 3, que trata do Currículo e das teorias pós-críticas. Em seguida, apresentamos as aproximações entre os campos da Didática e do Currículo, no que se refere às relações entre educação e cultura no cotidiano escolar, e, por último, as considerações finais.

Didática e Interculturalidade

No campo da Didática, Candau (1983) traça dois importantes momentos vivenciados pelos estudos dessa área. No primeiro momento, “a afirmação do técnico e o silenciar do político: o pressuposto da neutralidade” (CANDAU, 1983, p. 15). Segundo a autora, este momento é aquele em que se prioriza a técnica e em que há um forte enfoque na psicologia da educação e na formação tecnicista do professor, acreditando que a prática pedagógica centrada na vontade e no conhecimento do professor são os fatores mais importantes para o processo de ensino-aprendizagem. O segundo momento, definido como “afirmação do político e a negação do técnico: a contestação da didática” (CANDAU, 1983, p. 19) é aquele em que se trabalha a ideia de que o mais importante não é o técnico, pois este é falsamente neutro; é preciso “consciência política” no ato de ensinar.

Candau (1983, p. 21) critica esses dois momentos e afirma que o desafio do momento é “a superação de uma Didática exclusivamente instrumental e a construção de uma Didática fundamental.” Para a autora, “A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (CANDAU, 1983, p. 21).

Barreiros (2006), sintetizando os momentos apresentados por Candau, e apontando o terceiro momento, afirma:

Nos anos 80, Vera Candau defendia uma didática que não se esgotasse nos aspectos instrumentais, que superasse a noção de neutralidade da técnica e que buscasse uma compreensão multidimensional do processo ensino-aprendizagem. No final dos anos 90, passa a ressaltar as relações entre escola e cultura. Hoje ela persegue uma didática intercultural (BARREIROS, 2006, p. 19).

Ainda apresentando ao leitor um histórico dos estudos de Vera Candau, que vão de seus escritos de 1983 até 2002, e centrando-se na percepção da autora de que o processo de ensino-aprendizagem deve sempre estar ligado à multidimensionalidade (dimensão humana, técnica e político-social), Barreiros (2006, p. 20) analisa:

Esse processo se dá, então, pelo encontro de pessoas humanas que tomam ali papéis de professor/a e alunos/as, mas esse encontro se dá a partir da intenção de educar, o que torna uma experiência planejada, sistemática e organizada, mas também situada histórica, social e culturalmente. A compreensão dessa multidimensionalidade pretendia superar a ideia hegemônica naquele momento, que tomava a dimensão técnica da didática como a mais importante. Para dar conta dessa tarefa, a autora propunha analisar as práticas pedagógicas concretas das escolas.

É neste momento que o Campo da Didática passa a privilegiar, assim, o cotidiano escolar, entendendo que as mudanças emergem, muitas vezes, desse espaço.

Segundo Candau (1997), é preciso entender como emergem essas novidades e como se dá o amadurecimento delas e dos atores envolvidos no cotidiano da sala de aula. Além disso, outras duas discussões tornam-se importantes para este campo: o saber docente e as relações entre escola e cultura(s). Segundo a autora, está nestes três temas um vasto campo de pesquisa. Acreditamos que os três ligam-se diretamente à ideia de contexto escolar, e é possível aproximar esses temas e o campo da Didática ao campo do Currículo na perspectiva intercultural ou pós-crítica.

Ainda segundo Barreiros (2006, p. 28):

A afirmação da multidimensionalidade do processo ensino aprendizagem parece ter sido um primeiro passo para se chegar à perspectiva intercultural. A questão cultural foi percebida como uma das dimensões. Outro passo importante nesse sentido parece ter sido a opção pela contextualização da prática pedagógica e a análise de sua concretude. O mergulho no cotidiano escolar fez emergir a necessidade de análises que esclarecessem (ou não) as relações entre as visões macro e micro.

[...]

Processo semelhante já foi descrito e analisado por Moreira (cf. 1999) em relação ao campo do currículo, quando ao penetrarem o cotidiano e se comprometerem com ele, as educadoras e os educadores críticos perceberam a necessidade de se enfrentar a questão da diferença.

Candau (2015), ao tratar das relações entre educação escolar, didática e interculturalidade na atualidade, enfatiza que o enfoque na interculturalidade é uma aposta no processo de ressignificação da Didática. Segundo ela, é preciso reinventar a educação escolar para torná-la mais próxima da realidade. A autora ainda ressalta:

[...] ao mesmo tempo que se reconhece a importância da dimensão cultural, e que se apresenta o tema das diferenças culturais como uma possibilidade de enriquecimento da reflexão e ação didático-pedagógicas, há uma certa suspeita de que um possível deslizamento do social para o cultural enfraqueça o campo e dilua a especificidade da Didática.

Em relação a esta questão, convém ressaltar que uma maior incorporação da dimensão cultural na análise das questões pedagógicas não supõe necessariamente uma retração do social. Trata-se, mais uma vez, de articular as diferentes dimensões da ação educativa (CANDAU, 2015, p. 113).

Fleuri (2003), ao apresentar as relações entre educação e interculturalidade afirma, também, que o campo da interculturalidade não enfraquece as questões sociais, visto que o

reconhecimento das diversas identidades perpassou, durante muito tempo, os movimentos sociais. Segundo o autor:

Articularam-se lutas sociais no plano eminentemente econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária. Ao mesmo tempo, configuraram-se novos movimentos sociais. São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos etc.) (FLEURI, 2001).

Esse campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes constitui o que aqui estamos chamando de *intercultural*. Os estudos mais recentes que vimos desenvolvendo estão abrindo uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais (FLEURI, 2003, p. 22).

Neste sentido, é possível destacar que existe no campo de pesquisa em Didática uma preocupação com as questões que envolvem os processos identitários e culturais da comunidade escolar, acreditando que o processo de ensino-aprendizagem abrange outras questões, inclusive extraescolares. Envolve, ainda, socialização entre os atores, clima escolar, relações socioculturais e outras. Por isso, é importante destacar que a escola vai além do conteúdo das disciplinas; o espaço escolar, de certa forma, reproduz de maneira micro, as estruturas extraescolares. Sendo assim, torna-se imprescindível que professores, alunos e toda a comunidade escolar tenham consciência da relação direta entre a escola e o mundo que a cerca.

Currículo e teorias pós-críticas

Goodson (2013) refere-se ao currículo como algo vivo e representante de conteúdos “socialmente válidos” (p. 8). Neste sentido, currículo é discurso de poder que, muitas vezes, é negociado, cobrado e pode ser, a partir das pressões e negociações, modificado, refeito, reconstruído e repensado para atender aos anseios da comunidade que ele representa. Segundo o autor: “O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou

exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (GOODSON, 2013, p. 10).

Ainda, na concepção de Goodson (2013, p. 10): “Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero”.

Ao traçar um histórico das teorias do currículo, Silva (2011) apresenta também três momentos deste campo: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. As teorias tradicionais de currículo pensam a escola como espaço de manutenção de uma ordem. Nesse sentido, as teorias tradicionais defendem a clara distinção entre o que ensinar para a classe trabalhadora e o que ensinar para a elite. Vale ressaltar que algumas perspectivas teóricas tradicionais tinham um forte vínculo com o modelo econômico, e outras tinham uma visão extremamente psicológica do ensino. Havia, ainda, o modelo humanista, mas elas não sobreviveram à massificação do ensino. As teorias críticas podem ser vistas como político-ideológicas. Segundo Silva (2011, p. 30): “As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*”. Já as teorias pós-críticas colocam, inclusive, as teorias acerca do currículo sob suspeita, entendendo que o currículo é algo subjetivo e produz, além do conhecimento, o poder. Ressalta-se que não existe uma teoria pós-crítica, mas muitas, por isso o uso do plural.

Segundo Silva (2011, p. 115-116), as teorias pós-críticas surgem a partir da concepção defendida como pós-modernidade:

O pós-modernismo empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. Ela é desalojada de sua confortável posição de vanguarda e colocada numa incômoda defensiva. O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica. Em sua crítica do currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava a certeza. Com sua ênfase na libertação, a pedagogia crítica continuava apegada a um certo fundacionalismo. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica.

Vale destacar que o autor faz uma distinção da pós-modernidade e do pós-estruturalismo. Como este não é o foco de nosso trabalho, entendemos que, para este artigo

cabe apenas entender que os pensadores desses dois “movimentos”, que se colocam contra a visão moderna do ser humano, influenciaram fortemente as teorias pós-críticas do currículo. Vale, ainda, destacar que a teoria crítica centra-se no discurso de classes (pobres *versus* ricos, opressores *versus* oprimidos), enquanto as teorias pós-críticas situam-se no discurso das identidades. Nesse sentido, as teorias *queer*, feministas, étnicas, pós-coloniais, pós-estruturalistas e tantas outras ganham espaço no contexto escolar.

Ao tratar da perspectiva pós-estruturalista, Silva (2011) diz que esta concepção entende que o currículo não trabalha com a verdade, mas com a veridicção, ou seja, aproximações de uma possível verdade em que o conhecimento não deve ser binário, nem estático. Segundo o autor: “[...] uma perspectiva pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não-científico” (SILVA, 2011, p. 124).

Nesse sentido, o pós-estruturalismo se une ao pós-colonialismo, visto que a perspectiva pós-colonial entende que os conhecimentos são vários, e há muitos tipos de saberes que, muitas vezes, a escola ignora, priorizando um saber canonizado. Segundo o autor:

A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e outras teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão de formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. Há, nesse questionamento do cânone ocidental, efetuado pelo pós-colonialismo, um deslocamento da estética para a política (SILVA, 2011, p. 126).

Os defensores das teorias pós-críticas do currículo, acreditam, assim como Costa (2010), que o campo educacional e as pesquisas em educação devem ser pensadas a partir do discurso e das linguagens produzidas, o que leva a uma lógica mais subjetiva e menos prescritiva. Para a autora:

Tais visões e concepções vêm abalando fortemente o campo da pesquisa educacional. Os estudos com caráter prescritivo e normativo têm sido amplamente problematizados face à sua presumível incapacidade para dar conta da experiência humana instável, mutante, eivada de exigências emergentes e constantemente renovadas. Por sua vez, as investigações com caráter mais reflexivo e focos pouco comuns na área da Educação adentram o espaço investigativo eivadas de ceticismo e críticas (COSTA, 2010, p. 134).

Desta forma, ao pensar o currículo, por exemplo, a Pedagogia Cultural, uma das teorias pós-críticas, defende que pensar o currículo vai além de pensar os documentos educacionais oficiais, assim como as atividades educacionais abrangem outros cenários e espaços que não somente a sala de aula. Ao citar o trabalho do estadunidense Henry Giroux, Costa (2010) declara que o autor “anuncia mudanças em sua postura política e teórica, declarando não acreditar mais que uma educação crítica possa ficar confinada nas escolas [...]” (p. 134). Ou nas palavras de Silva (2011, p. 139): “Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa”.

Silva (2011) nos lembra, ainda, que a partir da concepção pós-crítica, o currículo é um espaço de poder, de disputa e de conflitos, que não pode ser ignorado pelos atores sociais, mas que pode ser modificado à medida que contestamos quais são os conhecimentos considerados válidos. Nesse sentido, a comunidade escolar deve refletir sobre o tipo de educação que queremos, valendo, portanto, dessa forma, a indagação levantada por Silva (2011), em que sugere que o currículo pode fazer mais pelos educandos do que supomos, ou seja, ele não é objetivo, muito menos neutro, portanto, é preciso ter consciência disso e não menosprezar o seu poder.

Aproximações entre os dois campos: Didática e Currículo

Analisando os três momentos das teorias do Currículo apresentados por Silva (2011), podemos entender que, num primeiro momento, este estava ligado ao poder vigente; num segundo momento, contestava-se este poder e, no momento atual, o das teorias pós-críticas. Há um discurso de que “o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia e na sexualidade” (SILVA, 2011, p. 149). Podemos, ainda, encontrar relações bastante diretas entre os momentos vivenciados pelo campo do Currículo e aquele vivenciado pelo campo da Didática, que podem ser entendidos como: o momento da pseudoneutralidade, o do embate político, e o da interculturalidade.

Assim, como apontado por Candau (1997), em que a guinada intercultural da Didática não enfraquece a discussão das questões sociais, mas as amplia, Silva (2011, p. 146) aponta:

As teorias pós-críticas também estenderam nossa compreensão do processo de dominação [...] a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias

críticas, com ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido.

Ainda nessa mesma perspectiva apontada pelos campos do Currículo e da Didática, vale destacar três momentos vivenciados pela educação, em entrevista a Marisa Vorraber Costa, concedida por Arroyo (2003, p. 150-151), que afirma:

Quero ainda destacar que os dois momentos que tanto marcaram os nossos saberes e a nossa formação docente, hoje, não servem mais. Aquele momento da preocupação com o desenvolvimento econômico e com a empregabilidade, e o segundo momento, o da década de 1980, da crítica ao desenvolvimento, ao poder, ambos não servem mais hoje. Com eles não vamos longe. É por isso que uma das críticas que faço aos PCNs é que eles chegaram com dez anos de atraso porque toda lógica deles está montada ainda na lógica de formar um cidadão crítico e empregável

[...]

Espero que um dia os temas transversais sejam o núcleo de nossa docência, acrescentados de formação estética, de formação cultural, identitária, que seja assumida a formação do ser humano em sua totalidade. E que o que hoje é o núcleo seja colocado como transversal, melhor, como mediador indispensável para a formação básica. Assim poderemos, um dia, formar a totalidade do ser humano, mas isso será só para os próximos PCNs.

O autor levanta uma questão importante: a de que nem sempre as políticas públicas, no caso esta mais especificamente ligada ao currículo, acompanham as mudanças do contexto escolar. Por outro lado, ele reforça que, de certa forma, a perspectiva intercultural já está presente no cotidiano educacional, ainda que não esteja posta de maneira evidenciada nos Parâmetros Curriculares. A posição de Arroyo (2003) pode ser complementada com a afirmação de Candau (2009, p. 47): “O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar, para que se possa adquirir maior relevância para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens”.

Ainda sobre as similaridades dos estudos aqui propostos, outro ponto que pode ser considerado convergente entre as ideias defendidas pelo campo do Currículo e da Didática pode ser visto em Goodson (2013, p. 55):

Se é para ser útil, a teoria curricular deve *começar* com estudos que se *concentrem* sobre escolas e ensino. A nossa teoria precisa desenvolver-se a partir do entendimento do currículo tal como é elaborado e realizado e como, ao longo do tempo, vem sendo reformulado. Em síntese, não necessitamos de teorias sobre prescrições curriculares, mas de estudos e eventualmente, de teorias sobre elaboração e aplicação do currículo.

O autor, nesse sentido, concorda com os apontamentos de Candau (1997) quando ela afirma que é preciso pesquisar e entender o cotidiano escolar, ou seja, é neste espaço que se dão as aplicações do Currículo e da Didática.

Para observarmos o deslocamento dos campos de Currículo e Didática, do embate político e social para o da interculturalidade, nos apoiamos em Moreira e Candau (2007, p. 19) que afirmam:

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.

Neste mesmo texto em questão, os autores explicam que o significado de cultura vem sofrendo mudanças ao longo do tempo. Eles mencionam desde o sentido de cultura como cultivo da terra, passando, no Iluminismo, pela ideia de mente humana cultivada, já numa perspectiva seletiva de cultura, em que apenas determinados indivíduos poderiam ter acesso a ela, indo até ao conceito de cultura associado às artes e filosofia, ainda numa perspectiva excludente, até chegar ao que os autores chamam de culturas “(no plural), que 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” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 27).

O importante é entender a cultura como prática social.

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) (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 27).

Entender como a escola se apropria dos conceitos de cultura e como isso faz parte do contexto escolar é entender, de certa forma, como se relaciona o Currículo e a vida/cultura de cada ator escolar. É perceber a necessidade de contextualizar o conhecimento, de saber que o processo de ensino-aprendizagem deve fazer sentido para o aluno; é evitarmos depoimentos como o de Goodson (2013, p. 102), que afirma: “Senti a escolarização como o aprendizado de

uma segunda língua. Um dos principais fatores deste deslocamento cultural foi o currículo escolar”.

Nesse sentido, na apresentação do livro de Goodson (2013), Silva declara:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, raça e gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou representação ou reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no *currículo* tem conexões com a inclusão ou exclusão na *sociedade* (p. 10).

A fala de Silva apenas reforça o exemplo dado por Goodson (2013) do seu processo de escolarização, em que apenas um tipo de cultura foi valorizado. Torna-se fundamental, ao pensarmos o campo do Currículo e da Didática, que nos questionemos: “Que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não somente ignorado, mas positivamente desvalorizado?” (GOODSON, 2013, p. 25).

Ainda usando como aporte Silva (2011), vale ressaltar o destaque que ele dá à chamada “virada culturalista” no currículo. Segundo o autor, “Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2011, p. 139). Nessa perspectiva, os processos culturais diversos, desde a ida ao museu, a exibição de um filme e um festival de dança na escola são processos importantes e equivalentes; não há como classificá-los em mais culturais ou menos culturais. Nesse sentido, a “virada culturalista”, a partir dos Estudos Culturais, valoriza as diversas culturas presentes no cotidiano do aluno. A ideia dessa virada é levar para o contexto da escola todas as manifestações já encontradas na sociedade, é trazer a escola para mais próximo de seu entorno e vice-versa. Isso nos remete a Canário (2006), que afirma que uma das funções da escola hoje não é só transmitir conhecimento, mas é um espaço importante de socialização dos alunos.

Não admira que sendo a escola uma criação do diabo, muitas crianças não gostem dela. Ou melhor, se acreditarmos nos questionários feitos por sociólogos, eles dizem que, na escola, gostam dos amigos, dos intervalos e das brincadeiras no pátio na hora do recreio; “O problema são as aulas”, dizem (CANÁRIO, 2006, p. 28).

Acerca dessa relação entre escola e cultura/s ou cruzamento de culturas, Candau (2009, p. 48) nos diz:

Hoje esta consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a necessidade de romper com ele e construir práticas educativas, em que questões que dizem respeito à diferença e ao multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Uma contribuição que considero muito interessante para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura/s diz respeito a uma concepção diferente da escola como espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.

Candau (2009) e Arroyo (2003, p. 150) convergem nesta perspectiva:

Num dos municípios onde trabalho, uma escola se negava, terminantemente, a aceitar crianças e adolescentes de uma favela situada em frente à escola. Justificavam que não aceitavam porque na escola a maior parte era gente boa, eram filhos de pobres, mas gente boa, e não queriam que aquelas “maçãs podres” entrassem para deteriorar tudo ali. Articulavam bem os velhos preconceitos das elites em relação ao povo brasileiro e os assumiam na gestão da escola pública. A escola foi tão irredutível que a secretária precisou colocar no meio o juiz da infância e da adolescência, obrigando a aceitar os alunos da favela. É muito grave o que está acontecendo, mas nós, que sempre demos conta de gravidades iguais ou maiores do que essa, podemos e vamos dar conta disso também.

Tanto Candau (2009) quanto Arroyo (2003) caminham na direção de que o *cruzamento de culturas* cria tensões, embates e conflitos, mas, para eles, este caminho deve ser percorrido para garantir uma educação intercultural. Ao abordar a educação intercultural, Fleuri (2003) posiciona-se na mesma perspectiva de Candau (2009) e Arroyo (2003), ou seja, entendem que a interculturalidade relacionada à educação deve proporcionar “as reflexões emergentes nesse campo, o que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, que é o da *possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule*” (p. 17).

Candau (2015), ao posicionar-se sobre a convergência entre educação e interculturalidade, faz questão de deixar claro que seu posicionamento a coloca na perspectiva da interculturalidade crítica, que assim se posiciona: “Situo-me na perspectiva da interculturalidade crítica” (p. 115), ou ainda:

[...] colocar estas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade *crítica*. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos

socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

O que Candau nomeia como Interculturalidade Crítica está extremamente ligado ao que Silva chama de virada culturalista do currículo, ou seja, a ideia da hibridização cultural, em que não há bens culturais ou atividades culturais que podem ser consideradas melhores ou piores que outras, é preciso reconhecer a existência de diversos saberes, que vão muito além dos saberes institucionalizados e já escolarizados.

Ainda sobre a questão da interculturalidade e educação, Fleuri (2003, p. 17), expõe:

[...] o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

Costa (2010) assume um posicionamento convergente aos demais autores que tratam das teorias pós-críticas e da interculturalidade ao afirmar:

Uma contribuição dos Estudos Culturais em Educação tem sido a possibilidade de abordar de forma mais ampla, complexa e plurifacetada a educação, os processos pedagógicos, os sujeitos implicados, as fronteiras construídas pelas ordens discursivas dominantes. Pode-se dizer que há uma ressignificação do campo pedagógico em que questões culturais como identidade, diferença, discurso e representação são convertidos em foco preferencial (COSTA, 2010, p. 135).

Entendendo que a construção de um currículo passa pelo *cruzamento de culturas* e de que este *cruzamento* tem várias possibilidades, várias tensões e vários diálogos, a introdução do documento do MEC, coordenado por Antônio Flávio Moreira, intitulado **Indagações sobre Currículo** (MOREIRA, 2007, p. 9) apresenta o seguinte desafio aos educadores brasileiros:

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.

Na concepção de Moreira e Candau (2007), essas respostas, que levariam a um currículo intercultural, e, conseqüentemente, a uma educação a partir do *cruzamento de culturas*, passa por sete eixos que podem ser assim resumidos:

- **Eixo 1:** “A necessidade de uma nova postura” (2007, p. 31): essa nova postura passa por entender que o currículo e a prática escolar devem representar, de fato e de direito, todos os grupos sociais presentes no ambiente escolar.

- **Eixo 2:** “O currículo, como um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar” (2007, p. 33): nesse sentido, não se deve ocultar do currículo os verdadeiros objetivos do ensino-aprendizagem de determinados conhecimentos. Dessa maneira, torna-se essencial discutir com a comunidade escolar que conceitos e abordagens são mais relevantes para aquele meio. Percebe-se que os eixos 1 e 2, assim como os demais, estão interligados, uma nova postura, logicamente, exigirá um novo currículo e uma nova didática.

- **Eixo 3:** “O currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos” (2007, p. 36): este eixo está intimamente ligado ao segundo eixo, ao explicitar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem de cada conteúdo, é importante destacar a função social desta aprendizagem.

- **Eixo 4:** “O currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais (2007, p. 38): Segundo Moreira e Candau (2007, p. 38): “cabe à escola promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um [...]”

- **Eixo 5:** “O currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os ‘outros’.” (2007, p. 38): reconhecer nossas identidades e reconhecer as diferenças existentes entre os grupos torna-se essencial no processo de construção de uma educação intercultural. Segundo os autores:

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. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 38)

- **Eixo 6:** “O currículo como um espaço de crítica cultural” (2007, p. 41): nesse eixo, torna-se importante que as diversas culturas interajam no ambiente escolar.

- **Eixo 7:** “O currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas” (2007, p. 42): entender que o cotidiano escolar precisa ser pesquisado para que este possa ser fonte de

diversos movimentos e criação de políticas que beneficiem os diversos grupos atendidos no ambiente da escola.

Ao perceber os sete eixos defendidos por Candau e Moreira, entendemos que estes vão além do espaço escolar, e devem ser, portanto, uma perspectiva de ação cotidiana do professor/pesquisador/articulador, que perpassa sua atuação em outros setores, e que, certamente, vão ressoar no ambiente escolar.

Considerações finais

Vale ressaltar que todos os eixos apontados por Moreira e Candau (2007) precisam ser defendidos cotidianamente no contexto escolar, pois são elementos essenciais para uma nova concepção de mundo, de educação e, principalmente, de rompimento com uma perspectiva de educação ligada à manutenção de uma pretensa ordem estabelecida. É preciso reconhecer que, como apontam Arroyo (2003) e outros pensadores, vivemos um período de fortes embates, porém, não podemos refutá-los; é preciso reconhecer que o trabalho docente é, ainda, surpreendente, cheio de possibilidades, cheio de caminhos e *cruzamentos*. Nesse sentido, cabe a cada um de nós, educadores, junto com a comunidade escolar, encontrar novas maneiras de caminhar por estes *cruzamentos*, de modo a buscar novas identidades rumo a uma escola realmente para todos.

Candau (2015), ao defender os *cruzamentos* entre educação, cultura e diversidade no espaço escolar, cita Emilia Ferrreiro, que propõe ver a diversidade como vantagem pedagógica, ou seja, é preciso ter claro, tanto na escola quanto nos espaços de formação de professores, que a Didática e o Currículo atuais caminham para o entendimento de que o cotidiano da escola exige flexibilidade, subjetividade e ampliação de possibilidades de ensino-aprendizagem e das temáticas a serem abordadas.

Vale entender que, tanto a Interculturalidade Crítica quanto as Teorias Pós-Críticas ampliam o conceito de inclusão ao perceber que, além das questões sociais, é necessário trabalhar as questões relativas a gênero, raça/etnia, sexualidade e outras no contexto escolar. Além disso, é importante ter clareza sobre o fato de que todas essas demandas de trabalho que atravessam o cotidiano da escola e o currículo escolar não são temas transversais nem devem ser tidos como temas a serem desenvolvidos em datas comemorativas. Eles estão presentes todos os dias na escola e merecem ser visibilizados, questionados, discutidos amplamente entre os atores escolares.

Nesse sentido, em tempos de discussão da Base Nacional Curricular, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), cabe a todos nós, educadores, acompanhar o debate, propor ações e fazer deste espaço de discussão, também um espaço de lutas e embates para que a base curricular represente todas as diversidades discutidas e vivenciadas no âmbito escolar, e que ela não seja um documento fim, mas uma possibilidade de levar o debate para a escola de maneira mais democrática, e que, ao fim e ao cabo, assim como propõe Arroyo (2003), os chamados temas transversais constituam a espinha dorsal do cotidiano escolar, pois esta, talvez, seja a grande virada defendida pelo pesquisador e educador desde a discussão dos Parâmetros Curriculares.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 127-160.
- BARREIROS, Cláudia Hernandez. Da didática fundamental à didática intercultural: percursos de uma pesquisadora de campo. In: CANDAU, Vera. (Org). **Educação Intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 19-29.
- BRASIL, MEC. MOREIRA, Antônio Flávio B. (Coord.). Introdução. In: **Indagações sobre Currículo**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015, p. 09-15.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. In: **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. CANDAU, Vera Maria.(Org.). Petrópolis: Vozes, 2015, v. 1, p. 107-138.
- CANDAU, Vera (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- CANDAU, Vera. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas no ensino da Didática**. São Paulo: Papirus, 1997, p. 71 a 95.
- CANDAU, Vera (Org). **A didática em questão**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. In: **Educar**. Curitiba: UFPR n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 16-35, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MOREIRA, Antônio Flávio. **Indagações sobre Currículo**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 11jun. 2015. p. 17-48.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.