

Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica no currículo

Retomando el debate en torno a las influencias de las teorías crítica y post-crítica en el currículo

Marcos Garcia Neira



<http://orcid.org/0000-0003-1054-8224> - Universidade de São Paulo, Estado de São Paulo, Brasil

Open Access:

Editor:

Patricia Martínez Barrios
Universidad Simón Bolívar

Correspondencia:

Marcos García Neira
mgneira@usp.br

Recibido: 18-12-16

Aceptado: 01-04-17

Publicado: 01-01-18

DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2860>

Resumo

Objetivo: Rever os conceitos de pedagogia crítica, a fim de relacioná-los com o atual debate curricular, apresentando a mais recente discussão representada pelo advento das teorias pós-críticas. **Conclusão:** Nos tempos neoliberais em que expressões como “desenvolver habilidades”, “testes padronizados” e “busca de eficiência” são a ordem do dia, não parece haver espaço para o currículo promover a criticidade diante de eventos que afetam para a sociedade. Por outro lado, há a necessidade de questionar a lógica impostas e desnaturalizar suas formas de ver o mundo ser cada vez mais necessário. Tentando contribuir com a prática, sugere maneiras de escolher tópicos educacionais e propõe uma cadeia de ações educativas destinadas a promover a relação pedagógica que reconhece e valoriza os assuntos e seus conhecimentos.

Palavras-chave: Currículo, Teoria Crítica, Teoria Pós-crítica.

Resumen

Objetivo: Revisar los conceptos de la pedagogía crítica con el fin de vincularlos con el debate curricular actual mediante la presentación de la discusión más reciente representada por el advenimiento de las teorías post-críticas.

Conclusión: En tiempos neoliberales en los que expresiones tales como “desarrollar habilidades”, “pruebas estandarizadas” y “búsqueda de la eficacia” están a la orden del día, no parece haber espacio para el curriculum que fomenten la criticidad ante los hechos que afectan a la sociedad. Por otro lado, está la necesidad de cuestionar la lógica impuesta y desnaturalizar sus formas de ver el mundo es cada vez más necesario. Intentando contribuir con la práctica, se sugiere formas de elección de los temas educativos y propone una cadena de acciones educativas destinadas a promover la relación pedagógica que reconoce y valora los sujetos y sus conocimientos.

Palabras clave: Currículum, Teoría Crítica, Teoría Post-crítica.

Cómo citar este artículo (APA):

García, M. (2018). Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica no currículo. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 96-115. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2860>

Copyright © 2018 García Neira

INTRODUÇÃO

Há certo consenso na literatura de que o termo “currículo” inclui tudo o que se relaciona com a cultura escolar (a organização dos tempos, as atividades de ensino, os espaços de aula, os objetivos, as falas, os materiais didáticos, etc.). Consequentemente, o método de ensino empregado pelo professor, por compor a cultura da escola, não pode ficar de fora. Alinhando-se a essa tendência, Stenhouse (1998) defende uma íntima relação entre objetivos, conteúdos e métodos, na composição do currículo.

Contudo, o que parece acontecer no cenário escolar é a extrema valorização dos conteúdos de aprendizagem e a atribuição de um papel secundário ao método empregado. A ênfase dada justifica-se muito mais pela falta de clareza do que seja currículo em todas as suas dimensões. Haja vista a quantidade de espaço gráfico destinado pelas propostas oficiais ao rol de objetivos e conteúdos que devem ser ensinados pelos docentes e a parca, quando não ausente, discussão metodológica. Fica a impressão de que o debate em torno do método é algo menor, sem valia.

Embora primazia dos conteúdos possa ser uma ótima opção para o rompimento com o rigor metodológico, isso não sugere a inexistência de um método que norteie o processo educativo. Apesar dos chamados “conteudistas” postu-larem uma subordinação do método aos conteúdos, é mister pressupormos uma mediação metodológica que possibilite a aquisição dos conhecimentos, até porque conteúdos e objetivos, por si só, não são capazes de assegurar a efetivação do processo educativo.

O debate em torno dos métodos de ensino poderá ser precedido das seguintes questões: de que maneira os diversos conhecimentos acerca da cultura poderão ser trabalhados com os alunos de forma a proporcionar-lhes condições para uma reflexão crítica sobre o mundo? Como os conteúdos escolares podem beneficiar os alunos, proporcionando-lhes condições para decidir e atuar em prol de uma sociedade mais justa?

Parece bastante óbvio que a dimensão metodológica da qual falamos se insere no campo teórico da pedagogia crítica, cujo objetivo principal é integrar os aspectos material/formal do ensino, articulando-os com os movimentos concretos no sentido da transformação social. A pedagogia crítica valoriza o papel do professor como mediador entre o aluno e a cultura, através de processos de reflexão sobre a vida cotidiana, transmissão e assimilação crítica dos conhecimentos no contexto da prática social coletiva, que por sua

vez implica a transformação da natureza e da sociedade (Saviani, 1991).

Recorrendo aos conceitos da pedagogia crítica de inspiração freiriana, o presente artigo retoma a discussão realizada em trabalho anterior pautada na teorização crítica (Neira, 2010), amplia-a com a contribuição das teorias pós-críticas e oferece novos argumentos para compreensão da prática pedagógica.

PEDAGOGIA CRÍTICA

Fundamentado nas obras *Lógica formal/Lógica dialética* de Henri Lefèbvre e *Teoría marxista de la educación* de Bogdan Suchodolski, Libâneo (1986) apresenta o método dialético como um caminho possível para a compreensão dos vínculos entre a educação e os processos concretos da sociedade, através das relações entre o concreto e o abstrato, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática. Ao citar Lefèbvre, o autor sugere que o conhecimento é inicialmente prático –muito antes de ser teorizado–, visto que sempre começa com a experiência prática da realidade objetiva. Num segundo momento, passa a ser social, uma vez que é transmitido entre os membros da sociedade. Finalmente, o conhecimento apresenta um aspecto histórico, no sentido da universalidade.

Para Libâneo (1986), a educação escolarizada atingirá seus objetivos se atuar dialeticamente com todos os aspectos do conhecimento, sendo capaz de organizar o conhecimento histórico, patrimônio da humanidade, o conhecimento social, fruto da experiência de outros indivíduos ou grupos e, também, o conhecimento prático, fruto da experiência real do próprio grupo e da cultura escolar. Para que isso seja possível, o método de ensino deverá ser suficientemente plástico, construído efetivamente mediante/durante o processo educativo.

Nesses termos, “a didática, assim, deixa de ser apenas o domínio técnico--prático para constituir-se, também, num instrumento lógico-metodológico de leitura das situações pedagógicas concretas, isto é, enquanto prática histórico-social” (p.140).

Entretanto, uma proposta desse tipo não poder ser sistematizada de maneira universal, visto que depende intimamente daquilo que possa vir a ocorrer durante o processo educativo, no qual, o método de ensino é construído a partir do conhecimento da realidade (grupo de alunos e comunidade onde vivem), quando se estabelece um contato mais íntimo com os seus saberes.

O desenvolvimento da aula depende dos questionamentos e interesses surgidos a partir da tematização, ou seja, da abordagem sócio-histórica que professores e alunos fazem dos assuntos que interessam aos membros de uma sociedade (Santos & Neira, 2016), como também da problematização.

Seguindo o raciocínio de Freire (1970 e 1980), problematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir a partir das leituras e interpretações da prática social. Problematizar implica em procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo numa realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a problematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos enquanto sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido.

Na pedagogia crítica, os conteúdos a serem aprendidos emergirão da problematização apresentada pelas atividades de ensino, desde que se leve em conta o esforço do grupo para sanar as dúvidas que possam surgir diante de um fenômeno ainda não compreendido. Aqui se está a afirmar uma concepção metodológica dialética nos mesmos moldes da pedagogia freireana. Se num primeiro momento, o conhecimento social se mostra sincrético, disperso e confuso, é a problematização que fomentará análises cada vez mais profundas e permitirá a construção de sínteses pessoais e coletivas (Neira & Nunes, 2009).

Para que se consigam resultados satisfatórios quanto aos objetivos educacionais estabelecidos, isto é, para que se possa desenvolver uma ação pedagógica que proporcione aos alunos uma visão de totalidade sobre a cultura, em prol da justiça social, faz-se necessário a estruturação de uma nova visão sobre a aprendizagem no interior do currículo. Aqui se está a afirmar uma concepção de aprendizagem dos conteúdos escolares que não se alinha ao princípio aditivo. Inversamente à postulada “sequência” do simples para o complexo, a metodologia dialética posiciona o aluno, desde o primeiro momento, diante de uma tarefa complexa, global e completa, em semelhança ao que acontece nas atividades autênticas da vida social.

Somente num segundo momento serão propostas atividades específicas em relação às diferentes dimensões da manifestação estudada: organização do conteúdo temático, abordagem centrada em conceitos específicos, experimentação de diferentes procedimentos, etc., antes que o aluno se confronte novamente com a situação complexa da tarefa inicial. Em resumo, em lugar

de propor um crescimento gradativo, do ponto de vista da pedagogia crítica, o processo de ensino tem início com a aproximação intencional dos alunos com a manifestação cultural da forma como ocorre no contexto da prática social.

Para que os alunos possam entender o patrimônio cultural à sua volta, fortalecendo a sua condição de autores, é necessário que tais conhecimentos sejam compreendidos no contexto das práticas sociais, para que se possa, de forma coletiva, selecionar os temas de estudo e, ao longo do curso, aprofundar o conhecimento sobre elas, ampliando a compreensão do fenômeno. É pela problematização que os atores sociais discutem, refletem, analisam e percebem inúmeras dimensões da prática social, como que a colocando simultaneamente no mundo e no microscópio (Freire, 1967). Feito isso, na visão do autor, o resultado final permitirá romper com o sincretismo que caracteriza a consciência ingênua, para atingir a visão sócio-histórica da consciência transitivo-crítica. Não se trata de aprender a partir de elementos simples conhecidos, mas de produzir um novo conhecimento como resposta às indagações surgidas a partir de uma situação real complexa, recorrendo, individual e coletivamente, a múltiplos procedimentos e ações.

Professores que atuam com base nos princípios teóricos da pedagogia crítica não abordam conteúdos desconectados da vida social. As temáticas que compõem o currículo advêm das decisões coletivas estabelecidas com a comunidade escolar. Após a Assembleia de Escola, a Assembleia Docente e a conversa com os alunos, o grupo problematizará uma determinada manifestação cultural a partir dos conhecimentos disponíveis. Esta concepção metodológica, portanto, independe do nível de ensino. (Neira, 2010).

O que se pretende é a ressignificação dos saberes relativos ao patrimônio cultural no ambiente escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. Por meio de uma prática dialógica com diversos níveis de aprofundamento, professor e alunos se veem envolvidos com a busca das respostas às questões que surgem sempre que uma problemática é enfrentada. O conhecimento, nessa visão, configura-se como instrumento para a compreensão e possível intervenção na realidade. O professor, por sua vez, faz a mediação entre os alunos e as práticas sociais, criando situações problematizadoras, introduzindo novas informações, dando condições para que os estudantes avancem em seus esquemas de compreensão dos fenômenos constatados, mediante a organização de atividades aonde a interação com os pares se constitua em um espaço democrático de aprendizagem.

Neste método, o aluno é visto como sujeito ativo que usa sua experiência e conhecimento para resolver os problemas que surgem a todo instante. Tais problemas determinam o conteúdo não só o que deverá ser estudado/aprendido, como também os níveis de aprofundamento em relação às possibilidades de contato, uso e análise dos educandos.

A ação sobre a realidade se coloca como o principal fundamento dessa concepção que permite aos alunos analisar os problemas, situações e acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes na sua experiência sociocultural.

Nunca é demais lembrar que uma prática pedagógica a partir da experiência dos alunos traz mudanças significativas para o processo de ensino e aprendizagem, já que rompe com a educação transmissora de conceitos distantes e se volta para a construção de conhecimentos em estreita relação com o contexto em que são vivenciados, sendo, por isso mesmo, impossível antever, nas temáticas que serão problematizadas, determinados conteúdos. A teia de saberes necessários para compreender um objeto de estudo vai se constituindo à medida que os problemas são respondidos. Na prática, isto significa que duas turmas que se debruçaram sobre um mesmo tema poderão percorrer trajetórias de aprendizagem diferentes, aprendendo, portanto, conteúdos diversos. A formação dos alunos, nesse sentido, é um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se dissociam.

Ao participar desse processo, o educando vive uma experiência educativa na qual a construção de conhecimentos se integra às práticas simbolicamente significativas. O aluno deixa de ser apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer; é um ser humano que desenvolve uma atividade complexa e que nesse processo se apropria, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se forma como sujeito cultural. Isso significa que é impossível homogeneizar os alunos, é impossível desconsiderar sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais e dar um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os gerou.

O que se coloca, portanto, não é a organização do ensino a partir dos conteúdos, mas, o desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada no entendimento do próprio processo de construção da sociedade. A pedagogia crítica possibilita resolver questões relevantes para o grupo, gerando a necessidade de aprendizagem. Nesse processo, os alunos se defrontam com

conteúdos de diversas disciplinas, entendidos como “instrumentos culturais” valiosos para a compreensão da realidade e intervenção em sua dinâmica. Não entram em contato com conteúdos escolares a partir de conceitos abstratos e de modo teórico, nem tampouco com exercícios descontextualizados. Na pedagogia crítica os conteúdos deixam de ter um fim em si mesmos para se tornarem meios de ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, em toda sua dinamicidade. Rompe-se, também, com a concepção de “neutralidade” dos conteúdos, que passam a ganhar significados diversos, a partir das experiências sociais dos estudantes.

PEDAGOGIA PÓS-CRÍTICA

Desde o seu surgimento no século XVI, a escola vem sendo convocada a atender às necessidades e interesses sociais, políticos e econômicos. O que deve ser ensinado, ou seja, os conteúdos que compõem o currículo, desde sempre adquiriram um caráter parcial e historicamente localizado (Lopes & Macedo, 2011). À mercê das mudanças contextuais (sócio-históricas e científicas) entram em cena determinados conhecimentos e formas de transmiti-los, indícios de que a escola tem buscado dialogar com o projeto de cidadão almejado por cada sociedade.

O processo de educação pode ser compreendido como uma forma de transmissão das conquistas e mecanismos que garantam a sobrevivência às novas gerações. Em épocas passadas, as crianças participavam diretamente da vida adulta para aprender sobre o mundo e sobre a realidade à sua volta. Hoje em dia, por mais que a família, os grupos culturais e a mídia também cumpram com a função de educar as crianças, jovens e adultos, a escola continua sendo decisiva para a realização dessa tarefa (Pérez Gómez, 2000).

A escola ainda é uma instituição que tenta incessantemente formar o sujeito moderno. Por se tratar de uma invenção da Modernidade, carrega consigo todos os atributos que competem àquela época. Seu objetivo é transmitir o conhecimento científico, formar um ser humano racional, autônomo e capaz de tomar decisões. Isso é feito por meio de um currículo linear, sequencial, estático, disciplinar e segmentado. Para Varela e Alvarez-Uria (1992), é através dele e da criação de outras instâncias fundamentais para o surgimento da escola que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional e progressista.

Todavia, na visão de alguns autores como David Harvey e Jean-François Lyotard, vivemos em outra época, a Pós-modernidade. O pensamento

pós-moderno questiona o sujeito prometido pela Modernidade, o currículo e o processo de escolarização que pretendem formá-lo (Silva, 2000). Isso fez abrir espaço para outras possibilidades explicativas, entre elas, o pós-modernismo, que pode ser entendido como um movimento intelectual iniciado na segunda metade do século XX que, nos dizeres de Silva (2011), abarca um conjunto variado de campos teóricos, políticos, estéticos e culturais.

O pensamento moderno é adepto das grandes narrativas (metanarrativas), daqueles saberes considerados universais e que se propõem a explicar qualquer coisa em qualquer lugar. Ao desconfiar dessas pretensões totalizantes do saber moderno, o pós-modernismo inclina-se à incerteza e à fluidez das relações no contexto das afirmações categóricas e inquestionáveis. A ciência e a tecnologia deixam de gozar de espaços privilegiados e assim, o senso comum e a cultura popular conquistam território na pós-modernidade.

Na perspectiva pós-moderna, a noção de sujeito sofre um importante deslocamento. Enquanto na Modernidade, o sujeito assume o centro de suas ações com relação ao pensamento, fala e produção, na Pós-modernidade, passa também a ser pensado, falado e produzido. O exterior oferece uma importante contribuição no processo de construção desse sujeito que o leva a tornar-se quem é (Silva, 2011).

Em outras palavras, o pensamento pós-moderno questiona e ataca os princípios e pressupostos do pensamento social, político e cultural de um sujeito racional, autônomo, centrado em suas decisões e pautado unicamente pela ciência, que foram geridos pelo Iluminismo e reforçados na Modernidade.

Para Hall (2006), o sujeito da modernidade é possuidor de uma identidade unificada, essencial e permanente. Com a influência pós-moderna, passou a se constituir por variadas identidades, quase sempre contraditórias. As identidades do sujeito pós-moderno são fragmentadas, instáveis e estão em contínuo fluxo. Elas se tornam uma “celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p.13). As identidades, enquanto processos discursivos de identificação, são compreendidas como “pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (Hall, 2013, p.112). Elas são posições para as quais o sujeito é convocado, sendo obrigado a assumi-las e nelas investir. Em suma, o sujeito é discursivamente interpelado a posicionar-se de um modo ou outro diante das coisas e situações do mundo.

O cenário pós-moderno forçou a educação a alterar sua função social. No momento em que as políticas e legislações educacionais garantiram o acesso e permanência da maioria das crianças e jovens na escola, diferentes grupos culturais e seus representantes, que reivindicam que suas vozes sejam ouvidas, passaram a habitá-la. Isso faz com que a escola, pautada também pelas políticas públicas, se responsabilize por aproximar e fazer dialogar diferentes culturas, procurando reconhecer a heterogeneidade e valorizar o aspecto multicultural dos sujeitos (Candau, 2008). Porém, esse contato entre as diferentes culturas não ocorre de maneira pacífica. As tentativas de diálogo, os conflitos e as tensões se multiplicaram num ambiente em que todos têm o direito e a obrigação de frequentar.

Hall (1997) concebe a cultura como prática de significação, como um território de disputa pela validação dos significados no qual os diferentes grupos, situados em posições distintas de poder, lutam pela imposição de seus modos de ver as coisas do mundo à sociedade mais ampla. É nesse campo de batalha que a cultura é produzida e validada.

Na visão de Hall (1997), toda e qualquer prática social é cultural. Todas as práticas sociais que possuem relação com o significado ou que requeiram significado para funcionarem, têm a sua dimensão cultural. Ele expande suas explicações sobre cultura ao comentar sobre a *virada cultural*, que diz respeito a uma análise social contemporânea que passou a compreender a cultura como uma condição constitutiva da vida social e não mais como uma variável dependente, como também, ao explicar sobre a noção de *centralidade da cultura*, que indica a forma como a cultura penetra em cada canto da vida social contemporânea, mediando tudo.

A linguagem assume papel fundamental nessa concepção de cultura, porque é vista como um termo geral para as práticas de representação, ocupando uma posição privilegiada na produção e circulação dos significados. Nessa lógica, os sujeitos são formados culturalmente, pois são interpelados a todo instante pelos meios discursivos.

Neira e Nunes (2009) explicam que o termo “pós” não significa oposição, isto é, a teoria pós-crítica não é uma forma de oposição à teoria crítica. O termo “pós” significa ir além, que ultrapassa as fronteiras. É posicionar-se adiante. É pensar, refletir e viver além dos limites e retornar com outros olhares para a reconstrução das condições sociais presentes. As teorias pós-críticas reconhecem e utilizam o pensamento crítico em seus debates e questionamentos.

As pedagogias crítica e pós-crítica se diferenciam da teorização tradicional, pois abarcam as análises do poder que permeia as relações sociais e culturais. Enquanto os currículos tradicionais pretendem ser neutros, despolitizados, apoiando-se na razão científica, a teorização crítica e pós-crítica argumentam que não há teoria neutra, natural e puramente científica. Todas estão, inevitavelmente, implicadas em relações de poder.

A pedagogia pós-crítica busca realizar um debate ampliado da análise do poder. Não se limita ao campo das relações econômicas do capitalismo, embora o considere. Suas discussões e análises são centradas nas questões da religiosidade, classe social, etnia, idade, gênero, sexualidade, corpo e tantos outros marcadores sociais. Nessa concepção curricular, poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes. O poder está espalhado pelas diversas relações existentes na sociedade.

A teorização pós-crítica¹ abarca a teoria *queer*, os Estudos Culturais, os estudos feministas, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, a filosofia da diferença, o pós-colonialismo e o multiculturalismo crítico (Silva, 2011). Entretanto, contrariamente à pedagogia crítica, a pós-crítica não acredita na possibilidade do sujeito libertar-se da alienação causada pelo capitalismo. Não há espaço para o pensamento de consciência correta e autônoma, como também, questionam o processo de conscientização e emancipação.

A pedagogia pós-crítica se preocupa com a formação dos sujeitos que atuarão na sociedade. Por isso se preocupam com o currículo, em função do seu envolvimento com os processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. Assim, abrem lugar para a subjetividade. Em outras palavras, o sujeito é formado de acordo com as verdades que insistem em fixar uma identidade, subjetivando-o, levando-o a assumir uma posição de sujeito (Hall, 2013). Uma forma de fazê-lo é, justamente, por meio do currículo.

Portanto, a pedagogia pós-crítica se torna uma escrita constante, onde todos os sujeitos da escola o escrevem e reescrevem. Não possui maneiras corretas e únicas de ensinar e avaliar, como também, não há técnicas definidas para planejar as atividades ou a definição prévia dos conteúdos a serem ensinados. Ao contrário, há espaço para a problematização e discussão dos conhecimentos, das avaliações e dos planos de trabalho.

Especialmente preocupada com as questões pedagógicas em ambientes

¹ Devido às restrições de espaço, neste artigo enfatizou-se a discussão multicultural.

multiculturais, Candau (2008) ensina que não há educação que não esteja imersa na cultura do contexto no qual se situa, o que torna impossível conceber uma experiência pedagógica desvinculada da temática cultural. Consequentemente, no atual contexto pós-moderno, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores sob o risco de que a escola, cada vez mais, se distancie dos universos simbólicos e das inquietudes das crianças e jovens.

Para a pesquisadora, o multiculturalismo pode assumir duas abordagens: descritiva ou propositiva. A descritiva compreende o multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais e depende de cada contexto histórico, político e sociocultural. Nessa concepção, se enfatiza a descrição e a configuração multicultural de cada contexto específico. A propositiva compreende o multiculturalismo como uma maneira de atuar, de intervir e de transformar a dinâmica social e cultural. Trata-se de um projeto político cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais, de conceber políticas públicas a favor da diferença cultural e de construir estratégias pedagógicas nessa perspectiva.

Na concepção propositiva, são oferecidas diferentes gradações de multiculturalismo, indo desde aquele que aborda as diferenças de maneira folclórica, por exemplo, restringindo-se à comemoração de datas específicas (Dia da Consciência Negra, Dia do Índio, Dia da Mulher), até a visão crítica, que problematiza a produção das diferenças culturais. A presente pesquisa busca fundamentar-se nesta última vertente, conhecida como multiculturalismo crítico.

Apesar da quantidade de trabalhos e análises que apregoam o desenvolvimento de pedagogias multiculturalmente orientadas, o que se percebe no cotidiano escolar é o confronto entre, de um lado, práticas com viés tecnicista, pautadas na cultura dominante e que colocam em ação políticas neoliberais de organização social. Evidentemente, tais iniciativas formam certos tipos de sujeitos. Por outro lado, há experiências didáticas fundamentadas em princípios e políticas multiculturais, que valorizam e reconhecem as diferenças culturais e prestigiam procedimentos democráticos.

Candau (2008) confirma essa ideia ao comentar que por mais que esse caráter universal de educação venha sendo denunciado em algumas pesquisas, o discurso homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte. Ao mesmo tempo, estão cada vez mais presentes as tentativas de romper com o modelo educacional tecnicista e construir práticas educativas que levem

em consideração a questão do multiculturalismo. Ou seja, a batalha continua.

Em 2002, essa pesquisadora já afirmara que o debate multicultural iria avançar nos anos seguintes com vistas à afirmação da democracia e à luta contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação (Candau, 2002). A produção acadêmica nos últimos anos comprovou que a pesquisadora estava certa. As investigações realizadas têm identificado uma progressiva sensibilidade para este tema na escola, mas traduzi-la e aplicá-la nas práticas cotidianas e educacionais continua sendo um grande desafio, pois a ordem hegemônica e monocultural, agora travestidas em uma concepção pedagógica neoliberal, ainda assolam o espaço escolar.

Moreira (2001) e Rodrigues e Abramowicz (2013) mapearam a produção científica sobre o ensino multicultural. O primeiro investigou os trabalhos sobre currículo e multiculturalismo produzidos por autores brasileiros, destacando os temas dominantes, abordagens metodológicas e referências biblio-gráficas e as segundas analisaram a maneira pela qual os conceitos de diversidade e diferença têm sido utilizados no debate educacional contemporâneo brasileiro.

Também existem pesquisas que analisaram as questões multiculturais a partir da prática pedagógica, do “chão da escola”. Canen e Oliveira (2002) analisaram uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, no componente curricular ciências, que problematizou os preconceitos, desigualdades e a construção das diferenças culturais. Dentre os resultados, destaca-se a adoção da hibridização discursiva como dispositivo pedagógico relevante. Candau (2002) apresentou uma visão da relação multiculturalismo e educação com base em projetos desenvolvidos. Moreira e Candau (2003), com base em projetos multiculturais desenvolvidos e na literatura da área, apresentaram princípios, exemplos e sugestões que possam ser úteis aos docentes que queiram tornar a cultura como elemento central nos seus planos e práticas. Por fim, Candau (2011) examinou as concepções de diferença cultural e como foram discutidas na prática, tendo como base de apoio quatro trabalhos que afirmam ser multiculturais.

Percebe-se a vontade de muitos educadores, comprometidos com uma educação multicultural, de colocarem em circulação esse assunto tão caro à sociedade pós-moderna. Diante disso, a escola não pode mais contribuir para a manutenção das desigualdades e preconceitos. Ela sozinha não vai acabar com isso, mas pode tentar atenuar os efeitos desse processo. Para

não perpetuar o fracasso escolar dos estudantes que não compartilham dos referenciais culturais hegemônicos, deve trabalhar com as diferenças em seu contexto real, o que a obriga a reconhecer, valorizar e empoderar os grupos desprivilegiados (Candau, 2011).

Ao reconhecer o universo multicultural dos estudantes, o desafio da escola no cenário pós-moderno é preparar o aluno para lutar e se defender das desigualdades produzidas pela sociedade e impostas aos sujeitos como situações inevitáveis. Ela deve evitar oferecer situações fantasiosas. Rego (2011) recomenda que o incentivo às características neoliberais como o espírito de competição, sentimento de esforço e sucesso individual apregoados pela escola moderna, ceda lugar ao compromisso com o bem comum e a adesão a causas que contribuam para a melhoria das condições de vida coletiva.

A escola, nessa configuração, exige que os professores analisem o caráter universal de transmissão de saberes por meio da “mediação crítica da utilização do conhecimento” (Pérez Gómez, 2000, p.22). A escola pode e deve usar o conhecimento para compreender e questionar as intenções do processo educativo, dos efeitos nos sujeitos e dos mecanismos de controle. Ela precisa vivenciar práticas culturais que induzam à solidariedade, à colaboração, à crítica e à criação. Apenas vivendo situações democráticas na escola é que se pode aprender a viver democraticamente na sociedade mais ampla.

Como se pode observar, apesar das dificuldades, a educação multicultural é uma realidade. Se pretendermos a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde as diferentes culturas possam ser representadas dignamente, ela torna-se uma ótima ferramenta. Não é por acaso que seus pressupostos têm influenciado vários componentes curriculares. Nos últimos anos, análises de experiências pedagógicas fundamentadas nas teorias pós-críticas têm contribuído para o estabelecimento de princípios e orientações didáticas que caracterizam uma ação didática multiculturalmente orientada, também denominada de pedagogia cultural.

AÇÕES DIDÁTICAS

Visando coletar informações sobre o patrimônio cultural da comunidade, os educadores podem realizar uma pesquisa de campo na qual serão observadas as práticas sociais existentes no entorno da escola e que, de maneira eventual ou constante, são acessadas. Outra forma também utilizada para coletar essas informações pode ser o diálogo com a comunidade nas diversas reuniões realizadas na escola, uma conversa com alguns colegas de

trabalho que residem no bairro ou diretamente com os alunos sobre os temas específicos que serão abordados naquele período letivo. Esse procedimento permitirá configurar um rol de saberes sobre o que os alunos já conhecem quando chegam à escola.

Além dessas informações, questões relativas ao espaço escolar disponível, isto é, as variáveis próprias do meio e sua forma de organização e administração também são relevantes na condução do método, para que se possam dimensionar as possibilidades práticas de implementação do currículo. Assim, se a escola apresenta as condições necessárias, é possível realizar atividades na sala de informática, na sala de vídeo, na biblioteca, realizar exposições ou apresentações, fazer pequenos passeios até uma praça ou parque, teatros, cinemas, exposições, ambientes de trabalho, comércio, sedes de partidos políticos, igrejas, associação de bairro, terreno, empresas, etc. que ampliarão enormemente o leque de conhecimentos sobre a cultura. Nesta caracterização aborda-se a possibilidade de: deslocar os alunos em horário de aula para realizar uma pesquisa ou atividade com o quadro de funcionários ou com outras turmas; solicitar um grupo de alunos (ou individualmente) de outra turma para elucidar um tema, entre outras. Deve-se estar atento aos procedimentos organizacionais da escola, como o prazo para a reprodução e entrega de textos, ou questionar certos procedimentos habituais relativos às reuniões e aos passeios em horários de aula.

Diante do mapeamento realizado, os professores da escola terão condições de organizar o currículo por temáticas: o que será estudado na Educação Infantil, no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental, no Ciclo Final do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos etc. A partir daí, são pesquisados os conhecimentos do grupo de alunos a respeito da temática selecionada, por meio do diálogo. A cada resposta, uma vivência poderá ser proposta aos alunos tomando como base a contribuição específica do colega. O foco em cada temática dar-se-á com o devido cuidado à distribuição equilibrada ao longo do ano letivo conforme a característica do assunto. Essa preocupação é importante, pois um determinado tema poderá ser menos trabalhoso que outro, recebendo menor atenção e cuidado.

Com os dados coletados, a elaboração do currículo poderá articular esse mapeamento geral com a problematização de um tema específico, visando a estruturação das atividades de ensino. Para atender aos objetivos de enriquecimento cultural, é necessário analisar determinados aspectos da temática que será problematizada: O que é necessário para abordar esse assunto?

É possível extrair “elementos educativos” e articulá-los com o Projeto Pedagógico? Quais modificações devem ser implementadas, a fim de ressignificar os conhecimentos que vierem a ser debatidos? De que forma? Onde podemos acessar os conhecimentos necessários e existe alguma maneira de vivenciá-los?

Somente a partir daí serão propostas atividades de ensino, sempre permeadas pelo diálogo, interação coletiva, reorganização, discussão de outras possibilidades e interpretação de cada uma das ações, ou seja, analisando as diversas formas de apresentação dos conhecimentos e explorando tal diversidade com base no repertório linguístico coletivo.

As ações educativas, por sua vez, poderão focalizar alternadamente diferentes conhecimentos teóricos sobre uma mesma temática, explorando, na medida do possível, os saberes práticos dos alunos e as reflexões sobre sua participação e envolvimento, e considerando as diversas formas de interação no grupo e a relação dessas questões com esferas sociais mais amplas.

Manifestações dos alunos ou discursos acessados socialmente devem ser problematizados no desenvolvimento das intervenções. Tal procedimento enriquecerá o trabalho pedagógico. Nota-se, pela variação de possibilidades, que as ações didáticas denotam uma certa imprevisibilidade temporal, isto é, não há como estabelecer previamente a sua duração (um bimestre, um trimestre, etc.). O período de duração da tematização de um fenômeno se relaciona com os encaminhamentos e problematizações que se tornarem necessários durante as aulas.

É importante que o professor permaneça atento à necessária articulação da proposta com as intenções explícitas no Projeto Pedagógico da escola. Isto se dá através da adoção dos mesmos objetivos de ensino auferidos por meio da análise do documento e das discussões com os professores responsáveis pelas demais áreas do currículo. Nesse aspecto, diante das necessidades de ampliação e aprofundamento dos temas, serão muito bem-vindos os trabalhos e projetos coletivos.

No decorrer das atividades, quando couber, o professor poderá instar os alunos a socializar seus pontos de vista sobre o assunto em pauta. Essa situação, difícil num primeiro momento, contribuirá para a adoção de uma postura reflexiva. Com o passar do tempo, o questionamento do professor quase não será necessário. Em experiências com o método (Neira & Nunes, 2009), percebemos que os aspectos atitudinais são mais bem trabalhados

quando não é o professor quem aponta diretamente o problema. Isto não quer dizer afastamento, mas sim mediação em busca da construção da autonomia para a participação coletiva. Ou seja, ao apresentar seu olhar sobre uma temática, o aluno não apenas estará sujeito aos questionamentos, mas também responsável por mediar e organizar o debate. Constatamos aqui que o “rompimento da inércia” desencadeado pelo professor, e a frequência com que esta situação se apresenta, facilita o ato pedagógico no decorrer das aulas. Quando conversar sobre a experiência, prontamente surgirão ideias de reformulação e reorganização – denominamos esta etapa de ressignificação. Tão logo se chegue a um ponto de equilíbrio, em que haja algum consenso sobre um assunto polêmico, teremos conquistado avanços significativos na formação de pessoas para a vida pública.

As decisões, descobertas, análises etc., poderão ser registradas em cadernos, cartazes, fotografias ou quadro, constituindo-se em importantes recursos para identificar as modificações nos alunos e nos conhecimentos. Quando houver mais de um encaminhamento possível, todos poderão ser discutidos numa ordem estabelecida após eleição. A explicação final sobre o assunto, se houver, caso não agrade a alguém, poderá ser registrada com o formato que o aluno julgue mais adequado, justificando-se perante o grupo por qual razão não gostou do elemento final eleito pelos colegas. Nesse sentido, cria-se um espaço democrático para os alunos exporem suas opiniões em contrário. Abre-se espaço para o respeito à diversidade de ideias.

Claro está que para estudar cada uma das temáticas culturais descobertas durante o mapeamento será necessário obter maiores informações sobre elas (Corazza, 1997). O professor poderá utilizar diversas fontes para pesquisa própria (Internet, revistas, livros, relatos pessoais por meio de entre-vistas, etc.), visando orientar as investigações dos alunos, apontando alguns caminhos possíveis pelas referências presentes na biblioteca, sala de leitura, revista e *sites* especializados, programas televisivos, etc. Por sua vez, os alunos poderão receber, antecipadamente, algumas perguntas que orientem a pesquisa e o estudo. A esta etapa, denominamos ampliação.

Contrariamente ao que se afirma, este método não se encerra na permanência e ênfase daquilo que eles já sabem (Freire, 1970). Um encaminhamento possível tratará de problematizar aquelas práticas sociais que uma pesquisa ampliada sobre o tema poderá identificar. Os alunos poderão ser estimulados a descobrir novas informações, sendo mais uma vez questionados a respeito do que constataram. Sempre haverá algo a saber e socia-

lizar; qualquer conhecimento poderá ser compartilhado com os colegas e experimentado. Um conhecimento “parcial” ou “pela metade” traz dificuldades para uma compreensão profunda e ofusca a visibilidade das interrelações possíveis.

Atividades de pesquisa, entrevista e demais formatos para coleta de dados com os membros da comunidade são muito importantes quando se pretende o desenvolvimento de um currículo inspirado na pedagogia crítica, devido ao seu potencial de valorização das vozes daqueles que compartilham o cotidiano com os alunos. A participação de membros da comunidade na ação pedagógica confere aos alunos uma nova visão de grupo, pois os saberes característicos do grupo ao qual pertencem foram incluídos no currículo com o mesmo grau de importância que os saberes escolares. Como se verifica, a prática pedagógica adotada não se vincula a um conhecimento prévio do professor. É justamente o inverso, a dinâmica permite a ampliação dos conhecimentos do professor e dos alunos. Como encaminhamento paralelo do método, alguns alunos podem assumir a responsabilidade de preparar-se bem junto aos adultos que entrevistarão ou pesquisas que farão, para trazer novos conhecimentos a respeito da temática.

É muito importante que os alunos tenham acesso a produtos culturais específicos sobre os temas estudados. Eles precisam saber que o universo de conhecimentos excede em muito as experiências imediatas e diretas do bairro e da região, transcendem no tempo e encontram-se publicadas e socializadas nos veículos de informação e comunicação. Assim, a etapa da ampliação poderá promover atividades com outros recursos como televisão, livros, jornais e internet. Os alunos ficarão entusiasmados pelas descobertas que o acesso a tais fontes lhes proporcionará.

Finalizando o processo, recomenda-se, com base nos registros ao longo do curso, a elaboração de um produto final que poderá ser uma apresentação, uma exposição, um livro, etc., desde que construídos pelos alunos e com a participação deles em todas as decisões. Recordamos ao professor que as preferências da comunidade podem ser, também, objetos de discussão. Isso não significa, de modo algum, censura ou coibição. Se a temática utilizada faz apologia a atividades não recomendadas pela escola, ou apresentam caráter distorcido de outras realidades, esse elemento poderá ser o gerador de um debate chegando até a revisão dos valores da cultura escolar ou da cultura dos alunos. Não há, neste método, uma questão fechada sobre qualquer assunto.

No tocante ao processo avaliação, entre outras, merece toda a consideração a noção de avaliação formativa proposta por Hadji (2001). O professor francês distribui o processo avaliativo em três etapas que acompanham todo o currículo.

Sugere, inicialmente, que se desenvolva uma avaliação diagnóstica sobre os saberes relacionados à temática que será problematizada naquele período letivo. Convém manter um diário de campo atualizado ou um portfólio, onde constem fragmentos de conversas em sala, registros escritos dos alunos e do professor, o levantamento coletivo dos saberes sobre o assunto, etc.

Durante o processo educativo, Hadji propõe o que se denomina de avaliação reguladora, que fará uso de instrumental semelhante à avaliação diagnóstica, mas, desta vez, realizada no decorrer das intervenções pedagógicas e procurando identificar insuficiências das atividades propostas com a intenção de promover modificações no encaminhamento ou no próprio teor das atividades sempre que necessário for, para intensificar as oportunidades de aprendizagem e as situações didáticas que virão a seguir.

Próximo ao fim de uma tematização, o autor propõe uma avaliação final, que pretende descobrir em que medida os procedimentos didáticos realizados naquele período letivo contribuirão para ampliar o repertório dos conhecimentos dos alunos sobre o fenômeno problematizado. A avaliação final pode ser constituída pela análise do produto que os alunos elaboraram: uma apresentação, um registro mais cuidadoso, uma coreografia, uma exposição, um relatório, um portfólio, uma pesquisa, etc.

Como se pode notar, nesta concepção de avaliação, o professor recolhe elementos para refletir sobre sua prática pedagógica. Convém destacar que, para que esse processo se dê a contento, o educador deverá adquirir o hábito de manter registros constantes das suas observações durante as aulas. Esse “diário de campo” do professor, que se tornará mais rico com o arquivamento das produções dos alunos ou imagens das aulas, é o instrumento fundamental para identificar os resultados de sua ação educativa.

REFERÊNCIAS

- Candau, V. M. F. (2002). Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade, Campinas, XXIII(79)*, 125-161, ago.
- Candau, V. M. F. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In A. F. B. Moreira, & V. M. F. Candau, (Org.), *Multi-*

- culturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-37). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Candau, V. M. F. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255, jul/dez.
- Canen, A. & Oliveira, A. M. A. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, (21), 61-74. Rio de Janeiro.
- Corazza, S. M. (1997). Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In A. F. B. Moreira, *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- Hadji, C. (2001) *Avaliação desmistificadora*. Porto Alegre: Artmed.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22(2), 15-46, jul/dez. Porto Alegre.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2013). Quem precisa da identidade? In T. T. Silva, et al., *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Libâneo, J. C. (1986). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. B. (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 65-81, set/out/nov/dez. Rio de Janeiro.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 156-168, maio/jun/jul/ago. Rio de Janeiro.
- Neira, M. G. (2010). *Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática*. São Paulo: Phorte.
- Neira, M. G. & Nunes, M. L. F. (2009). *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In J. G. Sacristán, & A. I. Pérez Gómez, *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Rego, T. C. (2011). Sobre diferenças e preconceitos. In T. C. Rego, (Org.), *Educar para a diversidade: desafios e perspectivas* (pp. 11-27). São Paulo: Moderna.
- Rodrigues, T. C. & Abramowicz, A. (2013). O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 15-30, jan./mar. São Paulo.

- Santos, I. L. & Neira, M. G. (2016). A tematização no ensino de Educação Física. In M. G. Neira, *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Silva, T. T. (2000). Depois das teorias críticas do currículo. In A. Nóvoa, & J. Schiewer, (Org.), *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- Silva, T. T. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación con base en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Varela, J. & Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, (6), 1-17. Porto Alegre.