

O LUGAR DA ESCOLA NA CONDIÇÃO PÓS-MODERNA

SCHOOL PLACE WITHIN A POST-MODERN CONDITION

Hugo César Bueno Nunes¹

Arthur Muller²

Saulo Françoso³

RESUMO

Recentemente, temos presenciado a entrada maciça de cidadãos latino-americanos no país, em busca de oportunidades e melhor qualidade de vida. É neste cenário globalizado, de economia hegemônica capitalista, que a escola básica recebe crianças com as mais variadas culturas, o que incita a necessidade de organizar currículos flexíveis, que atendam à diversidade de raças, etnias, credos, religiões e culturas dos estudantes. Mas será que a escola consegue acomodar todas essas crianças, reconhecendo suas diferenças, suas culturas, suas línguas, suas etnias, promovendo o convívio democrático entre todos e todas? O presente artigo se debruça exatamente na análise desse choque de culturas, a local e a global, e a influência que o corpo docente e a comunidade escolar têm sobre essas práticas.

Palavras-chave: Currículo. Pós-Modernidade. Diferença

ABSTRACT

We have recently seen the influx of Latin American citizens into the country, searching for opportunities and a better quality of life. In this global scenario of hegemonic capitalist economy, the basic school has been receiving a great number of children with varied cultures, giving rise to the need to organize a flexible curriculum, which may be able to deal with the diversity of races, ethnicities, creeds, and religions of those students' diverse cultures. But will it be able to accommodate all of them, recognizing their differences related to culture, language, ethnic groups, promoting, at the same time, a democratic coexistence among all students? This article analyses this clash of cultures – both in local as well as in global terms – and the influence from the teachers and the school communities on these practices.

Keywords: Curriculum. Post-Modernity. Difference.

Introdução

Desde os séculos da colonização europeia, sustentada pelo escravagismo africano, passando pelos movimentos migratórios gerados pelas Grandes Guerras Mundiais, o Brasil se caracteriza pela multiculturalidade de seu povo. Recentemente, temos presenciado a entrada maciça de cidadãos latino-americanos no país em busca de oportunidades e uma melhor qualidade de vida, sem falar na migração dentro do próprio país. Afetados pelo terremoto de 2010, que devastou seu território, cada vez mais haitianos têm chegado em massa,

¹ Mestre em Educação Física e Doutorando em Educação – Faculdade de educação USP.

E-mail: hnunes@usp.br

² Licenciado em Educação Física e Mestrando em educação – Faculdade de educação USP.

E-mail: arthur_muller@usp.br

³ Mestre em Educação – SESI/SP.

E-mail: saulofran@hotmail.com

principalmente pelo norte do Brasil, migrando posteriormente para as diversas regiões do país. A população boliviana, na cidade de São Paulo, não para de crescer, e é corriqueiro observarmos noticiários que denunciam as condições precárias em que são obrigados a sobreviver, em decorrência dos coiotes que vendem material humano para fábricas brasileiras. Chineses e coreanos, instalados na ilegalidade e na informalidade, multiplicam-se nos mercados econômicos brasileiros.

É neste cenário globalizado, de economia hegemônica capitalista, que a escola básica recebe os filhos dos imigrantes, o que incita a necessidade de organizar currículos flexíveis, que atendam à diversidade de raças, etnias, credos, religiões e culturas dos estudantes. Questões cruciais pairam no cotidiano dos educadores brasileiros, que, numa perspectiva crítica, serão objetos de discussão neste artigo: como os diferentes grupos sociais e étnicos que “colorem” nossas escolas são acolhidos? Faz sentido a ideia de um currículo oficial uniforme? Os conhecimentos e culturas dos diferentes povos são considerados pelo currículo escolar? De que forma os profissionais da educação lidam com a tensão entre o conhecimento local e o conhecimento global? Tais questionamentos desafiam os profissionais da educação a conceber as escolas como espaços sociais de múltiplos conhecimentos (científico, senso comum, religioso etc.), imersos em relações assimétricas de poder, em que urge a necessidade de envidar esforços para a afirmação das diferenças, almejando a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

Antes de adentrar a abordagem dessa temática no campo educacional, situaremos o contexto globalizado do mundo em que vivemos. Para Laclau (1990) *apud* Hall (2011), a sociedade moderna perdeu seu centro, ou seja, seu centro foi deslocado, não tendo assim nenhum princípio articulador ou organizador único. A sociedade atual não é como muitos sociólogos pensavam: um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, que se produz através de mudanças evolucionárias a partir de si mesmas, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ao contrário, ela está constantemente descentrada, deslocada por forças fora de si mesma.

Não há um tom adequado para o tempo presente, não há nomes que o designem, que o definam ou classifiquem. O tom deste tempo é caótico, confuso, desordenado. Uma dissonância de descontinuidades, de fragmentos, de silêncios, de migrações e deslocamentos de populações inteiras, violência racial, enfrentamentos no interior das cidades, a pluralização, a mestiçagem e a segmentação das comunidades, uma progressiva destruição e burocratização dos espaços de convivência, a proliferação dos intercâmbios e das comunicações, a afirmação das diferenças em um mundo cada vez mais globalizado (SKLIAR, 2003).

Junto a esta crise global intensificada pelo avanço tecnológico, a identidade do sujeito, que por um período foi fixada em padrões previamente determinados, dissolveu-se em virtude das diferentes relações estabelecidas por esse indivíduo no mundo. Tal período histórico é denominado por alguns autores como modernidade líquida (BAUMAN, 2003), condição pós-moderna (HARVEY, 2011), sociedade pós-moderna (SOUSA SANTOS, 2010) ou modernidade tardia (HALL, 2011).

Segundo Hall (2011), as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”, atravessadas por inúmeras divisões e antagonismos sociais, que produzem diferentes posições de sujeito, isto é, diferentes identidades. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. No entanto, essa articulação é sempre parcial e a estrutura da identidade permanece sempre aberta.

Para Laclau (2011), o universal é incomensurável com o particular, mas não pode existir sem este. Sendo assim, o paradoxo entre o universal e o particular não pode ser resolvido, mas sua insolubilidade é a precondição mesma da democracia. Solucionar o

paradoxo implicaria que se teria encontrado um corpo específico, que seria o “verdadeiro” corpo do universal. Nesse caso, o universal teria encontrado sua necessária localização, e a democracia seria impossível. Se a democracia é possível, é porque o universal não tem corpo e conteúdo fixos, já que diferentes grupos sociais competem entre si para dar temporariamente, a seus particularismos, uma função de representação universal.

Para compreendermos e buscarmos um equilíbrio nessa relação entre identidade e diferença, é preciso entender que o outro já não é um dado, senão uma perturbação da mesmidade, um rosto que nos sacode eticamente (LEVINAS, 2000 apud SKLIAR, 2003). O espaço escolar não escapa dessa tensão entre o local e o global, entre a generalização e a localidade, entre um currículo homogêneo ou um currículo que valorize as diferenças.

AS RESPOSTAS CURRICULARES À CONDIÇÃO PÓS-MODERNA

Diante dessas contradições, temos de um lado teorias curriculares que visam à preservação dos conhecimentos historicamente acumulados, e de outro, teorias curriculares que questionam a suposta neutralidade dos saberes universais. Nesse território contestado de poder, o currículo contribui para a formação de cidadãos em acordo com o projeto de sociedade almejado.

O currículo, segundo Silva (2011), serve para formar quem são seus sujeitos, quem são os outros e quem eles não são. Na teorização curricular apresentada pelo autor, temos as teorias tradicionais de currículo, que concebem o conhecimento como algo dado, natural, inquestionável, preocupando-se com questões relacionadas à organização, ou seja, como transmiti-lo universalmente aos estudantes, e as teorias críticas e pós-críticas, que submetem a suposta neutralidade do conhecimento a um constante questionamento: por que este conhecimento e não outro? Quais interesses levam este conhecimento a estar no currículo e outro não? Como o conhecimento oficial representa os valores e interesses da cultura dominante?

Ainda que de forma breve, explicitaremos as respostas fornecidas pelas teorias curriculares ao contexto da pós-modernidade. No início do século XX, as teorias tradicionais se preocuparam com a formação de um trabalhador especializado, que só precisava ter uma compreensão minuciosa de sua própria tarefa (APPLE, 2006). Um corpo de conhecimento, predeterminado e organizado hierarquicamente era considerado como o consenso cultural a ser distribuído a todas as crianças, sem considerar suas diversidades (GIROUX, 1992, p. 62). Junto a isso era preciso criar instrumentos de medição com a ilusão de dizer com precisão se tal conhecimento foi aprendido.

Com a pós-modernidade, essa rigidez tecnicista teve que se adaptar às transformações ocorridas no mundo do trabalho. A volatilidade da condição pós-moderna torna extremamente difícil qualquer planejamento de longo prazo (HARVEY, 2011). Nenhum emprego é garantido, nenhuma posição é inteiramente segura (BAUMAN, 1998), sendo preciso formar novas identidades ajustáveis às incertezas do mundo privatizado. A reconfiguração da economia capitalista, com a radical liberdade de mercado em detrimento do estado de bem-estar, com postos de trabalho flexíveis e precarizados, produziu um impacto relevante nas teorias curriculares tradicionais no final do século XX. Sob nova roupagem, as teorias tradicionais passaram a almejar não somente a formação do cidadão obediente, mas também competente, que esteja apto a competir ferozmente no instável mercado de trabalho.

No ano de 1990, uma Conferência Internacional da UNESCO, intitulada “Educação para todos”, financiada pelo Banco Mundial, traçou diretrizes importantes incorporadas às leis e políticas educacionais brasileiras, incluindo a proposta da educação por competências, recomendações sobre avaliações de rendimento escolar e de professores e sistemas articulados de controle de políticas para os resultados dos investimentos nessa área (CATANZARO,

2012). No mundo globalizado, as teorias tradicionais inserem no âmbito escolar o currículo por competências, apoiado pelos empresários, agora preocupados com a mudança estrutural na esfera da produção, que requer um novo tipo de trabalhador⁴.

Já as teorias críticas e pós-críticas preocupam-se prioritariamente com as relações existentes entre saber, identidade e poder. São as questões de poder que separam as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Não é possível compreender o currículo sem uma análise das relações de poder que atravessam seu território. Enquanto a tradição das teorias críticas limitou tais análises das relações de poder ao sistema econômico capitalista, as teorias pós-críticas ampliaram o mapa do poder, estendendo nossa compreensão dos processos de dominação para além da classe social.

Para as teorias pós-críticas, o poder não possui um único centro – o Estado –, mas espalha-se por toda a rede social, não existindo nenhuma situação livre de relações de poder. É a partir dessa compreensão, que as teorias pós-críticas deslocam suas análises para diferentes formas de opressão, como raça, etnia, gênero e sexualidade, entre outras. “Na visão pós-moderna, a subjetividade é vista como fragmentada, descentrada, contraditória, como resultado de múltiplas determinações” (SILVA, 1996, p. 147).

Não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido. Na verdade, eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca. Se alguma coisa pode ser salientada, no glorificado processo de globalização, é precisamente a extensão dos níveis de exploração econômica da maioria dos países do mundo por um grupo reduzido de países nos quais se concentra a riqueza mundial. Nesse contexto, nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela economia política marxista. As teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte. Já as teorias críticas não nos deixam esquecer que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas do que outras (SILVA, 2011).

Longe de substituir as teorias críticas pelas pós-críticas, McLaren (1997) alerta que os pressupostos das diferentes teorias críticas da educação, somados às pós-críticas, potencializam e reforçam a ideia de escolarização como momento de habilitação social e pessoal para a inserção dialógica dos cidadãos em esferas mais amplas da sociedade, precedendo, eticamente, qualquer diploma técnico ou centramento no desenvolvimento de habilidades, competências ou valores que estejam atrelados à lógica do mercado, pois a escolarização deve buscar a construção de uma sociedade baseada nas relações de não exploração e justiça social. Os aspectos econômicos ressaltados pelas teorias críticas são considerados, mas acrescidos dos referenciais do pós-modernismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, da teoria *queer*, da filosofia intercultural e dos Estudos Culturais.

Corroboramos com Moreira (1997), quando defende o diálogo entre as perspectivas pós-modernas com as teorias críticas do currículo, desde que se garanta a preservação de determinados ideais da modernidade, pois somente com a aceitação e preservação da tradição moderna é possível pensar no diálogo entre ambas correntes de pensamento.

A partir do exposto, podemos dizer que diferentes propostas curriculares buscam formar identidades alinhadas ao projeto de sociedade almejado. A modernidade líquida (BAUMAN, 2003) obriga a escola do século XXI a rever sua função social e suas crenças, já que as formas estáticas de organização em que ela foi criada estão em descompasso com as características do mundo atual. Para Bracht e Almeida (2009), o mundo moderno concebido

⁴ A pesquisa empreendida por Catanzaro (2012) traz um exemplo concreto da consolidação dessa política neoliberal no Programa São Paulo faz Escola, que unificou o currículo escolar e os materiais pedagógicos para todas as escolas estaduais paulistas, visando garantir uma base comum de conhecimentos e competências para professores e alunos, com sistemas de avaliação em larga escala (SARESP).

como estático era facilmente manipulável, atendendo com perfeição às situações esperadas no campo educacional. Uma operação "x" levava a uma situação "y"; assim estruturado, o modo humano de estar no mundo dependia do processo educativo e da aprendizagem, e, ainda, da capacidade das pessoas se ajustarem ao formato do mundo em que viviam, o qual na percepção de muitos permanecia o mesmo o tempo todo e não podia ser desafiado.

Mas os tempos são outros, e a escola, sendo um campo político cultural, está sempre exposta a momentos de descompasso, estranhamento e mesmo de confronto entre os mais diversos atores que compõem seu cenário. Nesse sentido, vemos a necessidade de construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam mais presentes. A escola passa então a ser entendida também, como um espaço de cruzamento de culturas, atravessada por tensões e conflitos (CANDAU, 2008). Se o que caracteriza a escola de hoje é o cruzamento de culturas, como construir currículos e práticas pedagógicas que olhem para o particular sem se perder em sua relação com o universal? Como forjar um currículo em que as diferenças não sejam “apagadas” em detrimento das identidades?

A Centralidade da Diferença na Educação

Se concebermos o currículo como um artefato social e a escola como um espaço constituinte da teia social (um dos primeiros locais de contato e conflito entre os diferentes), não podemos julgar irrelevantes as lutas e os movimentos de resistência que ocorrem cotidianamente. O conflito entre as diferentes “tribos” (pagodeiros, *funkeiros*, evangélicos, *clubbers*, grafiteiros, *rappers*, emos, entre outros) e povos de diferentes nacionalidades enuncia a problemática dos confrontos identitários na escola multicultural. Para Moreira e Candau (2008), falar em multiculturalismo na educação envolve um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm sido submetidos ao longo do tempo, por grupos mais poderosos e privilegiados, além do envolvimento em ações politicamente comprometidas. Vale lembrar que o multiculturalismo não nasceu na universidade, mas sim a partir das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os grupos ligados a lutas pelas questões étnicas.

Duas abordagens são fundamentais a fim de compreendermos o multiculturalismo em sua vertente crítica: a descritiva e a propositiva. A abordagem descritiva enfatiza a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada local especificamente, onde as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Já a perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não como um dado da realidade, algo pré-determinado, mas como uma maneira de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, um modo de trabalhar as relações culturais, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia. (CANDAU, 2008). Nessa última perspectiva, a autora distingue ainda três concepções de multiculturalismo: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista (ou monocultural plural) e o multiculturalismo interativo (ou intercultural).

A abordagem assimilacionista reconhece que vivemos em uma sociedade multicultural onde não existe igualdade de oportunidade para todos. Porém, vai propor uma perspectiva prescritiva, buscando favorecer que todos (diferentes grupos sociais) se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. Nessa abordagem, a matriz da sociedade permanece intacta, já que apenas se busca integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. Na educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, onde todos são chamados a participar do sistema escolar, mas não se questiona o caráter monocultural e homogeneizador presente em sua dinâmica, tanto em relação aos conteúdos do currículo

quanto às relações entre os diferentes atores, as estratégias utilizadas em sala de aula, os valores que são privilegiados etc. Estratégias compensatórias são implementadas para efetivar essas políticas.

[...] essa posição defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente. Segundo McLaren (1997, p. 115), um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura (CANDAU, 2008, p. 21).

No multiculturalismo diferencialista, entende-se que, ao enfatizar a assimilação, termina-se por negar a diferença, ou seja, silenciá-la. Propõe, então, enfatizar o reconhecimento das diferenças. Essa perspectiva advoga que, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais, nos variados contextos, é necessário criar espaços próprios e específicos em que se possa expressar com liberdade. Assim procedendo, os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Muitas posições, nesta perspectiva, acabam por enfatizar o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, são formadas comunidades culturais homogêneas, com suas próprias organizações. Como consequência, em muitas sociedades foram criados verdadeiros “*apartheids* socioculturais”.

A perspectiva intercultural defendida por Candau (2008) busca promover a inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Entende que cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas, não fixando as pessoas em determinados padrões culturais. Valoriza os processos de hibridização cultural, entendendo que as identidades são abertas, ou seja, não existem identidades “puras”. Além dessas características, tem “consciência” dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, que não são relações românticas, e, sim, relações construídas historicamente no jogo do poder, marcadas por preconceito e discriminação de determinados grupos perante outros.

[...] a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008, p. 23).

No entanto, segundo a autora, é preciso cuidado quando se promove o diálogo intercultural, pois muitas vezes se assume uma abordagem de orientação liberal e acaba-se focalizando as interações entre os diferentes grupos socioculturais de uma maneira superficial, reduzindo a visibilização de algumas expressões culturais desses grupos, sem fazer aparecer e enfrentar as relações de poder que perpassam as relações interculturais, muito menos as matrizes profundas, mentalidades, imaginários e crenças, que configuram e marcam sua especificidade.

A autora defende que reconheçamos a diferença na educação escolar como algo inerente; afinal, a diferença é constitutiva da ação educativa e necessita ser identificada, revelada, valorizada. Com o intuito de propor maneiras de o professor trabalhar com as diferenças em suas práticas pedagógicas, indica alguns elementos importantes a se considerar: o reconhecimento de nossas identidades culturais, desvelar o daltonismo cultural presente no

cotidiano escolar, identificar nossas representações dos “outros” e conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

Reconhecer a própria identidade cultural é entendermos que nossa identidade não é algo natural, como muitas vezes pensamos. Por vezes tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, reconhecendo, nomeando e trabalhando com estes elementos é o ponto de partida para os educadores que pretendem desenvolver um trabalho de crítica cultural.

O *daltonismo cultural*, termo adotado por Stoer e Cortesão (1999), significa não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias, não as evidenciando em sala de aula. Tal postura pode ser adotada por inúmeras razões: a dificuldade e/ou a falta de preparo para lidar com estas questões; a visão de que o melhor é desenvolver práticas centradas no grupo “padrão”, ou ainda que, por conviver com a multiculturalidade no cotidiano em diferentes âmbitos, naturaliza-se a diferença, silenciando-a e não a considerando como relevante no processo educativo. Em decorrência de um ensino desconectado, com enorme distância entre as experiências socioculturais e a escola, estimula-se o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola. Neste sentido, reconhecer o arco-íris de culturas nas práticas educativas supõe um processo de desconstrução de práticas enraizadas no trabalho docente, substituindo-as por novas maneiras de situar-nos e intervir no cotidiano escolar.

A superação do *daltonismo cultural* requer também a necessidade de rever propostas curriculares monoculturais, que esperam ingenuamente que todos os estudantes alcancem as habilidades e competências tão em moda no âmbito educacional. É comum, por exemplo, presenciar, em algumas escolas estaduais paulistas, a pressão exercida sobre os professores para que os estudantes alcancem as habilidades e competências “cobradas” nas avaliações externas. Gestores, muitas vezes no desespero pela melhoria dos resultados devido a inúmeros fatores, como a bonificação salarial, adotam uma visão daltônica quando exigem que a equipe docente, independente do componente curricular em que atua, desenvolva aulas com foco no desenvolvimento de habilidades e competências específicas de Língua Portuguesa e Matemática. Obviamente, os educadores atuantes em escolas privadas também não escapam dessa pressão.

Identificar nossas representações dos “outros” é reconhecer que nossas relações estão carregadas de estereótipos e ambiguidades. É permitir nos indagar sobre quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”? Como caracterizamos cada um destes grupos? Em geral, incluímos na categoria “nós” pessoas e grupos sociais que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo semelhantes às nossas. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situarmos no mundo. Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Sendo assim, é papel do educador mediar a construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos.

[...] o desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isso é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”,

sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo junto/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar (CANDAUI, 2008, p. 31, 32).

Giroux e McLaren (2001) partem para a defesa de uma pedagogia crítica da representação, em que os educadores assumindo o papel de trabalhadores culturais, atentem-se à “política da localização, uma política que reconheça e questione os pontos fortes e as limitações daqueles lugares que nós herdamos e ocupamos e que moldam os discursos através dos quais falamos e agimos” (p. 150). Adotando o termo “representação”, utilizado por Stuart Hall, que o define como a forma pela qual o significado é construído através da localização, do posicionamento e da disposição do discurso, tal pedagogia pode “começar a dissolver a prática de essencializar o sujeito histórico, abrindo espaço para a grande diversidade e diferenciação das experiências históricas e culturais desses sujeitos” (p. 149).

Ainda segundo os autores, em oposição às práticas pedagógicas competitivas e individualistas tradicionais, a pedagogia crítica da representação:

[...] pode criar práticas de sala de aula que forneçam aos/às estudantes a oportunidade de trabalhar coletivamente e desenvolver necessidades e hábitos nos quais o social seja sentido e vivido como uma experiência emancipatória e não como uma experiência alienante. Colocado em termos diferentes, uma pedagogia crítica deve reivindicar o social como uma pré-condição para a luta e para o envolvimento coletivo (GIROUX; McLAREN, 2001, p. 154).

Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural implica evidenciarmos a ancoragem histórico-social dos conteúdos, ou seja, como vimos operando com o conhecimento, na escola. Historicamente, a escola tende a desenvolver currículos que trazem uma visão do conhecimento a-histórica, concebendo-o como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, se estabilizam, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis.

[...] a escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade [...] as questões multiculturais questionam este universalismo que informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral (CANDAUI, 2008, p. 33).

A ancoragem histórico-social dos conteúdos nos possibilita compreender o conhecimento como historicamente construído, sua relação com os contextos sociais em que foi produzido e os mecanismos de poder nele presentes. Neste sentido, somos obrigados a repensar nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de

análise da produção dos estudantes. Nessa perspectiva, é fundamental desenvolvermos currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Desenvolver práticas pedagógicas que considerem seriamente o cruzamento de culturas constitui uma exigência da escola contemporânea. No âmbito da negociação cultural, a escola passa a ser vista como espaço de crítica e produção cultural.

[...] a escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões estão presentes e são produzidas. Não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população (CANDAUI, 2008, p. 34).

Sob essa perspectiva, é impossível desenvolver um trabalho com profundidade, caso os professores sejam obrigados a seguir currículos fechados, com tempo pré-determinado para seu desenvolvimento. Se considerarmos seriamente as experiências dos estudantes como ponto de partida para pensar a prática pedagógica, é preciso que se tenha liberdade para realizar conexões entre o tema gerador e os subtemas que vão surgindo, sem a pressão para passar adiante, por conta da exigência do tempo. É preciso evitar a superficialidade no trato com o conhecimento, trabalhando com os educandos aquilo que Paulo Freire (2002) denominou de rigidez metódica.

Outra condição que permite ao professor/a trabalhar com a diferença, sem negar as identidades, é a ideia de recontextualização pedagógica. Segundo Bernstein (1996) *apud* Stoer e Cortesão (2003), o campo de recontextualização pedagógica refere-se àquele espaço que gera os enquadramentos, as possibilidades e os próprios espaços da teoria pedagógica, da investigação sobre educação e das práticas educativas. São dois os campos de recontextualização propostos: o campo oficial e o campo pedagógico. O campo oficial designa “o que” do discurso pedagógico, envolve a recontextualização daquilo que é disciplinar (matemática, física, história etc.) e abrange as instâncias estatais onde se processam a elaboração e a implementação das políticas educativas. Já o campo pedagógico designa o “como” do discurso pedagógico, refere-se à recontextualização das teorias vindas das ciências sociais e incluem além, das mídias da educação (audiovisual, jornais etc.) e das casas editoriais, as faculdades, as universidades, as fundações de pesquisa e divulgação educacionais. Esse campo de recontextualização pedagógica é crucial para que os professores nas escolas possam fazer a “gestão da diversidade”.

[...] o simultâneo domínio do conhecimento sobre os alunos e das suas necessidades e interesses, do conhecimento profundo das características do currículo, da consciência construída através da experiência da margem de autonomia que usufrui no espaço da sua profissão, tudo isso abre ao professor possibilidade de recontextualizar os saberes eleitos como importantes pelo currículo. Mas agora, em vez de se limitar a veicular, e/ou traduzir um conhecimento recontextualizado já (e, sobretudo) nos materiais didáticos, o professor (re) cria o saber. [...] produz então aquilo que se designa por “dispositivos de diferenciação pedagógica” (Stoer e Cortesão, 1999). Trata-se, portanto, de conceber formas (materiais, estratégias de ação) que, respeitando, valorizando, potencializando interesses e características socioculturais dos alunos conseguem também (com eles e a partir deles) desencadear aprendizagens previstas no currículo e que são consideradas significativas (STOER; CORTESÃO, 2003, p. 202).

A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante. Para pensarmos numa saída para o trabalho com a diferença, sem perdermos a ideia de uma cultura comum, devemos pensar numa escola multicultural, ou seja, uma escola com uma estrutura curricular diferente, mentalidade diferente de seus atores, pais, alunos, administradores, confeccionadores de materiais didáticos etc. (SACRISTÁN, 1995).

Considerações Finais

Diante das reflexões trazidas neste texto, em torno das mudanças ocorridas na sociedade (e conseqüentemente na escola) e nossa defesa explícita por práticas pedagógicas engajadas na afirmação das diferenças, cabe ainda indagar: existe lugar, nos tempos atuais, para se pensar em um currículo nacional? Faz sentido a elaboração de propostas curriculares oficiais homogêneas?

Caso os leitores deste texto tenham compreendido nossas palavras anteriores, podem com convicção julgar que nossa resposta é negativa para essas perguntas. Entretanto, cabem aqui alguns argumentos para elucidar nosso pensamento. Concordamos com Apple (2009), quando alerta para o perigo ideológico que existe por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacional. Em tempos de neoconservadorismo e neoliberalismo, a ideia de um currículo comum certamente se concretizaria em padrões exigidos pelo mercado (leia-se, aqui, habilidades e competências), e a sedução dos empresários pela adoção de critérios de avaliação supostamente objetivos poderia acentuar ainda mais os antagonismos sociais e a segregação.

Por outro lado, Apple (2009) supõe que a instituição de um currículo nacional desencadeie a união de grupos opositoristas e oprimidos. Em decorrência, os movimentos educacionais progressistas, hoje bastante fragmentados, poderiam aglutinar-se em torno de uma pauta comum de visão mais democrática da reforma escolar. Vale a pena assumir esse risco? Para o autor e também para nós, nas atuais condições, com o avanço da Nova Direita, a resposta é simplesmente não!

Dussel (2009) afirma que o desafio é estruturar uma ideia de cultura comum que possa ser transmitida e compartilhada, que leve em conta as injustiças e privilégios do passado e que ao mesmo tempo proponha algumas outras inclusões que não venham da cultura do mercado. Essa cultura comum teria que ajudar a aliviar o peso do individualismo, sem pretender com isso definir a transmissão cultural, não importando quem está na frente. Nessa tensão entre o universal e o individual, é que se apresenta a possibilidade de uma cultura comum.

[...] é importante encontrar um modo de afirmação da transmissão cultural que não parta de um gesto amargo e desencantado. Novamente remeto a Monsiváis (2007), que diz: “avento a seguinte hipótese: nestes anos, a tradição é aquilo que virá ou sucederá, não o ponto de partida” (p.36). Diante disso, a escola, essa depositária do passado que se encontra com o futuro nos jovens, deve evitar a nostalgia e, sobretudo a amargura por não ser mais o centro das referências culturais. “Não há dor maior que a de ser proprietário de instrumentos subitamente descartados” (DUSSEL, 2009, p. 361, 362).

A partir dessas ideias, corroboramos com Candau (2008), quando afirma que as relações entre cotidiano escolar e cultura ainda são tímidas em nossas escolas. Conceber o currículo como artefato cultural é o ponto de partida para reinventarmos a escola, tornando-a um locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir

respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos nos dias atuais, tanto no plano local quanto no plano global.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRACHT, V; ALMEIDA, F. Q. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CATANZARO, F. O. O Programa faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio. **Dissertação de mestrado**. Psicologia da Educação. FEUSP: 2012.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de pesquisas**, v.39, n.137, p.351-365, maio/ago. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, H. **A escola crítica e política cultural**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GIROUX, H; McLAREN, P. L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós- modernidade. São Paulo: Cortez, 2010.

STEINER, G.; LADJALI, C. **Elogio de la transmisión**. Madrid: Siruela, 2005.

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

_____. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L; MOREIRA A. F. B. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.