



# Currículo Intertranscultural

Novos itinerários para a educação





Biblioteca Freiriana 8

Paulo Roberto Padilha

# Currículo Intertranscultural

Novos itinerários para a educação

Título original: Currículo Intertranscultural. Novos itinerários para a educação  
Paulo Roberto Padilha

*Capa:* DAC

*Layout de capa:* Soraya Ludmilla Romão

*Foto da capa:* Ângela Antunes e Thaís Reggiani Sgroia

*Preparação de originais:* Liege Marucci

*Revisão:* Maria de Lourdes de Almeida

*Composição:* Dany Editora Ltda.

*Coordenação editorial:* Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor e dos editores.

© 2004 by Paulo Roberto Padilha

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 317 — Perdizes

05009-000 — São Paulo-SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: [cortez@cortezeditora.com.br](mailto:cortez@cortezeditora.com.br)

[www.cortezeditora.com.br](http://www.cortezeditora.com.br)

Instituto Paulo Freire

Rua Cerro Corá, 550 — cj. 22 — 2º andar

05061-100 — São Paulo-SP — Brasil

Tel.: (5511) 3021-5536 Fax: (5511) 3021-5589

**E-mail:** [ipf@paulofreire.org](mailto:ipf@paulofreire.org)

**Home Page:** [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)

Impresso no Brasil — abril de 2004



# INSTITUTO PAULO FREIRE

Biblioteca Freiriana

**Conselho editorial:** Adriana Puiggrós (Argentina), Antonio Teodoro (Portugal), Arturo Ornelas (México), Azril Bacal (Suécia), Carlos Alberto Torres (coord.), Celio da Cunha (Brasil), Daniel Schugurensky (Canadá), Fausto Telleri (Itália), Francisco Gutiérrez (coord.), José Rivero (Peru), José Eustáquio Romão (coord.), Frank Youngman (Botswana), Hiromi Ehara (Japão), Ilse Schrimpf Herken (Alemanha), Ira Shor (USA), Jason Chang (Taiwan), João Francisco de Souza (Brasil), Julie Thompson (Angola), Liam Kane (Escócia), Lilians M. Lopes (Argentina), Luíza Cortesão (Portugal), Maureen Silos (Suriname), Moacir Gadotti (coord.), Moacyr de Goes (Brasil), Octavio Augusto Pescador Hernández (México), Paul Taylor (França), Pep Aparício (Espanha), Peter Mayo (Malta), Pilar O'Cadiz (USA), Raymond Morrow (Canada), Reinaldo Matias Fleuri (Brasil), Ricardo Cetrulo (Uruguai), Roger Dale (Nova Zelândia), Steve Stoer (Portugal), Sylvia Schmelkes (México), Walter Esteves Garcia (coord.), Zelda Groener (África do Sul).

## Conselho Internacional de Assessores

(Fórum Paulo Freire — Los Angeles, setembro de 2002)

*Presidente:* Budd Hall (Canadá), *Vice-presidentes:* Akira Kusuhara (Ásia), Carlos Rodrigues Brandão (América Latina), Frank Youngman (África) e Jürgen Zimmer (Europa). *Membros:* Adriana Puiggrós (Argentina), Adriano Nogueira (Brasil), Ahmet Duman (Turquia), Alfredo Ghiso (Colômbia), Antônio Faúndez (Suíça), Antônio João Mânfió (Brasil), Antônio Monclús Estella (Espanha), Antônio Teodoro (Portugal), Afonso Celso Scocuglia (Brasil), Arturo Ornelas (México), Azril Bacal (Suécia), Barbara Freitag Rouanet (República Tcheca), Bartolomeo Bellanova (Itália), Benno Sander (Brasil), Bernardino Mata Garcia (México), Birgit Wingenroth (Alemanha), Carlo Nanni (Itália), Carlos Lagoeiro (Holanda), Célia Linhares (Brasil), Célio da Cunha (Brasil), Celso de Rui Beisiegel (Brasil), Daniel Schugurensky (Canadá), Danilo Streck (Brasil), Edna Serafim de Oliveira (Brasil), Elizabeth Protacio-Marcelino (Filipinas), Fátima Freire (Brasil), Fausto Telleri (Itália), Francisco Vio Grossi (Chile), Gaston Pineau (França), Genoino Bordignon (Brasil), Guillermo Willianson (Chile), Heinz Schulze (Alemanha), Henry Giroux (Estados Unidos), Hiroyuki Nomoto (Japão), Ilse Schrimpf Herken (Alemanha), Ira Shor (Estados Unidos), Isabel Hernández (Argentina), Isolina Centeno Ubeda (Nicarágua), Ivor Baatjes (África do Sul), Jacques Chonchol (Chile), João Francisco de Souza (Brasil), Jorge Werthein (Brasil), José Angel Pescador Osuna (México), José Miguel Rodriguez Matos (Porto Rico), José Rivero (Peru), Ladislau Dowbor (Brasil), Liam Kane (Escócia), Licínio C. Lima (Portugal), Lilians M. Lopes (Argentina), Luis Eduardo Wanderley (Brasil), Luíza Cortesão (Portugal), Marcela Gajardo (Chile), Marcos Guerra (Brasil), Madalena Freire (Brasil), Maria da Glória Gohn (Brasil), María Teresa Sirvent (Argentina), Martin Carnoy

(Estados Unidos), Miguel Escobar Guerrero (México), Moema Viezzer (Brasil), Nestor Alfredo Fuentes (Argentina), Orlando Fals Borda (Colômbia), Osmar Fávero (Brasil), Pedro Demo (Brasil), Pep Aparício Guadas (Espanha), Peter Lownds (EUA), Peter Mayo (Malta), Peter McLaren (Estados Unidos), Peter Park (Estados Unidos), Pierre Furter (Suíça), Pierre Marc (Suíça), Pilar O'Cadiz (EUA), Ramon Moncada (Colômbia), Raymond Morrow (Canadá), Reinaldo Matias Fleuri (Brasil), Roberto Orozco Canelo (Chile), Roger Dale (Nova Zelândia), Rosa Maria Perez de Santos (Venezuela), Sergio Guimarães (Guiné-Bissau), Sergio Martinic (Chile), Steve Stoer (Portugal), Sylvia Schmelkes (México), Teresa Penna Firme (Brasil), Torbjön Stockfelt (Suécia), Zelda Groener (África do Sul).

**Conselho Internacional Diretivo:** Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti e Walter Esteves Garcia.

**Coordenação da Sede Central:** Patrono: Paulo Freire. Diretor Geral: Moacir Gadotti. Secretário Geral: José Eustáquio Romão. Diretoria Técnico-Pedagógica: Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha. Coordenação de Relações Institucionais: Salete Valesan Camba. Coordenação de Movimentos: Ângela Antunes, Jason F. Mafra, Luiz Carlos de Oliveira, Maria Alice de Paula Santos, Paulo Roberto Padilha.

#### **Equipe Técnico-Pedagógica do IPF**

Adriano Nogueira, Alexandro Fernando da Silva, Alice Akemi Yamasaki, Ana Maria do Vale Gomes, Afonso Celso Scocuglia, Antônio João Mânfió, Bianco Zalmora Garcia, Custódio Gouvea da Motta, Débora Mazza, Delma Lúcia de Mesquita, Deucélia Nunes, Dulce Ferreira, Edgar Pereira Coelho, Edilson Fernandes, Eliseu Cintra, Elisa Gracioli Frigoli, Eliseu Muniz dos Santos, Fábio Cascino, Fernando J. M. de Araújo, Flávio Boleiz Junior, Gabriel Guimard, Genoíno Bordignon, Gildean Silva Pereira, Gustavo Bélic Cherubine, Ilca Vianna, Jacira da Silva Paiva, Jason F. Mafra, João R. Alves dos Santos, José Rubens Lima Jardimino, Júlio Wainer, Lourdes Milão Fernandez, Leda Leoni, Lúcia Helena Couto, Luciano Carvalho Barbosa, Luiz Carlos de Oliveira, Luiz Marine José do Nascimento, Luiza Christov, Lutgardes Costa Freire, Marcia Moraes, Márcia Trezza, Maria Alice de P. Santos, Maria de Lourdes M. Prais, Maria do Socorro da Silva, Maria Aparecida Soares, Maria Isabel Orofino Schaefer, Maria José Pereira, Maria José Vale, Maria Leila Alves, Maria Lizeth Acquist, Maria Luiza Peixoto Ferreira, Maria Rita Avanzi, Maria Stela Reis, Marisa Fortunato, Margarita Victoria Gomez, Martha Carvalho, Misael Geraldo Souza Camargo, Mônica Braga, Paulina Christov, Paulo Silveira, Regina Elena Pinto Ribeiro, Raiane Patrícia S. Assumpção, Reinaldo Matias Fleuri, Reginaldo Oliveira Nogueira, Salete Valesan Camba, Sidney Nilton de Oliveira, Solange Lima, Sônia Couto Souza Feitosa, Thaís Regianni, Valdete A. Melo.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, *é dialógica*, aberta e curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.

O que importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. [...]

*O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.*

*Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade.*

(Paulo Freire, 1997: 96).



A Paulo Freire,  
que sempre nos inspira a dialogar e a reinventar a nossa própria  
história.

A Lutgardes Costa Freire,  
grande companheiro, que nos honra com sua amizade, que nos  
sensibiliza e nos ensina por sua humildade e doação permanentes.

A Moacir Gadotti e Ângela Antunes,  
Amigos-irmãos que tanto contribuíram e participaram profundamente  
não só deste livro, mas também de minha vida nos últimos anos.

A Reinaldo Matias Fleuri,  
por tão bem aliar sabedoria e sensibilidade humana e por tanto  
contribuir para a consecução deste trabalho.

Aos professores Celso de Rui Beisiegel, Mário Sérgio Cortella,  
Elvira de Souza Lima e José Eustáquio Romão,  
por suas excelentes críticas e sugestões à minha tese de  
doutoramento, que deu origem a esta publicação.

Aos professores e às professoras Alexandre Gonçalves dos Santos,  
Azril Bacal, Adriano Nogueira, Antônio João Mânfió, Carlos Alberto Torres,  
Gaudêncio Frigotto, Francisco Gutierrez, José Clóvis de Azevedo, Walter  
Esteves Garcia, Ana Maria Saul, Cruz Prado e Maria de Lourdes Melo Prais  
(Dedê), que contribuíram com suas obras, entrevistas, sugestões e incentivos.

Aos companheiros e às companheiras José Xavier Cortez,  
Danilo Morales, Liege Marucci, Dany Editora e Soraya Ludmila Romão,  
que tanto colaboraram para a publicação deste livro.

À família Arrais por conservar a alegria do encontro e da  
solidariedade em todas as horas.

Ao cunhado Jorge Cunha (*in memoriam*)  
que se foi tão cedo, deixando tanta saudade.

A Neusa Padilha Cupertino, Felipe Padilha Cupertino e Jubal Sinai  
Vieira Cupertino,  
por suas presenças bonitas e marcantes em minha vida.

Aos meus pais Benedito Padilha (*in memoriam*) e Maria da Costa  
Padilha,  
com quem aprendi tantas lições e ainda aprendo.

A Aparecida Arrais Padilha (Cidinha),  
pelo exercício permanente da maternidade, do carinho, do  
companheirismo, do diálogo, do conflito, do amor e da amizade.

Aos meus filhos Igor Arrais Padilha e Isis Arrais Padilha,  
que amo tanto e que renovam a minha esperança e prática de viver o  
presente, inventando o futuro.

A toda gente querida de minha convivência pessoal e profissional  
E a todos/as que, conosco, buscam novos itinerários para a educação.

Quanta gente... quantas culturas!

## Sumário

<b>PREFÁCIO</b> — O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola <i>Reinaldo Matias Fleuri</i> .....	13
<b>APRESENTAÇÃO PESSOAL</b> — Com o pé na estrada, enfrentando a desigualdade e a exclusão .....	19
<b>INTRODUÇÃO</b> — Caminhar contra o vento e praticar a esperança .....	31
<b>CAPÍTULO 1</b> — Outra educação é possível .....	43
1.1. Escola Pública Popular e o Movimento de Reorientação Curricular no Município de São Paulo: de 1989 a 1992 .....	43
1.2. O Movimento da Escola Cidadã .....	58
1.3. Ecopedagogia: por uma “ética universal do ser humano” ...	86
1.4. Educação como direito, educação emancipatória .....	94
1.5. Por uma educação cidadã .....	100
<b>CAPÍTULO 2</b> — Currículo, complexidade e círculo de cultura ..	117
2.1. O currículo como centro do debate educacional .....	117
2.2. Teorias de currículo .....	122
2.3. Currículo e complexidade .....	135
2.4. Círculo de Cultura e currículo .....	160

<b>CAPÍTULO 3 — Cultura, multiculturalismo e currículo intercultural</b> .....	183
3.1. Concepções de cultura .....	183
3.2. Diferença cultural e hibridismo: para além da diversidade ...	202
3.3. As diversas faces do multiculturalismo .....	215
3.4. Currículo intercultural .....	225
<b>CAPÍTULO 4 — Currículo intertranscultural</b> .....	247
4.1. Para além do monoculturalismo e do multiculturalismo ....	247
4.2. Intertransculturalidade e educação: ultrapassando fronteiras .....	260
4.3. O fazer docente e a participação na perspectiva intertranscultural .....	268
4.4. Princípios, práticas e eixos do currículo intertranscultural: por uma escola alegre e aprendente .....	286
<b>CONCLUSÃO PESSOAL — Realização de um sonho possível ..</b>	317
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	331

## Prefácio

# O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola

O debate atual sobre currículo escolar já construiu referências suficientes para se questionar a perspectiva monocultural a partir da qual historicamente veio se configurando a gestão das práticas educativas na escola. Mas não se encontra ainda um consenso a respeito de que novas perspectivas são pertinentes para compreender a complexidade da educação e para desenvolver processos curriculares inovadores que dêem conta de superar os dispositivos de sujeição e de exclusão inerentes à escola.

O neologismo “intertranscultural”, criado por Paulo Roberto Padilha para apontar um novo modo de compreender o currículo, é muito sugestivo. A própria dificuldade de flexionar, foneticamente, dois prefixos com um adjetivo indica o árduo desafio que se coloca para se formular a complexidade das tramas relacionais que constituem o cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, o novo termo busca indicar a ambivalência de significados propostos pelos diferentes pontos de vista e pelas variadas, e por vezes divergentes, concepções que entram em debate, no cenário acadêmico, para construir respostas consistentes aos novos desafios que se colocam na sociedade planetarizada.

A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação, de fato, vem intensificando interferências e conflitos entre grupos sociais

de diferentes culturas, particularmente na conjuntura recentemente agravada por ações políticas de caráter belicista por parte de nações hegemônicas no mundo ocidental, assim como pelas diversas formas de “terrorismo” ou de violência desenvolvidas por variados movimentos sociais e políticos que atravessam as diferentes nações. Frente a esses problemas, variadas iniciativas e organizações sociais vêm desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a ecologia, para os valores etc.

Tais propostas educativas pressupõem a renovação dos paradigmas científicos e metodológicos. Nessa direção, o pensamento complexo, as relações interdisciplinares, o desenvolvimento da telemática abrem novas perspectivas epistemológicas indispensáveis para a compreensão e promoção da transversalidade das relações interculturais.

Em todos esses movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao “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.

Tal perspectiva configura uma proposta de “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como *multicultural education* e que, nos outros países da América e da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural. Por esse motivo, Stephen Stoer e Luiza Cortesão, de Portugal, têm utilizado o termo “educação inter/multicultural” para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos.

Entretanto, é preciso ter claro que os mesmos termos são utilizados para indicar concepções distintas. O termo “multicultural” é em-

pregado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social. Também refere-se a diferentes perspectivas de respostas a essa realidade social pluricultural. “Multiculturalismo” pode, inclusive, representar concepções pedagógico-políticas divergentes: algumas defendem um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes.

Por sua vez, o adjetivo “intercultural” é utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduza ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplie o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considere interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem”.

Também o adjetivo “transcultural” é utilizado segundo diferentes sentidos. É entendido às vezes como elemento transversal já presente em diferentes culturas. Essa concepção pressupõe a possibilidade de universais culturais inscritos na estrutura humana. Mas, numa perspectiva não essencialista, a transculturalidade pode ser entendida como produto original da hibridização de elementos culturalmente diferentes produzida histórica e socialmente pela interação entre pessoas pertencentes a grupos sociais e povos diversos.

A dificuldade de controlar o entrelaçamento da terminologia e de interpretar corretamente o conjunto das diferentes propostas impede-nos de produzir esquemas simplificatórios eficazes. Mas, por isso mesmo, torna o debate particularmente criativo e aberto ao aprofundamento.

Para além da polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias e propostas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consiste, precisamente, na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas

por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente.

Entretanto, o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes nesse campo, e que caracteriza um dos mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de *reconhecer as diferenças* e de *integrá-las em unidades que não as anulem*, mas que *ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos*.

Nesse sentido, o trabalho de Paulo Roberto Padilha apresenta contribuições muito significativas.

Em primeiro lugar, faz uma ampla releitura do movimento da *escola cidadã*, enfatizando a necessidade de superar-se a visão monocultural do currículo e de entendê-lo em sua multirreferencialidade, em sua fluidez e transversalidade, de modo a potencializar as relações dialógicas e democráticas entre as pessoas e os grupos socioculturais que interagem no contexto escolar.

Tal perspectiva implica enfrentar a questão epistemológica de fundo que vem desafiando a filosofia ocidental por milênios, qual seja a dificuldade de compreender a relação entre *universal* e *particular*, entre o global e o local. Historicamente, essas dimensões da realidade têm sido compreendidas, numa perspectiva linear, como opostas e excludentes. Mas a compreensão dos contextos, ou seja, das estruturas que coligam um ser vivo e pensante a outro, em relações interativas e emancipatórias, pressupõe uma mudança de epistemologia (conjunto de premissas subentendidas em nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo): é preciso superar o modo de entender o mundo por *oposições* (ou/ou) e elaborar um modo de compreender as relações por *conexões* (e/e). É necessário pensar como correlacionadas tanto a diferenciação das identidades quanto as estruturas de conexão. Nessa direção, ao estudar as práticas curriculares, Padilha traz uma série de reflexões que nos ajudam a pensar como se desenvolvem *contextos educativos* que permitem a *articulação entre diferentes contextos* subjetivos, sociais e culturais.

Tal olhar complexo motivou uma estimulante reflexão sobre a proposta freiriana de *Círculos de Cultura*, como referência para a com-

preensão e construção de um currículo que leve em conta as diferentes culturas que mediatizam os processos educacionais entre as pessoas, de modo que a educação se torne criativa e criticamente inclusiva.

Outra contribuição importante desse livro consiste em enfatizar o processo de “*humanização*” inerente aos processos educacionais. Em lugar de se entender educação como a busca de conformar o pensamento e o comportamento das pessoas a padrões culturais pré-definidos e homogêneos, entende-se que as pessoas se educam e se humanizam construindo processos identitários, pelo reconhecimento e pelas interações entre suas diferenças. Cada pessoa se constitui, propriamente, como ser humano na medida em que aprende a cultura, ou melhor, as culturas que constituem e atravessam o contexto social em que vive. Sem apropriar-se de padrões culturais vigentes em seu contexto, a pessoa seria virtualmente incapaz de se orientar e mesmo de sobreviver em sociedade. Tal processo de aprendizagem se desenvolve nas próprias relações interpessoais e sociais: os seres humanos se educam em relação, mediatizados pelo mundo, diz Paulo Freire. Mas do ponto de vista da cultura como tal, cada grupo social, sem interagir com outras culturas, seria incapaz de compreender a lógica dos próprios padrões culturais, nos quais se baseia para dar sentido à sua vida coletiva. A interação com outras culturas aparece como essencial para a evolução da própria cultura. Assim, parafraseando Paulo Freire, poderíamos supor que *as culturas se educam em relação, mediadas pelas pessoas*. Quem interage, individual ou coletivamente, com pessoas de contextos sociais diferentes coloca em questão os padrões culturais próprios e, vice-versa, coloca em xeque os princípios e a lógica que regem a cultura alheia, criando tensões que podem provocar diferentes processos de aprendizagem pessoal e de transformação sociocultural.

É nessa direção que se coloca a principal ênfase da proposta de Padilha: a busca de conceber a prática escolar e o currículo numa perspectiva que vá além não só do monoculturalismo, mas mesmo do multiculturalismo e do interculturalismo. Já reconhecemos que uma visão homogênea e universalizante de cultura dificulta compreender e potencializar a criatividade e a emancipação nas relações educacionais. Mas também não é suficiente perceber a diversidade de padrões

culturais, nem elaborar estratégias de mediação entre as pessoas e entre suas respectivas culturas, para que de fato se constituam processos educacionais críticos e criativos. Pois as relações interpessoais e interculturais constituem contextos intersticiais e transversais caracterizados pela complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade), pela ambivalência e pelo hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) que possibilitam a elaboração de *significados singulares e imprevisíveis*. Nesse sentido, o currículo escolar deixa de ser entendido como um corredor definido por padrões conceituais e comportamentais a serem assimilados homogeneamente e passa a ser entendido, na perspectiva *intertranscultural* enunciada por Padilha, como tramas culturais que atravessam e sustentam as relações entre as pessoas na escola, podendo torná-la curiosa, prazerosa e aprendente.

São Paulo, 4 de outubro de 2003.

*Reinaldo Matias Fleuri\**

---

\* Doutor em educação pela Unicamp, é professor titular no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordena o Núcleo Mover "Educação Intercultural e Movimentos Sociais". e-mail: rfleuri@terra.com.br

## Apresentação pessoal

### Com o pé na estrada, enfrentando a desigualdade e a exclusão

Noite de 20 de julho de 1999. Às 23h15min, ao interromper a escrita do meu projeto de doutorado para colocar meu filho Igor, então com 8 anos, para dormir, e diante da insônia passageira dele, travamos um breve diálogo:

— Fique quietinho meu amor. Papai está muito cansado e precisa dormir.

— Por que você está cansado, papai?

— Porque trabalhei muito hoje.

— O que você fez, papai?

— O papai participou de uma reunião muito longa, por quase quatro horas.

— E o que você fez na reunião, papai?

— Ah... filho... o papai, junto com outras pessoas, ficou preparando um curso. Preparando um curso para adultos analfabetos. Para pessoas que não puderam estudar quando crianças, pessoas pobrezinhas que não tiveram condições de estudar quando pequenas. E que não aprenderam a ler nem escrever.

— Então eu sou rico papai?

— Não, meu filho... nós também somos pobres, mas somos mais ou menos pobres e não pobres assim, tão pobres. Na verdade somos pobres médios ou melhor, classe média, classe média pobre. Felizmente, conseguimos entrar na escola, continuar estudando, coisa que outras pessoas, mais pobrezinhas que nós, com maiores dificuldades que eu e você, não conseguiram fazer. Muitas pessoas nem puderam entrar na escola, outras foram excluídas dela, outras não puderam nem freqüentá-la.

— Ah... então somos PMs.

— O quê?

— Pobres médios, né, papai?

— Não filho... bem... pode-se dizer que sim... é melhor dizer classe média... classe média (pobre?). (Risos!!!). Que confusão, hein, filho?! Mas vamos dormir...

Depois de algum tempo de silêncio, meu filho retornou:

— Papai, por que você ficou preparando o curso para aquelas pessoas pobres?

— Para que elas possam, agora, depois de adultas, estudar. Para que tenham a oportunidade que eu e você já tivemos e continuamos a ter.

— Ah... papai... então eu já sei o que você ficou fazendo, por que você ficou trabalhando tanto hoje.

— Por que, meu filho?

Foi então que meu filho me emocionou. Erguendo os braços, num gesto de vitória, ele disse:

— Porque, papai, você quer um mundo melhor para aquelas pessoas!

— É isso mesmo, meu filho. É isso mesmo.

E me calei. Ele dormiu, e eu fiquei emocionado. Continuei refletindo sobre aquela conversa, pensando na vida, na minha vida, na vida dos “esfarrapados do mundo”, nos fenômenos da *desigualdade* e da *exclusão*, que contrariam uma vida digna e a justiça social que tanto almejamos.

Segundo os professores Stephen R. Stoer e Luiza Cortesão, referindo-se a um artigo escrito pelo professor Boaventura Sousa Santos (Santos, 1995), as situações de *desigualdade* e de *exclusão* têm em comum o fato de serem ambos “sistemas de hierarquização social” (Stoer & Cortesão, 1999: 15). No entanto, existem entre elas diferentes características a serem apontadas: por um lado, enquanto a desigualdade, que tem como o seu grande teórico Karl Marx, é predominantemente um fenômeno sócio-econômico e se caracteriza pela “integração subordinada”, os processos e as situações de exclusão, teorizados por Foucault, acontecem quando há decisões de afastamento, de expulsão e de eliminação dos grupos minoritários, sendo “freqüentemente informada por características sócio-culturais” (*id.*).

Por outro lado, enquanto a desigualdade integra e submete, pois

os seus mecanismos permitem a coexistência do dominante com o grupo submetido no mesmo espaço/tempo, desde que este último seja dócil e silencioso [...] a exclusão vai sendo construída através do estabelecimento de limites e de regras que não poderão ser transgredidas e a partir das quais, arbitrariamente, será estabelecido o que é normal e o que é aceitável e também o que é desviante, portanto proibido [...] Assim será eliminado quem não se situa dentro do estabelecido como sendo normal, e quem transgredir os limites do aceitável. (Stoer & Cortesão, 1999: 15)

Essas reflexões me fizeram, enquanto pai e educador, também pensar no futuro do meu filho e no das tantas crianças que, como ele, terão de enfrentar um mundo muito diferente daquele que encontrei logo no início da segunda metade do século XX: clonagem, Internet, celulares, transgênicos, mapeamento do DNA, teleconferências.

E continuei com a minha emoção, com as minhas divagações, com as minhas reflexões e preocupações de pai e de educador que se entende, como afirma Mário Sérgio Cortella, um “*partejador de futuro*”, ou seja, “um educador que procura *realizar* as possibilidades que a Educação tem de colaborar na conquista de uma realidade social superadora das desigualdades” (1998: 158).

A partir do comentário do meu filho, comecei a pensar sobre a minha própria história de vida, que deve ser parecida com outras his-

tórias de vida de outras pessoas neste Brasil e mesmo na América Latina e em todos os países cujas características se assemelham: injustiça social, má distribuição da renda, políticas públicas sem compromisso efetivo com o social, com o seu povo. E, ao fazê-lo, pensava por que a escola nunca havia resgatado essa minha história e também por que nem eu mesmo havia me perguntado, de forma mais objetiva ou sistemática, até então, sobre a importância da minha própria história para o meu desenvolvimento pessoal, profissional, intelectual, humano, enfim. Melhor dizendo, eu nunca me perguntara conscientemente sobre como cheguei a ser o que sou hoje, ou sobre os porquês de pensar de uma ou de outra forma sobre as diferentes vivências pelas quais passo cotidianamente. Ou, ainda, pouco me ocorrera, até então, perguntar-me sobre como se constroem idéias que nós fazemos das coisas (Bateson, 1986). Paulo Freire afirma que educar é impregnar de sentido a vida cotidiana. Fiquei me perguntando sobre a educação que realizamos. Em que medida ela nos insere criticamente no contexto em que vivemos? Como se inserir nesse processo?

Deflagrei, em mim, um processo consciente que contribuiu para que eu encontrasse algumas respostas para perguntas que me acompanhavam desde há muito tempo. Preocupações que, embora eu não soubesse nomeá-las claramente, já se faziam presentes desde a adolescência. Fui me dando conta da necessidade de superar uma visão fragmentada dos fenômenos, da própria vida, da realidade. Sempre fui uma criança curiosa. Inquieta. Alguns temas me incomodavam profundamente, em especial a exclusão, a injustiça, a indiferença com a pobreza, com o sofrimento humano, com a desigualdade, com a exclusão social e educacional, como já mencionei anteriormente — questões para as quais eu buscava respostas. Essa busca contribuiu para a conformação da pessoa que sou hoje e do conjunto de idéias que compõem o meu “estar sendo no mundo” (Paulo Freire).

Ao iniciar este trabalho, cujo tema central é o currículo na perspectiva da intertransculturalidade, opto por fazê-lo a partir do relato de fragmentos de minha biografia, entendendo que “a história de vida de cada sujeito é o espaço e o tempo onde tal aprendizagem e sensibilização (inter e multicultural) se processem ou não” (Vieira, 1999: 153). Nesse sentido, ao recordar alguns fatos, ao “relembrar” e resgatar a

minha memória, estou dando mais significado ao próprio conteúdo deste livro, este, que já constitui, como a minha própria história progressiva, parte do meu *curriculum vitae* (Damásio, 1994; Lima, 1997).

Lembro-me da primeira escola em que estudei, de alguns momentos tristes, de humilhação, de me sentir perdido, envergonhado, calado, com muitas dúvidas sobre os conteúdos transmitidos por meus professores e com medo de perguntar. Lembro-me também das aprendizagens significativas que esses próprios momentos me possibilitaram, que contribuíram para a minha formação como cidadão crítico e recordo-me, igualmente, de situações escolares alegres e aprendentes que fizeram a diferença na minha formação enquanto ser humano.

Recordo-me das filas da escola, do frio na barriga no meu primeiro dia de grupo escolar, do prazer e da alegria que senti por estar matriculado e do orgulho que tive ao identificar, nos cartazes das ruas, as primeiras palavras e frases, quando me sentia já praticamente alfabetizado. Contudo, muito marcantes foram as humilhações sofridas, que me faziam sentir uma criança “menor” até no tamanho — o que efetivamente era verdade — desigual e excluída. Uma criança que, por pouco, não desistiu de estudar, sobretudo pelo desânimo que sentia com as atividades escolares e diante das ameaças e pouca atenção recebida dos professores.

Minha primeira professora me obrigou a escrever com a mão direita, mesmo sendo eu canhoto. Resultado: até hoje sinto dificuldade em escrever com essa mão e minha letra sempre foi considerada “feia” e ilegível. Mas acabei extraindo dessa experiência algo de positivo: depois que me tornei professor, ao sentir o mesmo desconforto ao escrever na lousa com a mão direita, passei a exercitar a outra mão e, depois de mais de doze anos, já posso dizer que minha caligrafia é menos incompreensível. Minhas alunas e meus alunos, certamente, ajudaram muito nesse avanço, principalmente quando me perguntavam, e ainda perguntam, o que está ou estava escrito “ali”. Hoje escrevo na lousa com a mão esquerda e, no papel, com a mão direita. Sou, então, ambidestro em espaços diferentes. Mas com outra desvantagem: em ambas as situações a escrita resultante é ilegível, uma letra considerada “horrível”, o que já me incomodou muito e, hoje, incomoda bem menos.

Na época do meu ensino primário, hoje ensino fundamental, eu sonhava em “passar” de ano. Era o que eu sempre pensava: passar para a série seguinte. Eu ficava imaginando como eu seria estando no segundo ano? No terceiro? No quarto... puxa... eu seria grande. E seria “alguém na vida”, como todos diziam, mesmo que eu não conseguisse entender muito bem o que significava “ser alguém na vida”. Na verdade, sabia sim: associava o “ser alguém” à possibilidade de ganhar muito dinheiro e de deixar de ser pobre. Falo, nesse particular, dos anos 60. Entrei na escola em 1966.

Lembro-me de um momento especialmente alegre: o boletim de “aprovado” na quarta série primária, depois de um suspense enorme por parte da professora. Ao ver alguns coleguinhas saírem chorando por terem sido reprovados, eu sentia uma angústia enorme no peito.

Recordo-me também da minha vontade de comer a merenda escolar, que quase nunca era servida na escola em que eu estudava. Isso só aconteceu quando eu estava na terceira série primária. O cheiro bom da merenda, principalmente no início, ganhava o pátio da escola. Formava-se uma fila imensa para receber a merenda das mãos daquelas senhoras — as merendeiras. Era servido um prato de sopa, um ovo cozido — de que eu não gostava — ou, então, um copo de leite engrossado com aveia ou algum tipo de mingau desconhecido. O gosto nem sempre era bom, mas esquentava a barriga daquelas crianças que, como eu, estavam sedentas por um prato de algum alimento antes de retornar, sem escovar os dentes, para as demais aulas do período. Aquela merenda era uma emoção e uma satisfação, descontando, naturalmente, o mau humor das funcionárias da cozinha que, às vezes, eram muito ríspidas conosco, impacientes com a gritaria que as crianças faziam durante o “recreio”.

Outra imagem que ficou guardada em mim profundamente: cantar o Hino Nacional com a mão no peito olhando para a nuca da criança da frente e evitando olhar para as crianças das demais filas, das séries seguintes. Ficou uma sempre emoção diante do Hino Nacional, um sentimento cívico e, à época, bastante ingênuo.

Na sala de aula, eu tinha medo de fazer perguntas, vergonha dos colegas, timidez. E a professora não era mesmo de ficar respondendo

às questões. Eu não abria a boca na sala de aula. Nem para conversar com os colegas, pois havia o risco de castigos, tais como sair da sala e ir para a diretoria, ficar ajoelhado perto do cesto de lixo, ficar sentado junto à professora ou de pé junto à porta da sala de aula. Além desses, ser chamado à atenção de forma dura, áspera, vergonhosa e vexatória. A disciplina era, pois, muito rígida.

Outra recordação também ficou marcada em mim: a obrigação de não tirar férias nas férias. Acabei me acostumando a quase nunca tirar férias, pelo que considerava, até pouco tempo, uma certa predestinação. E penso mesmo que me acostumei a isso, até porque fui sempre educado para isso. Terminadas as aulas, a pior coisa era o período de férias. Quando elas chegavam, principalmente em julho, as professoras passavam um caderno inteiro de lições a serem feitas — praticamente uma lição para cada um dos dias das férias. E como férias eram férias, tempo para descansar, lembro-me que a angústia de não fazer logo a lição ia se avolumando desde o primeiro dia de “descanso”. Eu queria brincar, por isso ia adiando as tarefas. Quanto mais eu adiava, mais aumentava a angústia. A obrigação de fazer as lições e o medo da “bronca” da professora caso não fizesse todas tomavam conta do meu ser e não me deixavam tranqüilo durante todo o período de férias. Nos últimos dias de descanso, lembro-me bem, eu corria com as lições e quase nunca conseguia terminá-las. E o mais interessante: apesar do meu medo, da minha angústia, da ansiedade que tantas lições criavam, parecia que quase nenhum colega fazia a lição e que, apesar disso, nada acontecia a ninguém. Quer dizer, era uma angústia gratuita, sem motivo, mas que aprisionava, que estragava as férias. Malditas lições; eu as odiava e nunca conseguia compreender para que serviam, se eram apenas recolhidas no primeiro dia de retorno das aulas, geralmente por outra professora, sem que tivéssemos qualquer retorno. Pelo menos foi essa a lembrança que ficou. Meus educadores certamente desconheciam que férias significam “por excelência o momento em que se afirma a existência do presente, da alegria do presente” (Snyders, 1988: 31).

Outra experiência marcante para mim, agora relacionada ao antigo ginásio — hoje quinta a oitava séries do ensino fundamental — era a falta de escola e a experiência da bolsa do Juizado de Menores.

Minha única irmã, Neusa, mais velha do que eu 5 anos, foi obrigada a ficar sem estudar durante um ano, porque foi reprovada no então exame de admissão para o antigo ginásio prestado numa escola pública. Recordo-me que isso causou a ela grande sofrimento, porque ela era uma ótima aluna e não entendíamos o porquê de ficar sem uma vaga. Por incrível que pareça, só não passou na prova de português, conforme ficou registrado na sua memória e marcado na sua história. Seu único erro foi escrever que o feminino de cão era “cachorra”. Por isso, ficou um ano fora da escola. Para evitar que eu corresse o mesmo risco anos depois, e considerando a escassez de vagas nas escolas públicas — e lembro-me que isso nos causava um verdadeiro “pânico” —, meus pais fizeram um esforço extra e pagaram para mim um exame de admissão numa escola privada, mesmo sem saber se poderiam pagar os meus estudos. Esse exame de admissão aconteceu no período de férias de final de ano. Mas, para prestá-lo, era necessário pagar praticamente o valor de uma mensalidade e freqüentar algumas aulas preparatórias, que serviam também para medir os conhecimentos dos novos alunos. Passei no exame de admissão na escola onde viria também, anos depois, a lecionar. Mas como pagar a mensalidade? A “sorte” foi que uma vizinha, mais pobre que nós, conseguiu uma bolsa de estudos do Juizado de Menores para o seu filho “rebelde”, que não quis estudar, conforme se dizia. A “Dona Ana”, hoje já falecida, deu a dica:

— Vá ao bairro da Penha ou à cidade, leve um certificado de pobreza que vocês conseguem a vaga para o menino, pois o seu menino é esforçado; o meu não quer nada com nada. Esse garoto não gosta da escola; estudou só até a terceira série primária e desistiu de estudar depois de várias reprovações — dizia-nos sua mãe. Mas, por outro lado, ele era um excelente jogador de futebol nas nossas “peladas”, um verdadeiro goleador. Mas não marcou muitos outros gols na vida. Foi morto pela polícia, anos depois, em plena adolescência, depois de ter cometido alguns delitos e de ter participado como cúmplice da morte de um policial, segundo se noticiou à época, fato que, pessoalmente, nunca apurei e não sei se era verdadeiro.

Como bolsista do Juizado de Menores, mediante comprovação anual das minhas aprovações escolares e da renovação do atestado de

pobreza, conseguia renovar a bolsa. Ficava pensando na generosidade do Juizado de Menores, admirado mesmo com aquela possibilidade, com aquela “bondade do governo” que me garantia anualmente doze cadernos, alguns lápis, borrachas e apontadores, material que, a cada ano, diminuía em qualidade e em quantidade. Eu já percebia isso. Mas era uma alegria ganhar aquele “monte” de material escolar, apesar da humilhação que sentia. Lembro-me do compromisso anual: nunca repetir de ano e, a cada início de novo ano, até a oitava série, nova fila no Juizado para renovar o atestado de pobreza, levar o boletim de aprovação e pegar novos cadernos. Essa parte era uma emoção. A outra era uma humilhação junto aos meus colegas da escola particular, filhos de classe média com quem convivi até a oitava série sentindo, na pele, o preconceito por ser um dos mais pobres da sala e o único bolsista. Por ser pobre, vivi, naquela escola, muitas situações de preconceito e de discriminação, tanto com os meus colegas como com os meus professores, tendo chegado, por exemplo, a apanhar “na cara” por não ter acentuado a palavra “português”, e a ser vítima de piadas do professor, na frente dos colegas, por ter cortado o cabelo em casa, o que me fazia parecer um “indiozinho”; coisa que não era, naquela escola, nenhum motivo de orgulho.

Fora essas recordações negativas, lembro-me de algumas leituras que fui “obrigado” a fazer, mas que me fizeram um bem enorme, permitindo-me descobrir a beleza e a riqueza da literatura. Apesar de ter de fichar, tomava gosto pela leitura ao ler Graciliano Ramos, José de Alencar, Machado de Assis... poucas leituras, mas que marcaram positivamente minha experiência escolar durante o antigo curso ginasial.

Outras lembranças bonitas guardo desse tempo. A primeira, quando meu pai escreveu uma carta para o professor de português — aquele mesmo que me havia batido “na cara”. A carta apresentava todos os erros possíveis a uma pessoa com seu grau de instrução — meu pai nunca frequentou uma escola e aprendeu a ler e a escrever praticamente sozinho, utilizando, na roça, folhas de bananeira e gravetos para marcar as primeiras letras. Meu pai explicava que nem ele, inválido, poderia participar da reunião de pais, nem minha mãe, doméstica, que, no dia marcado, não teria como faltar ao trabalho.

Mas que, mesmo assim, procuravam acompanhar a vida escolar do filho e tinham muito interesse por ela. Lembro-me de que o professor elogiou a carta de meu pai em voz alta para todos. E recordo também de uma vez que minha mãe foi à reunião de pais naquela escola particular. Preocupada com uma nota quatro ou cinco que eu havia tirado em alguma disciplina, aguardou até o último momento para perguntar à professora sobre os motivos que me teriam levado a tirar nota tão baixa. O interesse de meu pai e de minha mãe por minha educação marcou, profundamente, a minha história.

Hoje, diante deste estudo e do meu filho, fico pensando: o que eu quero na educação, da educação? O Igor respondeu: eu quero um mundo melhor para as pessoas.

Eu quero uma educação melhor, mais justa para todas as crianças, jovens e adultos. Quero uma educação respeitosa com os alunos e com os professores. Com todas as crianças e jovens que, como eu, e muito mais do que eu, sofrem, ainda hoje, a indiferença de alguns professores, o preconceito dos colegas, a desatenção da escola para com as condições e com a experiência de vida dos alunos e a falta de responsabilidade das autoridades públicas e de toda a sociedade com a educação das atuais e das futuras gerações. Não só com a educação, mas também com a garantia dos direitos básicos ao ser humano.

Eu desejo que as crianças sejam respeitadas, valorizadas em sua infância, em sua meninice, e que tenham uma educação significativa à sua vida, garantindo a sua continuidade nos diversos níveis de escolaridade, de forma respeitosa, que lhes permita a voz, o voto e que ajude a criar espaço para uma participação ativa. Uma escola que escute, que enxergue, que apalpe, que sinta o cheiro e o gosto e o jeito de ser dos seus alunos e da sua comunidade. Enfim, uma escola que respeite a vida e a cultura do aluno.

Essa é a escola dos nossos sonhos. Uma escola que leve em conta as dificuldades, mas, principalmente, o potencial que suas crianças, jovens e adultos trazem de casa; que as humanize e, assim, passe a se humanizar. Uma escola coerente em seus discursos e em suas práticas, uma universidade que supere o cientifismo, que assuma a sua quota de obrigação junto à sociedade e que contribua mais com a formação permanente dos professores.

Mesmo dos momentos mais difíceis e que considerei negativos da minha experiência escolar, tirei grandes lições para a vida. No embate, nos conflitos e na superação das dificuldades, aprendi grandes lições. A escola me ensinou muito, mesmo naquilo que me humilhou. Sem jamais concordar com nenhum tipo de submissão às humilhações impostas pela escola às crianças, em hipótese alguma poderia deixar de reconhecer o papel positivo da escola. Ela contribuiu muito para que eu pudesse superar uma série de barreiras e forneceu as bases para que eu compreendesse melhor o mundo em que vivo e lutasse por um mundo melhor para todas as pessoas.

Eu estou na educação — dizia ao meu filho — para denunciar, para anunciar e para lutar contra a privatização do Estado, que não investe na justiça social, que não valoriza a educação das futuras gerações, que não paga o salário justo aos professores e que não garante a sua formação permanente e continuada. Estou para enfrentar o desafio de superar um modelo de escola, de educação e de sociedade que comete os mesmos erros que acima enumerei, dentre tantos erros que continuam a ser cometidos. Por isso, é necessário muito trabalho, pesquisa, reflexão sobre o que fazemos na escola e na sala de aula, sobre os nossos acertos e sobre os nossos desacertos. É esse o caminho que estou tentando seguir e é essa a trajetória que estou tentando construir.



## Introdução

# Caminhar contra o vento e praticar a esperança

Este livro apresenta os princípios e orientações teórico-práticas para o entendimento e a vivência de um currículo escolar que vise à construção de uma escola e de uma educação alegre e aprendente. Um currículo que supere a dicotomia entre monoculturalismo e multiculturalismo. Para isso, partiremos da análise e reflexão de algumas experiências localizadas no contexto educacional brasileiro, principalmente, da última década do século XX, identificando os principais eixos curriculares que apontam para o que chamamos aqui de **currículo intertranscultural**.

Para alcançar o nosso objetivo, recuperamos elementos da concepção popular da educação, da Escola Pública Popular e do *Movimento da Escola Cidadã*<sup>1</sup>. Escola que, segundo palavras do professor Moacir Gadotti,

vem sendo construída, desde o início da década de 90, no contexto de um movimento de renovação educacional e de práticas concretas de

---

1. A Escola Cidadã já mereceu ser objeto de duas teses de doutoramento: Rosilda Baron Martins, *Escola Cidadã do Paraná: análise de seus avanços e retrocessos* (FE-Unicamp, 1997), e José Eustáquio Romão, *Dialética da diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal* (FE-USP, 1997d). Ver também as dissertações de mestrado de Alice Akemi Yamasaki, *Autonomia pedagógica no pensamento educacional brasileiro (1982-1996)* (FE-USP, 1998) e de Ângela Antunes Ciseski, *Aceita um conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública* (FE-USP, 1997).

educação para e pela cidadania, sobretudo em municipalidades que se destacaram por governos que realmente priorizaram em suas políticas a escola pública, oferecendo uma resposta concreta à deterioração do ensino. (Gadotti, 2000c: 291)

Refletiremos, neste livro, sobre os elementos curriculares daquelas experiências, ajudando-nos a avançar na direção dos objetivos aqui propostos. Ao tratar dos conceitos de currículo e de cultura, partimos da conceituação mais simples de currículo — “ato de correr, atalho, corte [...] matérias constantes de um curso” (Ferreira, 1999: 596), passando por autores que pesquisaram as diversas teorias e concepções de currículo (Apple, Silva, Sacristán, dentre outros), chegando à adjetivação particular pretendida neste trabalho, quando associamos currículo à palavra “intertranscultural”. Ao estudar o currículo a partir de experiências concretas, mostramos que “o enfoque da prática, devidamente teorizada, possibilita a descoberta de desacertos arraigados encobertos pela rotina” (Demo, 2000a: 134).

Ao discutir o currículo intertranscultural, relacionaremos cultura e educação sem dicotimizá-las, abordando-as de uma perspectiva transformadora e libertadora. Essa é uma tarefa que exige abertura ao novo e disposição para trabalhar com o conflito e com as contradições. Nesse sentido, trabalharemos com visões de mundo, de natureza humana e de conhecimento, de ciência e de cultura como constelações e sistemas abertos (Bateson, 1972, 1979; Freire, 1995, 1997, 2000; Morin, 1996, 2000; Santos, 2001, 2002; Fleuri, 1998, 1999).

Reconhecemos, ao mesmo tempo, a pertinência do conhecimento, as suas incertezas e consideramos que “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (Morin, 2000: 19). Na mesma direção, Paulo Freire já afirmava que

não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. Uma das raízes da educação, e que a faz especificidade humana, se acha da radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. (Freire, 1995a: 75)

Para melhor compreender o “currículo intertranscultural”, queremos mostrar que “necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar” (Morin, 2000: 32).

Este estudo nasce de um contexto pessoal, de uma história de vida concreta, que é, ao mesmo tempo, uma experiência coletiva. Buscamos respostas a inquietações particulares presentes também nas experiências estudadas a partir de uma investigação documental e bibliográfica, que nos revelou o que já foi produzido em relação ao desafio da construção de um currículo intercultural e que nos faz avançar em direção ao currículo intertranscultural.

Para nós, tem importância desde já, o conceito de “contexto”. De acordo com Gregory Bateson, as nossas palavras, as nossas ações, só ganham significado se estiverem associadas a um contexto, se corresponderem a um determinado processo relacional.

Segundo suas próprias palavras,

contexto está ligado a outra noção indefinida chamada “significado”. Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado. Isso é verdade não somente para a comunicação humana através de palavras, mas também para todos os tipos de comunicação, de todo processo mental, de toda mente, inclusive daquela que diz à anêmoda-do-mar como crescer e à ameba o que fazer a seguir. (Bateson, 1986: 23)

Conforme afirma o filósofo Karel Kosik, contemporâneo de Paulo Freire e que muito o influenciou,

se a primeira premissa fundamental da história é que ela é *criada pelo homem*, a segunda premissa igualmente fundamental é a necessidade de que nesta criação exista uma *continuidade*. A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. (Kosik, 1976: 218)

Aprendemos e ensinamos com as nossas experiências e com as experiências de outros homens e mulheres e, portanto, de outras culturas. Nesse processo, procuramos somar nossas vivências e nossas

reflexões sobre elas às vivências e reflexões de outras pessoas, dando nova cor e alimentando a continuidade da história.

A interna conexão da práxis objetivando e objetivada da humanidade, denominada substância, espírito coletivo, cultura ou civilização, e interpretada na teoria materialista como histórica unidade das forças produtivas e das condições de produção, cria a “razão” das sociedades, que se pode realizar historicamente, é independente de cada indivíduo em particular e, por conseguinte, é superindividual, mas existe realmente *apenas através* da atividade e da razão dos *indivíduos* [...] Os homens ingressam na situação dada independentemente da sua consciência e vontade, mas tão logo “se acham” dentro da situação, a transformam. A situação dada não existe sem os homens, nem os homens sem a situação. Só nesta base se pode desenvolver a *dialética* entre a *situação* — que é *dada* para cada indivíduo, cada geração, cada época e classe — e a *ação* que se desenvolve com base em pressupostos que são dados, já prontos e acabados. (Kosik, 1976: 218-9)

Paulo Freire dá outro exemplo da importância e do alcance de levarmos em consideração, em nosso trabalho e em nossa vida, o “contexto”. Suas palavras, profundamente poéticas, sintetizam o sentido, o caráter, o caminho que procuramos seguir para desenvolver as nossas reflexões neste livro.

Quando digo “sou brasileiro”, sinto que sou algo mais do que quando digo “sou recifense”. Mas sei também que não poderia me sentir tão intensamente brasileiro se não tivesse o Recife, meu marco original, em que se gera minha brasilidade. Por isso, permita-se a obviedade, minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenho claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança, também de milhões, igualmente famintos de justiça. Minha terra é coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico — atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade [...] Por tudo isso, a minha terra envolve o meu sonho de liberdade. [...] A Terra da gente é sua geografia, sua ecologia, sua topografia e biologia; mas é também o que mulheres e homens fizemos dela. Ela é como organizamos sua produção, fazemos

sua História, sua educação, sua cultura, sua comida e ao gosto dela nos fixamos. A Terra da gente envolve luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha Terra não é, afinal, uma abstração. (Freire, 1995a: 26-8)<sup>2</sup>

Paulo Freire utiliza a palavra terra em dois sentidos: a terra onde ele nasceu, onde ele experimentou pobreza e riqueza, bonitezas e perversidades, as suas objetividades e as suas subjetividades, sonhos, utopias, mas também a Terra, o seu planeta, espaço e contexto complexo, onde se travam as relações de poder, as contradições, a política.

Hoje, o nosso contexto é intrapessoal ao mesmo tempo que planetário. Vivemos no contexto da globalização e, conhecer esse contexto, pressupõe uma “leitura do mundo”<sup>3</sup>, uma nova maneira de educar que contribua para que as pessoas possam analisar melhor a realidade vivida e sejam capazes de agir sobre ela, transformando-a.

Questionado sobre a sua concepção de pesquisa, Karl Marx fez uma importante discussão metodológica no posfácio à segunda edição de *O capital* (Marx, 1983: 20), distinguindo o “método de investigação” do “método de exposição”. Nosso método de investigação para realizar este trabalho conformou-se pela captação detalhada da matéria, ou seja, pela coleta de dados junto às experiências municipais que apresentaremos e analisaremos. A estes dados, soma-se a nossa experiência pessoal enquanto educador e palestrante sobre o tema aqui tratado, a respeito do qual temos pesquisado e trabalhado enquanto membro do Instituto Paulo Freire e Coordenador do Movimento da Escola Cidadã. Além disso, para concretizarmos este livro, retomamos o resultado dos nossos escritos, notas sobre a problemática do

---

2. Este livro de Paulo Freire, intitulado *À sombra desta mangueira* (1995a), é, talvez, o mais poético de toda a sua obra e oferece inúmeros elementos para a compreensão de uma Pedagogia do Encontro e de um currículo intertranscultural.

3. Para aprofundar o estudo sobre o significado de “leitura de mundo” em Paulo Freire, além de suas obras originais constantes da bibliografia deste trabalho, recomendamos a leitura da tese de doutoramento intitulada *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma Pedagogia da Sustentabilidade* (Antunes, 2002). Como vemos, nessa tese, em vez do termo “globalização”, a autora utiliza “planetarização”, diferenciando esta do processo de globalização capitalista, excludente, associada à ideologia neoliberal. A planetarização é a globalização numa perspectiva emancipadora. É a interconexão planetária que aproxima. A planetarização é a globalização cooperativa, solidária, de baixo-para-cima, contra-hegemônica, fundada em valores éticos e na espiritualidade humana e não nas cegas leis do mercado.

currículo intertranscultural e outras publicações de nossa autoria (Padilha, 1997; 2000a; 2000b; 2001).

Enquanto “método de exposição”, o que faremos neste livro é “expor adequadamente o movimento real” (Marx, 1983: 20), organizando e sistematizando as diferentes contribuições teóricas e práticas reunidas, comprovando os nossos argumentos a partir da documentação e bibliografia sobre os temas e os objetos investigados.

Esclarecemos também que este livro dá continuidade à nossa dissertação de mestrado intitulada *Planejamento educacional: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 — 2003* (Padilha, 1998), na qual destacamos o *Planejamento Socializado Ascendente*<sup>4</sup> como sendo uma visão de planejamento educacional que tenta inverter a maneira tradicional de pensar e de realizar o planejamento na escola e na educação em geral.

Naquela oportunidade, falamos em “visão de planejamento” enquanto ponto de vista ou categorização geral a partir de várias peculiaridades que ele assume e das concepções ou tradições sobre as quais se fundamenta. Dessa forma, definimos a atividade de *planejar*, em sentido amplo, como sendo um processo que visa a dar respostas a um problema mediante o estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta o contexto e os pressupostos filosófico, cultural e político de quem planeja, para quem e com quem se planeja.

O termo *socializado*, associado à idéia do planejamento, considera que todos os sujeitos devem participar das decisões sobre os destinos da escola e procura resgatar a dimensão pedagógica do planejamento como uma atividade que propicia a aglutinação em torno da unidade escolar dos diferentes segmentos escolares e extra-escolares. Por outro lado, a característica *ascendente* dessa visão de planejamento refere-se à eliminação das hierarquias burocráticas naquele proces-

---

4. Em artigo intitulado “Planejamento Socializado Ascendente na escola”, escrito em co-autoria com o Prof. Dr. José Eustáquio Romão (Romão & Padilha, 1997b: 75-90), explicitamos os fundamentos básicos, uma metodologia de elaboração e alguns parâmetros para a realização desse planejamento no nível da unidade escolar.

so e propõe a construção de um movimento dialético-interativo e comunicativo no ato de planejar, a partir do qual prevê que as consolidações das decisões, no nível escolar, possam influenciar os níveis de decisão de instâncias mais amplas da educação.

Naquela oportunidade, devido à própria delimitação da pesquisa então desenvolvida, não foi possível aprofundar o nosso estudo no que se refere à problemática da construção do currículo como verdadeiro corpo e alma do projeto político-pedagógico da escola, nem tampouco investigar quais aspectos relacionados à cultura dos alunos e dos demais sujeitos e segmentos escolares poderiam contribuir para uma participação mais ativa destes na própria dinâmica escolar e, por conseguinte, nos processos de formulação do currículo numa perspectiva mais democrática.

Também não aprofundamos naquele momento a discussão sobre como garantir um movimento efetivamente dialético-interativo e comunicativo na unidade escolar se, dentre as limitações e obstáculos à instauração de um processo democrático da escola, continuamos carregando a in experiência democrática desde os tempos da colônia, conforme ensina Paulo Freire (1994).

A in experiência democrática do povo brasileiro resulta no fato de que a participação, ao contrário do que se poderia supor, não é algo dado. Ou seja, ela “longe de ser uma realidade reprimida à espera de liberação, é um alvo a ser atingido mediante um caminho, nem sempre fácil” (Silva, 1996: 91). A dificuldade não apenas de explicar e de analisar a problemática da participação, mas sobretudo de viabilizar e de colocar em prática processos mais interativos no âmbito da escola e da educação, principalmente os relacionados à construção do seu currículo, tem sido uma inquietação permanente em nossa experiência docente.

O mesmo problema enfrentamos recentemente (1997-1998), quando atuamos em assessoria educacional junto a supervisores de ensino, diretores de escola, assistentes técnico-pedagógicos e professores coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino de São Paulo, no Programa de Educação Continuada (PEC-SEE/SP). Naquela oportunidade, desenvolvemos pesquisa baseada em bibliografia ampla e atuali-

zada e elaboramos, coletivamente, os *Cadernos da Escola Cidadã*<sup>5</sup>, utilizados na formação continuada dos referidos segmentos. O trabalho desenvolvido consistiu em atividades teórico-práticas sobre temáticas relacionadas à gestão democrática da escola, à elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, da proposta pedagógica e do plano de gestão da mesma, com base na visão do planejamento socializado ascendente. Também aí não avançamos no que se refere à reflexão do significado mais ampliado de currículo da escola ou da sua construção relacionada ao projeto escolar. Desafio a que nos propusemos agora.

É certo que aquela experiência tratou de elementos fundamentais para a constituição do currículo da escola. Trabalhou-se, por exemplo, de elaboração legal e legítima do regimento da unidade escolar com a participação dos vários sujeitos que atuam direta ou indiretamente na instituição de ensino. Questionou-se o eventual estabelecimento de um currículo que levasse em conta apenas uma base nacional comum e uma parte diversificada — conforme disposto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* — PCNs (BRASIL, 1997), aprovados e divulgados em todo Brasil pelo MEC. Introduzimos uma discussão sobre as peculiaridades locais e a diversidade cultural dos alunos, dos professores, da comunidade que fica no entorno da escola, do contexto local, nacional e internacional em que a unidade escolar está inserida e a necessidade de resgatar, sistematizar, registrar, interpretar e valorizar as experiências acumuladas (instituídas) pelas escolas, pelas comunidades e pelas pessoas que delas participam.

Considerados os limites daquela intervenção, enquanto assessoria pedagógica que ocupava um espaço político e brechas numa estrutura educacional que efetivamente não favorecia maiores mudanças, continuamos com aquele desafio a ser superado. Tais questionamentos se somaram, mais recentemente, a alguns outros, fruto de nossa reflexão permanente sobre essa problemática.

Perguntamo-nos, agora, sobre como a escola poderia trabalhar o seu currículo, na atualidade e no futuro, enfocando o problema cada

---

5. Oito *Cadernos da Escola Cidadã* foram produzidos em 1997 e 1998 pela equipe técnica do Instituto Paulo Freire para o Programa de Educação Continuada (PEC), desenvolvido junto à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Esses cadernos, com o tempo, deram lugar aos livros publicados na Série Guia da Escola Cidadã (Editora Cortez/Instituto Paulo Freire).

vez mais presente do encontro das diferentes culturas, no contexto do mundo globalizado, em que são constantes as ondas migratórias e maior a mobilização das pessoas, acentuando, no campo da educação, a heterogeneidade da população escolar, além do fato de as novas tecnologias da comunicação e informação criarem a possibilidade de os educandos interagirem com espaços e mundos cada vez mais ampliados.

Diante das questões levantadas, analisaremos como será possível trabalhar na perspectiva de uma educação intercultural e como viabilizar a construção de um currículo intertranscultural, visando a uma escola alegre e aprendente. Procuraremos também explicitar, neste livro, os fundamentos do currículo na perspectiva da interculturalidade.

Ao analisar, relacionar e associar temas como currículo, participação, gestão democrática, cultura, “círculos de cultura”, multiculturalismo, interculturalidade e transculturalidade, consideramos fundamental estabelecer, desde já, um quadro de referência que dê conta desta discussão e que parta do conceito de ser humano como ser de relações. Nesse sentido, encontramos principalmente com a pedagogia e com a filosofia de Paulo Freire, que têm sido a nossa mais importante referência e interlocução, desde o período em que com ele convivemos (Padilha, 1997), além de outros autores, sobretudo modernos e contemporâneos, que nos ajudarão a sustentar os nossos argumentos.

Para Paulo Freire,

o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria *transcendência* nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (nisto se apoiaria o problema da religião). O animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo e não com o mundo. (Freire, 1997a: 30)

Ao falar dos temas mencionados, precisamos partir da possibilidade da *relação* enquanto reflexão sobre o nosso próprio ato em face da realidade em que vivemos. Essa característica relacional do homem, que se apresenta em toda a obra de Paulo Freire e também no

pensamento de Habermas, em sua “Teoria da Ação Comunicativa” (1992), mostra-nos que esses autores “convergem para uma posição clara em defesa de transformação/reconstrução cultural com base no potencial criativo da existência humana” (Zitkoski, 2000: 149). Concordamos com o professor Jaime José Zitkoski quando afirma que Freire e Habermas consideram que

é pelo diálogo e pela troca de saberes, sentidos e valores que a humanidade sempre será capaz de refazer seus caminhos e reconstruir a história que permanece aberta ao futuro, inacabada e inconclusa em seus horizontes de afirmação de novos projetos de sociedade. (*ib.*: 153)

Essa dimensão da relação, do diálogo, permite-nos caminhar na direção da construção de uma *pedagogia do encontro*, já que o mundo da relação e, diríamos, o mundo do encontro, realiza-se nas esferas da vida com a natureza, da vida dos homens com os homens e também da vida com os seres espirituais (Buber, 1974).

Fundamentamos este trabalho principalmente nas idéias e no universo de princípios político-pedagógicos desenvolvidos pelos educadores brasileiros Paulo Freire e Moacir Gadotti. Além deles, temos ainda como principais interlocutores Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão, Carlos Alberto Torres, Michael W. Apple, Edgar Morin, J. Gimeno Sacristán e Reinaldo Matias Fleuri, bem como outros autores que dão sustentação ao nosso pensamento, como, por exemplo, Mário Sérgio Cortella, Boaventura Sousa Santos, Elvira Souza Lima, Georges Snyders, Gregory Bateson, entre outros.

Pelo próprio caráter deste livro, que discute o currículo na perspectiva da intertransculturalidade e que considera a *pedagogia* como arte e ciência do encontro e da educação, recorreremos a diferentes teorias e concepções de conhecimento, de ciência, de arte, de educação, que, às vezes, podem nos apresentar conflitos aparentemente insuperáveis e mesmo alguns “paradoxos” (Fleuri, 2001) que nos colocam em xeque e que nos desafiam ao exercício permanente da reflexão aberta ao diálogo crítico. Aceitamos o desafio e os riscos de trabalhar com categorias críticas e quadros referenciais que, até bem pouco tempo, não poderiam se aproximar. Pensamos que é esta uma das responsabilidades de quem, hoje e no futuro, propõe-se a “fazer ciência”.

Nesse sentido, enfrentaremos

a simultaneidade, no discurso, de preocupações, por um lado, com a diferença, com a rejeição das grandes narrativas, com a relativização da verdade, com a descrença em um sujeito centrado e, por outro, com a totalidade, com a utopia, com a emancipação, com a conscientização [...] categorias críticas modernas e pós-modernas, em um diálogo reconhecidamente difícil e nem sempre produtivo. (Moreira, 1999b: 91)

Problematizar essa dificuldade e essa “improdutividade” será também a nossa pretensão no estudo aqui desenvolvido.

Este livro está organizado em quatro capítulos. No **primeiro**, abordaremos elementos da concepção popular da educação, da Escola Pública Popular, buscando identificar se existem e quais os possíveis elementos básicos que apontam para um currículo intertranscultural, sobretudo com base nas principais características do movimento de reorientação curricular no Município de São Paulo, de 1989 a 1992. Apresentaremos também as características mais marcantes de outras experiências e propostas educacionais recentes, ainda em processo, relacionadas ao “Movimento da Escola Cidadã” e que nos trazem, igualmente, contribuições para que possamos localizar a originalidade delas em relação à evolução do próprio conceito de currículo que estamos discutindo.

Esse primeiro capítulo apresentará, ainda, uma visão ampla de princípios educacionais que têm origem no *Movimento pela Ecopedagogia*, os quais, igualmente, contribuem para que estejamos consolidando os próprios princípios do currículo intertranscultural. No final desse capítulo, discutiremos o significado de educação como direito e de educação como emancipação humana, apresentando a educação cidadã como outra educação possível no contexto globalizado em que vivemos.

No **segundo capítulo**, intitulado Currículo, Complexidade e Círculo de Cultura, centralizamos a discussão em torno do currículo, das suas teorias, dando especial ênfase à teoria da complexidade. Destacamos, em seguida, a experiência freiriana dos “Círculos de Cultura” e sua relação com o debate atual sobre o currículo da escola. Com isso, pretendemos, ao mesmo tempo, resgatar uma página da história

da educação brasileira e destacar a importância da criação de espaços que possam ressignificar as relações pedagógicas, sobretudo humanas, com vistas à criação de um novo currículo.

Considerado a relação entre cultura, multiculturalismo e currículo intercultural, no **terceiro capítulo** abordaremos, inicialmente, as concepções de cultura, multiculturalismo e interculturalidade, buscando explicitar os seus diferentes significados e características. O objetivo desse capítulo será apresentar e listar os principais pressupostos e condicionantes de uma “educação intercultural” e, por conseguinte, de um currículo intercultural, conforme estudos existentes sobre ele, que consideram, além da diversidade cultural, a diferença que existe dentro da própria diferença. Com base nessa reflexão, pretende-se explicar e atualizar o significado freiriano de “unidade na diversidade”.

Já no **capítulo quarto**, aprofundaremos o problema central deste livro e discutiremos o significado de transculturalidade, bem como identificaremos os elementos constitutivos do currículo intertranscultural. Para tanto, analisaremos o sentido dessa revisão paradigmática que poderá implicar significativas mudanças na organização do trabalho das escolas e na própria compreensão desta nova perspectiva, que supere o limite das escolhas binárias monoculturalismo *versus* multiculturalismo e particularismos *versus* universalismos.

Finalmente, como síntese das principais contribuições deste trabalho, apresentaremos alguns indicadores teórico-práticos sobre como construir uma escola mais alegre e aprendente que colabore para a emancipação social, numa perspectiva humanizadora, com base na construção do currículo intertranscultural.

A nossa **conclusão pessoal** se explica enquanto processo que revela as dificuldades pelas quais são submetidos alunos e alunas diante de uma educação que continua reforçando processos de exclusão e de desigualdade social. Para superar esse limite, consideramos o currículo intertranscultural o caminho possível para a promoção de uma educação cidadã, que concretize os nossos sonhos e esteja a serviço da emancipação humana.

## Capítulo 1

# Outra educação é possível

### 1.1. Escola Pública Popular e o Movimento de Reorientação Curricular no Município de São Paulo: de 1989 a 1992

Como já esclarecemos anteriormente, resgataremos algumas preocupações centrais da Educação Popular, da Escola Pública Popular, construída na gestão de 1989-1992, a partir do Movimento de Reorientação Curricular do Município de São Paulo, que influenciou as experiências da Escola Cidadã que se seguiram a ela. Analisaremos, em seguida, os dois “decálogos da Escola Cidadã”. O primeiro, resultado de uma síntese de vários anos de experiência com o trabalho da escola pública popular, foi apresentado pelo professor Moacir Gadotti, em 1992, no seu livro intitulado *Escola Cidadã* (1992), o que contribuiu para a sistematização de práticas orientadoras de novas experiências. O segundo, escrito 10 anos depois, foi também uma sistematização elaborada por Gadotti (2002) para que educadores e educadoras de todo o país pudessem refletir sobre a atualização do próprio Movimento da Escola Cidadã, que continua em curso.

Na seqüência, destacaremos algumas experiências brasileiras recentes relacionadas ao Movimento da Escola Cidadã, além de abordar os princípios dos movimentos pela “Carta da Terra” e também da “Ecopedagogia”, pois têm influenciado fortemente o movimento da

Escola Cidadã e, por conseguinte, trazem contribuições para o currículo intertranscultural.

Na conclusão deste capítulo, a partir dos avanços observados nos últimos dez anos do Movimento da Escola Cidadã, apresentaremos, para fins didáticos, cada um dos eixos do currículo da Escola Cidadã que servirão ao currículo intertranscultural e à concretização do direito à cidadania, que aponta para uma educação do futuro e para uma escola mais alegre e aprendente.

A Escola Cidadã nasceu e se fundamentou a partir do que a recente história da educação brasileira registrou como **Escola Pública Popular**.

Em entrevista realizada com Paulo Freire sobre a educação neste fim de século, registrada no livro *A Educação na cidade* (Freire, 1999b), o professor Moacir Gadotti se refere rapidamente à escola pública popular como “uma escola para todos, com uma gestão popular e com uma nova qualidade” (Gadotti, in: Freire, 1999b: 94). Na verdade, a origem da escola pública nos remete ao pensamento socialista em educação que, segundo o mesmo professor Gadotti, “por não atender aos interesses dominantes, tem sido muitas vezes esquecido ou relegado a um plano inferior” (*ib.*). Para Gadotti, “a concepção socialista de educação pública, desde as suas origens, está voltada para a superação da concepção classista burguesa da educação e para a realização de uma educação igual para todos” (Gadotti, 1990: 143)<sup>1</sup>.

Os objetivos de uma escola pública popular seriam, segundo o autor (*id.*, 1990: 179), os seguintes:

1. desenvolver uma gestão democrática e, onde for possível, a autogestão;
2. construir a sua própria autonomia para garantir uma qualidade de ensino;
3. inserir-se numa gestão descentralizada, articulada a um plano mais amplo;

---

1. Neste livro, intitulado *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar* (1990), Moacir Gadotti discute, em seu capítulo V, as concepções de escola pública, desde a escola pública socialista, até chegar à escola que ele chama de “transformadora”. Já no Capítulo VI, o autor defende um sistema único, nacional e popular de educação pública. Único que não seja uniformizador, e nacional que não ignore os contextos regionais.

4. estar aberta à promoção de mudanças, contando com o fortalecimento da sociedade civil, mas evitando a pulverização da escola pública;
5. ser de tempo integral para alunos e professores;
6. ser uma escola do trabalho e do lazer;
7. ser uma escola democrática;
8. ser local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna;
9. ser alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança;
10. ser mobilizadora, centro irradiador da cultura popular;
11. estar à disposição de toda a comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.

Além disso, essa escola pública popular deveria obedecer a quatro princípios básicos:

1. objetivos e metas educacionais claramente estabelecidos entre escola e governo visando à democratização do acesso e da gestão e à construção de uma nova qualidade de ensino;
2. comunicação direta entre governo e escola, eliminando burocracias intermediárias;
3. possibilidade de cada escola escolher o seu projeto, a sua direção e de executar as políticas traçadas conjuntamente;
4. avaliação permanente do desenvolvimento escolar tanto pelo Estado quanto pela sociedade.

A escola que trabalha na perspectiva da educação popular deve ser local de pluralismo de idéias e centro irradiador da cultura popular. Podemos traduzir tal característica por educação multicultural ou por educação intercultural, se atualizarmos as terminologias. Mesmo assim, é necessário esclarecer um pouco mais essa questão.

Segundo o professor Celso de Rui Beisiegel, em artigo intitulado *Cultura do povo e educação popular* (Beisiegel, 1988: 41),

o adjetivo “popular” enquanto instrumento de qualificação de uma certa cultura ou de um particular processo educativo é reconhecidamente problemático, pois também não é possível, na atualidade, distinguir facilmente o que significaria “cultura do povo”, se pensarmos no mundo contemporâneo diante da sociedade industrial, onde as concepções e modos de vida dos grupos dominantes e das maiorias subalternas já não ficam tão claras como no passado.

Beisiegel reitera que o termo “popular” é impreciso, bem como o é o próprio conceito genérico de educação. Por isso, resgata, na história do Brasil, características que marcaram os diferentes processos de criação e de transformação dos vários tipos de ensino no país, desde 1945, no Estado de São Paulo, para que possamos perceber a evolução do conceito de *Educação Popular*.

O estudo do professor Beisiegel faz referência às influências recebidas, na educação brasileira, das doutrinas liberais, desde a época dos movimentos sociais voltados para a independência do país, bem como dos primeiros anos do Império, que já se deparavam com as idéias européias das elites coloniais dominantes. Como não pretendemos nos alongar nesse resgate histórico, tão bem realizado pelo “jovem sociólogo brasileiro” — como Paulo Freire se referiu ao professor Celso de Rui Beisiegel, em 1964, no livro *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1983: 111), faremos apenas alguns destaques que nos ajudam a elucidar o significado de Educação Popular. Segundo o referido sociólogo e professor (Beisiegel, 1988: 55-6):

1. Tais práticas têm sido estudadas, na história brasileira, sob diferentes pontos de vista: dos seus resultados pedagógicos, de suas possíveis repercussões na economia, dos métodos pedagógicos etc.
2. É no campo da política que as suas determinações mais significativas se esclarecem.
3. Os diferentes movimentos de educação<sup>2</sup> só ganham pleno sentido no âmbito das ideologias em que se exprimem as orientações dos grupos no poder.

---

2. Programas de dimensões profissionalizantes da década de 1920, Campanha de Educação de Adultos promovida pelo Ministério da Educação e Saúde a partir de 1947, Educação de

4. A expressão “educação do povo” também só explicita os seus conteúdos mais profundos quando é analisado sob essa perspectiva.
5. O termo “popular” tem seu campo específico de significações nas iniciativas e nos contextos teóricos concernentes às estruturas de dominação.
6. Na fase final do Programa Nacional de Alfabetização, as atividades de pelo menos alguns dos grupos envolvidos na “educação popular” — como foi o caso de Paulo Freire — adquirem significados mais definidos, na medida em que se orientam com vistas a explicitar junto a segmentos “populares” da coletividade a sua condição de classe e as potencialidades transformadoras inerentes a essa condição.

Os movimentos da história da educação brasileira nos indicam como se deu a evolução e a melhor compreensão do significado da educação popular: aí “estão envolvidos numerosos educadores, movimentos sociais e populares e o próprio Estado. Ela está ligada a todo um movimento, de um lado, pela extensão da educação formal para todos e, de outro, pela formação social, política e profissional sobretudo de jovens e adultos” (Gadotti, 2000a: 268).

Para os nossos propósitos, é muito ilustrativa a citação e o destaque feitos pelo professor Moacir Gadotti (*ib.*: 275) às três *orientações* da educação popular no Brasil, que podem ser encontradas em outros países da América Latina. Segundo Gadotti, trata-se de uma síntese feita pelo professor Luiz Eduardo Wanderley publicada no livro *Perspectivas e dilemas na educação popular* (Paiva, 1984):

1. A educação popular com a *orientação de integração*, uma educação instrumental, entendida como popularização da educação oficial sob a hegemonia das classes dominantes, com o objetivo de consolidar o capitalismo dependente, integrando, principalmente, o campesinato.
2. A educação popular com a *orientação nacional-desenvolvimentista*, visando à implantação de um capitalismo autônomo, nacional e popular. Seria uma versão brasileira da “educação funcional” (UNESCO). Pretendia-se distribuir os benefícios do progresso social e econômi-

---

Base, Programa Nacional de Alfabetização — Mobral, a partir de 1964, Programa de Alfabetização de Adultos utilizando o Método Paulo Freire.

co sem questionar, contudo, a legitimidade social do modelo capitalista dependente.

3. A educação popular com a *orientação de libertação* com o objetivo de estimular as potencialidades do povo através da *conscientização*, da capacitação e de ampla participação social. A partir dessa orientação, certos grupos problematizaram e criticaram a ordem capitalista e começaram a exigir mudanças estruturais profundas.

Aí estão as características básicas da *educação popular*, como ficou conhecida no Brasil e na América Latina. Certamente, a orientação *libertadora* acima destacada é a que nasceu e que se fortaleceu na experiência dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs), dos quais participaram os educadores que sempre fizeram a crítica à ordem capitalista. Dentre seus expoentes estava Paulo Freire, que acabou trazendo para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1989, a Escola Pública Popular.

A educação popular tem sido, nos últimos anos, objeto de grande debate acadêmico. Por exemplo, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), fundada em 1976, realiza reuniões desde 1978. Desde 1981, “propôs-se a estruturar-se em Grupos de Trabalhos (GT). Entre estes, foi criado o GT Educação Popular, que se reuniu pela primeira vez em 1982” (Fleuri & Costa, 2001: 9-10)<sup>3</sup>.

O termo “Escola Pública Popular”, enquanto expressão da educação popular, foi criado em 1986 pelo professor Moacir Gadotti. Assim ele nos dá conta desse fato e de suas principais características:

A expressão “escola pública popular” foi por mim cunhada, em 1986, preparando um curso para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sobre as lutas populares por educação pública de qualidade para todos. Tratava-se de estudar a concepção de uma escola emergente, resultante da participação popular em diferentes níveis e formas [...]. Ao

---

3. Ver, por exemplo, o livro *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular* (Fleuri & Costa, 2000b), que faz, dentre outras questões que aborda, um balanço dos debates do GT educação popular na década de 1990 e discute, por exemplo, a legitimidade dos saberes acadêmicos em relação aos saberes populares. Ver também artigo do professor Reinaldo Matias Fleuri intitulado “Educação popular e complexidade: novos olhares, novas questões (1998).

nosso ver, a escola pública popular deve caracterizar-se pela sua autonomia e capacidade de definir o seu projeto. Depois de 1986, a evolução concreta das práticas político-pedagógicas de construção da escola pública popular levou-nos a utilizar diversas expressões para designar esse movimento, dentre elas *escola pública popular autônoma* e *escola cidadã*. (Gadotti, 2000a: 277-8)

Moacir Gadotti identifica no país duas grandes forças que, até o final da década de 1980, lutaram por uma educação para todos, democrática e de boa qualidade, a partir das quais o movimento pela construção da escola popular democrática se fortalece. Trata-se do *movimento em defesa da educação pública* e do *movimento por uma educação popular*, “o primeiro mais concentrado na educação escolar formal, o segundo, predominantemente no setor da educação informal e na educação de jovens e adultos” (Gadotti, 1990: 179).

Ao fazer o resgate da história da Escola Pública Popular no Brasil, o autor destaca o conflito entre o *ensino público* e o *ensino privado* no país, sendo que o primeiro era defendido por liberais, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e o segundo pelas Igrejas, em particular a católica, e pelos novos empresários da educação, “que encontravam na Igreja uma justificação para o seu comércio” (*ib.*, 1990: 181).

Gadotti destaca que

nos dois blocos encontramos hoje defensores da escola pública. Não a escola pública burguesa, mas uma escola com *caráter popular* e com uma nova *função social*. Nessa nova concepção da educação, o papel específico da escola não é a apropriação individual do conhecimento, mas a geração de uma nova qualidade do conhecimento ligada a uma nova qualidade de vida, pela formação da solidariedade de classe. Essa união de forças desembocaria no que chamamos de *Escola Pública Popular*, rompendo com a atual dicotomia entre o ensino público e o privado (*id.*).

A discussão entre ensino público e privado já foi bastante alimentada e explorada. As novas políticas públicas educacionais no país, nos últimos vinte anos, demonstram que as experiências da escola pública popular se constituíram, na verdade, numa radicalização necessária desse movimento, buscando uma escola pública de qualida-

de que fizesse frente e que fosse alternativa à escola privada, burguesa. Foi nesse contexto que surgiu a Escola Pública Popular e, consolidando-a, a Escola Cidadã. Enquanto as políticas educacionais em nível nacional, promovidas pelo MEC nas décadas de 1980 e 1990, sobretudo para o ensino médio e superior, tenderam para a privatização do ensino — o que também aconteceu com a grande maioria dos Estados, salvo honrosas exceções —, as políticas voltadas para o ensino fundamental, constitucionalmente sob a responsabilidade prioritária dos municípios, portanto locais, mantiveram um caráter mais público.

Sobretudo a partir da promulgação da “Constituição Cidadã”, em 1988, alguns municípios brasileiros, principalmente os que foram governados por partidos políticos que propõem uma administração pública democrática e popular, a partir da eleição de governos de esquerda ou de centro-esquerda, pôde-se registrar um crescimento das políticas educacionais que visam ao atendimento das necessidades dos segmentos populares da sociedade.

Assim que Paulo Freire assumiu, em janeiro de 1989, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em que ficou até 27 de maio de 1991 — quando optou por retornar às suas atividades acadêmicas —, convidou Moacir Gadotti, então professor da Faculdade de Educação da USP, para a Chefia de Gabinete. Ambos montaram uma equipe que trazia, toda ela, uma história de vida ligada, em sua maioria, a uma luta pela educação pública e popular. O grande mote orientador da política educacional daquele governo foi “por uma Escola Pública Popular e Democrática”<sup>4</sup>.

De 1989 a 1992, durante os quatro anos da gestão pública, popular e democrática da educação, numa administração socialista que teve à frente da prefeitura municipal Luiza Erundina de Souza, foram desenvolvidas “mudanças radicais no ensino municipal, incluindo uma

---

4. Quando Paulo Freire se afastou da pasta, assumiu o seu lugar o professor Mário Sérgio Cortella, professor de filosofia e teologia da PUC de São Paulo, que completou o mandato à frente da Secretaria, até o final do ano de 1992, dando continuidade à política anteriormente traçada, com a qual também havia contribuído. Para uma visão do momento em que Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação, ver: Cortella, Mário Sérgio. A reconstrução da escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991. Brasília, INEP, *Em Aberto*, ano 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar. 1992.

ampla reforma curricular no primeiro grau (da primeira à oitava séries), novos modelos de gerenciamento escolar, por meio da implementação de Conselhos de Escola [...] e o lançamento de um Movimento de Alfabetização (MOVA-São Paulo), com base no planejamento e na prática participativos” (Torres, 1997: 54-5).

Conforme também escrevem os professores Carlos Alberto Torres, Maria del Pilar O’Cadiz e Pia Lindquist Wong, em pesquisa sobre a práxis de Paulo Freire à frente da Secretaria da Educação do Município de São Paulo, a conceitualização de uma Escola Pública Popular

surgiu de um intenso debate teórico que demorou várias décadas e cuja linha fundamental de pesquisa era o seguinte: o que ensinamos e como ensinamos os pobres, os filhos dos analfabetos, dos oprimidos e dos que têm menor poder numa sociedade em que as desigualdades são terríveis e constituem obstáculos praticamente intransponíveis à mobilidade social através da educação? (Torres et al., 2002: 102)

Tentando dar respostas à preocupação acima apontada, todo o trabalho desenvolvido naquela gestão pautou-se segundo três grandes princípios orientadores: a participação, a descentralização e a autonomia, e de acordo com as seguintes diretrizes da política educacional: Democratização da Gestão, Democratização do Acesso, Nova Qualidade de Ensino e Política de Educação de Jovens e Adultos.

Essa experiência tem sido objeto de alguns estudos e pesquisas acadêmicas, dentre os quais podemos destacar os trabalhos de Pedro Jacobi (1996), Pedro Pontual (1995) e de Ângela Antunes Ciseski (1997)<sup>5</sup>, além de outras publicações e estudos.

**Todo o Movimento de Reorientação Curricular no Município de São Paulo**, construído e colocado em prática no período de 1989 a 1992,

---

5. Jacobi, Pedro Roberto. *Ampliação da cidadania e participação — desafios na democratização da relação poder público/sociedade civil no Brasil*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Livre Docente. São Paulo, 1996. PONTUAL, Pedro de Carvalho. *Desafios Pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre Movimentos Populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina. A experiência do MOVA-SP 1989-1992*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 1995; Ciseski, Ângela Antunes (1997). *Aceita um conselho: teoria e prática da gestão participativa na escola pública*. São Paulo, FE-USP, Dissertação de mestrado.

contou com “a problematização da escola e levantou também a necessidade de elaborar e discutir a concepção das áreas do conhecimento subjacente ao trabalho das diferentes escolas” (Saul, 1998: 164). Ao resgatar os documentos do referido processo, observamos que houve um amplo trabalho de discussão sobre o currículo em toda a rede municipal, iniciado logo no segundo semestre de 1989, tendo como coordenadora do movimento a professora Ana Maria Saul, da PUC/SP.

Foi realizado um trabalho junto à Rede Municipal de Ensino de São Paulo que demonstrou, por meio de uma prática pedagógica nova, a possibilidade de construção do currículo em processo. Conforme palavras da professora Ana Maria Saul,

foi na perspectiva de construção e vivência de um novo paradigma curricular que trabalhou a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Paulo Freire, como Secretário da Educação. Isso implicou “pensar currículo, ler currículo, fazer currículo e sentir currículo”, tomando por empréstimo essas expressões de Domingues, de outra forma. Buscou-se uma reorientação curricular presidida pela *racionalidade emancipatória* apoiada na “teoria crítica”. (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas)

A racionalidade emancipatória toma como centrais os princípios de crítica e ação. O seu objetivo é criticar aquilo que é restritivo e opressor, dando atenção, ao mesmo tempo, às questões de liberdade e bem-estar. Essa racionalidade dá destaque à capacidade de pensar criticamente e refletir sobre a sua gênese histórica, ou seja, pensar sobre o seu próprio pensamento (Saul, 1998: 154).

O currículo da escola não se limitou à “grade curricular”. Pelo contrário; procurou-se estabelecer, desde o início das discussões sobre currículo da rede municipal de educação, a contextualização do significado de currículo de acordo com aquele momento sócio-político, levando-se em conta as interconexões entre cultura, poder e transformação.

Ao fundamentar o Movimento de Reorientação Curricular, explicitou-se de onde se estava partindo e aonde se queria chegar. O objetivo era efetivamente trabalhar na perspectiva da racionalidade emancipatória, o que implicava estabelecer uma “relação dialéctica entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo, como

um todo [...] concebendo o *currículo* como um processo em constante construção, que se faz e se refaz” (Saul, 1998: 154-5). E, para que essa construção fosse possível, diversos sujeitos foram requeridos nesse processo. O que efetivamente se deu na rede municipal de ensino.

A proposta de reorientação curricular da rede municipal de ensino de São Paulo, na gestão de Paulo Freire e de Mário Sérgio Cortella (1989-1992), pressupôs uma concepção de currículo “como uma teoria crítica, objetivando a uma construção no processo, (que) desmonta mitos das pedagogias neutras” (São Paulo, 1990: 8-9). Nesse sentido, procurou reconhecer e trabalhar as relações pessoais e interpessoais que se estabeleciam quando da construção do currículo da escola. Além disso, buscava resgatar a identidade do próprio educador, investindo na sua formação e desafiando-o a assumir-se como agente de sua própria prática.

O *projeto interdisciplinar* era central nesse processo, mas a partir da

investigação da realidade local como força presente e necessária à construção desse novo currículo para a escola. A presença das relações sociais na vida da escola, como objeto de reflexão e conhecimento, levará a mudanças, num primeiro instante, na realidade local da própria escola e, num momento posterior, num contexto mais amplo. Politicamente, essa postura possibilitará a organização dos educadores em um todo coletivo. Coletivo este que não anula cada indivíduo, mas que o reconhece como produtor crítico de conhecimento e não o concebe mais como um sujeito isolado, mas como alguém que junto com o outro constrói uma nova prática. Essa nova prática levará a escola a rever sua estrutura criando novos espaços, eventos e instâncias de decisão atenuando a força que a estrutura burocrática hoje assume, muitas vezes impedindo a viabilização de novas propostas (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1990: 10-2).

A experiência da inovação curricular no Município de São Paulo, denominada “Projeto Interdisciplinar”<sup>6</sup>, partia de cinco princípios bem delimitados:

---

6. Esta organização do projeto interdisciplinar da política municipal de Educação de São Paulo, que foi a base da proposta de reorientação curricular daquela gestão, pode também ser

1. reconceitualização do processo de produção do conhecimento;
2. redefinição das áreas de conteúdo cobertas pelo currículo escolar;
3. reorientação da compreensão e utilização do currículo escolar;
4. transformação das relações entre educadores e educandos;
5. alteração do papel desempenhado pelas escolas nas vidas de alunos.<sup>7</sup>

Nas palavras do professor Mário Sérgio Cortella (1992: 58), então Secretário Municipal de Educação de São Paulo, após assumir o lugar deixado por Paulo Freire em maio de 1992,

o quadro de referência teórico-metodológico norteador da política pedagógica privilegiou a valorização da relação teoria/prática, a introdução da interdisciplinaridade, a concepção da relação dialógica para a qual o resgate da realidade social e cultural dos educandos é indispensável e o desenvolvimento das programações das escolas a partir do estudo da realidade local.

O Movimento de Reorientação Curricular e Formação Permanente dos educadores envolveu o coletivo das unidades escolares e a comunidade em um trabalho de reflexão conjunta, desde a problemática da realidade até a elaboração de propostas pedagógicas. Para tanto, resgatou-se as experiências dos movimentos sociais e culturais dos anos 60, partindo-se do que Paulo Freire chamava, nos Círculos de Cultura, de “leitura do mundo”<sup>8</sup>, contextualizando a construção do currículo a

---

observada em outros trabalhos, a partir das respostas dadas por Paulo Freire a duas entrevistas que ele concedeu em março 1989, quando iniciava a sua gestão, constantes das páginas 41 a 55 do seu livro intitulado *A educação na cidade* (Freire, 1999b).

7. Secretaria Municipal de Educação, 1991, p. 2.

8. Paulo Freire considera necessário sempre “ler o mundo” antes da “leitura da palavra”. Ele afirma que “como educador preciso de ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (Freire, 1997b: 90). Sobre esse conceito, consultar tese de doutorado da professora

partir das relações estabelecidas pela escola com a sua comunidade, com o seu bairro. Ao fazê-lo, abriam-se condições para que a dimensão cultural ganhasse espaço na escola, porque a partir do processo do conhecimento da realidade mediante coleta de dados junto à comunidade, procedia-se à definição do tema gerador, ou seja,

o caminho para atingir o saber, compreender e intervir criticamente numa determinada realidade estudada [...] Pressupõe uma metodologia que acredita no crescimento do indivíduo através do trabalho coletivo, da discussão, da problematização, da interrogação, do conflito e da participação na apropriação, construção e reconstrução do saber [...] É o ponto de encontro interdisciplinar para todas as áreas do conhecimento (Secretaria Municipal de Educação, 1991: 9).

Como vemos, ao se trabalhar com o projeto interdisciplinar, dava-se ênfase à integração das disciplinas, mas a partir da tentativa de desenvolver um currículo que “de forma sistemática, tornasse a realidade e a cultura do aluno a base a partir da qual evoluíssem as experiências educativas criadas no contexto da sala de aula (Torres et al., 2002: 114). Não havia referência ao conceito de “Currículo Intertranscultural”, mas, na idéia de Círculo de Cultura e no projeto interdisciplinar, como estamos verificando, já estava pressuposta a abertura do currículo da escola levando em conta a dimensão cultural e, por conseguinte, os saberes que os alunos traziam para a escola. Nesse sentido, conforme escrevem Torres, O’Cadiz e Wong (*ib.*: 115),

o levantamento preliminar ou estudo da realidade [é realizado] para encontrar as “situações significativas”, isto é, circunstâncias sociais, culturais, políticas da vida diária dos alunos que constituem a sua experiência de vida.

Todo o trabalho da reorientação curricular da Escola Pública Popular que estamos destacando fixava as bases da construção de uma

---

Ângela Antunes (2002), intitulada *Leitura do Mundo no contexto da planetarização: por uma Pedagogia da Sustentabilidade*.

escola mais curiosa, mais prazerosa e aprendente. Contra uma educação “bancária”, denunciada desde *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire fala da *curiosidade* como oposição à posição dócil e paciente, passiva ou apassivada do aluno. Segundo ele, “o conhecimento não se transfere; se sabe, se conhece, se cria, se recria, curiosamente, arriscadamente” (Freire & Guimarães, 1982: 79).

Em *Pedagogia da autonomia* (1997b), Paulo Freire nos fala um pouco mais sobre a exigência da curiosidade no ato de aprender e que não se admite, por exemplo, a negação da curiosidade do outro, porque a “curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também” (*ib.*: 95). Na seqüência dessa mesma reflexão, Freire sugere uma aula que não canse o aluno, que não o faça dormir, ou seja, falar ao professor de uma aula que desafie os alunos em vez de ser uma “canção de ninar” (*ib.*: 96). Trata-se de incentivar a curiosidade crítica que, por sua vez, remete a outras curiosidades. Se assim acontece, o aluno estaria diante do *prazer* de aprender, porque, conforme entendemos, curiosidade satisfeita leva ao sentimento do prazer, entendido aqui como o alcance de um desejo, um desejo satisfeito, porque saciada a curiosidade.

Mas para realizar um trabalho com essa característica de incentivo à curiosidade, torna-se necessário um exercício permanente de *criatividade*. Esta, segundo Gianni Rodari,

é sinônimo de “pensamento livre”, isto é, de capacidade de romper cotidianamente os esquemas da experiência. É “criativa” uma mente que trabalha, que faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), [...] que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. (1982: 140)

O currículo, na perspectiva abrangente pensada e executada na experiência da SME/SP, 1989-1992, considerava a participação dos professores fundamental para permitir o incentivo à curiosidade do aluno, dando especial atenção aos docentes e valorizando a participação dos demais segmentos escolares no processo, por exemplo, da definição do “tema gerador”. Tratava-se de um diálogo que acontecia

entre professores e demais segmentos escolares, como forma de enriquecer a experiência da própria comunidade escolar.

Segundo as palavras de Ana Maria Saul,

esse diálogo envolvente permite trazer para a discussão curricular os assuntos e as noções de mundo, de região, da comunidade que circunda a escola. Ou seja, nessa visão de currículo você pode ter pessoas que estão se escolarizando e, ao mesmo tempo, estão em processos de cidadania. A escola ganha, então, um lugar dentro do projeto político que você vive em cidade. Essa educação, assim praticada, é formadora de uma cultura pedagógica “politizada”. E essa escola perde, então, aquele tradicional lugar de servir “inocentemente” ao projeto político implícito dentro dos diários oficiais; sim... parecem não ter, mas os diários oficiais cumprem um papel e um projeto político. (Saul, 1990: 55-56)

Em relação à questão da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, uma das dimensões do currículo escolar, aspecto muito caro à reflexão que realizamos permanentemente no Movimento da Escola Cidadã, assim se manifestou o próprio Paulo Freire:

Se nós mantemos tanta reprovação é porque algo ocorre com a relação entre esses meninos e a cultura com cujo trato eles são reprovados. O que ocorre aí é uma **elaboração elitista das formas e dos usos da cultura**. E nós dizemos: “clarear”, isso porque não posso, enquanto Secretário, e tu não podes, enquanto coordenadora, obter por decreto que as pessoas (professoras) passem a ver como nós vemos. Devemos respeitar muita coisa. E devemos, também, propor como norma dessa gestão que iremos respeitar o perfil dessa cultura popular; vale dizer o seguinte: esses meninos serão **respeitados em sua organização e sabedoria cultural**. Com isso estaremos respeitosos ante um perfil de classe social. Isso — justamente isso — tem sido difícil para a educação burguesa na medida em que ela se diz universal e igual para todos. (Freire, in: Saul, 1990: 57; grifos nossos)

Pensamos que o *Movimento da Escola Cidadã* é resultado também deste processo histórico e dessa concepção de educação, como veremos a seguir.

## 1.2. O Movimento da Escola Cidadã

De acordo com as palavras de Paulo Freire, a **Escola Cidadã** é aquela que

se assume como um centro de direitos, como um centro de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade, que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciosas nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (Gadotti & Romão, 1997d: Quarta capa).

Segundo Moacir Gadotti,

o *Projeto da Escola Cidadã* nasceu do inconformismo de muitos educadores e não-educadores com a deterioração do ensino público e da ousadia em enfrentar o discurso e a proposta hegemônicas neoliberais, confrontando-lhes uma alternativa, a partir de uma concepção democrática de educação e com base em experiências concretas de renovação de ensino (Gadotti, 2000a: 278).

Temos acompanhado muito de perto a experiência da Escola Cidadã. E antes de nos envolvermos diretamente nesse *movimento*, já tínhamos notícias da existência dessa nova perspectiva e proposta de escola pública popular por meio do livro, do mesmo autor, intitulado *Escola cidadã* (1993a), em que Gadotti, depois de fazer um breve histórico sobre a problemática da autonomia escola, sob vários aspectos, oferece ao leitor o que ele chama de “Decálogo da Escola Cidadã” (Gadotti, 1993a: 54-60). Vejamos, na íntegra, esse decálogo, versão escrita em 1992 e publicada no livro *Pedagogia da práxis* (Gadotti, 2001: 266-67).

1. A escola pública autônoma é, antes de mais nada, *democrática* — para todos —, democrática na sua gestão, democrática quanto ao acesso e

- permanência de todos. É, além disso, popular, isto é, tem um caráter social comunitário, espaço do público para elaboração da sua cultura.
2. Para ser autônoma não pode ser dependente de *órgãos intermediários* que elaboram políticas das quais ela é mera executora. Por isso, no sistema único e descentralizado, os técnicos dos órgãos centrais devem prestar serviços nas próprias escolas. Uma escola poderia ter mais de um prédio ou *campus* como as universidades. Portanto, todos nas escolas.
  3. A escola cidadã deve valorizar o contrato de *dedicação exclusiva* do professor. O máximo de quatro horas diárias de aula e quatro horas de outras atividades na escola ou em casa e substituições (equipe interdisciplinar). Valorizar a escola significa não levar trabalhos para casa a não ser que na escola não haja lugar adequado. Neste caso, ele deve utilizar em casa o horário que deveria prestar na escola até que a escola ofereça acomodações adequadas para o trabalho docente extraclasse. Fim do professor-bico e profissionalização.
  4. *Ação direta*. Valorizar as iniciativas pessoais e os projetos das escolas. O problema não está na crise da escola, mas na crise do sistema, na rotina que ele produz na escola pelo seu excessivo controle. A crise do sistema aprisiona a escola à padronização sob o pretexto da democratização das oportunidades.
  5. A escola autônoma cultiva a *curiosidade*, a paixão pelo estudo, o gosto pela leitura e pela produção de textos, escritos ou não. Aprendizagem criativa e não mecânica. Propõe a espontaneidade e o inconformismo.
  6. É uma *escola disciplinada*. A disciplina que vem do papel específico da escola: o sistemático e o progressivo.
  7. A escola não é mais um espaço fechado. Sua ligação com o mundo se dá com o *trabalho*. A escola autônoma procura unir-se ao mundo exterior pelos espaços sociais do trabalho, das profissões, das múltiplas atividades humanas. Ela é um laboratório do mundo que a penetra.
  8. A transformação da escola não se dá sem *conflitos*. Ela se dá lentamente. Pequenas ações, mas continuadas, são melhores no processo de mudança que eventos espetaculares, mas passageiros. Só a ação direta de cada professor, de cada classe, de cada escola, pode tornar a educação um processo enriquecedor.

9. *Não há duas escolas iguais*. Cada escola é fruto do desenvolvimento de suas contradições.
10. Cada escola deveria ser suficientemente autônoma para poder *organizar o seu trabalho* da forma que quisesse, inclusive contratando e exonerando, a critério do conselho de escola.

Observamos, nesse primeiro decálogo, uma preocupação de Moacir Gadotti em estabelecer e fortalecer os princípios da Escola Cidadã, reforçando, por exemplo, a gestão democrática da escola, a sua necessária autonomia, a construção do projeto pelas escolas e a luta contra a padronização das atividades, destacando, de forma muito clara, a importância dos professores nesse processo, enfatizando a sua profissionalização, a abertura da escola como espaço público. O autor centra suas reflexões, principalmente, na sua gestão enquanto unidade autônoma.

Por outro lado, notamos a preocupação com o currículo escolar, que deveria, com base na sua autonomia, estimular a curiosidade, a paixão e a aprendizagem criativa, fatores que se referem mais a uma dimensão relacionada à construção de um referencial curricular para a Escola Cidadã, uma escola que, acima de tudo, deveria ser rigorosa em sua sistematização e progressividade. Tratava-se de deixar claro que, embora fosse uma escola que trabalharia com dimensões até então pouco desenvolvidas numa pedagogia mais conservadora ou tradicional, não deixava de ser rigorosa — portanto científica e politicamente comprometida — com a formação dos seus alunos.

No segundo decálogo da Escola Cidadã, documento que o professor Moacir Gadotti chamou de Teses sobre a Escola Pública: novo decálogo da Escola Cidadã, o autor apresenta novas teses (Gadotti, 2000c. In: Rattner, 2000: 303-7), como forma de estimular a permanente reflexão crítica sobre o próprio Movimento da Escola Cidadã, sobretudo, nos encontros nacionais e internacionais que têm sido organizados em torno deste movimento.

1ª **Mudar é possível**. Devemos recusar a tese fatalista de que a escola pública brasileira não tem mais remédio. Podemos sim mudar a escola pública. As recentes experiências, fundadas na concepção cida-

dã de educação, representam uma alternativa viável ao projeto neoliberal capitalista de escola pública. Elas comprovaram que a escola pública pode ser competente, participativa e democrática.

2ª **Que escola?** A escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Nenhum país do mundo se desenvolveu sem uma boa escola pública. Nenhuma sociedade se desenvolveu sem incorporar a grande maioria dos seus cidadãos ao bem viver. A escola pública do futuro, numa visão cidadã freiriana, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos.

3ª **Escola e empresa.** Só o Estado pode dar conta do nosso atraso educacional. As empresas e as escolas particulares podem ajudar apenas parcialmente a resolver esse problema, desde que seja para o benefício do aluno e sob o controle da escola e do sistema de ensino; desde que tenham um grande compromisso com o ensino público, lutando por mais recursos públicos para ele. Em geral, os interesses da escola pública colidem com os da escola privada, pois, se a primeira tiver um ótimo desempenho, a segunda poderá perder sua clientela.

4ª **Escola e Estado.** Não há mudanças na escola sem uma concepção de Estado. É a própria escola que deve mudar, por dentro, a partir dela mesma. Mas ela, sozinha, não muda, sem uma concepção de Estado e de educação. Historicamente o Estado brasileiro tem sido monopólio das elites econômicas. A escola estatal não é necessariamente pública. Para ser pública ela precisa ser democratizada, isto é, possibilitar a participação da comunidade escolar, interna e externa, em todos os seus níveis de decisão e de ação político-pedagógicas.

5ª **Escola e sociedade.** Para mudar, a escola precisa apoiar-se na sociedade, através da criação de uma esfera pública de decisão não-estatal, como o emblemático “orçamento participativo” e a “constituinte escolar”. Para mudar, não basta que a análise dos governantes e as soluções apontadas estejam corretas. É preciso que elas sejam legitimadas pela discussão coletiva. Quem opera a mudança é o coletivo.

6ª **Redes e movimentos.** A escola pública não pode mudar sozinha. A escola pública de qualidade para todos precisa ser uma escola em rede de colaboração solidária em todos os níveis — local, regional e mundial — buscando a construção democrática radical como alternativa pós-capitalista. As redes em educação se constituem em espaços abertos que se auto-reproduzem e assim se fortalecem, constituindo-se em movimentos em permanente mudança.

**7ª Era da informação.** A escola precisa passar de uma concepção de educação como produção em série — seriação — e de repetição de saberes da sociedade industrial, da parcelarização do conhecimento, para uma concepção transdisciplinar da educação, da era da informação pós-industrial e da nova economia, onde predominam a autonomia e a aprendizagem colaborativa, onde todos podem “dizer a sua palavra” (Freire). Na era da informação, a escola precisa deixar de ser lecionadora, para ser gestora do conhecimento. Só o conhecimento compartilhado é conhecimento válido. A educação é mais um ato de produção do que um ato de transmissão e de assimilação de conhecimentos.

**8ª Cultura e estrutura.** O desafio da mudança da escola pública é, ao mesmo tempo, cultural e estrutural. Sem mexer nas estruturas não se muda a escola. Mas também é preciso mexer nas relações sociais e humanas e numa cultura escolar que valoriza um certo saber e despreza outro. A escola é um espaço de relações sócio-culturais. A reestruturação física da escola deve associar-se a uma reestruturação espiritual e cultural.

**9ª Currículo e avaliação.** A mudança curricular não pode limitar-se aos conteúdos disciplinares, mas deve atingir também os conteúdos atitudinais. A avaliação que classifica, seleciona e pune, ratifica a exclusão social. Avaliar, numa concepção cidadã, é um ato de conhecimento que implica uma predisposição de acolher um ser humano em sua totalidade e não apenas um aprendiz deste ou daquele saber.

**10ª Professor.** O professor é um profissional do sentido e mediador do conhecimento. Sozinho, contudo, ele não dá conta de todas as tarefas da escola. É necessária a contribuição dos pais e dos profissionais não-docentes na elaboração do projeto eco-político-pedagógico da escola e na sua gestão. O professor conhece o seu aluno também através de conhecimentos fornecidos pelos pais sobre o contexto em que ele vive<sup>9</sup>.

---

9. Estas teses, escritas pelo professor Moacir Gadotti, foram publicadas no seu artigo intitulado ‘Educação para e pela cidadania’ (Gadotti, 2000c: 289-307, in: Rattner, 2000.). Esse artigo apresenta, em detalhes, toda a trajetória do Movimento da Escola Cidadã nos últimos dez anos, culminando justamente com as teses do novo decálogo que aqui analisamos. Esse novo decálogo foi também divulgado amplamente antes e durante o I Encontro Nacional das Escolas Cidadãs, em 2001, com caráter totalmente aberto, ou seja, passível de ser atualizado e modificado pelos participantes daquele encontro. O documento foi lido pelos participantes do encontro, mas não chegou a ser discutido em plenário. Portanto, não sofreu destaques nem mesmo qualquer alteração formalmente apresentada ao Instituto Paulo Freire e ao próprio professor Moacir Gadotti.

Observamos, inicialmente, que enquanto o primeiro decálogo não apresenta títulos no início de cada um dos itens, isso acontece no segundo, o que orienta mais o leitor sobre a ênfase pretendida. Mas os itens, mesmo não tendo relação direta um com o outro, em termos de vinculação da ordem em que são apresentados, guardam certa relação no que se refere aos princípios que defendem e aos seus conteúdos mais gerais. Esse é o caso, por exemplo, do item 1 de ambos os decálogos. No primeiro documento, nesse item é enfatizado o caráter público, democrático, comunitário e social da Escola Cidadã, reforçando a idéia da autonomia escolar. No segundo documento, a ênfase é para a possibilidade da mudança da escola pública, como que num esforço para mostrar que, apesar dos limites e dificuldades, houve, em dez anos, significativos avanços da Escola Cidadã, que se colocaria como uma alternativa viável ao projeto neoliberal e capitalista de escola pública. Como vemos, o segundo documento é bem mais radical na crítica ao projeto educacional neoliberal, que introduz a mercantilização da escola, o que se confirma na tese quarta do novo decálogo. Neste, para que a escola mude, torna-se necessária uma concepção de Estado e de educação que não esteja subordinada aos interesses da lógica do mercado, a qual, hoje, invade também a escola pública.

No primeiro decálogo, em relação à autonomia, defendia-se a possibilidade de a escola mesma promover, por exemplo, a contratação e a exoneração de servidores, cabendo ao Conselho da Escola a responsabilidade por essa tarefa. No segundo decálogo, aparece o conceito de autonomia com maior clareza e consistência. Ela é apresentada não apenas como parte da própria natureza da educação, mas também como uma estratégia da escola para se inserir, com projeto próprio, num conjunto maior de escolas. Daí a necessidade de uma concepção de Estado. Nos anos 90, os conceitos de autonomia e de cidadania ganharam grandes espaços nos debates educacionais. O novo decálogo beneficiou-se desses debates. Isso explica, em parte, a radicalização do discurso antineoliberal da segunda versão. Por outro lado, há também um deslocamento do eixo da gestão democrática para o eixo do currículo, além de maior ênfase à educação em rede e ao seu fortalecimento com outras esferas, mais ampliadas, da sociedade, para

ajudar na democratização da escola, bem como à ampliação do conceito de currículo, que não se restringe a conteúdos escolares, mas também aos conteúdos atitudinais, à avaliação e, principalmente, à cultura da escola e às relações sociais e humanas que ali se estabelecem. Esse decálogo, diferentemente do primeiro, destaca a dimensão cultural e intercultural para a construção do currículo.

Segundo Sandra Corazza (2002), podemos constatar uma proximidade dos discursos oficiais e alternativos, na década de 1990, confundindo muitas vezes as políticas públicas de gestões governamentais de “esquerda” e de “direita”. Segundo ela analisa,

hoje, nestes tempos da nova ordem mundial, de capitalismo tardio em escala global, de neoliberalismo governamental e de soberania do mercado transnacional, não há mais um centro fixo, seja ele de poder, de produção e trabalho, de capital e cultura, de formação dos sujeitos. [...] Este é um tempo de reciclagem de ideologias, conhecimentos, comunicação. [...] Tempo de reconfiguração e abolição de fronteiras entre ciência e ficção, público e privado, material e imaterial, humano e sobre-humano, natural e sobrenatural. [...] Porque somos sujeitos desta época e de nenhuma outra, não conseguimos experimentar mais a Educação e a Pedagogia do mesmo jeito que antes. Por isso, as praticamos, enquanto novos seres híbridos que somos. Seres que, dentre outras características, possuem, em seus fazeres, pensares e dizeres, uma porção de currículo “oficial” e outra porção de currículo “alternativo”. Ao perdermos os fatores distintivos, entre “oficial” e “alternativo”, nossos currículos passam a ser representados pelo traço de união que liga, agora, as duas palavras (Corazza, 2001: 101-2).

A advertência de Corazza causa surpresa nela própria e também, possivelmente, nos seus leitores. Ela apresenta o resultado de uma análise comparativa que fez, buscando — e encontrando — grandes “similaridades discursivas entre o currículo nacional, expresso nos PCNs, e o Movimento Constituinte Escolar, Movimento de construção da Escola Democrática e Popular” do governo petista do Rio Grande do Sul (*ib.*: 104), estudo sobre o qual nos voltaremos oportunamente.

Reconhecemos o trabalho da autora e os riscos, nos dias atuais, dessa confusão terminológica e discursiva, o que evidencia a presen-

ça de um *hibridismo* que não é apenas resultado de uma mistura semântica. Significa, sim, a (con) fusão concreta de idéias, políticas e ideologias, tão favorecidas na contemporaneidade, por exemplo, pelas novas tecnologias, pelas novas mídias e, muitas vezes, pela falta de cuidado no ato de se propor políticas públicas educacionais ou relacionadas a outras áreas.

Não consideramos, com isso, a inexistência das posições político-ideológicas diferentes, nem muito menos das diferenças marcantes do caráter das políticas sociais que governos mais progressistas (de esquerda ou de centro esquerda) têm apresentado nos últimos vinte anos no Brasil, se comparadas com as forças políticas conservadoras no país, com o que Corazza também concorda. Houve, por exemplo, na proposta da gestão popular e democrática de Paulo Freire, à frente da Secretaria Municipal de São Paulo,

uma aposta política clara de colocar o ensino público ao serviço das comunidades de pobres e trabalhadores. Ao fazê-lo, as reformas do Partido dos Trabalhadores fizeram com que todos os que estavam envolvidos examinassem de forma mais crítica as suas vidas em relação à educação das crianças brasileiras e, em particular, das crianças pobres (Torres et al., 2002: 101).

No entanto, como analisa a professora Corazza, ao contrário do que se passava há trinta anos e, também, conforme entendemos, à época daquela gestão de Paulo Freire, as diferenças entre os discursos “oficiais” e “alternativos” estão cada vez mais difíceis de ser notadas, tanto nas propostas de políticas, quanto no processo mesmo da operacionalização dessas políticas. Devemos reconhecer coerência na análise da autora, por exemplo, se observarmos que, em parte, esse problema se deve à descontinuidade administrativa governamental e ao revezamento no poder de forças políticas e ideológicas contrárias nos últimos anos, o que demonstra que essa confusão é real, sobretudo por parte da população que sente diariamente o resultado dessas políticas e que, ao final de cada gestão, tenta, por meio do voto mais ou menos consciente — essa seria outra longa discussão que não faremos aqui — “acertar novamente”. No entanto, não podemos deixar de registrar, resguardando-nos dos eventuais exageros de confusões ideo-

lógicas, que se confundam com possíveis hibridismos culturais, que há, conforme destaca o professor José Eustáquio Romão (2000), uma forte apropriação que a “direita” faz das bandeiras da “esquerda”, descaracterizando-as, ressignificando-as e utilizando-as conforme seus interesses político-ideológicos. (Romão, 2000)

Ora, se não tem havido clareza nos discursos, se não há purismo nas propostas ideológico-políticas — se os pactos são cada vez maiores e, aparentemente, necessários — e, se por outro lado, há todo um processo de absorção e de mistura da linguagem e dos discursos oficiais ou alternativos — até mesmo porque dependem do lugar político ocupado em determinado momento — fica confuso para a população saber qual discurso é oficial ou alternativo.

São várias as possibilidades de, hoje, adotarmos discursos e mesmo *práticas híbridas*, o que não é, de antemão, sob o aspecto cultural, por exemplo, algo negativo. O que queremos enfatizar, nesse caso, é o cuidado com a coerência político-ideológica e programática que se exige hoje de todos os setores da sociedade e, sobretudo, dos educadores. Por essa razão, entendemos a radicalidade democrática e o discurso afirmativo do novo decálogo da Escola Cidadã, antineoliberal explícito, como uma forma encontrada de demarcar claramente uma posição e de não deixar dúvidas sobre o caráter ideológico-político dessa proposta, no quadro geral da globalização capitalista. Dentro dessa perspectiva é que a Escola Cidadã se apresenta, de acordo com as palavras do professor José Clóvis de Azevedo, secretário de Educação do município da Porto Alegre de 1997 a 2000, como

um desafio permanente às “velhas” e às “novas” práticas; seus avanços denunciam superações e inconcretudes, cada passo anuncia “o novo”, desafia o “velho” que, dialeticamente, compõe o processo irreversível da historicidade que o confronto do contraditório produz nas experiências e práticas cotidianas. Por ser um processo político e coletivo, a Escola Cidadã é irreversivelmente fertilizada pela crítica e autocrítica de seus sujeitos, cujas autorias denunciam as especificidades das trajetórias, o singularismo das experiências, as diferenças e as nuances de concepções. Essa diversidade, contudo, articula-se no processo democrático e participativo, produzindo, renovando e fecundando a sua caminhada. Mas a sua dialogicidade não é apenas endógena. A interação

permanente com a cidade, com os usuários, com os meios acadêmicos, com outras experiências educacionais possibilitam o estabelecimento de referências para a percepção das suas contradições e de seus avanços (Azevedo, 2000: 23).

De toda forma, podemos observar nos documentos e nos discursos proclamados, que eles também apresentam o caráter híbrido, conforme nos falou a professora Sandra Corazza (2002). Isso se confirma se compararmos os referidos discursos proclamados a outros documentos e discursos oficiais que defendem, por exemplo, uma escola disciplinada, a valorização das iniciativas pessoais e os projetos das escolas e as mudanças sempre necessárias à educação — um discurso, reconheçamos, que pode ser facilmente utilizado por qualquer corrente política, como podemos constatar.

A radicalização no discurso da Escola Cidadã surge também como uma resposta ao acirramento das políticas públicas de caráter neoliberal, que ganharam as reformas internacionais e nacional de educação, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990. Tais reformas — muitas delas voltadas principalmente para o currículo das escolas, tiveram reflexos diretos na educação brasileira e nas políticas públicas representadas pelas alterações promovidas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB 9.394/96, abrindo espaço para uma proposta curricular que tendeu a nacionalizar o currículo das escolas, justamente num momento em que os currículos locais ganhavam força (Silva, 1998; Macedo, 1999; Arroyo, 1999, entre outros).

As teses do decálogo da escola cidadã apresentadas em 2000, dão muito maior ênfase, portanto, ao currículo, à avaliação, à mudança estrutural e **cultural** das escolas e das relações sociais e humanas que nela se estabelecem. Na mesma direção, o decálogo de 1992 fala de escola autônoma que cultiva a **curiosidade, a paixão pelo estudo** e a **aprendizagem criativa**. O que, certamente, prepara o terreno e reforça a ênfase curricular do segundo documento. E, além disso, o novo decálogo, ao tratar do papel do professor, preocupa-se muito mais com a sua aproximação dos demais segmentos escolares, contando com os conhecimentos advindos do contexto escolar, do que propria-

mente com as suas condições de trabalho, como fazia anteriormente, reforçando, assim, o coletivo escolar em vez de dar maior importância apenas a um segmento.

Para Moacir Gadotti, em princípio, toda escola pode ser cidadã, na medida em que realizar uma concepção de educação orientada para:

- a) a formação para a cidadania ativa;
- b) a educação para o desenvolvimento.

No entanto, para ser cidadã, a escola necessita seguir alguns princípios, que também foram se consolidando a partir da experiência da escola pública popular e democrática. Esses princípios são os seguintes:

- 1º estatal quanto ao financiamento;
- 2º comunitária e democrática quanto à gestão; e,
- 3º pública quanto à destinação.

A Escola Cidadã propõe uma educação para a cidadania. Nesse sentido, cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício de democracia. Não há cidadania sem democracia. A democracia, por sua vez, conforme Moacir Gadotti tem escrito repetidas vezes (1997a; 1997d), fundamenta-se em três direitos:

- 1º *direitos civis* — como segurança e locomoção etc.;
- 2º *direitos sociais* — como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.;
- 3º *direitos políticos* — como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc.

Como podemos acompanhar, o Movimento da Escola Cidadã objetiva construir uma escola e um processo educacional voltados para a formação plena da cidadania. Visa a mobilizar a sociedade para a conquista dos direitos acima mencionados, cuja garantia cabe ao Estado, ao contrário do que propõe a concepção consumista, liberal e neoliberal de cidadania (Gadotti & Romão, 1997d).

A Escola Cidadã é também caracterizada pelo seu espírito de mudança, de inovação educacional, que tem a ver com a construção de uma escola de melhor qualidade que encare o ato de ensinar e de

aprender como um ato prazeroso. Trata-se de uma escola que tem como traços principais a alegria, a solidariedade de classes, sempre emancipatória, a afetividade, a responsabilidade e a curiosidade na apropriação e na recriação dos conhecimentos, voltada para a transformação social, cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação plena da pessoa, antes de qualquer coisa um sujeito<sup>10</sup> também social e emancipado.

A Escola Cidadã é uma instituição de ensino e de aprendizagem que valoriza o diálogo, a participação ativa, portanto, a democracia participativa, direta, combinada à democracia representativa, adequando-as aos diferentes níveis, contextos, tempos, espaços e instâncias de decisão sobre a política educacional que se deseja e que se busca. Traduz-se, dessa forma, numa organização democrática que inclui nos processos decisórios de sua gestão administrativa, pedagógica, financeira e comunitária, todos os sujeitos e todos os segmentos escolares. É uma escola em cuja proposta não se admitem quaisquer formas de discriminação nem de preconceito, seja na hora de planejar ou de projetar as suas atividades, seja nos momentos de executar o que foi coletivamente planejado e de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e da própria instituição, seja, ainda, nos momentos em que constrói os instrumentos e os critérios da sua própria autoavaliação.

Essa escola trabalha na perspectiva de um “planejamento dialógico” (Padilha, 2001) e de um processo de “avaliação dialógica continuada” (Romão, 1998; Padilha, 2000b), visando a que se possa, a partir da escola e da comunidade, de forma socializada e ascendente, influenciar dinamicamente as políticas públicas educacionais, e que, ao definir o seu currículo intertranscultural, como veremos, tenha por referência um processo rico e participativo de “leitura do mundo”. Desse processo, resulta a definição dos conhecimentos significativos para o

---

10. Adotamos aqui a compreensão de “sujeito” que nos é oferecida por Alain Touraine (1997: 141-2). Ele chama de “sujeito” ao “esforço do indivíduo para se construir a si próprio como um indivíduo, em vez de se construir como o subordinado de uma lógica de ordem, qualquer que seja a natureza dessa ordem”. O professor Stephen Stöer, também citando Touraine, completa: “isto é, o sujeito é concebido como uma subjectividade (Stoer, 2001: 260) “e não como um agente na implementação de uma necessidade histórica (Touraine, 1997: 142).

aluno, que valoriza a ciência e também as experiências e o contexto sócio-econômico-cultural em que ele vive, respeitando o seu ritmo pessoal sem perder de vista a dimensão de totalidade do conhecimento e das experiências acumuladas pela humanidade — ou seja, o conhecimento que é, ao mesmo tempo, tomado e recriado numa dimensão local e global, isto é, numa dimensão “glocal”.

Acentuando a importância que Freire atribui à cultura na definição do currículo, destacamos que ele insistia que professores(as) pudessem construir ciência, mas de forma humanizada e sempre relacionando a educação com a experiência acumulada pelas pessoas na cidade em que moravam, pois, assim, estaremos valorizando o reconhecimento da “sabedoria de classe da cultura popular, estaremos re-conhecendo a linguagem dessa cultura em seu papel fundamental de conhecimento-de-si desses seres humanos” (Paulo Freire, in: Saul, 1990: 57).

É por isso que, hoje, entendemos Escola Cidadã no contexto de um movimento que busca, sobretudo, a construção de um currículo consubstanciado na cultura “que vá para além de uma abordagem enciclopédica da organização do conhecimento como genérico e especializado, divorciado das formações sociais humanas, da história e da cultura, para uma que facilite a interpretação interdisciplinar da realidade” (Torres et al., 2002: 118). Diríamos mais: hoje, busca-se, no contexto do Movimento da Escola Cidadã, a construção de um currículo que trabalhe para além, inclusive, da própria concepção interdisciplinar, pois dessa maneira a ênfase deixará de ser a disciplina ou a sua interação para passar a ser relacionada à cultura, às relações, interações e diferentes trocas intertransculturais. É dessa perspectiva que estamos trabalhando ao realizar o presente resgate de experiências relacionadas com o currículo da escola.

O Movimento da Escola Cidadã reorienta novas possibilidades educacionais, e a sua referência é a experiência da escola pública popular. A Escola Cidadã se consolida e se caracteriza por visar à formação para a cidadania. Essas experiências, quase invariavelmente, apresentam os seguintes eixos centrais — que, desde já, consideramos os principais eixos do currículo da Escola Cidadã: 1. princípios de convivência e aprendizagem em rede; 2. gestão democrática; 3. currículo;

4. ciclos e avaliação. A Escola Cidadã pressupõe uma nova qualidade de ensino para a escola pública, geralmente ressignificando o currículo com base numa postura dialógica, que valoriza todos os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, ao mesmo tempo que incentiva a construção de novos conhecimentos, respeitando justamente essa cultura acumulada, mas superando a antiga dicotomia universalismos *versus* particularismos. E como são, em sua maioria, experiências em processo, apresentam diferentes configurações, diferentes “identidades”, apesar de ter princípios comuns.

A partir do ano de 2001, o Instituto Paulo Freire, instituição não-governamental fundada há dez anos para dar continuidade ao legado de Paulo Freire, tem promovido e organizado os encontros da Escola Cidadã dentro do Fórum Mundial de Educação.

O **Fórum Mundial de Educação**, realizado de 24 a 27 de outubro de 2001, em Porto Alegre, reuniu cerca de 15 mil pessoas. Dentre os objetivos desse Fórum, aconteceram diversas conferências, debates temáticos e especiais que procuraram contemplar diferentes concepções educacionais que têm fundamentado diferentes práticas político-pedagógicas implementadas em todo mundo. Cerca de 800 trabalhos foram apresentados durante este Fórum, além de 29 eventos simultâneos sobre os mais variados assuntos, modalidades e níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, arte-educação, inclusão social, discriminação, mundo acadêmico, entre outros, sempre pensando alternativas ao modelo neoliberal de educação e apresentando práticas concretas que comprovam o aumento da participação na busca de soluções para os problemas do mundo atual. Nele, tivemos conhecimento de experiências de políticas públicas educacionais que visaram à construção de uma escola para todos, porque pública e popular<sup>11</sup>.

Participamos do Fórum Mundial de Educação e, especialmente, da coordenação, no dia 26 de outubro de 2001, do I Encontro Nacional das Escolas Cidadãs (I ENEC), encontro que visou a fortalecer o *Movi-*

---

11. Ver *Jornal do Fórum Mundial de Educação*. Porto Alegre, 24 a 27 out. 2001. Programação no site [www.forummundialdeeducacao.com.br](http://www.forummundialdeeducacao.com.br)

*mento da Escola Cidadã* como ação propositiva de gestão de política pública educacional, que seja ao mesmo tempo alternativa à proposta de educação neoliberal e que tenha por referência os princípios da Escola Cidadã.

Dentre os objetivos do I ENEC, enfatizamos o de discutir uma reconversão cultural frente à cultura neoliberal da mercoescola<sup>12</sup>, bem como a identidade e o sentido sócio-cultural, político e pedagógico da Escola Cidadã. Para tanto, foram convidadas a participar desse encontro várias práticas e experiências das “Escolas Cidadãs” de todo o Brasil. Dentre as experiências relacionadas, destacamos as dos municípios de Constantina-RS (especialmente a atenção dada ao diálogo, o respeito às diferenças e ao trabalho coletivo); Barão de Cotegipe-RS (registro de aprendizagens complexas voltadas para a realidade dos sujeitos e para a reestruturação curricular a partir do trabalho por tema gerador); Goiânia-GO (ênfase à problemática da identidade cultural e compreensão do conhecimento como construção conjunta dos educadores e dos educandos); Cachoeirinha-RS (atenção especial à construção de uma educação intercultural, com respeito à identidade e à diversidade cultural dos participantes de todo o complexo escolar e comunitário); Porto Alegre-RS (afirmação do currículo escolar e do Projeto político-pedagógico da escola a partir de um trabalho interdisciplinar que transcenda o espaço físico da escola e estabeleça um intercâmbio com as demais instituições da sociedade, contemplando as manifestações artísticas e culturais da comunidade escolar e fora dela; um currículo que acolha a diversidade, que explicita e trabalhe essas diferenças e que garanta a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo que aproveite o contato com essas diferenças para questionar o seu próprio modo de ser); Alvorada-RS (resgate da identidade com ações individuais e coletivas na busca da participação para transformação da realidade/trabalho interdisciplinar com base nos “Complexos Temáticos” e na valorização da arte, no respeito aos direitos humanos e à educação para a paz); Caxias do

---

12. A mercoescola, segundo José Clóvis de Azevedo, procura “organizar-se dentro da lógica empresarial voltada às necessidades de mercado [...] onde o currículo é visto como uma estratégia para integrar as novas gerações às demandas do mercado”. (1995: 30)

Sul-RS (resgate dos valores humanos e construção de um currículo que contemple questões atuais, a interdisciplinaridade, as manifestações culturais da comunidade), Ipatinga-MG (ênfase ao respeito e ao ritmo diferenciado dos educandos, à formação ampla do desenvolvimento integral, às experiências dos alunos, respeito ao grupo e à diversidade cultural dos sujeitos)<sup>13</sup>.

Todas as práticas citadas fazem parte do Movimento da Escola Cidadã que, no seu conjunto, apresenta as características marcantes de um fazer em processo.

Reiteramos que os objetivos específicos tanto dos Fóruns realizados em Porto Alegre-RS, como do próprio movimento são, dentre outros, levantar e reunir experiências das “Escolas Cidadãs” no Brasil identificadas com os princípios acima definidos e com o Novo Decálogo da Escola Cidadã, ampliar a rede de comunicação das Escolas Cidadãs no país e fora dele, bem como constituir um Comitê Executivo das Escolas Cidadãs para a realização de outros encontros, criando possivelmente um Fórum Nacional Permanente das Escolas Cidadãs, que conte com a coordenação nacional e internacional do Instituto Paulo Freire/São Paulo, do qual somos membros.

Partimos do processo de reorientação curricular do Município de São Paulo (1989-1992) com o objetivo de estabelecer indicadores concretos que nos ajudem a sistematizar e a refletir sobre a prática do currículo da Escola Cidadã. Diversas experiências da Escola Cidadã já têm obtido êxitos em diferentes municípios e cenários educacionais no nosso país (Gadotti, 2000c).

No II Fórum Mundial da Educação, foi selado o compromisso mundial por uma Escola Cidadã, consignado na *Declaração de Porto Alegre*, de 22 de janeiro de 2003. O compromisso I desta *Declaração*, estabelece

---

13. Inscreveram-se no I Encontro Nacional das Escolas Cidadãs, em 26 out. 2001, os seguintes municípios: Campinas-SP, Bagé-RS, Constantina-RS, Barão de Cotegipe-RS, Goiânia-GO, Cachoeirinha-RS, Porto Alegre-RS, Blumenau-SC, Medianeira-PR, Cachoeiro de Itapemirim-ES, Dionísio Cerqueira-RS, Ipatinga-MG, Coelho Neto-MA, Anchieta-RS, Uberaba-MG, Marabá-PA, Osasco-SP, Chapecó-RS, Minas Gerais-MG, além de relatos de experiências individuais, incluindo pesquisas acadêmicas que vêm sendo realizadas.

como utopia pedagógica, a *Escola Cidadã*, dever do Estado, sob controle social, construída por todos e todas, constituindo-se de um currículo intermulticultural — portanto, não indiferente às diferenças — potencializadora de vivências democráticas, com processos de avaliação emancipadora e produtora de conhecimentos que preparem todos os seres humanos para o protagonismo ativo, nos contextos específicos de seus respectivos processos civilizatórios. Fazem parte desta utopia o desenvolvimento e o apoio a todas as formas de movimentos pela *Educação Popular* — propulsora do processo de transformação política, econômica e cultural da sociedade.

Paulo Freire considera que “uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” (*id.*, 2000: 43). Se considerarmos a possibilidade da presença de qualquer tipo de violência na escola ou na sala de aula, estaremos diante de um problema que pressupõe algum grau de injustiça e que, portanto, precisa ser enfrentado, analisado, estudado e superado como parte do currículo da escola. Paulo Freire nos ensina a lutar pelos direitos humanos quando fala que a sua justa ira se fundamenta na “negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos” (*ib.*, 2000: 79). Ou quando afirma:

não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (Freire, 1997b: 113-4).

Certamente, a “justa ira” jamais poderia ser confundida, em Paulo Freire, com a violência, porque esta questiona justamente qualquer transgressão ao direito e à ética. E rebelar-se contra tais transgressões não significa agredir. Por isso, a violência, que não é característica inata, mas uma criação cultural da humanidade, jamais pode ser compreendida como algo natural ou equivalente ao desejo de justiça.

Paulo Freire convida-nos a lutar contra a impunidade, contra qualquer tipo de violência, “contra a mentira e o desrespeito à coisa

pública” (*id.*, 2000: 61) ou contra a falta de escola, de casa, de teto, de terra, de hospitais, de transporte, de segurança ou, ainda, contra a falta de esperança plantada pela ideologia neoliberal. Desafia-nos a enfrentar a insensatez dos poderosos, que tentam, a todo custo, todos os dias, em todos os espaços da sociedade, desde a família à utilização dos mais modernos recursos tecnológicos, naturalizar a miséria, a pobreza e, disfarçadamente, impedir “a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz” (Freire, 2000: 130). E completariamos... do direito ao emprego digno, à sobrevivência digna, ao trabalho, à escola e à sociedade, que respeitem plenamente a pessoa humana e que não se conformam em conviver com a banalização e com a naturalização da violência.

Em seu último livro, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997b), Paulo Freire nos oferece uma espécie de síntese de suas reflexões ao longo de sua andarilhagem pelo mundo. Recordamo-nos que, em sua casa, ao receber o texto original dessa obra para que fosse organizada em capítulos pela equipe do Instituto Paulo Freire, ele nos falava de sua vontade de que o livro *Pedagogia da autonomia* pudesse ser lido pelo maior número possível de pessoas, principalmente no Brasil. Daí o seu interesse específico que fosse feita uma “edição de bolso”, a preços bem populares. Ele pretendia que educadoras e educadores, alunas e alunos e todas as pessoas interessadas pudessem ter acesso às suas idéias e às reflexões que, durante anos, vinham sendo por ele e por outras pessoas semeadas, regadas, cultivadas, vivenciadas, apreendidas, transformadas e atualizadas.

O “pequeno grande livro” confirmou o anunciado caráter de síntese. Nele encontramos inúmeras categorias-chave do pensamento e da obra de Paulo Freire, das quais ele nos falava com muita humildade, desejoso de poder contribuir ainda mais com a educação dos excluídos e de todas as pessoas que, como ele, enxergam o “futuro como problema e não como inexorabilidade e o saber da História como possibilidade e não como *determinação*” (Freire, 1997b: 85). Como Freire, acreditamos que “mudar é possível” e que a tradução dos direitos

humanos em conquistas concretas e efetivas, de grande alcance social, é um desafio de toda a sociedade que, certamente, passa também pela educação formal e não-formal, em todos os seus níveis.

No livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1994a), confirma-se também a preocupação do autor com a educação de toda a classe trabalhadora:

A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressistamente pós-moderna, democrática, em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade (Freire, 1994b: 133).

Ao falar das exigências do ensinar e do aprender, Paulo Freire se preocupa não apenas com conteúdos, nem tampouco somente com a metodologia de ensino. Pare ele, “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (Freire, 1994b: 118). Utilizando como exemplo o próprio livro *Pedagogia da autonomia*, o autor mostra a necessidade de superação dessas dicotomias, falando-nos do rigor metódico da prática educativa e da relação dialética e dialógica entre ensino e pesquisa, “que-fazer (que) se encontram um no corpo do outro” (*id.*, 1997: 32). Isso, para nós, aponta para a existência de um currículo na perspectiva da intertransculturalidade.

Não cabe ao objetivo deste estudo uma análise de cada um dos saberes necessários à prática educativa sugeridos por Freire em *Pedagogia da autonomia*. Interessa-nos destacar aqui a relação direta que alguns desses saberes têm com uma educação que trabalha e contempla, no seu cotidiano, os direitos humanos, a relação cultural, a necessidade do respeito à diferença e à diversidade cultural das pessoas e entre os grupos de pessoas. Esses saberes, dentre outros, são fundantes no pensamento freiriano e têm sido referência na ação educadora daqueles e daquelas que pretendem continuar e reinventar Paulo Freire, responsabilidade de todos nós, por uma educação que antes de tudo exige que queiramos bem aos nossos educandos e que os respeite-

mos, tanto na relação entre pessoas como na relação específica entre educador e educando que se estabelece necessariamente durante o processo de ensino e de aprendizagem.

A concepção de educação proposta por Paulo Freire, ou seja, uma educação libertadora e transformadora, experimentada e comprovada na sua práxis como educador e homem público, dá-nos condições de pensar sobre quais os tipos de conteúdos e metodologias o autor propõe em suas *pedagogias* (do oprimido, da esperança, da autonomia, da indignação) e, por conseguinte, que ele entendia a educação como direito dentre outros direitos.

Querer bem ao educando significa que o educador, “permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (Freire, 1997b: 161). Perguntaríamos: como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não luta por eles poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém desacostumado a lutar pode conhecer o sabor da luta ou da possível vitória? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que ela possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam lutar e defender os seus direitos civis, sociais e políticos?

Outros saberes mencionados por Freire que também servem como indicadores de uma educação que nos ensina a lutar pelos nossos direitos e a tornar o processo educativo mais plenamente humano — enquanto criação cultural — são, por exemplo, a criticidade, a estética, a ética, o respeito aos saberes dos educandos, a consciência do incabamento da pessoa, a alegria, o diálogo, a esperança, a dinâmica entre liberdade e autoridade, o significado da compreensão da educação enquanto intervenção humana, dentre outras categorias e idéias-chave que por tantos anos estiveram presentes em sua práxis entendida enquanto ação transformadora.

Esse olhar sobre alguns dos ensinamentos de Freire não pode prescindir do reconhecimento, na sociedade e nos espaços em que a

educação acontece, da presença da **multiculturalidade**. Esta, segundo ele,

não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (Freire, 1994b: 156).

A multiculturalidade é criação histórica e, como tal, exige de todos nós o estabelecimento democrático e coletivo de fins comuns para uma convivência ética. Nesse sentido, a educação é instância propícia e espaço privilegiado para a realização da convivência e das trocas entre as diferentes culturas, o que se torna possível com a criação de espaços interculturais em que a multiculturalidade se fará presente e, por conseguinte, estabelecerá, num primeiro momento, o que Freire chama de “unidade na diversidade” (Freire, 1994: 157) e, num segundo instante, a luta pela construção de uma sociedade que fale de paz, mas que, para tanto, antes dela e mesmo como seu pressuposto, faça justiça. Esse movimento nos direciona à construção de um currículo intertranscultural, como forma de melhor compreender, organizar e ampliar essa dinâmica. Isso porque se pensarmos, por exemplo, nas dimensões didático-metodológicas desse currículo, estaremos combinando diferentes propostas de ação, ênfases curriculares, abordagens e situações diferenciadas de encontros, nos Círculos de Cultura — que ampliem a nossa própria visão de conhecimento e de aprendizagem, superando as simples combinações de estratégias disciplinares diferenciadas ou ênfases a estas ou a outras perspectivas de olhares sobre a própria cultura dos alunos. Estaremos pensando na perspectiva de uma possibilidade “e” outra e não mais de uma “ou” outra.

Importa enfatizar o nosso olhar atento à globalização atual que, nas palavras do professor João Francisco de Souza,

provocadora das diversas transculturalizações que vêm se verificando nos últimos quinhentos anos, especialmente ao longo dos últimos 50,

não provoca uma unidade na diversidade de culturas, mas configura uma diversidade cultural ou pluriculturalidade que tende, predominantemente, à fragmentação cultural como tem sido identificada por vários pesquisadores, entre eles Wallerstein (1996), Weviorka (1999), Ianni (2000) e o próprio Paulo Freire (1992, 1996). Os diferentes movimentos sociais têm denunciado permanentemente essa problemática, como, por exemplo, os protestos por ocasião de diferentes reuniões internacionais. (Souza, 2002: 139-140)

Moacir Gadotti, em seu livro *Um legado de esperança* (2001: 78-81), afirma que a “validade universal de teoria e da práxis de Paulo Freire estaria ligada sobretudo a *quatro intuições originais*”:

1ª Ênfase nas *condições gnosiológicas da prática educativa* — em que educar é conhecer, ler o mundo, para poder transformá-lo.

2ª Defesa da *educação como ato dialógico* — em que se defende uma educação ao mesmo tempo rigorosa, intuitiva, imaginativa, afetiva e, portanto, comunicativa.

3ª A noção de *ciência aberta às necessidades populares* — e por conseguinte uma educação voltada às questões sociais e muito concretas tais como trabalho, emprego, pobreza, fome, doença etc.

4ª O *planejamento comunitário, participativo, a gestão democrática e a pesquisa participante* — que se traduz nas experiências educacionais atuais, que têm tido grande impacto em diferentes localidades e comunidades brasileiras, como é o caso do *Movimento da Escola Cidadã*.

Essas quatro “intuições originais” de Paulo Freire, tão bem captadas pelo professor Gadotti a partir de sua convivência, não apenas com a obra e com o pensamento de Freire, mas também de uma relação pessoal e profissional, muito próxima, por mais de vinte anos, oferecem-nos indicadores importantes para que possamos discutir e aprender com uma práxis, sempre coerente. Essa experiência-convivência-relação nos ensina, ainda, a valorizar princípios que considerem a pessoa “um ser da intervenção no mundo [...] e, por isso mesmo, (alguém) que deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (Freire, 2000: 119).

Com base nesses pressupostos, podemos inferir que o estabelecimento das relações humanas nas escolas acontece, sobretudo, a partir

da sala de aula, mas a ela não se limita. Até porque o exercício da aprendizagem da solidariedade emancipadora, o desejo e a luta pela justiça e pelo respeito aos direitos das pessoas, se (re)constrói no cotidiano das relações humanas na unidade escolar e fora dela. Ao pensar no currículo da escola, esses aspectos significam uma importante dimensão a ser considerada e, certamente, aprofundada no contato e nas relações de aprendizagem e de ensino ali estabelecidas e nos diferentes espaços e tempos político-pedagógicos do processo educacional.

Conforme também nos lembra e muito bem observa professor João Francisco de Souza,

a pedagogia do oprimido, do saber, da esperança, da autonomia, ou seja, a obra de Paulo Freire propõe uma compreensão integral do ser humano e de sua cultura, da sociedade e da história, como possibilidades e não fatalidades, que engloba as ações, as idéias, as emoções de todos os homens e mulheres em todas as idades e condições, inclusive a luta pela construção da **humanidade do ser humano na sua integralidade**, individual e coletiva, econômica, política e gnosiológica. (2002: 201, grifos nossos)

A Pedagogia de Paulo Freire, que hoje se traduz em inúmeras outras pedagogias, tem sido lembrada não apenas como grande inspiradora de novas ações e projetos, mas também como um corpo de conhecimentos, como uma filosofia e uma práxis que nos convidam permanentemente a reinventá-la e a nos reinventarmos durante e ao final de cada novo encontro, de cada nova experiência. Ela sugere que se possa continuar sonhando e pensando o planeta como uma única comunidade, como Freire escreveu em suas últimas obras, na década de 1990.

O alcance das observações do professor João Francisco sobre a obra de Paulo Freire é de extrema importância, na medida em que nos mostra que a práxis freiriana, como “ação transformadora”, procura sempre uma coerência que transcende os limites da razão ou da emoção. Nesse sentido, compreender integralmente a pessoa, o ser humano, incentiva a busca da construção de uma educação também plena, sobretudo voltada para a emancipação social, política, cultural e econômica de todas as pessoas, sem distinção. E, nesse processo, a educa-

ção e a escola, em particular, têm uma importância incomparável e inquestionável. E, por conseguinte, o currículo que estaremos construindo nesta instituição e em todos os espaços educacionais da sociedade.

Novamente recorrendo a Moacir Gadotti, responsável mais direto, ao lado de José Eustáquio Romão, pela articulação e ampliação da Escola Cidadã em nível nacional e internacional, essa escola, bem como a *ecopedagogia* — essa pedagogia ética, estética, voltada para a construção de uma *sociedade sustentável* — “sustentam-se no princípio de que todos, desde crianças, temos um direito fundamental de sonhar, de fazer projetos, de inventar, como pensavam Marx e Freire” (Gadotti, 2001: 100). Participamos intensamente desse movimento e dessa reconstrução. Essa “esperança sem espera” tem inspirado o trabalho de várias gerações de educadores(as), dentre os quais nos colocamos, com a perspectiva de superar os desafios que a escola pública tem nos apresentado a cada dia e de contribuir para que assumam o compromisso e o desafio da construção do seu currículo intertranscultural e, assim, viabilizando a organização da escola pública mais popular, democrática e aberta — uma verdadeira escola cidadã.

A Escola Cidadã, cujas raízes estão no movimento de educação popular, como vimos, e na experiência da gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de São Paulo, em que pôde ser vivenciada em suas possibilidades e em seus problemas, enquanto movimento continua aperfeiçoando os seus pressupostos e as suas práticas.

Outra característica da Escola Cidadã é o uso das novas tecnologias em educação, aproveitando esses recursos numa perspectiva dialógica e transformadora. Revela, em suas práticas e reflexões, a preocupação com a educação sustentável para a sobrevivência do planeta e defende a *ecopedagogia* como alternativa para uma educação ética que promove a vida e a solidariedade planetária. Nesse sentido, é projeto de vida, mais do que um projeto de escola. Valoriza e respeita as pessoas em sua autonomia individual, com base na qual se constrói a autonomia coletiva. Além de projeto institucional, o movimento da Escola Cidadã é projeto pessoal articulado aos projetos da coletividade.

de e da construção de uma Sociedade Cidadã. Daí, talvez, a sua força e o seu crescimento nos últimos dez anos.

A Escola Cidadã defende a *educação permanente*<sup>14</sup> de todas as pessoas — durante a vida inteira — e a **educação continuada** aos diversos segmentos escolares, conforme a necessidade do projeto que constroem. Sempre visando à formação de pessoas-profissionais-educadores(as) autônomos(as), que assumam plenamente os projetos de suas escolas e de suas comunidades. Por isso é que cada Escola Cidadã tem as suas próprias características, de acordo com a sua realidade local: ela respeita as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder de vista a dimensão global do mundo em que vivemos — ou seja, a sua dimensão “glocal”<sup>15</sup>. A Escola Cidadã, ainda que possua eixos, princípios e diretrizes, não é uniforme. Em cada lugar, possui uma “cara”, uma “identidade” específica, de acordo com a sua realidade local.

Se pensarmos, a partir do termo *glocal*, especificamente em relação ao currículo da escola, consideramos que este deveria incluir não apenas o que acontece no âmbito mais próximo à escola (dimensão local, intramuros escolares), mas também tudo o que se passa no entorno escolar e junto à sua comunidade. E, além disso, o currículo da escola incluiria os saberes e o que se passa no mundo em que vive-

---

14. Ver, a esse respeito, o livro do professor Moacir Gadotti, resultado de sua tese de doutoramento na Universidade de Genebra, defendida em 1977, publicado no Brasil com o título *A educação contra a educação: o esquecimento da questão da educação através do discurso da educação permanente*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

15. O termo “glocal” representa a junção das palavras “global” com “local”. A esse respeito, escreve Moacir Gadotti que “o processo de globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história etc., portanto, também a educação. É um tema que deve ser enfocado sob vários prismas. A globalização remete, também, ao *poder local* e às conseqüências locais da nossa dívida externa global (e da dívida interna também). O global e o local se fundem numa nova realidade: o *glocal*. O estudo dessa categoria nos remete à necessária discussão do *papel dos municípios* e do *regime de colaboração* nas perspectivas atuais da educação básica. Para pensar a educação do futuro, é preciso refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações (2000: XIV). Encontramos também outra explicação para o termo “glocal”. Trata-se de um “neologismo para designar a conjunção entre a instância global e local, tanto na educação quanto na política. Uma síntese feliz é a *educação glocal*. De fato, não tem mais sentido contrapor as duas tendências, porque as duas têm elementos de verdade” (Latouche, 1999, in: Nanni & Abbruciati, 1999: 46).

mos, ou seja, na dimensão globalizada, planetária. Dessa forma, falaríamos num currículo aberto, não restrito apenas à perspectiva particularista nem tampouco, à dimensão universalista, revelando, assim, o seu caráter *híbrido*, conforme discutiremos no capítulo 5.

No cotidiano da Escola Cidadã, o processo de aprendizagem, de ensino e de formação para o desenvolvimento da pessoa é dinâmico; considera emoção e razão como aspectos importantes para a construção dos conhecimentos e formação da inteligência humana, sem dicotimizá-las nem subordiná-las uma à outra.

O trabalho realizado sob essa perspectiva fundamenta-se na experiência feita de alunos(as), professores(as) e de toda a comunidade escolar. Parte dos saberes, dos valores, dos sentimentos, da visão de mundo e da natureza humana das pessoas que, coletiva e democraticamente, elaboram, com alegria e com responsabilidade, o projeto político-pedagógico da escola, dando ênfase à gestão democrática da escola pública, à proposta pedagógica, ao currículo definido com base na “leitura de mundo”, num trabalho interdisciplinar e no que chamamos de “transversalidade cidadã” (Padilha, 2000a). Esse conjunto de ações articuladas nega e combate o preconceito, o autoritarismo, o descaso com a coisa pública, o riso disfarçado e, às vezes, irônico, de quem resiste porque teme as mudanças, ou então, porque é mesmo ideologicamente situado a favor da manutenção do *status quo* e, por conseguinte, da injustiça social. Como nos ensinou Paulo Freire, ou somos a favor do oprimido — e a ele nos associamos em nossa luta diária — ou somos contra ele.

Como vemos, a Escola Cidadã, em sua coerência e em sua lógica, contrapõe-se à escola capitalista, esta escola que cria toda uma estrutura burocrática e hierarquizada para manter e ampliar a exclusão não só educacional, mas principalmente social. Ao contrário da perspectiva capitalista, infelizmente ainda hegemônica, as experiências já acumuladas pela Escola Cidadã ou pelas escolas progressistas que têm por referência o mesmo universo de princípios filosóficos, políticos e pedagógicos trabalham para e pela inclusão, formando as pessoas, em vez de “enformá-las” ou de “formatá-las”.

Com base na nossa experiência acompanhando as propostas de Escola Cidadã por vários municípios brasileiros e também nos registros que temos feito durante os encontros nacionais e internacionais da Escola Cidadã, é possível destacar algumas **características e resultados** desse processo: uma escola mais alegre e mais feliz; redução substantiva da evasão escolar; diminuição dos índices de repetência; um processo didático-pedagógico que estabelece uma nova relação entre alunos e professores e a melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação humana, seja nos aspectos dos conhecimentos apreendidos e produzidos, seja no que se refere ao exercício pleno da cidadania ou, ainda, seja no que se refere ao estabelecimento de relações humanas solidárias, éticas, voltadas para o uma educação da cultura da paz e da sustentabilidade.

O *Movimento da Escola Cidadã* pressupõe a formação de cidadãos e de cidadãos no cotidiano escolar, num clima de respeito e de diálogo, em que todos aprendem e ensinam em comunhão, em comunidade. Esse processo acaba rejuvenescendo a própria escola e os seus professores. Isso porque, quando **respeitamos os ritmos culturais** diferenciados dos(as) alunos(as), compreendidos não como ritmos dados, mas sim, eles próprios, como ritmos construídos culturalmente, e quando consideramos **o contexto** em que eles vivem bem como a **diversidade e a multiculturalidade** presentes na sala de aula ou no “Círculo de Cultura”, acabamos por criar espaços e tempos diferenciados para novas aprendizagens coletivas e para novas **trocas interculturais**. Além disso, já temos observado, em nossos estudos e pesquisas, que a participação dos segmentos escolares na construção da Escola Cidadã tem sido sempre maior quanto maior se tornam as trocas às quais nos referimos acima, porque elas valorizam as diferentes formas de expressão, de manifestação e de representações simbólicas dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a escola.

Conforme depoimento de Paulo Freire, registrado pelos professores Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (1997d), a Escola Cidadã vive a experiência tensa da democracia e defende, no que se refere aos processos participativos relacionados à gestão escolar (em todas as suas dimensões), a decisão coletiva das comunidades sobre o destino da escola pública, do bairro, do município, do Estado, do país, do

mundo — e, portanto, da cidade ou da sociedade cidadã com que se sonha. Por isso, a criação ou a reorganização de colegiados escolares atuantes e democraticamente comprometidos com a mudança e com a transformação da escola pública que temos dá suporte e sustentação democrática ao Projeto da Escola Cidadã. Isso é um exemplo claro que representa um esforço para construir parâmetros político-pedagógicos e instrumentos concretos que viabilizem e que contribuam para a universalização do atendimento da educação básica a crianças, jovens e adultos (democratização do acesso), a permanência na escola com qualidade de ensino e a democratização da gestão da instituição escolar.

Além da atuação junto à escola formal, esse movimento tem avançado, a cada dia, nos processos não-formais de educação, tentando inclusive quebrar essa barreira, essa separação, a exemplo de outras experiências já desenvolvidas em diversas regiões do país pelo movimento de educação popular e comunitária, iniciado na década de 1980. Portanto, além dos limites dos muros escolares, a Escola Cidadã quer contribuir com a busca incessante de uma sociedade justa e solidária, mediante o esforço permanente de construção e reconstrução de uma educação de qualidade, entendida enquanto formadora de cidadãos e cidadãos autônomos, participativos, felizes e realizados enquanto pessoas e profissionais sensíveis, criativos, críticos, éticos e comprometidos com a mudança e com a transformação social nos diversos espaços e tempos do planeta em que vivem.

Pudemos acompanhar até aqui alguns dos princípios fundamentais da pedagogia freiriana e também da Educação Pública Popular e da Escola Cidadã. Há, em paralelo, outros movimentos, em nível nacional e internacional, que têm contribuído em muito para a ampliação dos princípios que servem também a uma escola pública, popular, democrática e cidadã. Referimo-nos ao Movimento da Carta da Terra e, principalmente, ao Movimento da Ecopedagogia. Por isso, vejamos, a seguir, quais são as suas principais características e quais princípios vêm ao encontro de um currículo da escola que seja emancipador do ser humano e que reforce a nossa tentativa da construção de uma currículo intertranscultural.

### 1.3 Ecopedagogia: por uma “ética universal do ser humano”

A Carta da Terra traduz-se num conjunto de princípios e valores fundamentais, um código ético planetário que servirá para “sulear”<sup>16</sup> pessoas e Estados no que se refere à construção de uma cultura da paz e da sustentabilidade<sup>17</sup>.

Gadotti esclarece que,

à medida que se desenvolve uma civilização global, podemos escolher edificar um mundo verdadeiramente democrático, garantindo o cumprimento da lei e os direitos humanos de todas as mulheres, homens, meninas e meninos. Podemos respeitar a integridade de diferentes culturas. Podemos tratar a Terra com respeito, rejeitando a idéia de que a natureza é somente um conjunto de recursos a serem utilizados. Podemos perceber que nossos problemas sociais, econômicos, ambientais e espirituais encontram-se interligados e cooperar no desenvolvimento de estratégias integradas para solucioná-los. Podemos decidir equilibrar e harmonizar os interesses individuais com o bem comum, a liberdade com a responsabilidade, a diversidade com a unidade, os objetivos a curto prazo com as metas a longo prazo, o progresso econômico com o florescimento dos sistemas ecológicos. Para realizar estas aspirações, devemos reconhecer que o desenvolvimento humano não se trata unicamente de ter mais, senão também de ser mais (*ib.*: 203-4).

A Carta da Terra sintetiza seus princípios e valores em quatro grandes eixos: a vida, a Terra, a justiça e a democracia. Cada eixo contém quatro princípios, como segue:

---

16. Paulo Freire utilizava essa palavra para substituir “nortear”. Ele dizia que, em vez de orientar o nosso olhar para o Norte, deveríamos olhar mais para o Sul. Com isso, queria demonstrar o quanto ideológica é a linguagem.

17. Além do livro *Pedagogia da Terra* (Gadotti, 2000b), encontramos o histórico do movimento da Carta da Terra num documento intitulado Projeto da Carta da Terra: Ética, cultura da sustentabilidade e da não-violência, publicado, em 1999, pelo Instituto Paulo Freire, no formato de um pequeno caderno, e que apresenta também os passos de uma possível metodologia do Movimento pela Carta da Terra e a sua Minuta de Referência, com base na *Rio+5*, realizada em 1997.

## I. RESPEITAR E CUIDAR DA COMUNIDADE DA VIDA

1. Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade.
2. Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor.
3. Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.
4. Garantir as dádivas e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações.

## II. INTEGRIDADE ECOLÓGICA

5. Proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial preocupação pela diversidade biológica e pelos processos naturais que sustentam a vida.
6. Prevenir o dano ao ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução.
7. Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário.
8. Avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover a troca aberta e a ampla aplicação do conhecimento adquirido.

## III. JUSTIÇA SOCIAL E ECONÔMICA

9. Erradicar a pobreza como um imperativo ético, social e ambiental.
10. Garantir que as atividades e instituições econômicas em todos os níveis promovam o desenvolvimento humano de forma equitativa e sustentável.
11. Afirmar a igualdade e a equidade de gênero como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, assistência à saúde e às oportunidades econômicas.
12. Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social, capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, concedendo especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias.

## IV. DEMOCRACIA, NÃO-VIOLÊNCIA E PAZ

13. Fortalecer as instituições democráticas em todos os níveis e proporcionar-lhes transparência e prestação de contas no exercício do governo, participação inclusiva na tomada de decisões, e acesso à justiça.

14. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável.
15. Tratar todos os seres vivos com respeito e consideração.
16. Promover uma cultura de tolerância, não-violência e paz.

A Carta da Terra “deverá se constituir no equivalente à Declaração Universal dos Direitos Humanos” (Gadotti, in: Gutierrez, 1999: 21). Ao destacar o valor de todos os seres humanos, o respeito à vida e à diferença dos indivíduos e dos grupos e nações, a busca do compartilhar ações responsáveis e o desafio da ampliação e melhora da herança natural e cultural das diversas gerações, a Carta da Terra lança um compromisso social e pessoal com a busca de um novo recomeço para a humanidade.

Quando falamos de um currículo que poderá ser alegre e também prazeroso, remetemo-nos ao prazer da convivência com a busca da paz, descobrindo no “com-viver” a alegria das diferentes aprendizagens diárias com as pessoas que são também diferentes de nós e que nos ensinam sobre elas e sobre nós mesmos, permitindo-nos resignificar a própria vida na escola e fora dela, ampliando o potencial humanizador da instituição escolar e de toda a sociedade, num movimento favorável à vida em todas as suas dimensões.

É essa busca que constatamos nos documentos e nas propostas de uma Escola Cidadã, escola que se define *aprendente*, por permitir combinar os diferentes sistemas culturais — produtivo, associativo e simbólico — respectivamente relacionados aos componentes curriculares das ciências naturais, das ciências sociais, da comunicação e expressão.

A Carta da Terra oferece importantes contribuições para o currículo intertranscultural, despertando a necessidade do compromisso com a cultura da sustentabilidade, a intensificação da luta pela justiça e pela paz e a alegre celebração da vida.

Numa dimensão ainda mais ampla, surge a **Ecopedagogia**. No contexto da luta por uma *cultura da sustentabilidade*, uma pedagogia que promove a aprendizagem significativa atribuindo sentido às ações

cotidianas. Uma pedagogia da pergunta, democrática e solidária, que nos convida, educadores(as) e educandos(as), a garantir a sustentabilidade de cada um de nossos atos cotidianos como seres humanos que compartilham com outros seres a aventura de viver neste planeta<sup>18</sup>.

Os **princípios, valores e temas** destacados em diferentes encontros sobre ecopedagogia representam **desafios** para as futuras ações desse movimento. Dentre eles, destacamos: a ética fundamentada na relação de amor; a solidariedade; a justiça; a paz e a cultura da paz; a felicidade; a responsabilidade; a dignidade; a emoção; a intuição como forma de conhecimento; a sensibilidade; a resignificação e a recriação do conhecimento; a existência de novos espaços e tempos para a criação e promoção da vida; a sustentabilidade; a planetaridade; o considerar-se a ecologia como ciência da sinfonia da vida; o meio ambiente; o saber cuidar; a identidade; a diversidade cultural; o multiculturalismo e as **relações interculturais**; a participação ativa e democrática; os movimentos sociais; a cidadania planetária; a estética e as diferentes manifestações artísticas e lingüísticas; os valores biológicos; intelectuais; afetivos; ecológicos e religiosos; a espiritualidade; o reconhecimento de novos paradigmas científicos e a superação de alguns deles; a auto-organização; a nova relação entre homem-mulher e entre pessoa humana-natureza; as novas tecnologias; a educação rural e urbana; a “ecosofia”; a “ecoformação”; a promoção da aprendizagem; as chaves pedagógicas; os novos referentes ecológico-sociais; os espaços pedagógicos e o reconhecimento de que devemos caminhar

---

18. Passamos a falar do *Movimento pela Ecopedagogia* nascido a partir de uma *Carta da Ecopedagogia* que o professor Moacir Gadotti organizou, com base no livro *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, de Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1999). Conforme Gadotti, essa *Carta* foi submetida aos primeiros inscritos do I Encontro Internacional da *Carta da Terra na Perspectiva da Educação*, organizado pelo Instituto Paulo Freire com o apoio do Conselho da Terra e da Unesco (São Paulo, 23 a 26 de agosto de 1999). No ano seguinte, nos dias 24, 25 e 26 de março, realizou-se o I Fórum Internacional sobre Ecopedagogia, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Esse Fórum representou a concretização de uma utopia, no sentido de um sonho que se transformou em realidade. Ele teve por referência a Agenda de Compromissos firmada por ocasião da Eco-92, no Rio de Janeiro (Agenda 21), pela *Rio+5* (1997), pela Conferência Intercontinental das Américas (Cuiabá, 1998) e pelo I Encontro da Carta da Terra (São Paulo, 1999). O livro *Ecopedagogia e cidadania planetária*, de Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (São Paulo, Cortez/IPF, 1999, Guia da Escola Cidadã; v. 3), pioneiro a apresentar o conceito da Ecopedagogia, foi também lembrado como um dos marcos e fundamentos para as discussões realizadas.

com sentido, construindo a Ecopedagogia ao vivenciá-la e ao experimentá-la a cada dia.

Quais seriam as características de um **currículo escolar** numa perspectiva ecopedagógica? A nossa resposta é: um currículo intertranscultural, ao mesmo tempo e dependendo do contexto e do metacontexto em que se realize, interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar. Ele enfatiza a vivência e a participação como relação pedagógica intercultural, está consubstanciado numa educação intercultural, possibilita a formação de cidadãos ativos e justos acostumados à com-vivência democrática, ética e estética, bem como à reconstrução do conhecimento com base nas experiências culturais, individuais e coletivas das pessoas; ele dá sentido ao estudo do conhecimento histórica e planetariamente acumulado que possa ser construído e vivenciado coletivamente, levando-se em conta todas as manifestações e representações da sensibilidade humana; tem por referência os princípios da justiça, do amor, da solidariedade, do respeito a todas as formas de vida na Terra. Valoriza e respeita a diferença cultural, trabalha pela inclusão das(os) excluídos(as) da Terra e faz a crítica radical à desigualdade social, política, cultural e econômica. Trata-se de um currículo vivo, que busca a construção de uma escola mais alegre e aprendente, por isso mesmo “feito” por pessoas comprometidas com a transformação e com a mudança das suas próprias histórias e com a reconstrução de um mundo mais humano. Nesse sentido, temos aqui registradas as características mais marcantes do currículo intertranscultural, que tem com base o Movimento da Carta da Terra, o Movimento pela Ecopedagogia e que se traduz no currículo da Escola Cidadã. Algumas ações imediatas que podem ser incluídas nas escolas, já no contexto desse movimento, referem-se a atividades e reflexões permanentes e diárias, visando a atitudes sempre abertas a novas aprendizagens, bem como à orientação do olhar de todas as pessoas para um pensar planetário além do local, reeducando os sentidos pessoais e coletivos, o afeto, o cuidado e a capacidade de alimentação dos próprios sonhos e utopias.

Como podemos observar, o *movimento pela ecopedagogia* está diretamente vinculado e relacionado ao *movimento da escola cidadã*, sem que haja qualquer subordinação um ao outro mas, sim, uma estreita

relação de complementaridade. Nesse sentido, podemos afirmar que a Carta da Terra, como vimos, é um ótimo exemplo de projeto político eco-político-pedagógico e do que Paulo Freire chama de uma “ética universal do ser humano” (Freire, 1997: 16). Paulo Freire, que foi convidado para ser membro da Comissão Internacional da Carta da Terra e faleceu às vésperas da primeira reunião da mesma, em maio de 1997.

Juntar os princípios da Carta da Terra e do Movimento da Eco-pedagogia ou, pelo menos, tentar organizá-los processualmente é tarefa fundamental de todos(as) aqueles que buscam analisar e refletir sobre quais são as possibilidades, no atual contexto da globalização, da educação e, por conseguinte, dos próprios currículos das escolas e de todas as instituições educacionais que procuram contribuir para a formação humana voltada à emancipação das pessoas. Princípios não mudam a realidade, mas ajudam a orientar as ações fincadas em laços e bases comuns.

O currículo intertranscultural, que se constrói em cada contexto de acordo com as relações neles estabelecidas, ao qual passamos a nos referir como sendo a perspectiva curricular da Escola Cidadã, será consolidado, melhor compreendido e organizado, na medida em que os diversos sujeitos escolares possam tomar para si a responsabilidade dessa construção histórica, social, política e cultural, como já têm feito em diferentes experiências que, agora, passamos a relatar.

O que desejamos mostrar, a seguir, é que o currículo da Escola Cidadã não é um recorte ou uma invenção teórica. Ele é práxis, ou seja, ao mesmo tempo teoria e prática, vivência e processo, experiências que vão sendo refletidas coletivamente no entrecruzamento de diversos saberes e olhares<sup>19</sup>.

---

19. Um exemplo concreto do que acabamos de afirmar foi o I Encontro Internacional das Escolas Cidadãs (I EINEC), realizado durante o II Fórum Social Mundial em Porto Alegre-RS, no período de 31 de janeiro a 5 de fevereiro de 2002, que contou com uma mesa formada por educadores com uma ampla vivência relacionada à experiência da Escola Cidadã, a quem coube analisar os relatos dos vários municípios que apresentaram as suas experiências. O objetivo desse encontro foi reunir e organizar experiências nacionais e internacionais da Escola Cidadã. Esse I Encontro Internacional das Escolas Cidadãs (I EINEC), promovido por iniciativa do Instituto Paulo Freire, realizou-se nos períodos da manhã e tarde do dia 2 de feve-

O currículo da Escola Cidadã pressupõe a formação para e pela cidadania enquanto uma das tarefas principais e centrais não só da escola, mas também da cidade como um todo. Nesse sentido, a iniciativa do *Orçamento Participativo*<sup>20</sup> é emblemática. O OP já é uma marca dos governos populares em todo o Brasil. Com base nessa perspectiva

---

reiro de 2002 e foi coordenado por Paulo Roberto Padilha e Ângela Antunes. Contou, em sua organização, com um Comitê Executivo constituído ao final do I ENEC, no mês de outubro de 2001, formado pelos seguintes membros de organizações governamentais e não-governamentais: Alexandre Virgínio (Alvorada-RS), Maria Margarida Machado e Marisa C. da Costa Barbosa (Goiânia-GO), Sergio Rafael do Carmo (Estado de Minas Gerais), Rozeunice Pacífico, Sirlei Marisa Cavalet, Ana Paula Gecg, Silaine Teresinha Panzenhagen e Maria do Carmo Girardi (Caxias do Sul — RS), Célia Maria das Graças Pedrosa, Lana Kátia Teixeira, Luzineth Faria Alves e Marília Louzada Melo e Jussara Custódio Godinho (Ipatinga-MG), Cileda dos S. Sant’Anna Perella (São Paulo — SP), Verence Lipsch (Erexim — RS), Doralice Maria de Farias, Miriam Dalabona, Maria Aparecida Neiheus (Blumenau — SC), Maria Clara A. Ferraz de Andrade (Rio de Janeiro-RJ), Ana Felícia Trindade (Alegrete-RS), Andréa Krug e José Clóvis de Azevedo (Porto Alegre-RS), Paulo Roberto Padilha, Ângela Antunes, Moacir Gadotti e Salete Valesan Camba (São Paulo-SP), José Eustáquio Romão (Juiz de Fora-MG) e Maria de Lourdes Melo Prais (Uberaba-MG). O I EINEC contou, ainda, com a participação dos Professores José Clóvis de Azevedo (Porto Alegre-RS), Elvira de Souza Lima (São Paulo-SP) e Azril Bacal (Suécia), que foram ao mesmo tempo relatores e debatedores dos trabalhos apresentados durante o Encontro. Foram selecionadas experiências educacionais dos Municípios de Caxias do Sul-RS (Escola com Cidadania — 1. Ciclos de Formação e 2. Programa Vinculação; Erexim-RS; Ipatinga-MG (Escola Desafio); Colatina-ES (Escola de tempo integral); Goiânia-GO (Política de inclusão social); Alvorada-RS (Escola Cidadã: uma utopia possível); São Paulo-SP (Formação para a participação); Osasco-SP (Escola Cidadã e a construção do projeto político-pedagógico). Participaram também da abertura dos trabalhos deste Encontro os Professores Moacir Gadotti (FE-USP e IPF-SP), Eliezer Pacheco (então Secretário de Educação de Porto Alegre-RS), José Clóvis de Azevedo (Ex-Secretário de Educação de Porto Alegre-RS e então Reitor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) e também a Professora Sra. Marilândia Frazão, representando o então Secretário de Educação de São Paulo-SP, Professor Fernando José de Almeida. A professora Elvira Souza Lima, além de participar como debatedora e relatora dos trabalhos, foi também a responsável pela palestra de abertura do I EINEC, cujo tema geral foi O currículo na perspectiva da Escola Cidadã.

20. Segundo o professor José Clóvis de Azevedo, “O Orçamento Participativo, os Conselhos, a Escola Constituinte, a Cidade Constituinte caracterizam uma gestão participativa, onde a cidadania constitui uma esfera pública não-estatal, que exerce controle sobre as políticas e as ações da esfera governamental (prefeitura), possibilitando a cada cidadão ser sujeito político-ativo, capaz de induzir as ações do Estado na direção dos interesses coletivos. Portanto, a participação popular radicaliza a democracia, possibilita o gradativo controle social do estado, cria uma esfera pública não-estatal, desenvolve experiências concretas de democracia direta, aprofundando a democratização e a desprivatização do Estado” (Azevedo, 1998: 311). Na seqüência dessa explicação, o professor José Clóvis dá um exemplo de como podemos visualizar claramente o Orçamento Participativo, no caso do exemplo da necessidade da construção da escola, desde a decisão sobre onde e quando construir, até o momento em que a escola recebe o seu corpo diretivo, forma o seu Conselho de Escola e começa a funcionar.

de enfrentamento dos problemas educacionais e, de forma mais ampla, dos problemas de todo o município, toda a sociedade contribui para a definição e clarificação das prioridades da gestão municipal, influenciando na decisão sobre a aplicação dos recursos públicos em toda a cidade. Dessa forma, a proposta da “Cidade Educadora” é igualmente oposta ao pensamento neoliberal hegemônico e tem por referência o pensamento ético, transparente, de participação popular e de respeito à cidadania, o que é também um pressuposto da Escola Cidadã. Como vemos, essas características da Escola Cidadã são também da Cidade Educadora, em que todos os habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que a cidade oferece<sup>21</sup>.

A possibilidade e a luta permanente pela inclusão social, a busca de um sentido ético, estético, lúdico e prazeroso na escola, na educação e nas experiências comunitárias, a formação visando à cidadania de crianças, jovens e adultos, bem como uma ênfase na oferta de espaços, de equipamentos e de serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural a serem partilhados e compartilhados com as atuais e futuras gerações, são outras características sempre incidentes e presentes nas experiências que analisamos, a partir das quais procuramos identificar também indicadores para qualificar e diferenciar o currículo intertranscultural de outras abordagens curriculares.

Na construção concreta da Escola Cidadã, em diferentes lugares, tem sido enfatizada a necessidade do **encantamento**, do aconchego, do sentir-se bem ao atuar na escola, pois tais práticas e sentimentos criam as condições para os avanços tão demandados pela educação atual, ao contrário do que se propôs durante tantos anos, quando a escola ou a própria ciência dispensava, por exemplo, toda subjetividade das pessoas, todo o sentimento, toda a emoção, enfatizando apenas o fenômeno objetivo, observável e quantificável. O currículo que estamos querendo categorizar incorpora essas novas dimensões. O **respeito à diversidade**, lição aprendida e discutida principalmente

---

21. Ver o Manifesto das Cidades Educadoras, aprovado em Barcelona em 1990 e revisto em Bolonha em 1994.

nos últimos quarenta anos, é também uma das características do currículo intertranscultural e se constitui num legado dos movimentos sociais a favor de uma globalização que valoriza a cidadania e a solidariedade, como poderemos analisar no terceiro capítulo deste livro.

#### 1.4. Educação como direito, educação emancipatória

Outra importante ênfase desta discussão sobre a Escola Cidadã é o fato de a **educação ser entendida como um direito** e não como uma mercadoria ou como um serviço. Esse é um dos princípios básicos e comuns da defesa da escola pública, essa escola que, cada vez mais, se torna pública quanto ao acesso e que, para garantir uma permanência do aluno com qualidade exige um espaço bonito, afetivo e carinhoso. Ao discutir uma possível reorientação curricular que incorpore a infância e a adolescência como sujeitos de direitos, Miguel G. Arroyo propõe que

uma estratégia pode ser ler, estudar, pesquisar e debater em coletivos o quanto a sociedade vem avançando no reconhecimento da infância e da adolescência como sujeitos de direitos. [...] O Estatuto da Criança e do Adolescente, sua construção e os ataques e as defesas refletem que estamos em tempos de repensar o olhar sobre a criança e o adolescente populares, assumindo que são tempos de direitos plenos. (Arroyo, 2002: 9)

Diante desta proposição, Arroyo pergunta se estaríamos, afinal, “colocando para a pedagogia e para o currículo um momento de deslocamento do lugar onde colocamos o humano” (*id.*: 10). Ora, Paulo Freire sempre colocou o humano em primeiro lugar. Infelizmente as pedagogias e os currículos clássicos, “oficiais” e mesmo os muitas vezes apenas denominados “alternativos”, acabaram fazendo o contrário. Certamente, dessa perspectiva, a infância e a adolescência passam a ser referências também temporais, porque “têm suas especificidades humanas como referenciais para repensar saberes, conhecimentos, culturas, valores, linguagens, competências, didáticas e currículos” (*ib.*).

Trabalhar, hoje, na perspectiva de um currículo intertranscultural, significa buscar uma **educação emancipatória**, com políticas edu-

cacionais construídas desde as escolas que fujam dos padrões estatais reguladores, os quais propõem “currículos alternativos” (Stoer, 2001: 253) como forma de controle governamental sobre o currículo. Trata-se, nesse caso, de superar o modelo da gestão controlada da exclusão, que equivale ao que Stephen Stoer, Luiza Cortesão e Antônio Magalhães designam por “‘surfear’ ou ‘pilotar’ a mudança, em vez de ‘gerir’” (1998). Nesse sentido, alteram-se as formas da relação entre o Estado e a educação escolar, que supera a idéia de um “Estado educador que se rege pelo princípio da igualdade de oportunidades [cuja] meta é a da escola para todos, que visa proporcionar uma educação meritocrática de pendor democrático” (Stoer, 2001: 250). Nesse caso, estaremos encaminhando para uma educação cidadã

baseada necessariamente quer no pilar dos direitos e dos deveres do contrato social que permitiu a concretização de algumas das promessas da modernidade (e que acabou por pôr em causa outras) (*sic*), quer num outro pilar, o de um contrato social novo, ainda em negociação, que veiculará o processo de globalização. (ib.: 256)

Como vemos, superar uma “autonomia regulada” pressupõe uma escola emancipadora, que forme um professor e um aluno também emancipados, para não caírem nas armadilhas de propostas que, por exemplo, tendem a basear-se em preocupações relacionadas com “estilos de vida”, com diferenças culturais que não são articuladas com “oportunidades na vida”, isto é, com questões de natureza sócio-econômica. É nesse sentido que a educação, para nós, é sempre um ato político e uma questão de poder; daí a necessidade de se estabelecer e colocar em evidência os direitos e deveres dos alunos e, sobretudo, do ser humano. Por isso, a defesa de um currículo que contribua, através de uma educação também emancipadora, para a formação de sujeitos sociais igualmente emancipados.

Segundo o professor Stephen Stoer (2001: 247-252), há que pensar em formas da relação do Estado com a Educação escolar que superem tanto os modelos que ele chama de “estrutura ocupacional e democratização social” — relação esta que sintetiza a educação proposta ao longo do século XX e que defendeu a idéia tão propalada entre nós da “escola para todos”, quanto de uma relação do Estado-educa-

ção escolar para a “criação de oportunidades de emprego/promoção da retomada do crescimento econômico” — que, segundo aquele professor, reforça a idéia de “uma escola cada vez mais inserida no espaço mundial, como espaço dominante e enquadrante da orientação educativa” (Stoer, 2001: 252). Reconhecendo os limites dessas formas de relação entre Estado-educação escolar, bem como a “complexidade da relação entre o campo de produção e o campo do controlo simbólico” (*id.*: 247), Stephen Stoer sugere que se possa trabalhar a partir da

*“energia emancipatória”* da Segunda forma de Estado e educação, energia essa que emerge do conflito central sobre a constituição das subjetividades e a sua articulação com direitos iguais e igualdade de oportunidades, e ii) a natureza das “boas intenções” do Estado que, como acima referimos, não chegam a garantir uma cidadania política inter/multicultural (*ib.*: 258).

Ao nos referirmos a um currículo intertranscultural, fica implícita a necessidade de discutir o papel do Estado nos destinos dos objetivos da educação pública e também esta discussão sobre a própria gênese do currículo, o que a Escola Pública Popular e a Escola Cidadã, pelo que até agora percebemos, nunca deixaram de fazer.

A educação intercultural e, com base nela, o currículo intertranscultural, ao serem discutidos e praticados na escola, não prescindem da reflexão crítica sobre a relação entre Estado e educação escolar. Até porque o professor Stoer, como Paulo Freire e todos os demais autores que compõem o nosso referencial teórico, concordam que “a educação é um ato político” (Freire). E, se é assim, quando tratamos do currículo da Escola Cidadã, numa perspectiva cultural ou intertranscultural, sempre o faremos a partir desse pressuposto. Ou seja, não faria sentido pensar diferentemente disso ou considerar, eventualmente, que quando pensamos no currículo intertranscultural, estaríamos num movimento “culturalista” que dispensaria demasiada atenção à cultura, em detrimento de outras questões, tais como a politicidade do educativo, as discussões das relações Estado-educação escolar etc.

Em conformidade com o que acabamos de explicar, outra permanente preocupação da Escola Cidadã é não dicotomizar teoria e prática. É ser coerente com o discurso. É um currículo, sob a pers-

pectiva dessa escola, trabalha enfatizando a promoção da aprendizagem, que é um dos princípios fundamentais da “mediação pedagógica”. É nesse sentido que Francisco Gutiérrez e Daniel Prieto (1994: 4), consideram a Pedagogia como “o trabalho de promoção da aprendizagem na vida cotidiana através de todos os recursos colocados em jogo no ato educativo”. Quando nos referimos, neste estudo, a uma *escola aprendente*, queremos enfatizar justamente essa dimensão, pois, assim, a vida torna-se essencialmente uma aprendizagem (Theobald, 1972) e, como escrevem Gutierrez e Cruz Prado, a pedagogia se transforma e pode ser entendida como um “abrir caminhos novos, dinâmicos, inéditos, irrepetíveis, sentidos e espirituais” (1999: 62).

Abrir caminhos novos significa, muitas vezes, reconhecer os espaços que já encontramos, mas que, de repente, ainda não reconhecemos. Quando falamos, por exemplo, de “Círculos de Cultura”, estaremos retomando o conceito que Paulo Freire desenvolveu nos anos 60 e procurando ressignificá-lo à luz do currículo intertranscultural. Mesmo não tendo explicitamente se referido a essa dimensão do currículo, Freire, na sua prática nos Círculos de Cultura, já pressupunha a “leitura do mundo” seguida de uma ação didático-político-pedagógica que tinha por referência uma noção antropológica de cultura. Já avançava na valorização das relações pessoais e humanas, no reconhecimento do contexto cultural dos estudantes e dos educadores, valorizava a criação de novos contextos, bem como estimulava a curiosidade e a ênfase na politização do ato educativo, o que é inseparável, para nós, quando falamos de currículo. Como vemos, o currículo intertranscultural já se anunciava nos Círculos de Cultura da época de Paulo Freire, o que retomamos como espaço privilegiado para o fazer intertranscultural.

O nosso conceito de **espaço**, já que a ele estamos nos referindo, é aqui tomado em seu mais amplo sentido, conforme nos falam Cruz e Gutiérrez, ou seja,

espaço físico e transcurso do tempo; conteúdos temáticos e tratamento pedagógico dos mesmos. Essencialmente, trata-se de tornar possível o ato educativo sempre e em todo o lugar “no horizonte da participação, da criatividade, da expressividade e da relacionalidade”. (1999: 94)

Elvira Souza Lima, numa análise sobre o tema do “Currículo na perspectiva da Escola Cidadã”<sup>22</sup>, destaca a importância do respeito à **capacidade de aprender da criança**, o que é, segundo ela, sua preocupação concreta junto às escolas que assessorava, tanto em nível nacional quanto internacional. Olhar para as crianças sob essa perspectiva significa apostar num movimento de reflexão sobre a estrutura do processo de ensino e de aprendizagem para que possamos **repensar o ser humano** e a sua condição de dignidade. Há que se considerar, no processo de construção do conhecimento, tanto a dimensão social como a individual da aprendizagem. Isso porque a construção do conhecimento é coletiva, se dá na história, é produto da cultura, mas a sua realização, a sua efetivação, é individual. Na medida em que vamos vivendo, estamos sempre aprendendo.

A autora, na mesma direção de Miguel Arroyo, destaca que a questão do conhecimento se tornou um direito, um direito de toda pessoa a ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Na Escola Cidadã se trabalha com o aluno justamente aquilo que possibilita ao ser humano aprender. E isso significa trabalhar o desenvolvimento da percepção, da observação, do registro, da comunicação. Para tanto, o que se torna necessário, principalmente no Brasil, é a **criação** e, sobretudo, a ampliação dos espaços de comunicação, de espaços coletivos, que estarão alterando profundamente o “como” lidamos com o conhecimento, o “para quem” ele se destina e o “como” avaliamos o conhecimento trabalhado na escola e na educação em geral. Todos esses elementos fazem parte, necessariamente, da construção de um determinado tipo de currículo, que inclui, neste caso, todas as faces da ação humana, considerando a dialética das dimensões individual e social, conforme acima pudemos destacar.

Em síntese, a professora Elvira Souza Lima destaca sete pontos que devem ser levados em conta na re(construção) do currículo na perspectiva da Escola Cidadã.

---

22. Exposição feita durante o I Encontro Internacional da Escola Cidadã, em Porto Alegre-RS.

1. Se há diversidade, a nossa questão, do ponto de vista do desenvolvimento humano, seria como capitalizar essa diversidade para que haja um aprendizado efetivo, da educação infantil à universidade.
2. Para pesquisar temos que ouvir a criança e, portanto, construir espaços de escuta na escola.
3. Do ponto de vista do currículo, o importante é o conhecimento do ato de aprender e não, necessariamente, conhecer diretamente o que será aplicado na vida cotidiana. Há que se deixar a escolha do uso do conhecimento por conta do próprio indivíduo, de acordo com as suas próprias necessidades e experiências futuras.
4. A dimensão do currículo deve pensar na formação do indivíduo como um todo e não de forma fragmentada.
5. A questão da formação do currículo para a Escola Cidadã tem que ser um currículo que entenda a dialeticidade do individual e do social, pois esta dialeticidade existe entre a construção do conhecimento e as formas de cultura.
6. Há que se investir no movimento de produzir conhecimento com base na experiência das próprias redes de ensino, o que já começa a acontecer no Brasil. Além disso, que se amplie a socialização das metodologias de trabalho e como se constrói conhecimento nas diferentes experiências, nas diferentes pesquisas que têm sido desenvolvidas.
7. Torna-se necessário um grande investimento, sobretudo das universidades, no que se refere à pesquisa na educação fundamental, que é a única possibilidade de enfrentar, neste país, um trabalho de educação básica que inclua exatamente os eixos da formação humana da cultura e da dignidade.

Do acompanhamento e da análise de um conjunto de experiências inseridas no Movimento da Escola Cidadã, vejamos, a seguir, este movimento enquanto possibilidade do exercício do direito a uma outra educação possível.

### 1.5. Por uma educação cidadã

Há quatro eixos mais recorrentes do Movimento da Escola Cidadã, conforme mencionamos anteriormente: 1. princípios de convivência e aprendizagem em rede; 2. gestão democrática; 3. currículo; 4. ciclos e avaliação. A seguir, passaremos a examinar cada um deles.

O primeiro eixo, **princípios de convivência e aprendizagem em rede**, remete-nos a uma preocupação específica, inicialmente, com a melhoria das relações pessoais e interpessoais no interior da escola e desta com a comunidade escolar, numa abrangência micro e macro, ou seja, pensando na pessoa com e no seu entorno mais imediato, mas também numa dimensão planetária. Nesse sentido, formam-se, por exemplo, *redes culturais interativas* que, segundo o professor Ladislau Dowbor, respondem ao fato do conhecimento ter-se tornado fluido e instantaneamente transportável. Isso

faz com que ele seja hoje menos uma matéria-prima que primeiro se aprende, e depois se transmite, para se constituir numa rede de participantes que dele *partilham*. À medida que a cultura da conectividade se generaliza, vão se formando assim redes culturais interativas que o professor pode ajudar a organizar, a dinamizar. (Dowbor, 2001: 29)

O tema das relações interpessoais e da convivência, recorrente na estruturação curricular das experiências na perspectiva das Escolas Cidadãs, pode também ser explicado pelo contexto em que vivemos e, por isso mesmo, o fato de essa dimensão ser objeto cada vez maior de preocupação das escolas. A globalização capitalista intensifica as desigualdades e exclusões sociais, aumenta o desrespeito aos direitos humanos, acirra o individualismo, unifica costumes e hábitos, gera várias formas de violência etc., daí a importância de o currículo contemplar as relações que estamos construindo no espaço escolar, problematizando e desnaturalizando aquele processo.

Não se trata mais do estabelecimento de normas, de padrões de condutas ou mesmo de regimentos escolares estáticos, que objetivam determinar os comportamentos humanos de forma autoritária e hierarquizada, verticalizada. A *sociedade do conhecimento* já não admite

esses limites de compreensão<sup>23</sup>. Mas, antes e para além da comunicação com o mundo, as relações interpessoais incluem, acima de tudo, o próprio ser humano comunicando-se consigo mesmo, com a suas “entranhas”, com a sua intrapessoalidade para que, a partir dessa melhor compreensão, estimulada pela escola, ele possa se comunicar e travar relações em outros contextos, com outras pessoas, grupos e instituições.

Destacamos aqui uma experiência de gestão municipal e escolar vivenciada pelo município de Uberaba-MG, no período de 1993 a 2000, apresentada pela secretária de Educação que coordenou todo esse processo conhecido como “Escola Cidadã: construção amorosa da cidadania”. Trata-se de uma experiência que durou oito anos e que, portanto, pôde se desenvolver enquanto proposta política educacional abrangente com os princípios da Escola Cidadã, mas com referência nos parâmetros do Instituto Paulo Freire e nos limites da lei, dos recursos disponíveis e das condições concretas de trabalho. A característica mais específica dessa experiência, pode-se afirmar, é a sua dimensão de “construção amorosa da cidadania”, pautada pela seriedade, competência, crítica permanente, busca da criatividade humana, curiosa e também alegre e prazerosa<sup>24</sup>.

Desejamos aqui enfatizar alguns aspectos dessa experiência, que, por sua duração e abrangência, contemplou os vários eixos curriculares da Escola Cidadã. Seus principais fundamentos são: a) o homem como produto e sujeito histórico — que considera que a natureza humana não é única, estática e definitiva e, portanto, se faz e varia em função da relação entre os indivíduos e a sociedade; b) a indissociabilidade entre educação e cultura — pelo que o domínio da cultura promove a assimilação crítica da realidade com vistas à transformação

---

23. Por “sociedade do conhecimento” estamos entendendo, segundo o define Ladislau Dowbor, “o conjunto de transformações que estão afetando o planeta, na empresa, na universidade, nas relações sociais. De certa maneira, passamos da antiga sociedade agrária, onde o eixo norteador era a agricultura, para uma sociedade industrial onde o eixo passou a ser a fábrica, e agora estamos evoluindo para uma sociedade onde a informação e o conhecimento se tornaram os elementos estruturadores mais significativos” (Dowbor, 2001: 30).

24. Quem nos oferece a base para este relato é a secretária de Educação que esteve coordenando toda a experiência do município de Uberaba-MG, durante os oito anos de gestão já mencionados, professora Maria de Lourdes Melo Prais, hoje assessora educacional do Instituto Paulo Freire.

social; c) o trabalho entendido como princípio educativo — que entende a educação como via de acesso do ser humano pleno, criativo, consciente e livre, ao processo produtivo; d) a omnilateralidade — que considera o desenvolvimento global do potencial humano, o que pressupõe a superação da dicotomia entre teoria e prática, a universalização da cultura — garantindo com igualdade real entre os homens e não igualdade formal própria da sociedade contratual instaurada pela revolução burguesa, dentre outros fundamentos dos quais enfatizamos, ainda, mais especificamente em relação aos princípios de convivência, a democratização das relações internas da escola — propiciando a participação de todos os atores da cena escolar nas decisões internas da escola e, finalmente, o ensino centrado no aprender a aprender, no aprender a conviver, enfim, no aprender a ser, buscando todas as alternativas de um ensino qualitativamente prazeroso, criativo, participativo, consistente como condição de viabilização do sucesso escolar<sup>25</sup>.

Esses fundamentos, discutidos amplamente no município durante as duas gestões, permitiram chegar ao Regimento Comum das escolas de Uberaba, que passou a servir como importante referencial para os princípios de convivência nas escolas do município, sendo respaldados pela comunidade escolar, em que tiveram origem. Mesmo assim, com a perspectiva da valorização e atualização dos próprios princípios e valores ali presentes, que davam ênfase aos direitos e deveres dos alunos, dos professores e dos demais segmentos escolares. Além disso, passou a orientar também todas as ações relacionadas à gestão escolar, à sua organização didático-pedagógica, organização curricular e regimes especiais de estudos para que pudessem garantir os resultados esperados desde o início da primeira gestão<sup>26</sup>.

---

25. Para maiores informações sobre esta experiência, remetemos aos seguintes documentos: 1. PRAIS, Maria de Lourdes Melo e SILVA, Maria Élide. Uberaba: *Caderno Escola Cidadã*, ago. 1999, 32p.; 2. PREFEITURA DE UBERABA. Regimento Comum das Escolas Municipais de Uberaba. Uberaba, 2000, 31p.

26. A Revista *Fazendo Escola*, órgão de comunicação interno da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (ano 8, n. 13), publicada em 2000, procurou prestar contas à comunidade uberabense; nela são apresentados todos os avanços alcançados naquelas gestões educacionais — de 1993 a 2000.

Poderíamos incluir nesse eixo do currículo da escola cidadã, por exemplo, elementos de uma *cultura matrística* (Guetiérrez e Prado, 2001), que enfatizam os espaços de ternura, em vez dos espaços da razão, próprios da cultura patriarcal. Certamente diríamos, para evitar qualquer visão bipolar, que é importante enfatizar tais espaços sem negar o outro espaço. Nesse mesmo sentido, só para registrar o significado mais ampliado da convivência humana consigo mesmo e com o outro, dialogar, comunicar-se com prazer, com alegria e de forma aprendente, significa, por exemplo, promover relações significativas e possíveis, “necessariamente sinérgicas que implicam comportamentos incertos, imprevisíveis e complexos” (*ib.*: 74). Reafirma-se o relacionar-se para uma aprendizagem com sentido, com emoção e com a razão, desenvolver a capacidade de sonhar, de fantasiar, de sentir e de se expressar, investindo no abraço, na conectividade, nas experiências relacionais que estimulem a diferentes manifestações artísticas e formas de expressão e representações humanas. Valorizando, enfim, a felicidade como princípio e como direito de crianças e jovens (*ib.*).

As experiências da Escola Cidadã revelam, no que diz respeito a esse eixo, o aumento da preocupação com o conhecimento do contexto do educando para entender e conviver melhor. Na convivência escolar, por exemplo, escutar todos os segmentos escolares sobre como vêem a escola, sobre como gostariam que ela fosse e também sobre o que pensam a respeito do que se ensina na escola. As escolas que se propõem a ser cidadãs estão mais abertas a pensar, séria e permanentemente, a questão da linguagem e da sintaxe popular, respeitando o mundo social concreto em que se constituem os sujeitos escolares e a considerar a unidade escolar como parte de uma instância de poder onde estão presentes diferentes ideologias, que devem ser conhecidas e discutidas continuamente. Nesse sentido, por exemplo, ao aprender o padrão culto da linguagem, percebem que devem fazê-lo não porque sua linguagem é feia e inferior, mas porque, dominando a norma culta, instrumentalizam-se para a necessária luta pela reinvenção do mundo.

Nessas experiências, o papel do educador consciente e progressista tem sido o de testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o

que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos.

Essa escola séria, competente, justa, alegre e curiosa, de acordo com o caráter mais geral das experiências e dos documentos que temos acompanhado, tem-se constituído num espaço de relação e de comunicação entre as pessoas. Essa escola tem procurado criar espaços em que a criança tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer. Assim, ela se permite ser permanentemente reinventada, reformulando seu currículo a partir da avaliação e da socialização dos resultados.

Considerando as constatações acima, destacamos a importância de retomar e atualizar o significado dos Círculos de Cultura como sendo esses espaços intertransculturais, fundamentais para que os encontros, dentro e fora da sala de aula e do espaço escolar, ganhem potencialidade ainda maior. Quando pensamos na comunicação em rede<sup>27</sup> na escola e na ampliação das relações intertransculturais, referimo-nos a todas as discussões relacionadas a raça, etnia, gênero, enfim, todas as modalidades reflexivas e concretas que, se estão no âmbito das discussões da cultura, do multiculturalismo e da intertransculturalidade, associadas ao conhecimento científico acumulado pela humanidade, deve ser socializado e transformado no cotidiano das escolas.

Referindo-nos ao eixo da **gestão democrática**, no contexto aqui analisado, incluímos as diversas características da práxis, que implica a possibilidade de decisão e de participação efetiva de todos os segmentos nos processos relacionados à escola e à maior e melhor comunicação e articulação desta com o seu entorno comunitário mais imediato e mais ampliado.

As experiências de que tivemos conhecimento procuram a melhoria da comunicação no interior da unidade escolar e entre esta e a comunidade. Além disso, buscam a garantia de espaços, no interior da escola, como forma de facilitar aos seus segmentos o exercício da

---

27. Ver WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

autonomia e da auto-organização<sup>28</sup>, aprendendo a propor, a acompanhar a execução de propostas, a co-responsabilizar-se por elas, a avaliar e a reorientar a prática desenvolvida. Trata-se de uma nova forma de entender a gestão da escola, como um “direito à pronúncia do mundo [que] envolve a organização como *locus* de produção de discursos, de regras, de orientações e ações, em direção à autonomia e à *substantividade democrática*” (Lima, 2000: 37).

As experiências reconhecem que falar e trabalhar na perspectiva da gestão democrática pressupõe fazê-lo na dimensão da *pedagogia do conflito*, formando seres capazes de lidar com as situações adversas e com opiniões contrárias/diferentes, aprofundando e aperfeiçoando, assim, o exercício democrático e resgatando o sentido público da ação escolar, ao garantir à população o poder de interferir nas definições políticas a partir da escola. Objetivam construir uma escola pública competente e respeitosa à forma de ser dos seus alunos, uma escola que os inclua na decisão sobre a sua gestão administrativa, pedagógica e financeira. Nesse sentido, gerir democraticamente a escola significa que todos os segmentos escolares — alunos, professores, direção, pais, funcionários e toda a comunidade escolar — estarão também decidindo sobre o currículo intertranscultural da escola, a partir de um trabalho integrado com as instituições e associações comunitárias, às universidades, às demais organizações governamentais e não-governamentais, com todas as lideranças populares, como forma de partilhar e de democratizar as relações da gestão escolar, evitando-se, assim, as receitas, os projetos ou os “pacotes” muitas vezes impostos à escola pelos supostos especialistas em educação<sup>29</sup>.

Paulo Freire considera que não se deve fugir ao dever de intervir, de liderar, de suscitar, agindo sempre com autoridade, mas também

---

28. Ver o livro de Ângela Antunes intitulado *Aceita um Conselho? Como organizar o Colegiado Escolar* (São Paulo: Cortez/IPF, 2002). Esse trabalho oferece indicadores para a ação organizada e democrática dos colegiados escolares e apresenta a experiência de gestão do Município de São Paulo (1989-1992).

29. No livro *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola* (Padilha, 2001: 61-71), tivemos a oportunidade de tratar dos *parâmetros* da gestão democrática do ensino público, quais sejam capacitar todos os segmentos, consultar a comunidade escolar, institucionalizar a gestão democrática, a lisura nos processos de definição da gestão e a agilização das informações e transparência nas negociações.

com respeito à liberdade dos outros, à sua dignidade. Os encontros democráticos com toda a comunidade escolar — especialmente com alunos e seus pais — devem superar as reações opositoras ou indiferentes às propostas pedagógicas apresentadas à comunidade. Nessa direção, as assembleias ou plenárias pedagógicas são fundamentais para uma real participação, em nível profundo, da comunidade de pais e de representantes de movimentos populares na vida inteira das escolas.

Nas experiências a que tivemos acesso, percebemos a compreensão da necessária vivência da gestão democrática não só na escola, mas também para além dos seus espaços, daí, por exemplo, a criação dos Conselhos Regionais de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECEs), na gestão de Paulo Freire, 1989-1992, a instituição da Constituinte Escolar, em Porto Alegre, bem como Orçamento Participativo, tanto da escola como da cidade, a concepção da Cidade Educadora.

O terceiro eixo, que denominamos **currículo**, permite-nos entrar no que chamamos de a “alma ou espírito do projeto político-pedagógico da escola”. É quando passamos a tratar mais de perto do resgate da experiência cultural e social vivida pela comunidade para integrá-la àquele projeto e da dimensão dos conhecimentos, dos saberes e das aprendizagens que serão reconstruídos e produzidos na escola.

Estamos no âmbito da discussão da reorientação curricular da escola na perspectiva da Escola Cidadã, que reconhece que todo conhecimento possui uma função social e que devemos saber/aprender a lidar com a sua pluralidade e multidimensionalidade. Nesse processo, as experiências da Escola Cidadã que pudemos aqui citar consideraram tanto a racionalidade como a intuição, a sensibilidade e a afetividade na construção do currículo da escola.

O currículo, nessa perspectiva, considera importantes o conhecimento popular, os saberes do senso comum e o erudito, colocando-os a serviço dos seres humanos, contribuindo para construir uma sociedade sustentável social e ambientalmente. Por isso, quando se fala em ciclos e nas áreas do conhecimento, procura-se entender as várias dimensões do conhecimento, sempre contextualizado em relação aos saberes e aprenderes de cada pessoa, conforme os seus diferentes ritmos, que, por sua vez, não são predeterminados mas histórica e processualmente construídos.

O trabalho político-pedagógico desenvolvido em sala de aula e nos diversos espaços da escola e da comunidade fundamenta-se nos aspectos cognitivos, sensoriais, culturais, político-pedagógicos, técnicos, vivenciais, atitudinais, comportamentais, enfim, humanizadores. Busca-se não apenas melhorar o desempenho dos alunos no processo de aprendizagem, diminuindo os índices de repetência e expulsão dos mesmos da escola, mas principalmente que os educandos e os educadores possam se reconhecer e se assumir como sujeitos do processo de construção do conhecimento, portanto, sujeitos de direitos, de deveres, do seu próprio currículo.

O currículo, nas diversas experiências da Escola Cidadã, procura respeitar os padrões culturais de classe de seus alunos, bem como seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Os documentos e publicações oficiais nessa perspectiva curricular discutem a teoria do conhecimento, relacionando-o à arte, à ética, à sexualidade, aos direitos humanos, aos esportes, às classes sociais, à linguagem, à política, à ideologia e à educação. Conforme palavras da professora Ana Maria Saul (1990: 56), nessa visão de currículo — referindo-se à experiência do Município de São Paulo, gestão 1989-1992 — acontece

um diálogo envolvente [que] permite trazer para a discussão curricular os assuntos e as noções de mundo, de região, da comunidade que circunda a escola. Ou seja, nessa visão de currículo você pode ter pessoas que estão se escolarizando e, ao mesmo tempo, estão em processos de cidadania. A escola ganha, então, um lugar dentro do projeto político que você vive em cidade. Essa educação, assim praticada, é formadora de uma **cultura pedagógica “politizada”**. (grifos nossos)

No movimento desta cultura pedagógica politizada, em vez de se impor o ponto de vista do professor, ele deve se relacionar com os educandos de forma mais aberta, mais científica e mais arriscada; o melhor é, antes de tudo, convencer, quase converter, segundo as palavras de Freire (1999).

A *formação permanente dos/as educadores/as*<sup>30</sup> ocupa um lugar singular nos projetos das escolas e das redes de ensino pois, apenas a

---

30. Ver Gutierrez, Cláudio Augusto. *Formação de professores na Escola Cidadã*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

partir dela, é possível viabilizar a mudança de uma postura docente capaz de lidar com as várias dimensões da formação humana e com os diferentes problemas de sua prática, por exemplo, com a constatação da diferença cultural ou da desigualdade social, como necessariamente relacionados com o seu trabalho didático-pedagógico, qualquer que seja a sua área de abrangência científica.

O currículo não só se refere aos componentes curriculares das ciências naturais, sociais e comunicacionais e expressivos — correspondentes, respectivamente, aos sistemas culturais produtivo, associativo e simbólico (Romão, 2001c). Abrange também estudos relacionados às diferentes dimensões do ser humano, incluindo-se aí a sua subjetividade e a relação que estabelece com o meio em que vive, além dos aspectos nem sempre enfrentados pela escola, relacionados, por exemplo, com a *transcendência* — aqui entendida como “a capacidade de romper todos os limites, superar e violar os interditos, projetar-se sempre num **mais além**” (Boff, 2000: 31). Isto é, ultrapassar todos os limites “até o último horizonte” (*ib.*), segundo palavras do próprio Leonardo Boff.

Conforme Alexandre Virgílio, secretário de Educação do Município de Alvorada-RS, não havia a preocupação com a construção da cultura da participação, antes de sua gestão, iniciada em 1997. Bem ao contrário, havia sim a cultura do clientelismo, do patrimonialismo e do favoritismo, e isso se refletia no currículo da escola. O primeiro desafio foi aprofundar o vínculo, a razão de ser da escola em relação à sociedade, buscando os fundamentos, com base na pedagogia freiriana, da própria educação e incentivando esta discussão na comunidade. Nesse sentido, a rede foi chamada a discutir sobre a escola que temos, que queremos e como chegar a esta segunda opção. A rede não possuía eleição direta para diretor de escola, nem Conselho Escolar efetivamente participativo, apenas formalmente instituído. Mesmo assim, o debate foi lançado nessas instâncias e começou-se a discutir o planejamento participativo por três meses no primeiro ano de sua gestão.

Com esse quadro, começou o trabalho junto a toda a comunidade escolar, discutindo-se simultaneamente os quatro eixos da Escola Cidadã, envolvendo pais, alunos, mães, funcionários, não por segmentos, senão juntos, com grupos temáticos. Foram instituídos também

espaços e tempos de diálogo para a reflexão durante as reuniões pedagógicas semanais, em que funcionários, merendeira, secretária de escola, vigia da escola, professores e direção da escola participaram das reuniões pedagógicas.

Significativos avanços já foram observados: o Conselho de Classe já funciona democraticamente em várias escolas, e muitas delas também trabalham com a participação de pais e mães junto ao Conselho de Escola. Inclusive em algumas escolas, nas reuniões pedagógicas, das quais antes participavam apenas professores, agora também há a presença regular de mães e pais. Várias iniciativas curriculares acontecem permanentemente no município, a cada ano. A relação entre as áreas do conhecimento é incentivada, por exemplo, por meio de outros projetos envolvendo a área da saúde, a Secretaria do Meio Ambiente, a pasta da Cultura etc. A educação é considerada responsabilidade de todos. Esse é um grande desafio colocado para o município: provar que a escola não é só para as crianças, para o adolescente; a escola é da comunidade e, portanto, torna-se cada vez mais necessário conversar com o pai, com a mãe do aluno e com o conjunto da comunidade, trabalhando essa formação permanentemente juntos às escolas. Nesse processo, são estimulados os espaços formais e não-formais de estudos, potencializando a formação dos diversos segmentos escolares.

O currículo, enquanto conjunto de aprendizagens significativas e vivenciais, científicas e não-científicas, políticas e pedagógicas, organizacionais, racionais e emocionais, tem feito diferença no município de Alvorada e permitido a integração das disciplinas, considerando as experiências vivenciadas pelos sujeitos e a bagagem cultural da comunidade escolar em que ele está inserido. A base para tais avanços é o diálogo, a problematização da realidade e a consciência crítica, levando-se em conta, conforme consta dos documentos divulgados pelo município em relação à sua experiência, a realidade sócio-econômica dos seus municípios. Observa-se uma grande preocupação em conciliar os interesses dos alunos com o currículo e, nesse sentido, “o currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista efetivando a construção do conhecimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento pela comunidade escolar”, conforme consta

do documento intitulado Princípios da Escola Cidadã (SME, PM, Alvorada, s.d., 7p.).

O quarto e último eixo curricular é o denominado **ciclos e avaliação**. No que se refere aos ciclos, há uma “nova” forma de pensar o tempo escolar; os *ciclos* remetem à reorganização ou à organização curricular que pensa a prática educativa, portanto a escola, diretamente relacionada à questão do tempo: como usar o tempo para a aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas também na experiência inteira, diária, da criança na escola: “a escola progressista, séria, não pode estragar o tempo, botar a perder o tempo de a criança conhecer” (Freire, 1999: 46).

Na experiência da Escola Cidadã de Porto Alegre-RS, trabalha-se com a idéia dos “ciclos de formação”. Segundo a professora Andrea Krug, eles

constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). [...] O conteúdo escolar é organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade” (2001: 17).

As experiências da Escola Cidadã não dissociam a idéia dos ciclos da concepção de avaliação adotada na escola. Procuram avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, bem como o próprio projeto político-pedagógico da escola e o impacto, na sala de aula, do processo de sua construção. A avaliação visa a qualificar a aprendizagem e o processo de reconstrução e de criação de novos conhecimentos pelos alunos, pelos professores e por todos os segmentos escolares. E isso se expande pela troca de experiências com outras escolas, ampliando e fortalecendo as iniciativas realizadas no interior da unidade escolar. Para tanto, a escola procura escutar todos os segmentos escolares sobre, por exemplo, como vêm a escola, o que pensam sobre o que não

se ensina na escola e sobre o que pensam no que se refere a como se ensina na escola, chamamos de “avaliação dialógica”<sup>31</sup>.

A recente reflexão do professor Vitor Paro, no seu livro *Reprovação escolar: renúncia à educação*, ajuda-nos a compreender o debate político-pedagógico que tem sido desenvolvido em todo o país, recentemente, sobre essa questão. Ele afirma que há, na verdade, por parte dos professores, uma “resistência à promoção do aluno” (2001: 161). Por isso, considera necessário, para contribuir com a compreensão prática do cotidiano escolar, no que se refere à implantação dos ciclos de aprendizagem, como ele chama, “estudar a resistência docente à aprovação de estudantes que se faz presente no cenário educativo dos sistemas em que se procura instituir a progressão continuada” (*ib.*: 159). Para chegar a tal conclusão e a esse indicador, o professor Paro apresentou uma categorização, mesmo que provisória, dos determinantes da resistência à aprovação docente, ou seja, os determinantes socioculturais, psicobiográficos, institucionais e didático-pedagógicos. Apenas para enfatizar um desses determinantes, que nos interessa mais particularmente de acordo com a delimitação deste estudo — sem, com isso, consideramos menos importantes os demais condicionantes —, Vitor Paro destaca, em relação aos determinantes socioculturais,

a importância da socialização primária (Berger & Luckmann, 1973) na introdução de concepções e no desenvolvimento de posturas, como a negação da subjetividade do outro, a competitividade exacerbada, o horror preconceituoso ao fracasso e o desenvolvimento do autoconceito negativo, como valores que se conjugam para dispor o indivíduo à aceitação pacífica da reprovação discente como componente da prática educativa escolar. (Paro, 2001: 159-160)

---

31. É indispensável, para compreender o significado de “avaliação dialógica” — uma avaliação que supera tanto a dimensão classificatória como a diagnóstica — a leitura do livro do professor José Eustáquio Romão intitulado *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez/IPF, 1998. Sobre ciclos e avaliação ver KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001; ROCHA, Sílvio (org.). *Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: SME, 1999 e PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001. No capítulo 5 — A dimensão pedagógica do projeto político-pedagógico — do nosso livro (Padilha, 2001), trabalhamos, introdutoriamente, essa questão.

Superar a prática da reprovação enquanto renúncia à educação, dentro dos limites impostos pelos condicionantes históricos, “necessariamente articulados a uma organização social autoritária e injusta” (Paro, 2001: 160), exigiria uma transformação radical e democrática da estruturação dessa mesma sociedade, conforme indica aquele autor. Mas, já que os limites para essa transformação estrutural existem, o mesmo autor considera que

as medidas que se podem tomar no âmbito escolar deverão incidir fundamentalmente no caráter *educativo* da instituição, ou seja, na valorização da constituição de sujeitos históricos pela apropriação da cultura, nunca se esquecendo de que é a partir da apropriação dos avanços culturais alcançados historicamente que se podem criar novos valores e propor novos desafios. (*ib.*)

As considerações do professor Vitor Paro vêm ao encontro da formação de cidadãos autônomos e emancipados, conforme objetivo maior da Escola Cidadã, sempre incluindo, nesse processo, os diferentes segmentos escolares, principalmente a família do aluno, conforme práticas e pesquisas já têm mostrado repetidas vezes.<sup>32</sup>

Na experiência do município de Caxias do Sul-RS, iniciada em 1998, intitulada Escola com Cidadania: Ciclos de Formação, observamos a ênfase dada ao aluno, no que se refere ao **respeito ao ritmo** diferenciado de cada um —, não um ritmo pré-dado, mas sim culturalmente elaborado, como afirmamos anteriormente. Destacam a necessidade de se reforçar, na escola, as potencialidades discentes em vez de enfatizar justamente o contrário, as suas dificuldades, como geralmente acontece. Outra característica marcante dessa experiência é o pressuposto de que o ato pedagógico deve ser entendido como ato político que deve considerar o coletivo de todos os segmentos escolares, já que cada um deles traz, em si, diferentes entendimentos de natureza humana, de visões de mundo, além de uma grande diversidade de concepções sobre a própria vida, que devem ser resgatadas,

---

32. A esse respeito, sugerimos a leitura de outro livro de Vitor Paro intitulado *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais* (São Paulo: Xamã, 2000).

trazidas e debatidas pela escola na construção e elaboração do seu currículo. Essas características têm sido importantes para que o currículo seja mais significativo para o aluno, estando, assim, comprometido com a formação integral do ser humano. Daí que, de acordo com outras experiências relacionadas à Escola Cidadã, a **base da construção deste currículo é a pesquisa na comunidade**. Percebemos, contudo, que essa pesquisa, na referida experiência, fica ainda bastante centrada na figura dos educadores, limitando-se a dar retorno à comunidade sobre o seu resultado e à definição posterior dos temas geradores que estarão sendo trabalhados pela escola. Assim, o ponto de chegada é a transformação da realidade, segundo pudemos registrar. As escolas organizam, assim, o seu currículo a partir do que chamam de “**ciclos de vida**”, dos quais são organizadas as experiências de enturmação, de planejamento e de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, sempre com base na lógica da inclusão, compatível com a filosofia da Escola Cidadã. Nesse mesmo sentido, atenção especial é dada à **formação permanente de professores**.

Alguns aspectos inovadores da experiência de Caxias do Sul se referem, por exemplo, à criação da figura do **professor itinerante**, que atua junto com o professor ou como professor de educação física ou educação artística, podendo, ainda, atuar junto às diferentes áreas do conhecimento. Esse professor participa das ações de planejamento do coletivo de professores. Outra figura importante nesse processo é o “**articulador pedagógico**”, que acompanha pedagogicamente todas as ações da escola, desde o planejamento do trabalho coletivo dos professores à avaliação geral do mesmo.

Outros espaços de atuação são criados nessa experiência, **como laboratórios de aprendizagem**, onde são realizadas investigações, por um professor específico, a respeito das eventuais dificuldades de aprendizagem apresentadas por determinados alunos, mas em horários complementares e diferentes do horário normal de aula daqueles. Outro espaço importante, consolidando o que consideramos, nesta experiência, um conjunto de medidas inovadoras para viabilizar a melhor qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, do próprio currículo, são as salas de recursos, que oferecem condições e formação específica para atuar na educação especial, con-

afirmando, assim, a preocupação com a inclusão, além das turmas de progressão criadas e utilizadas para garantir o processo de transição das turmas seriadas para as cicladas, em que um significativo número de alunos encontrava-se em grande defasagem em relação à idade-série ou idade-ciclo, fruto dos resultados de uma escola tradicional seriada.

Outro projeto apresentado pelo município de Caxias do Sul que merece destaque é o programa de “**vinculação**”. Consiste também numa ação **de inclusão das crianças com necessidades especiais de aprendizagem**. É um serviço que conta com diferentes profissionais: fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social, pedagogo, professores de artes, de educação física, dentre outros, que, de forma “vinculada”, planejam, coordenam, organizam e avaliam as atividades junto àqueles discentes. O objetivo é justamente criar, na administração da educação pública popular, uma **relação da escola com a sociedade** que permita aos indivíduos se apropriarem dos espaços e serviços públicos que, efetivamente, favoreçam a inclusão. Nesse sentido, pequenos detalhes se tornam importantes neste trabalho, em vez de enfatizar a doença e o problema que o aluno possui. Esse projeto descaracteriza tal prática e enfatiza outras formas de aprendizagem, valorizando a oportunidade da inclusão, a utilização de recursos criativos, o potencial dos alunos, utilizando formas lúdicas de trabalhar o conhecimento, valorizando as diferentes expressões artísticas para favorecer o processo de formação plena da criança que exige e necessita de atenção especializada, o que é feito de forma criteriosa, atenta e processualmente coletiva.

Como vimos, já temos acumuladas experiências significativas que apostam na inclusão, no **respeito à diversidade cultural**, às diferentes características e às específicas necessidades dos alunos. Para nós, tais características oferecem indicadores de uma ação construtora de um **currículo mais significativo** para o aluno, que apresenta claramente a preocupação com a **dimensão cultural** dos sujeitos. Esse é, nesse sentido, um importante diferencial dessa experiência, que se amplia, inclusive, para toda a comunidade escolar, atendendo ao que denominam trabalho coletivo, um dos eixos da política municipal de educação — o que, em outras palavras, significa uma **gestão amplia-**

**da e democrática da educação** e do próprio município, já que também naquela comunidade se trabalha com o orçamento participativo.

Observamos, nesses trabalhos, a presença sempre marcante de **diagnósticos mapeadores das experiências escolares**, que buscam tornar os espaços de formação criativos e prazerosos, ampliar os processos de integração e de criação, não como espaços alternativos para a superação dos desafios do cotidiano escolar e municipal, mas como resultado de uma política educacional ampla voltada para toda a rede municipal, que oferece certa unicidade de ações que se destinam a toda a comunidade escolar e não especificamente a esta ou aquela escola, a este ou àquele determinado grupo.

Essa visão ou **compreensão de currículo** estabelece com as pessoas e com o próprio conhecimento uma nova relação, superadora, por exemplo, de ações fragmentadas, isoladas, que dariam conta apenas de parte dos problemas que vão sendo verificados no cotidiano de determinadas escolas, superando-os também fragmentariamente, sem a devida contextualização num nível mais ampliado de visão de conhecimento ou mesmo de educação.

Outra característica marcante dessas experiências é o enfrentamento dos desafios que a comunidade apresenta, sobretudo em relação ao desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades especiais de aprendizagem.

Além disso, há um grande investimento em encontros de formação. Encontros (municipais, nacionais, internacionais), congressos, fóruns mundiais. A vantagem da troca de experiência reside no fato de que, com esse movimento, cria-se uma experiência mais coletiva, sem recomeçar sempre do “zero”. As experiências por nós observadas comprovam que o caminho está sendo trilhado, enfrentando todos os desafios do cotidiano escolar e indicando novas trilhas, por uma educação centrada na humanização das pessoas e na sua emancipação humana, social, cultural, econômica e política.

Os princípios e eixos das Escolas Cidadãs acima apresentados podem servir como referência para que estejamos transformando o currículo da escola, geralmente monocultural, como vimos, num currículo mais dinâmico, com vários olhares, que não se confunde com

inexistência de referenciais, de princípios, de diretrizes nem de indicadores de ações, que aqui chamamos de intertranscultural. Um currículo que não se confunde com parâmetros curriculares universalistas, que poderiam apontar para a construção de um currículo único, como se currículo intertranscultural significasse mais um tipo de currículo único a ser seguido ou mais uma forma de dificultar o próprio entendimento do que seja currículo.

Apresentamos aqui elementos curriculares básicos e abertos, de uma concepção curricular dialógica, dialética e complexa. Portanto, trata-se de um currículo que está, em sua própria gênese, propondo-se enquanto princípios, diretrizes e indicadores de ações, de relações e de contextos que devem ser significados e ressignificados de acordo com cada contexto escolar, em nível local, global ou combinando-os. Servem-nos como quadro de referência teórico-metodológico, norteadores de uma possível política pedagógica democrática, participativa e a favor da emancipação humana.

Os elementos teóricos e práticos que pudemos colher em nossos estudos e pesquisas comprovam que o Movimento da Escola Cidadã é algo vivo, dinâmico, em permanente construção, avaliação e ampliação. Nessa mesma direção, o currículo intertranscultural não será mais uma “invenção curricular”, um estereótipo — ou um nome — a mais para nos referirmos ao currículo da escola.

## Capítulo 2

# Currículo, complexidade e círculo de cultura

### 2.1 O currículo como centro do debate educacional

Quando pensamos no currículo escolar, várias imagens relacionadas à escola podem nos chegar de imediato. Conteúdos escolares e grade curricular talvez sejam as primeiras a se apresentar. Conjunto de conhecimentos que devem ser trabalhados na escola ou de experiências de aprendizagens que vão sendo vivenciadas nas instituições escolares é outra possibilidade; caminho ou recorte didático-pedagógico a ser seguido no processo de ensino e de aprendizagem ou na construção do conhecimento e experiências permeadas por contradições e conflitos, vinculadas ou não a processos históricos, dependendo da orientação filosófica e político-pedagógica que o esteja definindo. Todas essas são possíveis imagens e explicações iniciais para o significado de currículo escolar.

Poderíamos também nos referir ao currículo escolar como sendo a ampliação, em diferentes dimensões, do que for consignado no *próprio projeto político-pedagógico* da escola, ou seja, nesse conjunto de princípios, diretrizes e propostas orientadoras de toda organização do trabalho escolar, verdadeiro

situar-se num horizonte de possibilidade na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva a um feixe de indagações tais

como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? (Romão e Gadotti, 1994: 42).

Nesse caso, enfatizaríamos ainda mais o significado e a relevância do currículo escolar, pois seria a conjunção das diferentes ações e relações advindas do processo de reflexão, elaboração, execução e avaliação do projeto da escola.

Superando essas imagens iniciais, dentre outras que poderiam surgir, quando pensamos no currículo escolar podemos também refletir, desde logo, sobre como as políticas educacionais do país têm tratado esse tema e, principalmente, como os educadores têm acompanhado a evolução do conceito de currículo. No primeiro caso, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, trata da problemática curricular e estabelece a obrigatoriedade da existência de sua estruturação mínima nas escolas de todo o território nacional, estabelecendo, inclusive, algumas disciplinas que deverão dele constar. O texto legal não deixa nenhuma dúvida. Se não, vejamos:

Art. 26 — Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e a da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Como vemos, a LDB nº 9.394/1996, ao se referir aos “currículos” ou a “componentes curriculares” o faz tratando diretamente de conteúdos escolares para os diferentes níveis de ensino. Além disso, o art. 27 da referida Lei trata das diretrizes que devem ser observadas no estudo de tais conteúdos escolares, que se voltam principalmente ao tipo de valores que deverão estar presentes nesses estudos, às condições de escolaridade dos alunos que deverão ser consideradas, à orientação para o trabalho e, também, à promoção do desporto nacional, incentivando, nesse particular, o apoio às práticas desportivas não-formais (art. 27 da LDB nº 9.394/1996).

Essa legislação estabelece uma lógica disciplinar e uma organização do conhecimento por componentes curriculares, cuidando, inclusive, nela mesma, e a partir dela, de determinar o que deve ser estudado na escola, de como os estudos devem ser organizados, realizados e das condições sobre as quais os conteúdos devem ser ministrados. Esse é o caso, por exemplo, do inc. II do art. 28, que estabelece que a organização da escola, inclusive o calendário escolar, deverá se adequar e se adaptar às peculiaridades da vida rural e de cada região, e, em particular, às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

— Tudo isso é currículo ou deve ser considerado parte do currículo?

Em segundo lugar, se pensarmos nas educadoras e nos educadores brasileiros, podemos dizer que um dos indicadores do interesse dos mesmos em relação à problemática do currículo é o elevado número de publicações recentes sobre o assunto, como podemos ver na bibliografia deste livro. Mas, antes disso, os baixos índices de desempenho dos nossos estudantes, que coloca o Brasil, por exemplo, como o último colocado no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), conforme matéria jornalística sobre “prova que mediu, pela primeira vez, o desempenho de estudantes com 15 anos nas redes pública e particular de 32 países” (Suwwan, 2001: c11), revelando o quão

problemática tem sido a questão curricular nas escolas nacionais. E isso se confirma nas tantas avaliações de rendimento dos estudantes que são hoje aplicadas no país (Saresp, Saeb, ENEM, “Provão do MEC”). Se isso reflete a situação em que se encontra a escola brasileira, acaba gerando uma preocupação por parte dos educadores e das autoridades públicas em relação à problemática do currículo, o que remete à necessidade de melhor educação continuada dos professores.

O professor Miguel Arroyo, da Faculdade de Educação da UFMG, em artigo intitulado *Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola* (Arroyo, in: Moreira, 1999), contribui para melhor compreendermos essa questão, quando esclarece que, em nossa cultura política, os Estados, os governos ou os grupos técnicos — e até mesmo as empresas —, para resolver os problemas da educação nacional, propõem projetos e soluções que chamam de inovadoras. “Pensam que toda inovação social, cultural ou pedagógica será sempre iniciativa de um grupo iluminado, modernizante” (Arroyo, in: Moreira, 1999: 133). É o caso, por exemplo, daquelas propostas governamentais que, de cima para baixo, decidem as mudanças educacionais dos sistemas federal, estadual ou municipal da educação, sem qualquer consulta ou participação às/das escolas e às/das comunidades locais ou regionais.

Segundo aquele autor, diante de resultados tão assustadores dos nossos estudantes, revela-se um estilo de inovação que sempre faz diagnósticos negativos da sociedade e de suas instituições, considerando suas iniciativas obsoletas, ultrapassadas. Estamos falando dos argumentos que reconhecem e revelam repetidamente a crise do fim dos tempos, da sociedade, da educação, da escola, acentuando o caráter negativo da gestão, do trabalho pedagógico dos professores, dos conteúdos estudados na escola, a crise na vida das pessoas. E para superar essas crises, há sempre uma receita inovadora pronta para resolver todos os problemas. Assim, instala-se um clima de pessimismo que justifica as propostas iluminadas de inovação. Nesse sentido, legitima-se a inovação oficializada na educação e, em particular, no currículo.

O professor Arroyo analisa que o fato de se considerar inovação os programas de requalificação profissional, de capacitação em servi-

ço, se todos os professores nunca estivessem preparados, formados ou capacitados para o exercício de suas funções, acaba justificando altos investimentos nos processos de formação, quase sempre descontextualizados das reais necessidades desses profissionais. Isso resultaria no desinteresse destes pelos cursos, sobretudo por se tratarem de assessorias técnicas encomendadas, de fora para dentro, causando inclusive retrocessos e prejuízos pedagógicos para os docentes bem como prejuízos financeiros para toda a nação. Trata-se, nesse caso, de uma visão preconceituosa e elitista em relação aos professores, que também deve ser superada. Nossa experiência pessoal comprova o argumento do referido professor e nos faz enfatizar a necessidade de coerência quando do oferecimento de assessorias técnico-pedagógicas. Quando essas são demandadas apenas pelos gestores públicos, sem consulta às bases ou, melhor dizendo, sem dialogar permanentemente com os participantes e maiores interessados nesses processos de educação ou de formação continuada, o resultado quase sempre é o surgimento de uma crítica aos próprios pseudoespecialistas em educação, que “caem de pára-quadras” e, como se fossem os “salvadores da pátria”, oferecem, no alto de sua arrogância acadêmica, as soluções mágicas para os problemas educacionais que, efetivamente, nunca são solucionados.

Sem entrar em outros detalhes em relação à *formação do professor*, é importante observar que um projeto de formação docente nunca deve ser algo definitivo. Deve, no máximo, ser mais “um catalisador da socialização da discussão sobre os projetos educacionais específicos e necessários às diversas realidades locais e sociais do país do que um ‘pacote’ homogêneo de receitas” (Romão, 2000: 55). A educação continuada dos educadores é fundamental para a compreensão mais profunda da problemática educacional e, em particular, do currículo. Não é por acaso que outro traço característico do estilo oficial de inovação refere-se à ênfase dada à mudança dos conteúdos e à definição de novos parâmetros curriculares, como se isso representasse inovação e como se inovar a escola significasse, necessariamente, ações voltadas para a seleção centralizada, e por especialistas, de novos conteúdos, de novas competências e de novas atitudes a serem ensinadas aos alunos. (Arroyo, in: Moreira, 1999)

Quando discutimos sobre currículo, estamos no âmbito das decisões concernentes a **quais** conhecimentos devem ser ensinados, **o que** deve ser ensinado e **por que** ensinar este ou aquele conhecimento. Diríamos melhor: mais do que ensinados, **o que** deve ser aprendido e **por que** aprendê-lo. Isso se confirma quando verificamos, nas palavras de Tomáz Tadeu da Silva, que

o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (Silva, 1999: 15)

No seu estudo sobre currículo, o mesmo professor se refere a diferentes **Teorias de Currículo**, resumindo-as em grandes categorias, “de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam” (*ib.*: 17). A categorização por ele apresentada será útil às nossas análises. Contudo, limitaremos-nos a listar aqui, de forma resumida, as características dessas teorias. Para um estudo mais aprofundado dos fundamentos de cada uma delas, remetemos o nosso leitor à obra citada (Silva, 1999: 21-150), bem como aos autores que têm escrito sobre currículo, conforme menção feita anteriormente.

## 2.2 Teorias de currículo

As **teorias tradicionais** do currículo seriam caracterizadas pelas ênfases nos seguintes elementos curriculares: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Se observarmos essas características, podemos afirmar que tais elementos estão presentes no currículo praticado nas escolas atuais, o que não é nenhum exagero. Efetivamente, esse tipo de currículo, que se preocupa sobretudo com organização e método, vem desde a *Didatica Magna* de Comenius

O termo *curriculum*, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha,

Portugal, muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana. (Silva, 1999: 21)

Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência caracterizam as **teorias críticas** de currículo (*ib.*: 17). E, finalmente, as **teorias pós-críticas** têm enfatizado um currículo que geralmente considera características tais como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (*ib.*).

O professor Tomáz Tadeu da Silva entende que as teorias de currículo estão, de uma perspectiva pós-estruturalista, ativamente envolvidas com a garantia do consenso e com a obtenção da hegemonia. Nesse sentido, currículo tem a ver diretamente com a questão do poder, o que vai, inclusive, separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

As “teorias tradicionais” se apresentam como neutras, científicas e desinteressadas, já que os saberes dominantes representam a existência do que ensinar e as técnicas existentes, já definidas cientificamente, servem justamente para que o ensino se realize. Por isso, resta apenas transmitir o conhecimento inquestionável, de forma bastante organizada, utilizando-se, para tanto, das técnicas desenvolvidas pela ciência. É aí que se justificam as ênfases acima citadas.

As teorias críticas e pós-críticas não aceitam esses argumentos, apresentando questionamento sobre o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, tentando desvelar a ideologia oculta sob o rótulo da neutralidade científica e privilegiando outras características, que, segundo elas, deveriam permear as discussões relacionadas ao currículo escolar.

É importante destacar, ainda, a contribuição do mencionado autor, quando ele explica, referindo-se às teorias do currículo, que

uma *teoria* define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não as “veríamos”. Os conceitos de uma teoria organizam

e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo. (Silva, 1999: 17)

Após analisar as diversas teorias do currículo, o autor considera que não se pode mais olhar o currículo com inocência. E afirma que

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. 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, 1999: 150)

Diante da amplitude do conceito acima apresentado, poderíamos dizer que currículo escolar é praticamente tudo o que se passa na escola e, carrega por isso mesmo, um grau imenso de complexidade, já que significa percurso da escola. Esta é a conclusão a que chegamos diante das palavras de Tomáz Tadeu da Silva e também do outro trabalho intitulado *Dilemas e controvérsias no campo do currículo*, da professora Lucíola Licínio de C. P. Santos (FAE/UFMG). A sua reflexão destaca o grande número de transformações pelas quais a produção na área do currículo tem passado nas últimas décadas, que tem a ver, justamente, com a evolução das teorias às quais acabamos de nos referir.

Segundo aquela autora, os estudos sobre currículo, que antes possuíam um caráter mais prescritivo, a partir dos trabalhos de autores como Young (2000), Giroux (1997; 1999) e Apple (1989; 1997), passam a ter a existência de uma maior preocupação voltada para a compreensão do papel do currículo na escola, o que começa a ficar mais evidente. Na década de 1970, por exemplo, não se discutia o porquê

de determinados tipos de conhecimentos serem privilegiados em detrimento de outros. Simplesmente os “especialistas” em currículo faziam a escolha, e essa deveria ser cumprida pelas escolas. O que se observa nos estudos já desenvolvidos é que os saberes acadêmicos sobre currículo têm maior prestígio na educação escolar do que os próprios saberes práticos que nascem e que se consolidam nas unidades escolares.

Conforme as palavras da professora Lucíola Santos, os mencionados estudos mostram também que “a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e trabalhados nas escolas refletem relações de poder e interesses de controle social presentes na sociedade” (Santos, 2001: 2). A mesma autora cita Goodson (1995) e Young (2000) em relação aos estudos que realizaram, no que se refere à crítica ao “currículo acadêmico” voltado para as classes médias e para a elite, que corresponde a conhecimentos transmitidos de forma abstrata e descontextualizada, a estudantes capazes de, por exemplo, compreender um argumento ou uma cadeia de raciocínios, conforme palavras da autora. Esse “currículo acadêmico”, que na Inglaterra, da década de 1940, enfatizava a comunicação escrita, afastava-se da vida diária, enquanto um “currículo não-acadêmico”, relacionado a processos ativos e às experiências concretas dos alunos, destinava-se às classes operárias.

Podemos observar que essa dicotomia curricular se diferencia, em muito, do significado atribuído ao currículo, conforme nos apresentou o professor Tomáz Tadeu da Silva. Realmente, notamos grande mudança, nas últimas décadas, de acordo com a constatação da professora Lucíola Santos. Mas essa mudança não tem sido nem fácil nem simples e, como afirmávamos no início deste capítulo, não se fazendo sentir ainda, em grande escala, nas nossas escolas e, principalmente, no cotidiano das nossas salas de aula.

Estudos mais recentes no campo do currículo estão agora mais voltados ao problema da exclusão escolar e sobre como a definição do currículo nela interfere. É esta a nossa perspectiva, pois também buscamos a construção de uma proposta curricular “que torne a escola realmente democrática, pela oferta de um ensino de qualidade” (Santos, 2001: 2).

Quando nos deparamos com dicotomias como as anunciadas ou, então, com diferentes teorias do currículo, como as citadas, observamos que falar em mudança envolve muitos conflitos, contradições e o confronto de forças que expõem relações que, como vimos, são parte da constituição do próprio currículo. Tal discussão nunca está separada da questão do poder, da politicidade do ato educativo, da correlação de forças no interior da escola, da própria sociedade e da reflexão sobre uma outra maneira de compreender o currículo escolar. Isso pressupõe, certamente, a reflexão sobre a possibilidade, ou não, de superar, quando discutirmos as teorias de currículo, a sua própria visão dicotômica, que tende a tornar menor e a limitar o alcance da discussão. Em vez de promover mudanças, colocamo-nos num lado ou no outro do problema, simplificando-o.

Reflitamos sobre a palavra **mudança**. Uma primeira imagem cotidiana que poderíamos visualizar seria a de uma mudança de residência: móveis sendo afastados e transportados, objetos encaixotados, louças e utensílios sendo cuidadosamente separados, livros e enciclopédias empoeiradas sendo empilhados ou roupas colocadas em armários próprios para transporte, em cabides, ou então, como é muito comum, sendo amontoadas em caixas e em sacos plásticos improvisados.

Geralmente, várias pessoas se envolvem nesse processo de organização da mudança, arrastando coisas daqui, levando coisas para ali, carregando ou descarregando o caminhão ou outro veículo qualquer que vai transportar a mudança: é um trabalho quase sempre coletivo.

É, ainda hoje, bastante comum observar o caminhão aberto, ou a caminhonete, ou a carroça passando por nós com toda aquela parafernália de móveis, de utensílios domésticos, de espelhos, bem como o cãozinho doméstico (o Bidu, o Totó) e as pessoas se equilibrando, durante o trajeto, nas respectivas carrocerias desses veículos, que, na verdade, transportam muito mais que objetos, animais ou pessoas: levam com eles os sonhos de uma nova vida, de um novo lugar, uma nova esperança. Mas também, muito freqüentemente, levam consigo as incertezas, o medo, a angústia de quem muda para “pior”, como alguém que morava em casa própria e se vê, de repente, na condição de “neofavelado”.

Mudar é, no mais das vezes, uma atividade difícil, um desafio em vários sentidos, porque quando nos referimos ao movimento de mudança, isso “implica ir fundo na busca das raízes” (Rosa, 1994: 19). Se considerarmos que tudo está em movimento — e essa é a nossa compreensão de realidade e de natureza humana —, entendemos que cada ser se constitui na relação (complexa) com os outros. Cada ser vivo evolui na medida em que consegue manter consciência auto-organizativa no processo de interação (assimilação, exclusão, composição...) com todos os elementos que constituem o seu ambiente<sup>1</sup>. Esse movimento é complexo porque nos impele a remover certezas, a alterar o que está posto, a lidar com outros contextos, com outras responsabilidades, leva-nos a rever e a reler os nossos costumes, os nossos hábitos, ou seja, tira-nos de um equilíbrio muitas vezes confortável. Em outras palavras, mudar implica a necessidade de adaptação ao novo sem desconsiderar o velho, e tudo o que é novo muitas vezes assusta, gera ansiedade, insegurança, incerteza: “muda-se o claro dia em noite escura” (Carvalho, 1919: 116). Talvez daí advenham muitas resistências às mudanças.

Se analisarmos a mesma questão por outra ótica e se considerarmos, conforme Paulo Freire (1997b), que a cultura do homem (e da mulher) consiste em recriar e não em repetir — pois o ser humano não é um ser da adaptação —, podemos explicar a mudança como algo sempre presente em nossa vida, em nossa existência, mesmo acrescentando que, pós-modernamente, a cultura consiste nas duas coisas: recriar e repetir.

---

1. Essas reflexões, principalmente, as últimas palavras, são contribuições do professor Reinaldo Matias Fleuri, registradas durante o exame de qualificação de minha tese de doutoramento, realizado em 6 mar. 2002. Em notas deixadas pelo mesmo, no texto do trabalho, o professor Reinaldo observa que “a coerência e a repetição constituem uma ‘estabilidade’ nas relações e, portanto, trata-se de um processo de transformação. Cada ser evolui na medida em que consegue manter (estabilidade) processos de aprendizagem (mudanças) em vários níveis — mecânico, opções individuais; estrutura contextual; eco-sistema etc.”. Daí percebermos que todo processo de mudança é carregado e permeado por inúmeras variantes, que só podem ser explicadas e analisadas no contexto em que se encontram, em que se dão. Nesse sentido, as diferentes formas de resistência à mudança não se justificam porque são generalizações simplificadas que, ao nosso ver, podem ser superadas no processo do diálogo e, portanto, no encontro entre as pessoas.

Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: um mundo histórico-cultural (Freire, 1997a: 46).

E novamente nos perguntamos por que há **resistência à mudança**? A partir da educação poderíamos nos referir, por exemplo, ao problema da falta de efetivo planejamento nas escolas, que ocasiona ações quase sempre fragmentadas, práticas pedagógicas inadequadas, avaliação educacional deficiente e falta de compromisso de educadores e demais sujeitos envolvidos com a educação; a desorganização da estrutura e funcionamento das escolas, a desmotivação das equipes técnicas em todos os níveis do sistema de ensino, altos índices de reprovação, evasão, exclusão e baixos índices de desempenho escolar — problemas todos relacionados ao currículo da escola.

São muitas as causas de resistências às mudanças ou à instauração de um processo democrático na escola e, por conseguinte, na educação. Argumentos comuns, segundo Moacir Gadotti (1997a), são as dificuldades apresentadas por muitos(as) educadores(as): “não temos tempo”, “não temos pessoal qualificado”, “a burocracia é tanta”... Por sua vez, são também comuns as resistências do tipo “já fizemos isso e não deu certo”, “sem salário não dá”. Além disso, o comodismo, o imediatismo e o formalismo são limites e obstáculos sempre apresentados para justificar a impossibilidade de mudar, de participar, de contribuir, por exemplo, para a construção coletiva de um processo decisório na escola.

Acrescentaríamos outros argumentos de resistência à mudança igualmente presentes e recorrentes, que certamente algum de nós já presenciou: “você é um jovem educador... daqui a alguns anos você se adapta”; “ninguém faz nada para mudar. Por que eu vou fazer se o outro não faz?”; “deixe essa conversa prá lá: escute esta nova piada que você vai morrer de rir”; e mais: “estou vendendo estes objetos... quer comprar?”; “a culpa é do governo”; “a culpa é do diretor”; “Se Deus quiser, um dia isso muda”; “já estou me aposentando e já fiz muito pela educação: eu desisto!”; “quem quiser que faça, já tentei de tudo e fiz a minha parte”. Por trás dessas resistências, estão razões

históricas, sociais, culturais e educacionais, que justificam as diferentes Teorias do Currículo, que vão sendo construídas no processo educacional, que vão coexistindo e mostrando que as mudanças acontecem sempre porque forças contrárias se relacionam ou para conservar ou para transformar o que está posto.

As resistências às mudanças acontecem, em parte, devido

à nossa pouca experiência democrática, a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases, a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical, o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional e o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional. (Gadotti, 1997a: 36)

Partimos da perspectiva de que mudar é possível. Reconhecemos a tendência heróica desta posição, como o faz Paulo Freire ao utilizar, em seus escritos e em sua prática, um discurso mobilizador, agregador, justificador e doutrinário, que “tem caráter utópico, contestatório, humanista e inovador” (Teixeira, 2000: 91). [...]. Devemos, contudo, não perder de vista a dimensão sócio-histórica, cultural e política da utopia freiriana, que considera necessária uma ação responsável e ética no mundo em que vivemos e que reconhece que “a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro é *problemático* e não inexorável” (Freire, 1997b: 21).

Se levarmos em conta que a diversidade cultural, sempre presente na escola, deve ser respeitada — sem que esse respeito signifique isolamento na sua própria cultura —, e considerando que os grupos comunitários e sociais têm características próprias, que as pessoas têm ritmos e peculiaridades individuais, que vivem em contextos históricos determinados, os quais são, ao mesmo tempo, por elas determinados e que, além disso, são cidadãos locais e globais —, é possível compreender e justificar essa dimensão heróica e utópica até mesmo como necessária à continuidade existencial da humanidade. E tal dimensão nos faz crer que é possível apostar nas nossas possibili-

dades de promover mudanças e inovações, mesmo considerando a dificuldade dessa promoção e o caráter mais radical das primeiras e o mais relativo das segundas.

Segundo o professor Moacir Gadotti, “estamos sempre buscando operar mudanças e inovando. Fala-se muito, hoje, em experiências inovadoras que propõem mudanças” (Gadotti, 2000a: 231). Nesse sentido, *innovar* tem a ver com “novo”, a inovação tem sempre a ver com algo mais “antigo” e com um caráter relativo, enquanto a mudança é mais radical, pois opera rupturas.

Assim sendo, como já afirmamos em relação à mudança, também não podemos falar em inovação desconsiderando o que já existe e desprezando as experiências concretizadas. Sabemos que, no nível do senso comum, acabamos, muitas vezes, por associar o conceito de inovação a um caráter de ineditismo, como se, num *insight*, conseguíssemos “criar” algo inteiramente novo, que não encarna em si nada do velho, ou então, a contribuição de algum aspecto da tradição.

Na prática educacional e no estudo das teorias do currículo, encontrarmos análises que negam não só a atualidade, mas também a presença de algumas concepções chamadas “tradicionais”, como se elas, de repente, deixassem de exercer influência sobre nossa cultura, sobre nossas práticas e experiências. Isso é um equívoco. Portanto, quando estudamos o significado de currículo, estamos considerando a inevitável coexistência, positivamente conflituosa, das diferentes teorias do currículo, que vão aos poucos se transformando e mudando a prática curricular na escola. Na prática, esse conflito se traduz, por exemplo, no embate entre concepções universalistas e particularistas de conhecimento. Assim, é importante destacar que qualquer tentativa de inovação educacional deve considerar que ela exige o *conhecimento* do instituído, a *motivação* para a sensibilização e o reconhecimento das necessidades existentes, a identificação de um *referencial teórico* que imprima consistência à proposta, uma *comunicação eficiente*, um sentido explícito, objetividade, flexibilidade e *exequibilidade* sobre o que se quer inovar, além das práticas processuais de *avaliação e auto-avaliação* sobre as propostas de inovação que será/está sendo implementada (Gadotti, 2000a).

Diante das reflexões preliminares sobre currículo e dos últimos comentários sobre mudança e inovação, incluindo nossa apresentação em torno de nossas experiências pessoais na infância, observamos que o currículo da escola leva em conta todas essas questões e, por conseguinte, é constituído por todas elas.

Partindo das histórias da vida (Pineau e Le Grand, 1996), acreditamos que, ao estudarmos a problemática escolar devemos, em primeiro lugar, conhecer a trajetória dos sujeitos envolvidos na definição do currículo. Importa aí, por exemplo, a contribuição da antropologia, que nos ensina que, por meio do relato etnográfico da vida cotidiana,

é possível detectar as formas de ação humana, usos de linguagem (verbal e não-verbal), relação criança-adulto, existentes em um determinado grupo, e as variações existentes entre um grupo e outro. É neste aspecto que a antropologia interessa ao educador porque ela revela o contexto de desenvolvimento e as práticas correntes na comunidade para ensinar as crianças. (Lima, 1997: 13)

Nesse sentido, de acordo com o que nos ensinam as teorias críticas do currículo, há uma idealização do aluno a partir da ideologia vigente e predominante na escola, que tende a desconsiderar, no sistema educativo, as demais aprendizagens dos discentes.

Muito antes de iniciar o seu trajeto na escola formal, a criança possui um acúmulo de experiências e de aprendizagens. Ela já traz inúmeros saberes e acumula conhecimentos práticos que serão mobilizados quando em contato com as aprendizagens ditas formais (Vieira, 1999). Por isso, concordamos com o professor Tomáz Tadeu da Silva quando este se refere ao currículo como “documento de identidade”, pois essa identidade é forjada durante toda a vida da criança e, portanto, deve ser considerada e resgatada pela escola.

O pensamento de Paulo Freire, que é um “produto existencial e histórico”, comprovando as teses do filósofo Álvaro Vieira Pinto, em sua obra *Ciência e existência* (1979), também nos ajuda a compreender melhor o significado de currículo. Ele forjou seu pensamento de luta na práxis, entendida como “ação mais reflexão”, definição que ele

mesmo formulou. E quando nos referimos à práxis, devemos logo nos defender contra qualquer conotação pragmática ou utilitária e entendê-la como “ação transformadora” (Gadotti, 1996a).

Desde *Pedagogia do oprimido* e em toda a sua obra, encontramos em Paulo Freire a defesa de uma relação horizontal e da participação dialógica<sup>2</sup> entre educador e educando. Isso aponta para o desenvolvimento de uma pedagogia dialógico-dialética, em que, além da necessidade de uma “ação criadora”, o educador deve aliar-se ao educando em sua atividade prática educativa no cotidiano da escola, desenvolvendo continuamente o trabalho escolar de forma que os vários elementos do processo de ensino e aprendizagem se relacionam de maneira que todos possam ensinar e aprender. Essa relação deve considerar, em primeiro lugar, o respeito às experiências do aluno a partir das quais se constrói o currículo escolar. Mas não só. Conforme as palavras da professora Elvira Souza Lima,

sabemos, pelo conhecimento acumulado pela antropologia e psicolinguística, que a aprendizagem depende das práticas culturais e sociais do grupo no qual o indivíduo está inserido, depende dos instrumentos culturais (incluindo aí o conjunto de técnicas de ação sobre o meio acumuladas na história da humanidade), depende dos sistemas expressivos que o indivíduo desenvolve, da mediação de sistemas simbólicos (da escrita à informática), da vivência concreta com o objeto do conhecimento (Lima, 1998: 17).

Todos esses contributos para a aprendizagem devem ser também considerados na definição do currículo escolar, estimulando, assim, o desenvolvimento da expressividade do ser humano e o processo educativo escolar livre das amarras da doação do conhecimento ou, como falou Paulo Freire, da “educação bancária”, que tem por referência as teorias clássicas ou tradicionais de currículo, de caráter universalista, técnico e burocrático, que tem predominado, e orientado as experiências de educação no país, sempre criticadas por Freire.

---

2. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1982a: 43).

Nesse particular, é oportuno enfatizar e ter em mente a análise no campo das teorias críticas do currículo, dentro de uma tradição teórica no campo educacional pós-colonial, segundo nos fala o professor Tomáz Tadeu da Silva (1999). Na mesma direção, observamos a crítica da professora Ana Maria Saul, quando afirma que

a tradição educacional brasileira, em torno do currículo, é presidida pela lógica do controlo técnico. O currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1974), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos. Desse entendimento, construção e reformulação de currículos têm-se reduzido a um conjunto de decisões supostamente “neutras”, tomadas, a nível da escola de 1º e 2º graus, em gabinetes das secretarias estaduais e municipais de educação, de acordo com a legislação vigente, atendidas as regulamentações dos conselhos federais e estaduais de educação. Tais decisões passam a constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais” e as respectivas publicações complementares do tipo: “Guias Curriculares”, “Propostas Curriculares”, “Subsídios para Implementação do Currículo” e outras, chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula. Na realidade, esse nível prescritivo do currículo acaba se distanciando em muito daquele de John Goodlad (1977) denomina currículo operacional, que significa o que acontece “de facto” na sala de aula (Saul, 1998: 153).

Há outros movimentos educacionais hoje observados em diversas experiências no país que, na definição do currículo, consideram sob novos olhares as diversas dimensões da formação da pessoa, tanto do discente como do docente e, que sobretudo, têm “uma compreensão maior do processo em uma perspectiva de não fragmentação” (Lima, 1997: 22). O currículo assim considerado, que confirma as características das teorias pós-críticas, leva em conta as dimensões objetivas e subjetivas da formação da pessoa e das relações pessoais e impessoais que elas estabelecem tanto na escola como no mundo em que vivem, resgatando não apenas as suas experiências pessoais mas também, sobretudo, estimulando a troca de experiência e a ênfase às dimensões grupais. Procura-se evitar contrapor a aprendizagem que

se dá na escola com a que ocorre fora da escola como mutuamente excludentes; temos a possibilidade de pensar a ação pedagógica em dimensões pouco explicadas até o presente momento. Ou seja, a da formulação de uma pedagogia que seja ao mesmo tempo culturalmente relevante e que não se afaste do conhecimento formal' (*id.*, *ib.*: 14).

Daí a importância de continuarmos a refletir sobre o currículo em suas dimensões teórico-práticas, ou seja, partindo das experiências concretas escolares que, a cada dia mais, estão se apresentando com novas roupagens acompanhando a produção teórica relacionada ao tema, o que nos ajuda a repensar a própria prática e a superar velhas dicotomias e análises bipolares entre, por exemplo, universalismos e particularismos, razão e emoção etc. Teorizar o currículo deve, antes de mais nada, significar a reflexão sobre as ações educativas desenvolvidas na escola de forma a avançar em relação aos diferentes e múltiplos contextos nos quais eles são produzidos.

Também para o professor J. Gimeno Sacristán (1998), um dos importantes estudiosos contemporâneos do currículo, que consideramos presente no debate, no mínimo, dentro das tradições pós-críticas, não podemos mais reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática da técnica de instrumentalizar o currículo, pois isso significaria abandonar o desafio de superação e de enfrentamento dos problemas, dos conflitos, dos interesses, das resistências das mudanças às contradições presentes na escola, como já nos referimos anteriormente. Para aquele autor,

os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentalizar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto

de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (Sacristán, 1998: 17).

A reflexão teórica realizada sobre experiências curriculares ganha importância na medida em que, processualmente, vamos descortinando o nosso próprio objeto de pesquisa, com a permanente preocupação de não bipolarizar os nossos próprios argumentos. Esta é, segundo entendemos, a prática de avaliar processualmente a nossa própria produção, dimensão sempre necessária e presente quando pensamos e produzimos currículo. Advém, daí, o necessário cuidado em nos reconhecermos sujeitos históricos, potencialmente construtores do currículo: podemos escrever a história e, como sujeitos autores e atores, individuais e coletivos que somos, situamo-nos numa concepção de ciência não asséptica, nunca neutra, como algumas concepções curriculares querem fazer crer.

### 2.3 Currículo e complexidade

Como nos lembra Michael W. Apple (2003), ao falar de currículo escolar, estamos entrando num campo de batalha dos mais frequentados na última década. Segundo ele, a intensidade dessa discussão tem sido alimentada, em grande parte,

pelas queixas neoliberais a respeito de um saber “economicamente inútil”, pelas lamentações neoconservadoras a respeito de uma suposta perda de disciplina e falta de “verdadeiro saber” e pelos ataques incessantes dos grupos religiosos populistas e autoritários às escolas por sua suposta perda de valores “tradicionais” revelados por Deus, as discussões sobre o que deve ser ensinado nas escolas, e de que maneira, são agora tão acaloradas quanto sempre foram em nossa história (Apple, 2003: 246).

Chama-nos a atenção o argumento de Apple sobre a eficiência dos “da direita” — neoconservadores e liberais — que têm obtido êxito na sua empreitada e na sua liderança em estimular as atuais discussões e reflexões sobre currículo e, principalmente, de controlar rigoro-

samente os currículos escolares conforme a conexão que fazem entre os mapas da realidade que eles criam, e os

elementos de bom senso que as pessoas têm (e) alterando o próprio significado de conceitos-chave e das estruturas afetivas que os acompanham para estabelecer os centros de gravidade de nossas esperanças, temores e sonhos em relação à nossa sociedade (*ib.*: 241).

Apple afirma que, se a direita consegue se articular e “atrair as pessoas para baixo de seu guarda-chuva ideológico, tem muito a nos ensinar” (*id.*: 240-41). Teremos maiores dificuldades, certamente, até mesmo considerando as diferenças econômicas e de poder entre as forças que se relacionam na sociedade, de assumir o protagonismo das políticas educacionais. No entanto, mesmo diante de tais limites, é possível refletir sobre as nossas possibilidades de intervenção positiva e prospectiva ao pensarmos no currículo e num processo educacional progressista que fuja aos ditames da ideologia conservadora. Certamente, levando-se em consideração que nossa perspectiva deve ser pensada “com restrições; (pois) essa é a condição do nosso tempo” (Apple, 2003: 246). Este argumento, conforme registra Michael Apple, foi apresentado por Cameron McCarthy em palestra inédita durante a International Sociology of Education Conference, University of SUEFFIELD, Inglaterra, em janeiro de 2000.

Tomando todos esses cuidados, pensamos na associação entre currículo e complexidade, visando à reconstrução de uma perspectiva curricular que, em certa medida, possa vir ao encontro desse movimento por uma educação realmente favorável à emancipação do ser humano, em que pensar no currículo se torne uma prática comum entre os diferentes participantes do processo educacional.

Se esse é o lugar de onde falamos, não restam dúvidas de que nos situamos ideológica e politicamente pela mudança da situação atual do *status quo*. Nesse sentido, não se trata de carregar bandeiras ideológico-políticas, de forma panfletária, no contexto desta obra, como poderiam sugerir argumentos de uma ciência mais refratária à mudança ou pouco simpática ao reconhecimento de que a própria ciência está passando por um processo de transformação muito além do

reconhecimento da não-existência de neutralidade científica. A ciência da qual falamos, ligada ao pensamento complexo que integra os diferentes modos de pensar, se opõe, conforme nos lembra a professora Izabel Petraglia (2001), aos mecanismos reducionistas. A referida pesquisadora da obra de Edgar Morin afirma que ele

acredita que uma ciência libertadora deve mover o diálogo com a sociedade, a técnica e a política e que desse diálogo podem surgir reflexões sobre cada um de nós e nossa participação no universo sociocultural. Afinal, a ciência do homem ainda está nascendo... (2001: 23).

Ao fazer ciência, passamos a assumir a provisoriade do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, as suas vinculações ideológico-políticas. E fazê-lo, como escreve Mário Sérgio Cortella, significa reaprender a dizer a palavra *não*. A “Educação e a Escola são os lugares nos quais podemos dizer e exercer mais fortemente o nosso *não*. Não à miséria; não à injustiça; não à contradição humano *versus* humano; *não à Ciência exclusivista; não ao poder opressor*” (Cortella, 1998: 157) (grifos nossos). Com isso, ao discutir o currículo, assumiremos a presença ostensiva da existência de poder na escola, que se manifesta de diferentes formas: nas relações pessoais, interpessoais, grupais, comunitárias, da organização e funcionamento da unidade escolar nos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, na capacidade de dizer sim e não. Discutir o currículo da escola, no contexto de uma sociedade complexa, implica uma tomada de posição no presente, hoje, para fecundar o futuro. Nas palavras do professor Cortella,

A nova realidade social a ser parida também por nós educadores é mais do que uma espera (*nostalgia do futuro*); é um escavar no hoje de nossas práticas à procura daquilo que hoje pode ser feito. Esse *hoje* é uma das pontas do nó do futuro a ser desatado, fruto de situações que não se alteram por si mesmas, nem se resolvem com um “*ah! Se eu pudesse...*” “*ah!, no meu tempo*”. ...

Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas sabemos *possibilidade*. Pode parecer romântico (até pie-

gas); no entanto, é dessa utopia que não nos podemos apartar, sob a pena de perdermos o sentido da *humanidade* (Cortella, 1998: 158-59).

Gestar um amanhã significa pensar, hoje, na *complexidade* da ciência, da nossa sociedade e da nossa escola, o que, segundo J. Gimeno Sacristán, remete-nos a decidir sobre o que entendemos quando falamos de currículo, no que se refere à existência ou não, por exemplo, de uma *cultura comum*. Segundo aquele autor,

para decidi-la será imperativo considerar quais de seus conteúdos servem à igualdade necessária, naquela competência cultural sobre a qual não se podem fazer distinções, e decidir que outros métodos não são essenciais, nos quais se possam fazer diferenciações sem violar o princípio da igualdade básica. O problema é difícil de resolver e depende de um diálogo profundo na sociedade. (Sacristán, 2002: 247)

Entendemos que esse posicionamento em relação à ciência vem também ao encontro do que já nos ensinou Paulo Freire, quando manifestou a sua recusa a uma certa crítica cientifista (1995a), como ele mesmo escreveu, respondendo às insinuações de que lhe faltava rigor no modo como escrevia seus livros e como defendia as suas posições políticas e pedagógicas. A crítica à qual Freire se refere, relacionada também à sua linguagem “demasiadamente afetiva”, resultou numa de suas importantes contribuições, no nosso entender, para o que hoje aceitamos como fundamentos de uma pedagogia mais aberta às demais ciências e para o reconhecimento de que ciência não se restringe a um pensamento fragmentado, até porque dessa forma ela já não responde às demandas do mundo globalizado. Freire explica que

a paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (Freire, 1995a: 18)

Fazer ciência é, também para nós, manifestação de paixão. Paixão pelo exercício da própria ciência, que não dispensa a organização

do pensamento e a argumentação clara, até para que se garanta, metodologicamente, a defesa das teses propostas. É a

*paixão pelo humano* que habita, de forma convulsiva, a tensão articulada entre o epistemológico e o político, onde se dá o encontro do sonho de um Conhecimento como ferramenta da Liberdade e de um Poder como amálgama da convivência igualitária. (Cortella, 1998: 159)

Observamos, no conjunto dos referidos argumentos, contribuições afirmativas relacionadas a algumas teses do *pensamento complexo*. Como Paulo Freire também escreveu,

muitos têm sido os pensares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias. Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã. Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente. (Freire, 1995a: 18)

Contribui também para essa nossa reflexão sobre currículo e complexidade, a obra de Gregory Bateson (1904-1980)<sup>3</sup>, para quem todo conhecimento se insere num *contexto* — ou seja, deve ser considerado dentro de um universo que é um imenso organismo em permanente

---

3. Gregory Bateson foi antropólogo, biólogo, psiquiatra e cibernético. Autor de vários livros voltados, principalmente, para a temática da comunicação humana, é ainda pouco conhecido e publicado no Brasil. Estabeleceu o alicerce do que se pode chamar de uma “Antropologia da Comunicação”. Seu único livro traduzido para o português é *Mente e natureza: a unidade necessária*. Trad. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. Tradução de *Mind and nature: a necessary unity*, 1979. Escreveu, dentre outros, *Un'ecologia della mente*. Trad. Giuseppe Longo, Milano: Adelphi, 1976. Tradução de *Steps to an ecology of mind*, 1972 e, em parceria com Jurgen Ruesch, *Communication. The Social Matrix of Psychiatry*, New York: W. W. Norton & Company, 1951 (com reedições em 1968 e 1987). Versão francesa: *Communication et Société*, Paris: Seuil, 1988.

ação e interação. Esse autor se preocupou em desenvolver uma epistemologia que, antes de mais nada, deveria ser construída a partir dos seres vivos. Daí a sua ênfase na busca de entender como as idéias são construídas e, por conseguinte, seus estudos relacionados à natureza e à mente.

Bateson, ao fundamentar o seu trabalho na observação e na experimentação, propõe que todas as nossas idéias a respeito do que observamos passem, necessariamente, pela atenção à singularidade e à natureza de tudo o que observamos. Segundo ele, tal procedimento oferece, em termos comunicacionais, uma “informação de diferenças”. Mas toda a sua obra

fica perpassada por uma determinação e uma busca: “Procuro a estrutura que liga os seres vivos”. Bateson dirá: “Qual a estrutura que liga o caranguejo do mar à lagosta e a orquídea à primola? E o que os liga, eles quatro, a mim? E o que me liga a vocês? E nós seis à ameba, por um lado, ao esquizofrênico que internamos, por outro lado? Poderíamos acrescentar: o que liga um professor universitário a uma pessoa esquizofrênica ou a um vampiro? E o que liga o cego e o cachorro que o guia? Qual a estrutura que ‘liga’, ‘coliga’ o ‘espírito à natureza’, o mundo dos ‘vivos’ ao mundo dos ‘mortos’” [...] Gregory Bateson, vejam, propõe-nos e procura despertar dentro de nós um novo “estado do olhar” sobre uma leitura comunicacional do mundo social (dos seres vivos). Uma comunicação encarada não mais e apenas como ato individual, e sim como fato cultural, uma *instituição* e um *sistema social*. Uma comunicação refletida não mais e apenas como uma telegrafia relacional, mas, sim, como uma orquestração ritual, eminentemente sensível e sensual. (Samain, 2001: 10-11)

Ao nos referirmos ao currículo escolar, na perspectiva que aqui estamos encaminhando, estaremos também buscando entender como “ligar” as diferentes ações e relações que se estabelecem na escola e na educação, visando à formação humana plena, em todas as suas dimensões, entre todas as formas de conhecimento, entre a multiplicidade de saberes, sejam eles científicos, sejam nascidos ou vindos de formas mais complexas do saber e da cultura do ser humano. Sobre tudo porque a escola e, antes dela, a ciência moderna, isolou e frag-

mentou o conhecimento de tal forma que hoje se torna difícil recuperar a sua totalidade e “juntar os pedaços” da nossa própria realidade e, a partir daí, da própria representação da realidade de acordo com o que vemos no território, não apenas no cenário pintado ou traçado pela ciência, da realidade que, efetivamente, é compartilhada pela natureza humana.

Estamos falando da possibilidade de integrar e de articular diferentes contextos educativos, sejam eles objetivos, subjetivos, sociais e culturais, conforme lembra o professor Reinaldo Matias Fleuri (1999). Para ele,

o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico e o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas terá a tarefa de prever e de preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem com relação à reciprocidade entre si e com o próprio ambiente. (Fleuri, 1999: 288)

A capacidade de auto-organização, a que se refere o professor Fleuri, remete-nos a outras abordagens de nosso estudo, por exemplo, à análise do significado antropológico da autoformação (Galvani, 2003), sobre a qual nos debruçaremos para tentar um levantamento das principais características do que seja a transculturalidade. De qualquer forma, pensaremos na importância de um processo de formação do sujeito e também, vinculado a ele, da constituição de um currículo, que, por sua dimensão transcultural, possa permitir àquele a assunção de uma interação da sua pessoa com o meio ambiente físico, social e cultural em que vive.

Sem renunciar à ciência, o que seria, segundo Bateson, uma tolice (cf. Reinaldo Matias Fleuri citando Conserva, 1998), estamos tentando enfrentar o desafio de, justamente numa perspectiva da pedagogia entendida como ciência e arte da educação, complexa e aberta às demais ciências, promover esse encontro da multidimensionalidade do ser humano consigo mesmo e com o conhecimento.

A sociedade atual, o mundo e a escola em que vivemos apresentam-nos, diariamente, problemas tão complexos para os quais a ciên-

cia, tal como tem sido hoje entendida — positiva, fenomenal, objetiva —, não tem dado respostas. Desafiarmo-nos ao enfrentamento dos problemas que surgem no nosso cotidiano torna-se uma exigência da práxis de uma educação que se quer transformadora, radicalmente democrática e libertadora da pessoa. Trata-se de assumir uma posição ideológico-política diante da realidade e da ciência e não uma atitude panfletária, como alguém poderia supor. Por isso, enquanto cientistas da educação, o nosso primeiro desafio é desocultar e reconhecer os problemas da nossa prática educacional, sem deixá-los de lado porque os julgamos irrelevantes ou de menor importância para o currículo da escola. Fazer o contrário, isso sim, é engajar-se, pela ação ou pela omissão, à manutenção de uma ordem científica que se proclama neutra, mas que, na verdade, defende interesses ideológicos e políticos que acabam por conservar e, mais ainda, por ampliar a desigualdade e a exclusão social. Como afirma Paulo Freire em *A importância do ato de ler* (1999a: 25),

na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra [...] o que temos então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática.

Ao refletir sobre as *implicações pedagógicas da complexidade*, fundamentando-se em Gregory Bateson (1986 99-100), o professor Reinaldo Matias Fleuri explica que

ao procurar elaborar uma compreensão dos processos e contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos culturais, assumimos como referência que o processo educativo se desenvolve como um sistema mental, composto por múltiplos elementos, cuja interação é acionada por diferenças que, ativadas por energia colateral, desencadeiam versões codificadas e circulam em cadeias de determi-

nação complexas, que se articulam em uma hierarquia de tipos lógicos inerente ao próprio processo de transformação. (Fleuri, 1999: 287-8)

Nessa perspectiva, caberia ao educador, conforme a conclusão de Fleuri, uma ação voltada à proposição de *estímulos* (a energia colateral) para que, a partir dessa estimulação energética, as diferenças entre os sujeitos, tantas vezes esquecidas ou, pior ainda, escondidas e negligenciadas, fossem fonte das mudanças promovidas no próprio sujeito e nos respectivos contextos. Daí a visão de currículo com outra função, como já temos mencionado, que articule e não se restrinja às dimensões da racionalidade humana.

Aqui nos voltamos para outra importante característica que o currículo passa a ter: ele assume um caráter de processo a partir de diferentes contextos, porque em construção e construído em diversificados espaços-tempos, escolares e não-escolares. Isso favorece a não-dicotomização entre razão e emoção, o que o faz avançar no que se refere às bases sobre as quais ele se constrói. Nesse sentido, conforme a professora Elvira Souza Lima, lembramos que

para Wallon, a emoção é mesmo a base sobre a qual se dá o desenvolvimento da inteligência. Ou seja, não há dicotomia entre emoção e razão no ser humano, nem há uma interferência negativa da emoção na racionalidade humana. Na verdade elas são interdependentes. A formação do ser humano tem como elemento constituinte a emoção. (Lima, 1998: 18)

Observamos também, conforme nos lembra a mesma autora, que Vigotsky amplia a discussão sobre a emoção e nos fala da arte como técnica social da emoção. Ora, é preciso frisar com todas as letras o significado dessas palavras que, no nosso entender, revolucionam o conhecimento em relação à sua organização enquanto ciência, conforme a situaram Descartes (1596-1650), Spinoza (1632-1677) e o alemão Leibniz (1646-1716),

para os quais a principal fonte e prova decisiva do conhecimento eram os raciocínios apoiados em princípios inatos evidentes por si mesmos e sustentados pela exatidão dos modelos matemáticos. Ou então, como também defendiam os ingleses Bacon (1561-1626) e Locke (1632-1704),

e o escocês Hume (1711-1776), que defendiam a importância da percepção sensível o fato de que todo conhecimento provém da experiência (e) com ela deve ser provado, à cata da descoberta das leis estáveis da natureza. (Cortella, 1998: 96)

Observamos, em pleno início do século XXI, o surgimento de outros **paradigmas de ciência**, de outras formas de concepção do conhecimento que procuram superar as defesas radicalizadas, por exemplo, de um conhecimento universalista ou particularista. Parece-nos que, diante de um mundo globalizado, deparamo-nos com a necessidade do fim das históricas dicotomias, bem como com a defesa, nas diferentes áreas do conhecimento, da superação de uma visão linear de ciência, que tanto influenciou os estudos e práticas relacionados ao currículo, desenvolvendo a tendência de acomodar as coisas, isto é, de se trabalhar apenas com aquilo que era possível observar, medir, mensurar, quantificar. O currículo da escola, que antes era apenas um recorte ou, então, sinônimo de conteúdo escolar, apresenta-se agora como um processo amplo, complexo, que deve considerar não apenas **o que** se deve saber, mas **como** e também **para que, por que** aprender, e mesmo **quem** deve aprender este ou aquele conhecimento. Outras perguntas definidoras do currículo da escola poderiam ser: Quando? Onde? Com quem? Para quem?

A clareza em relação às respostas a cada uma dessas questões é fundamental para que possamos pensar numa organização curricular coerente com a educação que queremos e, mais do que isso, com o mundo que desejamos construir. Estamos aqui nos reportando às dimensões filosóficas, sociológicas, psicopedagógicas, antropológicas da educação, dentre outras tantas presentes naquelas perguntas.

No livro intitulado *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola* (Fleuri, 2001a), encontramos explicações breves, porém substantivas e objetivas, para as questões acima: é preciso questionar *para quem* educar, porque ao fazê-lo estaremos discutindo quais sujeitos estarão participando e tomando decisões de interesse de toda a comunidade escolar.

Quando nos referimos à questão do *para quê* educar, estamos nos perguntando sobre a própria distinção dos objetivos do processo edu-

cativo, “desde os mais imediatos da educação (como as habilidades, as atitudes, os conceitos que se pretende formar), dos objetivos mais amplos e fundamentais (como o tipo de profissional, de homem, de sociedade que se pretende reforçar” (*id.*, *ib.*: 51).

Todas as questões estão sempre relacionadas. Nesse sentido, o *como educar* se refere aos “meios”, às estratégias sobre como alcançar as metas e os nossos objetivos, todos vinculados aos conhecimentos (*o quê*) que deverão ser aprendidos na escola (Fleuri, 2001a). Diríamos mais: ele se refere também a todos os tipos de informações, conhecimentos, saberes e aprendizagens relacionados ao processo educacional, sempre objeto de uma avaliação igualmente processual.

De acordo com o professor Reinaldo Matias Fleuri (2001a), parece que nada mais admite uma explicação simples ou uma certeza totalmente inquestionável. Vejamos um exemplo ilustrativo, na conclusão de um pequeno ensaio sobre identidades culturais, de Stuart Hall, que confirma o que acabamos de dizer.

O ressurgimento do nacionalismo e de outras formas de particularismos no final do século XX, ao lado da globalização a ela intimamente ligado, constitui, obviamente, uma reversão notável, uma virada bastante inesperada dos acontecimentos. Nada nas perspectivas iluministas modernizantes ou nas ideologias do Ocidente — nem o liberalismo nem, na verdade, o marxismo, que, apesar de toda sua oposição ao liberalismo, também viu o capitalismo como o agente involuntário da “modernidade” — previa tal resultado.

Tanto o liberalismo quanto o marxismo, em suas diferentes formas, davam a entender que o apego ao local e ao particular dariam gradualmente vez a valores e identidades mais universalistas e cosmopolitas ou internacionais; que o nacionalismo e a etnia eram formas arcaicas de apego — a espécie de coisa que seria “dissolvida” pela força revolucionadora da modernidade. De acordo com essas “metanarrativas” da modernidade, os apegos irracionais ao local e ao particular, à tradição e às raízes, aos mitos nacionais e às “comunidades imaginadas”, seriam gradualmente substituídos por identidades mais racionais e universalistas. Entretanto, a globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do “global” nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do “local”. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mos-

tram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes. Entretanto, isto também sugere que, embora alimentada, sob muitos aspectos, pelo Ocidente, a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do Ocidente. (Hall, 1997: 105-106)

Na seqüência das nossas reflexões, relacionaremos **currículo e complexidade**, visando ao estabelecimento das bases que nos permitirão definir, no final deste trabalho, os elementos constituintes do currículo intertranscultural.

Segundo Edgard Morin, não é possível apenas pensar de forma contextualizada; é preciso que pensemos também de forma complexa e, por conseguinte, analisar a concretude de uma experiência sob diferentes matizes. Dessa forma, conforme explica aquele autor,

o pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e inter-retroações entre todo o fenômeno e seu contexto e de todo contexto com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte as relações, inter-relações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes. (Morin, s.d.: 14)

A questão que se coloca neste momento, ao iniciarmos nossa reflexão sobre as relações entre complexidade e currículo, é reconhecer que o real é complexo, que intervimos permanentemente nos fatos, e que os fenômenos variam e são explicados de acordo com o paradigma que orienta a nossa reflexão.

É fundamental pensar o currículo como algo também complexo, que não se dá com base numa única lógica, que não se estabelece a partir de explicações simples ou de relações permanentes simplesmente previstas, planejadas, previsivelmente controladas.

Em outro momento (Padilha, 2001), discutimos a necessária realização do *planejamento dialógico* e da construção, pelas escolas, dos

seus *projetos político-pedagógicos*, como forma de melhor prever, organizar e avaliar as ações e relações que se estabelecem e que são tecidas no âmbito da escola. Procurando, agora, esclarecer ainda mais o **conceito de projeto político-pedagógico (PPP)**, consideramos que ele pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão político-pedagógica caracteriza uma construção ativa e participativa dos diversos segmentos escolares — alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras, funcionários, direção e toda a comunidade escolar. Ao desenvolvê-lo, as pessoas ressignificam as suas experiências, reconhecem as suas diferenças, ultrapassam-nas, conectam-se às outras pessoas e delas se desconectam, sem jamais voltar a ser o que eram antes, mesmo conservando algumas das diferenças anteriores somadas às novas diferenças e às novas assimilações oriundas do contato contextual com o outro. Além disso, no processo de (re)construção do projeto político-pedagógico os(as) participantes refletem as suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam os seus valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam os seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Esse movimento visa à promoção da transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é *praxis*, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um *planejamento dialógico*, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais.

Perguntamo-nos como seria possível discutir currículo, como análise e, ao mesmo tempo, como síntese de todo esse processo, se permanecermos pensando dicotomicamente, bipolarmente, de forma excludente e, por isso — pior ainda —, pensando pelos outros e não com os outros (Freire).

Quando associamos o currículo da escola à complexidade, sobretudo partindo da análise e da reflexão sobre a formulação de um discurso curricular governamental, como é o caso de praticamente todas as propostas apresentadas no primeiro capítulo deste livro, há que se considerar “relação entre contextos que se tecem juntos, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um pensamento *multidimensional*” (Fleuri, 2001c: 118), ou seja, na perspectiva da complexidade.

Se analisarmos mais de perto a questão, devemos considerar, como faz o professor Reinaldo Matias Fleuri, que os nossos olhares ainda estão muito acostumados a uma lógica de oposição, que já não é suficiente para explicar a realidade diante de nós, isso porque “as propostas oficiais não são explicáveis apenas como negação daquelas alternativas, nem vice-versa” (*ib.*). Nesse sentido, quando explicamos um ou vários elementos da realidade que observamos, o fazemos não apenas pela negação desses elementos mas pela “afirmação de sua(s) singularidade(s)” (*ib.*)<sup>4</sup>.

Edgar Morin explica que o paradigma clássico do conhecimento dominante funda-se numa razão fechada. Trata-se do “paradigma da simplificação, (que) não permite pensar a unidade na diversidade ou a diversidade na unidade, a *unitas multiplex*, só permite ver unidades abstratas ou diversidades também abstractas, porque não coordenadas” (id.: 31). Esta visão paradigmática, que orienta e controla diversos discursos científicos e que tem por base reduzir a complexidade do real ao simples (recortes da realidade, conforme faz a Ciência Moderna), de acordo com o que afirmávamos no final do capítulo ante-

---

4. Nesse mesmo artigo, publicado na *Revista Brasileira de Educação*, ANPED/Autores Associados (2001c), o professor Reinaldo Matias Fleuri, de forma muito esclarecedora, mostra-nos que estamos diante de um problema de caráter epistemológico. Conforme ele escreve, referindo-se à definição de Bateson (1976, 1986), a “*Epistemologia*, em sentido amplo, significa conjunto de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo” (*ib.*). Fleuri nos ajuda a entender que a realidade complexa nos apresenta situações que são paradoxais. Nesse sentido, o *paradoxo* “remete-nos a elaborar uma lógica de interpretação que permita pensar simultaneamente a *multiplicidade* de termos e de *interações* entre eles. Trata-se de explicitar a lógica que permite compreender simultaneamente a articulação entre a unidade do conjunto e a diversidade de elementos que o constituem” (*ib.*). Tanto os conceitos de *complexidade* como o significado de *paradoxo* serão muito úteis para nós quando estivermos apresentando o significado de transculturalidade, bem como o que estaremos chamando de intertransculturalidade.

rior, procura manter separados sujeito e objeto, como se separados sempre fossem. Portanto, a Ciência Moderna procura trabalhar apenas com o que se considera evidente e não contraditório, escolhe caminhos para formular as explicações, geralmente de caráter generalista.

Em *O método IV — As idéias* (Morin, 1991: 198), o autor enumera alguns traços característicos da ciência clássica, dentre os quais destacamos o “isolamento do objeto em relação ao seu observador”, “a eliminação do não-mensurável, não quantificável, não-formalizável, redução científica à verdade matemática, a qual será, ela própria, reduzida à ordem lógica”. Todas essas características têm em comum um “paradigma de exclusão”, que exclui pura e simplesmente da cientificidade e, por essa mesma via, da “verdadeira” realidade, todos os ingredientes da complexidade do real.

— Aonde queremos chegar com isso?

Consideramos que estamos vivendo, mesmo, um momento de mudança, de quebra de paradigmas, sobretudo do paradigma clássico de ciência. A ordem, a clareza, as verdades únicas, as certezas inquestionáveis já não têm lugar no mundo globalizado em que vivemos e, em particular, quando discutimos currículo da escola, pois ao fazê-lo tratamos também, de forma ampla e complexa, da questão do conhecimento. Por isso, quando Edgar Morin fala da possibilidade de estarmos vivendo a grande crise do paradigma do Ocidente, quando percebemos que “o formalismo mostrou os seus limites e as suas conseqüências e que as palavras-chave esvaziaram-se e tornaram-se palavras ocas” (Morin, 1991: 207-8), vemos o quanto essa crise está presente em nós, em nossa educação, nos conceitos com os quais nos acostumamos e nas explicações simplistas que acabamos sempre dando para as nossas dúvidas. Se aceitarmos como válidas as afirmações e os estudos de Morin, perceberemos quão limitadas nos parecem, hoje, as explicações que temos dado e recebido para justificar as nossas ações e as nossas omissões e, no caso particular deste estudo, quanto temos restringido, sobretudo às questões dos conteúdos, a problemática do currículo, deixando de enxergar, por exemplo, que ela possui diferentes dimensões — pedagógicas, sociológicas, antropológicas, lingüísticas, políticas, filosóficas psicológicas, dentre tantas outras, que as teo-

rias tradicionais do currículo não nos permitiam ver. E mais uma vez notamos e ratificamos um movimento científico e cultural, ainda bastante limitado, é verdade, que não se reduz mais às análises dicotômicas ou então apenas às conotações instrumentais, pois isso seria também reduzir ao simples o que consideramos complexo.

Esse “paradigma emergente” (Morin, 1999) abre possibilidade para melhor compreender, explicitar e apontar caminhos para a efetiva participação dos segmentos escolares e comunitários na vida cotidiana da escola pública, mas participando, sobretudo, da construção de um currículo não apenas pensando na decisão relacionada com a tomada do poder quando da construção do conhecimento e com a gestão da coisa pública, mas também, e principalmente, participar com vistas a repensar o currículo relacionado com a função da escola na pluralidade de suas possibilidades.

Na verdade, é importante observar que, quando passamos a pensar na perspectiva da “complexidade” relacionada ao currículo, essa combinação nos sugere refletir e problematizar a prática educacional com base nas relações estabelecidas a partir das diferenças que coexistem na escola, sobretudo as relacionadas à multiplicidade de culturas nela presente. A esse respeito, o professor Tomáz Tadeu da Silva, ao se referir, por exemplo, à atual importância dos estudos culturais no campo das perspectivas sobre currículo, lembra-nos que vivemos

num mundo social e cultural cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade, num mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto; num mundo em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais [...]. (Silva, 1999: 136-7)

Em um texto intitulado *Cultura e complexidade social: perspectiva para a gestão escolar* (1999), a professora Maria do Rosário Silveira Porto analisa como a visão complexa e global da sociedade tem ganhado força a partir da década de 1960, com o que podemos, hoje, enfatizar a *razão aberta* que

postula outra lógica, não binária, a qual articula totalidades e o terceiro dado (*tertium datur*) [...] ao considerar o que é rejeitado como “resíduos”

irracionais ou não racionais, elementos que, de acordo com Morin (1980), antes de serem desintegradores, interagem e reorganizam o sistema, a partir de uma relação recursiva, que se caracteriza por aceitar o antagonismo, a complexidade e a contraditorialidade. Nesse sentido, permitem associar, distinguindo-as, noções disjuntas como as de ser, existência e sujeito: descobrir questões relacionadas à complexidade organizacional ignoradas pelo pensamento tecnocrático dominante; enfim, **entender como e porque a cultura, enquanto universo das mediações simbólicas, perimetra e organiza os grupos sociais**. Em vez de tentar eliminar a incerteza, a diferença, trabalham com elas. (Porto, 1999: 8-9, grifos nossos)

Essa razão aberta remete-nos às dimensões do diálogo, da relação humana e da comunicação já mencionadas e confirmam, por exemplo, a necessidade da superação da dicotomia entre razão e emoção, de acordo com as obras de Wallon (1973) e Vigotsky (1995).

Quando pensamos no currículo escolar numa dimensão dialógica — duas lógicas — e complexa (Morin; Bateson), o fazemos considerando as experiências que os diferentes segmentos escolares trazem para a escola, seus saberes e as suas diferenças, enriquecendo e ressignificando, assim, as vivências escolares. Trata-se de uma nova qualidade humana e, portanto, social, que estamos atribuindo ao processo educacional, o qual passa a valorizar, por exemplo, as diferentes manifestações simbólicas da pessoa e dos grupos sociais que interagem na escola e na comunidade — numa perspectiva mais ou menos ampliada. Daí advém a ampliação dos processos comunicativos e dialógicos e a manifestação da criatividade, da ousadia, da crítica, recriando e reinventando antigas práticas, agora pensadas com base em novos contextos. Quando olhamos com novos olhos as nossas próprias ações, mesmo as mais exitosas, criamos e recriamos novos textos e novos contextos, de forma diferente, o que nos permite reinventar a nós mesmos e intensificar as nossas próprias experiências e aprendizagens.

Exemplificando o que acabamos de afirmar, remetemo-nos ao que escreveu o professor Marcos Ferreira Santos, referindo-se a Severino (1992). Ele afirma que

podemos organizar o conhecimento do fazer artístico e sua decorrente experiência estética, como atividade humana, de acordo com a tridimensionalidade da existência humana em práticas inter-relacionadas: *prática produtiva, prática social e prática simbolizadora*. (Santos, 1999: 4)

Pensamos na prática simbólica enquanto manifestação de um imaginário<sup>5</sup>, por meio de um sistema sociocultural e de suas instituições. Assim, voltamo-nos também para a possibilidade de considerar a manifestação artística como ponto de partida para o desvelamento desse mesmo imaginário. “Longe de ser uma paixão vã, o imaginário transforma o mundo segundo o Homem do Desejo: A poesia é um piloto, Orfeu acompanha Jasão” (Durand, 1989). Na nossa compreensão, estamos, com essas análises, contribuindo para o delineamento de novas possibilidades de construção do currículo da escola que vai além de considerar os aspectos objetivos da realidade com a qual nos deparamos cotidianamente.

Estamos diante de uma mudança de paradigma científico ou, pelo menos, como afirma o professor Boaventura Sousa Santos, da “*crise do paradigma dominante*” que, segundo ele evidencia, nos dá mostras evidentes de que o modelo de racionalidade científica, constituído a partir da revolução científica do século XVI e desenvolvida nos séculos seguintes, está atravessando uma profunda crise. Não entraremos nos detalhes desta crise e nos limitaremos a destacar *seus traços principais*, conforme as palavras do referido autor. Para ele, a crise

é não só profunda como irreversível; que estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará; que os sinais nos permitem tão só

---

5. Segundo Maria Cecília Sanchez Teixeira, Gilbert Durand considera o imaginário “como sendo o trajeto, no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito e, reciprocamente, as representações subjetivas se explicam ‘pelas acomodações anteriores do sujeito’ ao meio objetivo” (Teixeira, 1990: 20). Conforme podemos concluir, o *imaginário* alimenta a ação material do homem e se manifesta numa instituição, num grupo, enfim, no cotidiano das pessoas. Ou seja, a prática simbólica se manifesta no cotidiano, e é justamente aí que podemos captá-la, localizando o sentido das ações por meio das imagens, para novamente ressignificarmos e nos reapropriarmos da própria vida. E a expressividade artística, pela obra de arte, nos permite realizar essa leitura.

especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário mas que, desde já, se pode afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante. (Santos, 1995: 54)

Em obra bem mais recente, o professor Boaventura de Sousa Santos afirma que

a opção epistemológica mais adequada à fase de transição paradigmática em que nos encontramos consiste na revalorização e reinvenção de uma das tradições marginalizadas da modernidade ocidental: o conhecimento-emancipação. Não é fácil formular uma tal opção e ainda o é menos segui-la. Não devemos esquecer-nos de que, dada a hegemonia do conhecimento-regulação, a solidariedade é hoje considerada uma forma de caos e o colonialismo uma forma de ordem. Assim, não podemos prosseguir senão pela via da negação crítica (*id.*, 2001: 81).

Essa discussão tem relação direta com a construção do currículo da escola, na medida em que nos referimos ao conhecimento e às diferentes formas de como este pode ser produzido, aos seus valores inerentes e às relações que se estabelecem no processo de sua constituição. Em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997b), Paulo Freire se refere à problemática do conhecimento em vários momentos, ao tentar indicar aos educadores e às educadoras alguns “aprenderes” que poderiam ajudá-los a “pensar certo”. Dentre os vinte e sete saberes/aprenderes que nos apresenta, Freire fala ao mesmo tempo de incerteza e de inacabamento, o que vem ao encontro da tese aqui desenvolvida sobre os limites do conhecimento científico e, principalmente, sobre o currículo que construímos na escola.

Sobre a exigência do inacabamento no ato de ensinar, que, segundo ele, pressupõe em si mesmo a ação de aprender, assim se pronuncia o autor:

Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o

inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (Freire, 1997b: 55)

Retomando uma fala que sempre fez questão de reafirmar, Paulo Freire diz que o futuro deve ser problematizado e que ele não é inexorável. Fazemos tal observação porque estamos vivendo uma época de transição, em que nossas certezas estão abaladas, o que nos exige cada vez mais buscar respostas visando à nossa educação diante de um futuro, isso sim, incerto, da falta de utopia e diante de um discurso hegemônico que nega o sonho e concebe mulheres e homens como seres acabados. Quando nos reconhecemos seres inacabados, maiores são as possibilidades que temos de nos associarmos solidariamente para construir o *“conhecimento-emancipação”* ao qual se referia Boaventura de Sousa Santos. Falamos com base na perspectiva da racionalidade emancipatória apoiada na *“teoria crítica”*, mas com espírito aberto à possibilidade de uma *“razão complexa”*, conforme Morin, que na verdade *“é uma Razão Dialético-Dialógica, que tem como princípio fundante o constante ir-e-vir da realidade para a elaboração teórica e desta para aquela”* (Romão, 2000: 31).

Quando nos referimos à **incerteza** de que nos fala Paulo Freire, consideramo-nos seres históricos que, ao produzir novos conhecimentos, o fazemos com base na própria historicidade do mundo.

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se *“dispõe”* a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (Freire, 1997b: 31)

Estar aberto ao novo: essa talvez seja a maior necessidade do momento histórico de travessia que ora vivenciamos. Nesse sentido, utilizamos também a referência de uma pedagogia aberta às demais ciências, de uma pedagogia que vai efetivamente ao encontro de outras formas de conhecimento, inclusive o científico, sem negar nenhuma delas. Não basta ir ou simplesmente provocar ou criar um espaço para o encontro, até porque, mesmo que ele aconteça, a negação do

conhecimento do outro pode permanecer presente. E até mesmo, em virtude do próprio ato de se encontrar, as diferenças podem aparecer e surgir de maneiras, às vezes, inesperadas ou violentas, provocando maior distanciamento e surgimento de fissuras que, posteriormente, podem dificultar a própria convivência. Nesse sentido, o encontro exige um processo pedagógico de interação entre as pessoas, que se reconhecem com o(s) diferente(s), que se conectam umas às outras e que dialogam com a ciência, com o sentir, com o saber e com o ser do outro, além da simples convivência<sup>6</sup>. Do contrário, essa convivência pode ser apenas aparente, silenciosamente respeitosa, mas, na verdade, de não-relação, negadora do saber do outro, formadora de “guetos”, que não consegue conviver com o conflito ou que se nega a aceitar a diferença, até para certo distanciamento cômodo, ideológica, econômica, cultural e politicamente situado. Há, ainda, a possibilidade da não-convivência pela dificuldade de aceitar a própria contradição ou o “paradoxo”, o que seria algo impensável e, portanto, sequer admitido enquanto categoria que pudesse explicar a realidade ou a relação entre as pessoas.

Diante dessas considerações, entendemos já ser possível falar num currículo consubstanciado nas diversas *pedagogias* que Paulo Freire, nos últimos anos de vida, nos aconselhava a escrever: *Pedagogia dialética* (Schmied-Kowarzik), *Pedagogia do conflito, da práxis e da Terra* (Gadotti), *Pedagogia da luta* (Torres), *Pedagogia da exclusão* (Gentili), *Pedagogia do diálogo* (Romão), dentre outras que estão sendo permanentemente escritas sobretudo no cotidiano das escolas: da participação, do amor, da solidariedade, da liberdade, da sustentabilidade. Como também da Pedagogia do encontro, como estamos, aos poucos, fazendo aqui. Pedagogia que não trata a educação como idéia abstrata e que a entende como processo que resulta de um conjunto de relações entre as pessoas, num contexto social concreto (Brandão, 1981).

Quando consideramos o currículo em relação à teoria da complexidade, pressupomos o sujeito da criação cultural e, portanto, o

---

6. Sobre o conceito de relação com o outro, bem como a respeito da possível formação de uma nova humanidade marcada pelo entendimento e pela conciliação, ver, respectivamente, *Eu e tu* (Buber, 1974) e *Um é o outro* (Badinter, 1986).

sujeito da construção do conhecimento, que é coletivo, mas que não ignora a dimensão individual do ser humano, que é a base de qualquer currículo. Esse currículo, que se constrói a partir das necessidades históricas e naturais de homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos, enfim, de toda a humanidade, e que avança buscando respostas para o “problema epistemológico da complexidade” (Morin; Bateson; Santos), que não deixa nunca de fazer a crítica dos fatos que estão, muitas vezes, ocultos diante dos nossos olhos e que, por isso mesmo, é uma construção essencialmente política, que implica numa ação transformadora que Paulo Freire chamou de *práxis*.

Trata-se de pensar a relação entre os sujeitos que tenham por base novos referenciais de ação, de contexto, de relação. Essa é uma importante reflexão de Gregory Bateson,

que contribui para se entender a pesquisa antropológica não mais como um processo de conhecimento objetivo de outras culturas, mas como o estabelecimento de um contexto relacional novo entre sujeitos de contextos socioculturais diferentes. Esta perspectiva, hoje reconhecida no campo da pesquisa antropológica, pode ser muito fecunda para se redimensionar criticamente a relação educativa. Particularmente quando se estabelecem conexões interativas com outros sujeitos, inseridos em contextos sociais e culturais diferentes. (Fleuri, 2001d: 60)

O mesmo autor, ao escrever sobre epistemologia e complexidade, observa que quando nos deparamos com as diferentes práticas culturais que envolvem a interação e relação de diferentes sujeitos, principalmente nos processos educativos, como é o caso das nossas reflexões, torna-se importante reconhecer e assumir a multiplicidade dessas práticas e orientá-las com base numa lógica “capaz de compreender a relação da unidade do conjunto com a diversidade de elementos que o constituem” (*id.*, 1999: 285).

Refletindo sobre a influência da nova “dialógica” que estamos discutindo para pensar numa outra perspectiva curricular, vemos que, para Edgar Morin (1999: 44), os atuais currículos escolares obedecem, ainda hoje, a uma lógica fundamentada na ciência clássica. E essa lógica, por sua vez, repousa, segundo aquele autor, em três pilares de certeza, quais sejam:

1. a ordem, a regularidade, a constância e, sobretudo, o determinismo absoluto;
2. a separabilidade, ou seja, o isolamento conceitual ou experimental do objeto do conhecimento, extraindo-o de seu meio de origem para examiná-lo num meio artificial;
3. o valor de prova absoluta fornecida pela indução e pela dedução.

Segundo Morin, defensor do “paradigma da complexidade”<sup>7</sup>, esses três pilares encontram-se, hoje, em estado de desintegração, não porque a desordem substituiu a ordem, mas porque começou-se a admitir que lá onde reinava soberana, no mundo físico, existia, na realidade, um jogo dialógico entre ordem e desordem simultaneamente complementar e antagônico (Morin, 1999: 44). Esses pilares da ciência moderna encontram-se, segundo esse autor, abalados, uma vez que a ciência clássica, ao contrário do que sempre propagou, nunca deu conta da realidade e, ainda mais hoje, continua não dando — até porque isso seria impossível.

Para superar esse limite, a ciência moderna deixa de lado o que é “complexo”. A partir do século XIX e, principalmente, no decorrer do século XX, ela cria disciplinas, ou seja, categorias que “organizam o conhecimento científico e que instituem nesse conhecimento a divi-

---

7. Segundo Edgar Morin, “a tradição do pensamento que forma o espírito das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, quer dizer, que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo aquilo que traz desordens ou contradições para nosso entendimento” (*ib.*: 11). É o que, segundo ele, sempre fez o paradigma da ciência moderna. Nessa mesma direção, “a missão da ciência não é mais expulsar a desordem de suas teorias, mas de levá-la em consideração” (*ib.*: 35). Assim, “um paradigma de complexidade está fundamentado sobre a distinção, sobre a conjunção e a implicação mútua” (*ib.*: 49). Portanto, “não há corte epistemológico radical. Não há uma ciência pura, não há um pensamento puro, não há lógica pura [...] É neste sentido, creio, que podemos colocar-nos o problema da complexidade, isto é, da dificuldade de permanecermos no interior de conceitos claros, distintos, fáceis, para concebermos a ciência, para concebermos o conhecimento, para concebermos o mundo em que estamos, para nos concebermos a nós na relação com este mundo, para nos concebermos a nós na nossa relação com os outros e para nos concebermos a nós na nossa relação com nós mesmos que é, afinal, a mais difícil de todas” (Morin, 1996: 34). Para melhor compreender os princípios básicos do problema epistemológico da complexidade, sugiro a leitura, na íntegra, desses dois livros de Edgar Morin, constantes da bibliografia.

são e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências modernas recobrem” (*ib.*, 1999: 27). Dessa forma, de maneira simplificada, as ciências modernas isolam experimentalmente o que pode ser explicado, levando ao que conhecemos hoje como a hiperespecialização do investigador e também ao risco da “coisificação” do objeto estudado. Assim, criam-se fronteiras disciplinares e o isolamento de uma disciplina em relação às outras, já que elas possuem uma linguagem e um universo de conceitos que lhe são próprios (*ib.*: 1999).

Morin defende, pois, a necessidade da abertura das disciplinas, mas não o fim delas, o que seria impossível. Para ele, as *práticas interdisciplinares*, tão importantes na consolidação do currículo escolar, segundo entendemos — ou seja, o encontro de diferentes disciplinas para a troca e cooperação entre si, visando a um estudo mais orgânico — não têm surtido o efeito desejado pela pedagogia moderna, pois, nesse processo, com raras exceções, acaba acontecendo um diálogo em que os sujeitos potencialmente dialogantes se negam a escutar um ao outro.

Nem mesmo a associação de diferentes disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum, o que caracteriza as práticas *polidisciplinares*, tem conseguido superar os limites impostos pelos muros disciplinares estabelecidos pelas ciências modernas.

Uma possível superação desse limite, já que não é possível pôr fim às disciplinas, seria, segundo ele, a combinação de atividades interdisciplinares e polidisciplinares com práticas *transdisciplinares*, que geralmente se caracterizam por “esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com uma virulência tal que as colocam em transe” (Morin, 1999: 36). Isso porque, para Morin, foram as “redes complexas de inter, poli e transdisciplinaridade que operaram e que desempenharam um papel fecundo na história das ciências” (*ib.*, 1999: 36), o que as ciências modernas não reconhecem. Assim, esse autor propõe ainda que, associada a essas redes complexas, devemos “ecologizar” as disciplinas, ou seja, levar em conta tudo o que lhe é contextual, aí compreendidas as condições culturais e sociais.

É esta a nossa perspectiva ao tratar do currículo: superar a linearidade do paradigma clássico de ciência e considerar a “união entre a

unidade e a multiplicidade” (Morin, 2000: 38), levando em conta, para fins da determinação do currículo, tudo o que estiver no âmbito da “cultura da escola”, isto é, este

— mundo social (que é a escola), que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (Forquin, 1993: 167)

Além do âmbito da *cultura da escola*, que se considere também, na determinação do currículo, o que estiver no âmbito da “cultura escolar”, que, de acordo com as análises sociológicas do mesmo autor, corresponde ao

— conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados” sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (Forquin, 1993: 167)

Vivemos numa era planetária<sup>8</sup> e nos deparamos com o desafio de, mais uma vez, superar a polêmica do universalismo *versus* particularismos no fazer científico, que influencia diretamente a construção do currículo. Sem nos perdermos nos limites dessas discussões, desejamos avançar também em relação a essa problemática. Por isso, consideramos necessário pensar o currículo a partir dos espaços dos quais disponibilizamos nos dias atuais e, ao fazê-lo, estaremos considerando tanto a dimensão local como uma visão mais global e multidimensional do trabalho político-pedagógico que é pensar e fazer o currículo.

---

8. A esse respeito, ver Gutiérrez e Prado (1999), que, ao tratar também das novas categorias interpretativas da ciência, defendem uma cidadania ambiental e planetária que, na escola, se manifesta pedagogicamente no que eles chamam de *Ecopedagogia*. Ver também o livro do professor Moacir Gadotti, intitulado *Pedagogia da Terra* (2000a), no qual o autor trata do conceito de “planetaridade” contrapondo-o ao conceito de globalização capitalista, relembra que o estatuto científico só se legitima como organização da reflexão sobre uma prática concreta (pedagogia da práxis), além de analisar alguns conceitos hoje muito utilizados na educação, tais como “sociedade sustentável”, “educação sustentável”, “consciência planetária” e “civilização planetária”. No capítulo 7 do livro, Moacir Gadotti oferece ao leitor o significado do “Movimento pela Ecopedagogia” e conclui analisando “A Terra como paradigma”.

Nesse sentido, consideramos, para a construção do currículo, a necessidade de ampliar a reflexão sobre ele a partir do resgate dos “Círculos de Cultura”<sup>9</sup>, como também de outras possibilidades comunicacionais que favorecem o estabelecimento de relações humanas e pedagógicas, como é o caso da utilização das novas tecnologias para a criação de redes de comunicação. É o que veremos a seguir.

#### 2.4 Círculo de Cultura e currículo

Na conclusão do livro *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*, que publicamos como resultado da nossa dissertação de mestrado e também a partir da experiência como educador e assessor educacional, um trabalho teórico-prático que procura contribuir com educadores e educadoras sobre os detalhes relacionados à elaboração coletiva e democrática pelos diferentes segmentos escolares do projeto da escola, resgatamos o conceito de “Círculo de Cultura” apresentando-o como “espaço privilegiado do planejamento dialógico”<sup>10</sup> (Padilha, 2001: 137).

Naquela oportunidade, já nos preocupávamos, ao falarmos de projeto político-pedagógico, com a construção do currículo da escola, que deveria nascer do contexto da sala de aula, local privilegiado, mas certamente não único, em que geralmente acontece o desenrolar do processo de ensino e de aprendizagem. Discutíamos, no entanto, os limites do que têm sido as aulas no espaço escolar, partindo, na análise, das nossas experiências pessoais e também com base numa reflexão do professor Pedro Demo, que se referia à mitologia da aula e à sua banalização, criticando o fato de que “qualquer exposição diante

---

9. A seguir, resgataremos esse significativo conceito construído por Paulo Freire no final da década de 1950.

10. O *planejamento dialógico* é, na verdade, uma forma de *resistência* e representa uma *alternativa* ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente, que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais e das nossas redes escolares. É resistência porque não aceita a continuidade de um modelo estático de planejamento, que não permite, em suas “estratégias”, a participação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo na definição das políticas públicas educacionais, frustrando as iniciativas históricas das escolas e das suas comunidades (Padilha, 2001: 25).

de um público obrigado a escutar é aula, assim como qualquer conversa fiada de alguém que se diz professor é aula” (Demo, 1997: 88).

Para resolver o problema então levantado, propusemos a retomada dos “Círculos de Cultura” como possibilidade de ressignificação do próprio espaço da sala de aula, visando a “diversificar, enriquecer as atividades e as relações pedagógicas na escola, trabalhando-as com base na participação dos alunos nos diferentes tempos e espaços didático-pedagógicos” (Padilha, 2001: 140). Sugerimos que, a partir dos círculos, a escola se organizasse para construir coletivamente o seu projeto político-pedagógico, incentivando, assim, a realização de encontros de trabalho, de ensino e de aprendizagem.

Retomar essa discussão é pertinente e necessário porque, em nenhum momento, consideramos que devemos dissociar a construção do currículo da escola da decisão sobre os princípios e diretrizes que deverão organizar a sua concretização traduzidos no projeto político-pedagógico da unidade escolar. A sala de aula é um espaço privilegiado, mas não único, em que o currículo é construído e vivenciado cotidianamente, mesmo que às vezes esse fato não seja reconhecido pela maioria dos participantes do processo, em função da falta de clareza sobre a teoria de currículo que estaria fundamentando suas práticas.

Entendemos que, nas salas de aula, possam ser desenvolvidas ações didático-pedagógicas organizadas a partir da perspectiva dos “Círculos de Cultura”<sup>11</sup>, como veremos a seguir. Dessa forma, as atividades desenvolvidas naqueles e nos diversos espaços pedagógicos da escola ou da comunidade, poderão contribuir efetivamente para a ampliação de processos dialógicos e democráticos, portanto em nível local, que estejam, de fato, contribuindo,

influenciando, orientando e definindo as políticas públicas educacionais. Trata-se, pois, de uma escola em que todos podem pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, plantar, agir, cultivar, ava-

---

11. Estamos escrevendo “Círculos de Cultura” com letras maiúsculas por se tratar de termo específico, assim também grafado originalmente por Paulo Freire. A partir daqui, dispensaremos as aspas quando a eles nos referirmos.

liar sobre o que fizeram e recomeçar novamente este ciclo, discutindo e debatendo sobre as possibilidades de superarmos, juntos, as dificuldades e os problemas surgidos na escola e na educação, no seu sentido mais amplo. (Padilha, 2001: 141)

Os objetivos e os fazeres da escola aos quais nos referimos representam parcela significativa da construção do seu currículo. Também não se restringem a algum tipo de ação realizada ou por especialistas, que estariam, por exemplo, estabelecendo uma “grade curricular” a ser cumprida pelas escolas, nem se limitam ao trabalho de um grupo de professores e de alunos que, circunscritos aos limites da sala de aula e de algum livro didático, dedicam horas de trabalho a memorizar algum conteúdo programático selecionado dentre os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, para ser, depois, avaliado em prova objetiva para aprovar ou reprovar os discentes.

Nosso objetivo não é transportar um conceito utilizado pela primeira vez, no início dos anos 60 para a escola de hoje, início do terceiro milênio, como solução para os problemas da organização curricular. Por isso, torna-se necessário, preliminarmente, contextualizar o significado e a importância histórica dos Círculos de Cultura criados por Paulo Freire, e, depois, justificar a sua importância para a educação nos dias atuais e, em particular, para os estudos relacionados ao currículo.

Do final dos anos 50 para o início da década seguinte, fatos importantes aconteceram, repercutindo nos planos internacional, nacional e local. No caso do Recife, conduziram a uma das mais envolventes e ricas experiências de participação popular, na construção crítica e reconstrução da cultura. Viver aquele tempo no Recife foi um privilégio (Rosas, Paulo, 1981, in: Freire, 2001: LXIV).

No depoimento do professor Paulo Rosas, psicólogo e educador que viveu intensamente os anos 50 e 60 na mesma Recife de Paulo Freire, percebemos já um breve delineamento do “clima” de mobilização popular em Pernambuco e em todo o país. O professor Paulo Rosas, nesse depoimento intitulado *Recife: cultura e participação (1950-64)*, oferece-nos uma contextualização histórica dessa época, sobretu-

do em Recife, resgatada e inserida na recém publicação do livro *Educação e Atualidade Brasileira* (Freire, 2001a)<sup>12</sup>, cuja organização e contextualização histórica geral coube ao professor José Eustáquio Romão. Vivia-se um clima de intensa mobilização popular, mas certamente, nos limites da denominada República Populista (1950-64) no Brasil, “cenário no qual podemos situar a gênese das principais concepções, idéias e categorias que influenciaram Paulo Freire e por ele foram desenvolvidas no livro *Educação e atualidade brasileira*”<sup>13</sup> (Freire, 2001a), como lembram os prefaciadores deste livro, os fundadores do Instituto Paulo Freire, professores Carlos Alberto Torres, Francisco Gutierrez, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti e Walter Esteves Garcia.

Convém observar que estamos nos referindo ao primeiro livro de Paulo Freire, até agora praticamente inédito, que se trata de sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, publicado apenas originalmente pelo próprio autor em Recife, no ano de 1959. Esclarecemos, ainda, que o professor Celso de Rui Beisiesel (1992) foi o pioneiro na análise pormenorizada desse livro de Freire, oferecendo-nos detalhes sobre as obras e autores que influenciaram Paulo Freire no livro. Sobre as categorias e principais idéias por ele desenvolvidas, é leitura obrigatória para os que pretendem conhecer a gênese do pensamento freiriano.

Em seu primeiro livro, Paulo Freire sistematiza algumas reflexões para que possamos dimensionar a importância que ele atribui à cultura — tanto é que ele se refere a Círculos de Cultura e não a “Círculos de Educação”, como poderia, eventualmente, ter sido o caso.

---

12. No prefácio deste livro, uma publicação da Editora Cortez e do Instituto Paulo Freire, os diretores desse Instituto justificam que Paulo Freire relutava um pouco em publicar este seu primeiro trabalho, argumentando sobre a necessidade de sua contextualização. Por isso essa preocupação cuidadosa neste lançamento, que recupera a ambiência político-social do Brasil e particularmente do Nordeste, num trabalho excelente do professor José Eustáquio Romão, no primeiro caso, e do professor Paulo Rosas, no segundo.

13. Tivemos acesso e estudamos os originais desse livro de Freire (FREIRE, Paulo, *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Edição do autor, 1959), durante e após o curso sobre Política e Educação Popular, que fizemos com o professor Beisiegel, na Faculdade de Educação da USP, em 1999. No entanto, para facilitar o trabalho e o acesso do leitor à referida obra, quando citarmos este livro o faremos a partir da sua publicação atual (FREIRE, Paulo, *Educação e atualidade brasileira*, São Paulo: Cortez/IPF, 2001a).

Assim escreveu Paulo Freire:

A possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente *relacional*. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa *transitividade*<sup>14</sup> do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador de cultura. A posição que ocupa na sua “circunstância” é uma posição dinâmica. Trava relações com ambas as faces de seu mundo — a natural, para o aproveitamento de cujos entes o homem não contribui mas a que “confere uma significação que varia ao longo da história” (Corbisier, 1956: 190) e a cultural, cujos objetos são criação sua. (Freire, 2001: 10)

Portanto, estamos diante de uma visão que considera o homem um ser relacional, criador de cultura. Freire, referindo-se à obra do sociólogo Luis Recasens<sup>15</sup>, revela a crença no diálogo e o incentivo a que se estude o comportamento do homem e a sua capacidade de aprender levando-se necessariamente em conta o ambiente do aprendente e, por conseguinte,

a sua inserção participante nos dois mundos sem, todavia, a sua redução a nenhum deles. A sua inserção no mundo da natureza, pelas suas características biológicas. A sua colocação no mundo cultural, de que é criador, sem a sua redução a um objeto de cultura. (Freire, 2001: 10)

---

14. Ao explicar em nota de rodapé (número 14) que o “problema da consciência ingênua e da consciência crítica vem sendo debatido por um grupo de professores brasileiros — Professor Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Roland Corbisier, entre outros”, representantes máximos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado por decreto do governo de João Café Filho em 14 jul. 1955 — para o qual convergiram as teses fundamentais do nacional-desenvolvimentismo neste país e que certamente o influenciam, Paulo Freire (2001: 32-39) define o que ele chama de *consciência intransitiva* (falta de historicidade, interesse dos homens por formas mais vegetativas de vida); *consciência transitiva* (uma segunda posição, em que há uma forte dose de espiritualidade e de historicidade nas preocupações do homem); *transitividade ingênua* (primeiro estágio da consciência transitiva, caracterizada ainda pela desconfiança do que é novo, pela fragilidade de argumentação, pela tendência às explicações mágicas e ao conformismo etc.) e *transitividade crítica* (que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas e pela superação dos limites da transitividade ingênua. Há maior dose de racionalidade e apreensão do novo. O capítulo I do livro do professor Celso Beisiegel (1992) analisa profundamente esta questão.

15. Cf. Recasens Siches, 1956: 110ss.

Há também aqui a crença de que o conhecimento só se constrói no diálogo, necessário a uma prática pedagógica democrática, que “tinha de se fundar no diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia” (*id.*, 2001: 15)<sup>16</sup>.

Conforme também afirma o professor Celso de Rui Beisiegel, que, como já dissemos, investigou a origem e as influências recebidas pelo pensamento de Freire,

Paulo Freire viera investigando e pondo em prática procedimentos sempre orientados para a *promoção do diálogo, da participação e do respeito ao outro no processo educativo*. Ao mesmo tempo que repeliam o autoritarismo em quaisquer de suas manifestações, no *assistencialismo*, na *doação*, no *paternalismo* e na própria coerção sem disfarces, esses objetivos de sua atividade solicitavam, naturalmente, a realização de trabalhos em grupo, uma condição para o florescimento do diálogo. E estas atividades vieram sendo desenvolvidas junto aos segmentos desfavorecidos da população, no âmbito daquilo que um católico progressista então designava como o “compromisso com os pobres e com a sua realidade” (Beisiegel, 1992: 39).

É também o professor Beisiegel que nos oferece uma indicação precisa que nos revela onde nasceram, na prática de Paulo Freire, as primeiras experiências com os Círculos de Cultura<sup>17</sup>, que concretizavam o que mais tarde Paulo Freire sistematizou teoricamente e continuou aplicando nos cursos de alfabetização de adultos. Em entrevista concedida ao autor em 30 de março de 1980, Freire relatou a sua experiência como Diretor do Sesi de Recife, no período de 1947 a 1954, e de superintendente dessa instituição, de 1954 a 1957.

---

16. Freire fundamenta sua análise na obra de Zevedei Barbu: *The essence of democracy is human dialogue* (Barbu, 1956: 9).

17. É oportuno esclarecer que, conforme relata o professor Venício Artur de Lima em seu livro *Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire* (1981), capítulo III, nota 28, à página 113, que “por volta de 1969, Freire passou a identificar o círculo de cultura com o ‘contexto teórico’, em oposição ao ‘contexto concreto’”. Aqui fica bem clara a influência da obra de Karel Kosik, *Dialética do concreto*. À época, o livro de Kosik já havia sido traduzido para o português e o espanhol, e Freire o considerou uma ‘obra extraordinária’”. Eu mesmo, numa conversa pessoal com Paulo Freire, ouvi dele, em sua casa, no início de 1997, que ele lera o livro de Kosik mais de dez vezes. Essa explicação amplia ainda mais, para nós, o sentido praxiológico do conceito de Círculo de Cultura.

A minha prática no Sesi, pelo contato com os trabalhadores, com grupos de trabalhadores no que então chamávamos Núcleos de Serviço Social [...] Quando eu começo a trabalhar nos círculos de pais com a escola, aí então eu tenho um aprendizado enorme com o povo e esse diálogo com o povo foi o elemento mais fundamental na minha formação [...]. (Freire, in: Beisiegel, 1992: 36)

O professor Paulo Rosas também resgata essa história, quando relata brevemente que Paulo Freire, após dez anos como professor da Universidade do Recife, na condição de professor interino “em tese, convencional, apesar de seu discurso inovador ser cada vez mais provocativo por seu conteúdo crítico e profético” (Rosas, in: Freire, 2001: LXVII), passa a ser um outro Paulo Freire. Isso em decorrência da tese *Educação e atualidade brasileira*, que o obrigou a repensar a sua prática e organizar as suas idéias para concorrer à cátedra de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas-Artes daquela universidade. Conforme comenta Paulo Rosas, testado no Sesi, nos círculos e encontros com pais da rua Rita de Souza e de outras ruas da cidade do Recife, na Paróquia de Casa Amarela. Agora passava a Universidade (do Recife) a contar com o Paulo Freire do SEC e da Rádio Universidade do Recife.

Portanto, a partir da sua passagem pelo Sesi e também de docência de cerca de dez anos junto à Universidade do Recife, e com a sua participação como coordenador do Movimento de Cultura Popular (MCP), fundado em 1960 pelo prefeito eleito da cidade do Recife, Miguel Arrais, nascia o *Método Paulo Freire*<sup>18</sup> e os chamados *Círculos de Cultura*.

---

18. No capítulo 4 do livro *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1983), intitulado Educação e Conscientização, Paulo Freire fala do lançamento do Círculo de Cultura, conforme utilizaremos a seguir no nosso próprio texto, bem como apresenta as etapas do seu conhecido *método de alfabetização de adultos*. Além disso, no mesmo livro, apresenta em apêndice, “as situações existenciais que possibilitam a apreensão do conceito de cultura, acompanhadas de alguns comentários. Pareceu-nos igualmente interessante apresentar as 17 palavras geradoras que constituíram o *currículo* dos Círculos de Cultura do Estado do Rio e da Guanabara” (*id.*, 1983: 123) — completa o autor. Sobre o Método Paulo Freire ver: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*, 18. ed. São Paulo, Brasiliense, 1981; FEITOSA, Sônia Couto. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Dissertação de mestrado, FE-USP, 1999; GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança*. São Paulo, Cortez, 2001. Para conhecimento da biografia e da bibliografia de Freire, ver GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo*

Vale o esforço de concluir esta breve revisão histórica sobre o surgimento dos Círculos de Cultura a partir das palavras do próprio Freire, em diferentes momentos de sua obra. Com isso pretendemos, ao mesmo tempo que resgatamos a dimensão histórica, levantar as características dos referidos círculos, para que tenhamos condições de adequá-los ao contexto da educação brasileira atual.

No livro intitulado *Essa escola chamada vida* (Freire e Betto, 1985), em que os autores são entrevistados pelo repórter Ricardo Kotscho, encontramos um longo depoimento que comprova os argumentos que até aqui reunimos.

[...] Dentro do MCP, então, aprofundei e sistematizei, em parte, algumas das perguntas que vinha me fazendo no Sesi. Me lembro, por exemplo, que agora já dentro do MCP coordenava um projeto que se chamava “Círculos de Cultura” e “Centros de Cultura”.

[...] O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do Sesi. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita *a priori*. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, era o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na *Pedagogia do oprimido*, chamei de “temas de dobradiça” — assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber.

---

*Freire uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez/IPF, 1996. Trata-se da mais ampla pesquisa feita até agora sobre a vida e a obra de Paulo Freire. Colaboramos nesta obra completando e atualizando a organização das partes 3 (Escritos de Paulo Freire) e 4 (Escritos sobre Paulo Freire), sob a coordenação do professor Moacir Gadotti, dando continuidade ao levantamento bibliográfico iniciado antes de 1987 pelo educador Admardo Serafim de Oliveira, falecido em outubro de 1995, a quem o livro foi dedicado.

Uma das tarefas do chamado intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que, entre o tema “A” proposto pelo grupo e o tema “B” haveria um tema “A-B”. Precisaríamos de algo que nos possibilitasse a passagem da fronteira entre o “A” e o “B”. E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido. É ele ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da temática proposta pelo povo. Isso era o *círculo de cultura*. (Freire, 1985: 14-5)

Em diversas outras oportunidades, em sua obra, Paulo Freire retoma e explica o conceito de Círculos de Cultura. Por exemplo, em *Cartas a Cristina*, observamos a diferença entre Centros de Cultura e Círculos de Cultura. Os primeiros

eram espaços amplos que abrigavam em si círculos de cultura, bibliotecas populares, representações teatrais, atividades recreativas e esportivas. Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construía novas hipóteses de leitura do mundo. (Freire, 1994a: 155)

O autor esclarece ainda que, a partir da experiência no Recife, constituiu-se a primeira série de Círculos de Cultura em zonas populares formada em associações beneficentes, clubes de futebol, sociedades de amigos de bairro e igrejas, em que os educadores ficavam responsáveis pela preparação do terreno para a criação do círculo. Isto é, faziam as visitas no bairro, anunciavam os objetivos do trabalho pedagógico que se pretendia fazer e divulgavam, em todos os espaços comunitários possíveis, a notícia da realização em potencial dos cursos de alfabetização. A notícia corria rapidamente e, tão logo criados dois ou três círculos, era feito um levantamento temático entre os participantes, que era estudado por toda a equipe de coordenação e de educadores com o objetivo de tratar dos temas que organizariam o programa a ser discutido com os participantes do círculo. Havia a preocupação com os aspectos didático-pedagógicos, incluindo a utilização de todos os recursos de ensino possível, por exemplo, projetor de slides e gravador, o que, para a época, era o que de mais avançado

havia em termos de recursos que poderiam ser colocados à disposição da educação (Freire, 1994a).

O relato desses cuidados com o contexto permite a percepção da seriedade e da profundidade educacional com que os trabalhos eram realizados, voltando-se à construção de um currículo com base na cultura dos participantes.

Talvez, uma das mais completas explicações sobre os Círculos de Cultura oferecidas por Paulo Freire está presente no livro *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1983). Por isso, consideramos fundamental também citá-la na íntegra, oferecendo ao leitor detalhes sobre as implicações de se utilizar aquele novo conceito no processo de alfabetização, que alterava várias outras dimensões da organização, diríamos, curricular do processo de ensino e de aprendizagem. Assim ele se expressou sobre isso:

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o *Círculo de Cultura*. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (Freire, 1983: 103)

Refletindo sobre a proposta da participação popular nos Círculos de Cultura e também na revisão nos diversos conceitos relacionados à educação, conforme vimos acima, consideramos que mesmo para os dias atuais é avançada. Inserindo-nos no contexto do início dos anos 60, fica fácil entender a reação das elites intelectuais e, mais tarde, econômica e política, porque, por mais avançada que se considerassem, eram contrários, salvo raras exceções, àquelas propostas que contestavam a manutenção do *status quo* e incluía o povo no processo de reconstrução da cultura. Segundo as palavras do professor Paulo Rosas,

tudo isso conduzia a um novo conceito do saber e a um projeto — quase diria, intermediário — de preparação das camadas populares para com-

preenderem e se utilizarem dos instrumentos próprios do modelo de comunicação vigente entre as elites, *a começar pela alfabetização*. (Rosas, in: Freire, 2001: LII, grifos do autor)

Isso era demais para as elites consolidadas e acomodadas no poder desde a década de 1920.

Além de abordar o que vem a ser Círculos de Cultura em Paulo Freire, este trabalho exige-nos esclarecer a visão de “cultura” por ele adotada.

Paulo Freire se refere a um “conceito antropológico de cultura”, segundo suas próprias palavras. Ele distingue dois mundos: o da natureza e o da cultura, e sua concepção de ser humano pressupõe o “papel ativo do homem *em sua e com sua realidade*. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens” (Freire, 1983: 108-9). Em seguida, apresenta a sua compreensão de **Cultura**:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A Cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no mundo e com o mundo*. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (*id., ib.:* 109).

Como podemos observar, o conceito de cultura utilizado por Freire pressupõe uma dimensão altamente crítica dos membros participantes do Círculo de Cultura, ou seja, de todas as pessoas da sociedade, do povo, enfim, no sentido de que possuem todo o potencial para superar a “consciência ingênua” e alcançar a “consciência crítica”, desde que mediados pelo processo educacional. Nessa direção, percebemos a importância atribuída por Freire à escola e, naquele contexto, ao Círculo de Cultura que, segundo ele propõe, substituiria in-

clusivo o conceito de escola. Até porque, para Freire, a educação não se dá apenas no espaço formal de uma unidade escolar, numa escola oficial, de ensino regular, dentro de uma estrutura geralmente rígida que, via de regra, tende mais a conservar e reproduzir uma determinada cultura dominante em vez de reconhecer, sem subordinar, as várias culturas.

No Círculo de Cultura, o processo educacional se amplia de tal forma que, pelo diálogo, há um crescendo criativo de novas descobertas, individuais e coletivas, que não educa o sujeito apenas para determinado saber ou fazer. Nesse círculo se prepara para a vida crítica em sociedade e para a redescoberta do próprio ser humano como tal e como ser social, que vive em permanente contato com os seus próprios limites e com as suas potencialidades no encontro e no confronto com o outro, com quem disputa poder, mas que, ao mesmo tempo, reconhecendo-se diferente, ao se relacionar, se reconhece melhor no outro e, com a ajuda dele, enxerga melhor a si mesmo e pode, por conseguinte, intervir crítica e radicalmente no contexto, no mundo em que vive.

Dessa forma, podemos concluir a preferência de Freire pelo termo Círculo de Cultura e não pelo possível “Círculo de Educação”, de acordo com o que nos provocamos a refletir. A cultura é mais ampla, transcende e supera a compreensão do que seja a própria educação, mas com ela se relaciona permanentemente, sem nunca dela dissociar-se, a não ser por uma atuação político-pedagógica, diríamos mais, ideologicamente situada, que vise a separar e dicotomizar cultura e educação — o que, certamente, veremos com maior amplitude quando discutirmos os diferentes sentidos e significados de cultura e dos termos a ele correlacionados. Conforme afirma Ramón Moncada Cardona,

a relação entre cultura e educação define e orienta as políticas educativas, posto que elas não são unicamente um ato de definição organizativa ou administrativa; são, acima de tudo, a proposta para desenvolver e consolidar projetos culturais e políticos das sociedades nas quais se originam e se realizam (2000: 321).

A educação da pessoa e do ser humano se dá em diferentes espaços. Mas o Círculo de Cultura é um desses espaços privilegiados, que não se resume nem restringe aos limites dos muros escolares.

A partir da sua compreensão de Cultura,

Freire se utiliza da relação do homem com a natureza para explicar o tipo de criação que é exclusivo dos seres humanos. A esta relação do homem com o mundo ele chama de “práxis”, usando a palavra “contatos” para identificar as relações ente os animais e o mundo. (Lima, 1981: 61)

A dimensão do conceito de relações, na esfera puramente humana é, segundo Freire, plural, transcendente, crítica, conseqüente e temporal, bem ao contrário dos contatos entre animal-mundo, que se caracterizariam por ser acríticos, singulares, inconseqüentes e imanentes (Freire, 1983: 43). Ou seja, o homem é capaz, a partir do seu contato com a realidade, de “fazer cultura”, construir o seu mundo, dominar a realidade, humanizá-la e se humanizar ao fazê-lo. Todas as pessoas, diríamos nós, são permanentemente desafiadas no mundo em que vivem e, na relação com o mundo e com as demais pessoas, são convidadas a criar, a recriar e a decidir. “E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (*id.*, 1983: 43).

Um primeiro aspecto a salientar refere-se à tomada de consciência do real, tão enfatizada por Freire, no sentido de que, a partir desse processo ou desse movimento permanente, é possível determinar temas sobre os quais o trabalho pedagógico será realizado. Isso se explica devido ao fato de que, para Freire, a cultura é inseparável da tomada de consciência, pois aquela se realiza justamente no processo desta. E, conforme as palavras do autor, “esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta” (Freire, 1983: 9).

Retomando a nossa provocação ao introduzir este item e pensando na escola e na aula que temos hoje, de acordo com as palavras iniciais do professor Pedro Demo e também partindo dos dados históricos de nossa experiência como professor, além de responsável por assessorias educacionais junto a diferentes redes e sistemas de ensi-

no, observamos que, predominantemente, o trabalho desenvolvido na sala de aula, ainda hoje, mantém, na maioria dos casos, um caráter de transmissão de conteúdos. Em consequência, mantém relações autoritárias que, por sua vez, contribuem para a dominação e conservação da alienação cultural vigente. É certo que o problema da alienação cultural é muito mais amplo nos dias atuais, pela influência, por exemplo, das diversas mídias, tão presentes na vida das comunidades, tanto urbanas como rurais, por maiores que possam ser, por outro lado, os benefícios das modernas tecnologias e mídias em geral.

Por maior que seja o alcance dos meios de comunicação de massa e das grandes mídias — principalmente, hoje, a televisão, os jornais escritos e a Internet —, o fenômeno de alienação cultural pode ser combatido e minimizado pelas escolas. Mas, para isso, elas precisam se assumir como pólo irradiador de cultura, de acordo com Paulo Freire, quando iniciou a sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1989. É, portanto, no espaço das comunidades e das escolas, que se pode construir uma das possíveis saídas para organizar essa reação não-alienante, em que o processo de ensino e, principalmente, de aprendizagem, pode acontecer, sobretudo se resgataremos e se recriarmos os Círculos de Cultura como espaços privilegiados para o que estamos chamando de resgate das relações culturais, interculturais e, mais ainda, intertransculturais. Isso, com base em experiências que já temos acompanhado e vivenciado, que apresentam, digamos, não só o embrião, mas, além disso, as características e os próprios fundamentos de práticas criativas e ousadas de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar e de toda a sociedade civil, associadas ao Estado, de diferentes formas, e exercendo pressão política e fiscalização sobre ele, como sempre defendeu Paulo Freire. Estamos no âmbito de uma radicalidade democrática que visa à eliminação radical da exclusão que se dá em nossa sociedade também por meio da educação.

A experiência mostra que é possível construir uma prática escolar que se coloque como alternativa aos modelos educacionais e culturais predominantes, que propõem o “atrofiamento da capacidade e/ou potencial comunicativo da vida humana” (Zitkoski, 2000:

148), segundo as teses habersianas, a grande causa da atual alienação cultural.

O contexto atual exige de nós criatividade e ousadia, caminhando em direção à apresentação de propostas e de ações estratégicas que nos ajudem a superar a alienação cultural, que se manifesta cada vez mais nas nossas escolas mediante a banalização da mediocridade, conforme denunciou Pedro Demo. Há que se enfrentar, igualmente, a aparente falta de capacidade de reação dos educadores e das educadoras diante da aparente inexorabilidade do futuro, da educação e da própria cultura, conforme quer nos fazer crer o projeto hegemônico *neoliberal*<sup>19</sup>. Trata-se, nesse sentido, de teorizar a prática, fundamentando-nos, por exemplo, na radicalidade de Paulo Freire que, nos seus últimos trabalhos, fala-nos do resgate da esperança (1994a), da utopia (1995), da luta pela autonomia (1997b) e da expressão de nossa indignação (2000). Nesse sentido, resgatar processualmente, nas nossas práticas escolares, quando da construção do currículo da escola, alguns fundamentos presentes na experiência dos Círculos de Cultura, visando à superação do que Freire chamou de “educação bancária”. Para tanto, há que estar aberto às mudanças e aos desafios propostos no início da segunda metade do século XX, em pleno início do século XXI. Parece exagero, mas não é.

Consideramos possível ampliar o alcance do conceito de Círculo de Cultura que, além de todos os elementos já presentes na fala de Paulo Freire, incluiria outras dimensões para a sua utilização, no sentido de estimular sempre mais o diálogo, as relações e a participação em todos os sentidos na escola. A essas categorias, repetimos, o estímulo à apreensão do novo, o respeito ao outro, o trabalho de grupo e a retomada de um clima de mobilização popular, a possibilidade da

---

19. Segundo o professor Gaudêncio Frigotto, “se para os neoliberais, baseados na tese básica de seu pai maior, Hayek, a igualdade e a democracia levam à servidão e a liberdade do mercado é o valor essencial, para nós, é fundamental firmar como princípio básico universal a *igualdade, a solidariedade e a democracia efetiva*. Igualdade não quer dizer uniformidade, como quer fazer crer o neoliberalismo. Ao contrário, é a única autêntica diversidade” (Frigotto, 1997: 13). Sobre neoliberalismo e educação, ver FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995 e Gentili, Pablo (org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6 ed., Petrópolis, Vozes, 2000.

racionalidade associada à sensibilidade humana, por meio da valorização das diferentes linguagens artísticas e simbólicas. O estar sensível e aberto à fala do povo ou, melhor dizendo, de toda a comunidade escolar, desde alunos, pais, professores, funcionários e instituições comunitárias que, certamente, podem contribuir para a construção do currículo escolar, em que o reconhecimento da cultura enquanto criação e valorização humanas possibilite sempre o enfrentamento e a superação de novos desafios.

Nossa avaliação é de que a retomada ou a aplicabilidade, nas escolas e em outras instituições educacionais, das atividades dos Círculos de Cultura, devidamente contextualizadas para a época que estamos vivendo e, portanto, ressignificadas, pode oferecer importante estratégia de construção de um currículo que leve em conta as diferentes culturas, cada vez mais presentes e evidenciadas nas instituições educacionais e em toda a sociedade. Esta representaria uma nova forma de organização das equipes escolares e da escola como um todo, conforme pudemos mostrar no primeiro capítulo.

Resgatar os Círculos de Cultura e relacioná-los às novas tecnologias, significa, segundo pensamos, desenvolver a capacidade de refletir criticamente a própria técnica e submetê-la ao diálogo criativo, solidário e humilde de uma escola que se organiza internamente, mas aberta à sua comunidade e às experiências de outras instituições e pessoas. Significa, ainda, submeter à permanente avaliação da comunidade escolar as ações constantes do currículo da escola, como forma de renová-las e de aperfeiçoá-las processualmente. Refletiremos como nos ensina Paulo Freire:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (Freire, 2000: 102)

A importância das perguntas aqui apresentadas por Paulo Freire, que dão conta de sedimentar e de esclarecer o sentido filosófico, político e pedagógico da educação e também do currículo que estaremos

construindo na escola. Discuti-las significa, sem dúvida, discutir relações de poder, de mando, de subordinação. Significa abrir e criar espaços comunicativos para que o currículo da escola seja, efetivamente, parte do cotidiano de todos(as), para que resulte da interação contextual entre eles. Para que essa interação possa acontecer, defendemos que os Círculos de Cultura sejam os espaços privilegiados a partir dos quais se dará a aproximação das pessoas e dos grupos de pessoas, bem como para diminuição das lacunas existentes entre escola e comunidade. Trata-se, como nos ensina Freinet, de criar novas alternativas dentro da escola para que haja o encontro entre as pessoas. Assim, a escola “deverá então adaptar não só as suas dependências, programas e horários, mas também os seus instrumentos de trabalho e técnicas, às conquistas essenciais do progresso da nossa época” (Freinet, 1973: 29-30).

Estamos pensando, aqui, na inclusão do aluno e dos demais segmentos escolares, no processo de reconstrução do currículo da escola e também na transformação das relações de poder que se estabelecem na unidade escolar. Como vimos, o Círculo de Cultura favorece esse trabalho. Trata-se, por exemplo, de incentivar no currículo da escola o estímulo à utilização e à expressão por meio das diferentes formas de linguagem e representação da realidade, já que, conforme entendemos, a realidade pode ser explicada com base em diferentes níveis, ou, melhor dizendo, na perspectiva de diferentes olhares, que se traduzem em práticas vivenciais e contextuais. O teatro, a música, a dança, o desporto, são apenas algumas possibilidades que temos de exercitar esta multiplicidade de linguagem e de representações, porque representam expressividades humanas, sobretudo comunicacionais e sensíveis, que podem se utilizar, nos dias atuais, das novas tecnologias, como forma de ampliar o seu próprio alcance, seja no nível intrapessoal, seja no nível das relações entre diferentes sujeitos em diferentes espaços e dimensões.

Mas estas linguagens e representações, por sua vez, estarão associadas a cada uma das formas de organização curricular da escola, o que poderá alterar, por exemplo, “os dispositivos de poder disciplinar que caracterizam a estrutura e o funcionamento de instituições que tomam corpo a partir do século XII” (Fleuri, 1996: 201). Nessa

direção, a proposta de Freinet, de acordo com o artigo de Reinaldo Matias Fleuri intitulado *Freinet: confronto com o poder disciplinar (ib.)*, coloca-se contra um modelo funcional de escola *tradicional* e sugere a criação de *oficinas de trabalho*

simultaneamente comunitário e especializado, que exige uma nova estrutura arquitetural. Nesta, prioriza-se o meio natural, ao qual se articulam os edifícios. Na escola primária propõe-se um modelo arquitetural básico compondo *uma sala comum*, onde as crianças poderão reunir-se para os trabalhos coletivos, como *oficinas internas especializadas* e *oficinas externas especializadas* (jardim, horta, pomar e a criação de animais). Neste espaço escolar, o controle das atividades tende a ser assumido pelos grupos de alunos, em função de seus interesses e planos, subvertendo-se o mecanismo de vigilância hierárquica. Também o *controle disciplinar da atividade*, baseado no horário e no treinamento, é superado [...]. (Fleuri, 1996: 203-4).

As oficinas de trabalho de Freinet nos servem também como referência para uma reflexão sobre a metodologia de trabalho e para outra possibilidade espacial de organização do fazer político-pedagógico na escola, contribuindo, assim, para a ressignificação das relações disciplinares na escola e, por conseguinte, das relações de poder em relação à (re)construção curricular e, no geral, de um processo educacional mais voltado à emancipação humana, como temos analisado até agora.

Certamente esses caminhos dependem de um esforço organizativo coletivo. A sua concretização dependeria da manifestação de diversos sujeitos, no sentido de atualizar sua práxis e de criar novos espaços-tempos-pedagógicos, o que poderia contribuir para a mudança da escola que temos hoje, tornando-a mais significativa na vida das pessoas que a freqüentam e, por conseguinte, para um novo olhar, não mais dicotômico nem apenas bipolar (ou/ou), sobre toda a problemática e, diríamos, diante da complexidade inerente à vida humana e, por extensão, à construção humanizada do currículo da escola.

Consideramos que:

O desenvolvimento tecnológico e o processo de globalização da informação através da imagem modificaram os processos de desenvolvimen-

to cultural por introduzirem novas formas de mediação. As novas gerações desenvolvem-se com diferenças importantes em relação às gerações precedentes, por meio, por exemplo, da interação com a informática, com as imagens presentes no meio urbano (várias formas de propaganda, como cartazes, *outdoors* móveis etc.). O mesmo acontece com crianças dos meios rurais [...] indígenas que passam a ter o processo de escolarização e, também, em vários casos a presença de novos instrumentos culturais como o rádio, a TV, câmeras de vídeo, fotografia etc. O desenvolvimento do cérebro, sendo função da cultura e dos objetos culturais existentes em um determinado período histórico, será afetado por novos instrumentos culturais como, por exemplo, o computador, que promove o desenvolvimento especial com complexidade maior. (Lima, 1998: 22-3)

Os nossos estudos apontam na direção de que a revolução científica e cultural não se limite a uns poucos privilegiados da sociedade. Melhor esclarecendo, observamos que as novas tecnologias são uma conquista da humanidade e, como tal, devem ser acessadas por todas as pessoas, beneficiando-as. Sabemos que este processo não é simples, nem temos a ilusão de que as camadas populares terão rapidamente acesso aos meios de comunicação nas escolas ou fora delas. Exemplo disso é que “os gastos públicos por aluno nos ensinamentos pré-primário, primário e secundário, em 1990, foram de 2.419 dólares por ano nos países ricos, contra 263 dólares nos países do Terceiro Mundo” (Dowbor, 2001: 30). Essa é uma das questões éticas já referidas por Paulo Freire, quando ele se reporta às novas tecnologias, defendendo o acesso a todas as pessoas.

É justamente a organização da escola e a mobilização sistemática das camadas populares, também a partir da escola, que poderão construir uma luta organizada para superar essa injustiça mundial e requerer para si, permanentemente, os mesmos direitos dos países desenvolvidos. Estamos falando de universos bastante diferenciados, mas cada vez mais próximos até mesmo em função das novas tecnologias. Ou seja, certamente que também nos países subdesenvolvidos, como o Brasil, por exemplo,

não é preciso ser nenhum deslumbrado da eletrônica para constatar que o movimento transformador que atinge hoje a informação, a comu-

nicação e a própria educação constitui uma profunda revolução tecnológica. Este potencial pode ser visto como fator de desequilíbrios, reforçando as ilhas de excelência destinadas a grupos privilegiados, ou pode constituir uma poderosa alavanca de promoção e resgate da cidadania de uma grande massa de marginalizados, criando no país uma base ampla de conhecimento, uma autêntica revolução científica e cultural. (Dowbor, 2001: 29)

Essa constatação e essa advertência do professor Ladislau Dowbor<sup>20</sup> comprova nossa tese sobre a necessidade de a escola aceitar os desafios que nos são apresentados pelas novas tecnologias, respeitados os limites éticos aos quais já nos referimos. Mostram também a necessidade de uma formação técnica e científica que supere o simples treinamento e confirma para nós que os Círculos de Cultura podem mobilizar, sobretudo pelo diálogo, o trabalho coletivo na escola com base na “síntese cultural” a que se refere Freire em *Pedagogia do oprimido* (1987: 178). O que vale, nesse sentido, nessa perspectiva da “síntese cultural”, é o fato de não se limitar a investigação temática a especialistas, é a possibilidade de se resgatar na escola — e aos poucos, possivelmente, com o tempo, em toda a sociedade — o clima cultural propício ao trabalho pedagógico transformador, ousado, criativo e lúdico, politizando o ato educativo, as ações e as relações sociais, se quisermos resgatar a bela imagem do clima que se “respirava” no Recife dos anos 50-60, como lembrou Paulo Rosas.

Trabalhar com os Círculos de Cultura, conforme estamos propondo, significa considerá-lo espaço-tempo cultural do currículo. Um espaço privilegiado que, por suas próprias características de funcionamento aberto e integrador, crítico, criativo e problematizador, favorecerá a organização do encontro, em diferentes tempos, entre as pessoas para o resgate, troca, conhecimento, reconhecimento, convi-

---

20. O professor Ladislau Dowbor, polonês naturalizado brasileiro, é mestre e doutor em Ciências Econômicas, trabalhou na Universidade de Coimbra e foi coordenador técnico do ministério do planejamento da Guiné-Bissau. Atualmente, leciona Economia e Administração na PUC/SP e no mestrado da Universidade Metodista de São Paulo. Trabalhou na Prefeitura de São Paulo, na Gestão Erundina (1989-1992), na mesma época em que Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella foram secretários de Educação.

vência, conexão, superação e respeito da diferença cultural, sobretudo daquelas dimensões que não justifiquem o isolamento e a negação etnocêntrica do outro. Essa nova dinâmica curricular da escola estará, nos Círculos de Cultura, tecendo a complexa teia que, mediante o diálogo, contribuirá para a potencialização das mudanças demandadas por alunos, professores e toda a comunidade, visando à conquista de novos espaços políticos, econômicos e culturais que, por sua vez, poderão influenciar os espaços-tempos das próprias instituições educacionais em todos os níveis.

A perspectiva descrita permitiria expandir os Círculos de Cultura aos demais níveis educacionais, de forma que eles pudessem se multiplicar, mas com abrangência ampliada, porém sempre dialeticamente articulada, num processo *socializado* e *ascendente* (Padilha, 2001).

Estamos diante da possibilidade efetiva de organizar a prática curricular nas escolas de forma a que os autores e os atores, “fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos” (Freire, 1987: 181). Com isso, visamos à ampliação da participação democrática na definição do currículo da escola, sem perder de vista as dimensões local e global do conhecimento e da ação pedagógica (Teixeira, 2001).

O Círculo de Cultura poderá contribuir para a ressignificação do próprio currículo e das próprias relações disciplinares e relações de poder que se estabelecem na escola, transformando-se, aos poucos, em referência para as trocas intertransculturais.

Buscaremos, a partir de agora, desenvolver as nossas reflexões visando ao estabelecimento de um referencial praxiológico que contribua para a construção do currículo numa nova perspectiva, a perspectiva da intertransculturalidade: um currículo que, ao mesmo tempo, respeite o saber local, o saber global, planetário e, portanto, a cultura em todas as suas possíveis dimensões, bem como o multiculturalismo próprio do nosso tempo e a criação de espaços interculturais nas escolas e em outros espaços de formação da comunidade, formais e não-formais — isso porque a educação não acontece só na escola formal —; um currículo aberto às diferenças culturais, à multiculturalidade, às trocas, conexões e relações profundas e criativas entre as

culturas, nos diferentes “entre-lugares”. Para ser construído, essa perspectiva de currículo partirá também do pressuposto de que

nesta rearticulação da sociedade, hoje urbanizada e coexistindo em “vizinhança”, e frente ao novo papel do conhecimento em nosso cotidiano, as estruturas de ensino poderiam evoluir, por exemplo, para um papel muito mais organizador de espaços culturais e científicos do que propriamente de “lecionador” no sentido tradicional. De toda forma o espaço urbano abre possibilidades para a organização de *redes culturais interativas* que colocam novos desafios ao próprio conceito de educação. (Dowbor, 2001: 29, grifos do autor)

São esses os nossos objetivos, que, se alcançados, contribuirão não apenas para a manutenção e ampliação do legado de Paulo Freire, mas também para indicar novos referenciais para a busca de uma escola mais emancipadora do ser humano.

A escola pode ser um espaço que favorece não só a socialização das informações e de instrumentos culturais, mas também de relações humanas críticas e solidárias, considerando sempre, nos métodos e na sua forma de organização, o desenvolvimento humano, cultural e biológico nas suas diferentes fases, conforme nos adverte a professora Elvira Souza Lima. Nesse sentido, trata-se de “abordar o conhecimento formal, promovendo o desenvolvimento cultural de todo ser humano” (Lima, 1998: 19).

São esses os caminhos percorridos que associam o currículo da escola a uma nova visão de ciência, reconhecendo a sua complexidade e a possibilidade de abriremos janelas e portas para, processualmente, ressignificarmos socialmente a construção do referido currículo.



## Capítulo 3

# Cultura, multiculturalismo e currículo intercultural

### 3.1 Concepções de cultura

É difícil encontrar uma significação precisa para a palavra *cultura* que nos satisfaça plenamente para os fins aos quais nos dedicamos neste trabalho. Em diferentes obras literárias ou científicas, encontramos definições variadas que se referem a contextos múltiplos, de acordo com as épocas em que as concepções foram pensadas ou conforme a tradição científica a partir da qual foram criadas.

Num mundo em permanente transformação e mudança, que nos coloca diante de situações que, há poucos anos, só podíamos pensar como ficção — por exemplo, clonagens, teleconferências com a participação simultânea de pessoas de diferentes países do planeta, reprodução *in vitro*, guerras químicas etc. —, deparamo-nos com um sentimento geral de incerteza sobre o amanhã e de fragilidade individual e coletiva sobre o presente. Vivemos num contexto de grandes desequilíbrios ecológicos, e este sentimento ganha também as escolas, o mundo da educação, apresentando-se também em grande parte dos educadores e das educadoras como se não existissem outras saídas, como se as respostas possíveis para os problemas já tivessem sido dadas, o que aumenta o clima de nossa impotência e de desânimo.

Pensamos que é justamente neste momento, em que todos(as) somos desafiados(as) pelos problemas com os quais convivemos dia-

riamente, no início do século XXI, em todas as dimensões da vida social e, certamente, também no contexto da educação, que somos impelidos a encontrar possíveis respostas para eles, visando à sua superação total ou parcial.

Queremos evitar a ameaça constante das guerras, o recrudescimento dos fundamentalismos em todo o mundo, bem como acabar com a fome e com a violência, de toda ordem, que se espalha no planeta. Desejamos também superar a naturalização da miséria e da pobreza, na nossa casa e na casa do nosso vizinho, e superar, enfim, toda e qualquer forma de exclusão e de desigualdade social. Além do mais,

a complexidade dos conflitos requer uma análise multicausal e a utilização de enfoques multi-inter-disciplinares, multi-inter-dimensionais e multi-inter-culturais, possibilitando a descoberta das interações entre a distribuição eqüitativa da riqueza, o interculturalismo solidário, a salvaguarda dos direitos humanos (civis, políticos, econômicos, sociais e culturais) e a utilização sustentada do meio ambiente. (Fernandes e Tomaz, 2002: 83)

Nesse contexto, ouvimos falar de **cultura da paz**, de **cultura da guerra**; ela assume vários significados: ato de cultivar ou semear, conhecimento transmitido às atuais e futuras gerações, técnicas de cultivo da terra, em referência aos costumes de determinados grupos sociais, tradições religiosas, de determinados países e regiões e, também, relacionada àquilo que se torna tradição, distinto e necessário na sociedade.

Na nossa vida cotidiana falamos, por exemplo, em cultura do futebol, do carnaval, cultura popular, cultura de massa, culturas alternativas, cultura do erro e do acerto, cultura da prova, da avaliação, do planejamento, cultura da preguiça, cultura da paz e amor, cultura da corrupção e de cultura como erudição. Nesse sentido, fala-se, por exemplo, de pessoas “cultas” como aquelas que teriam estudado muito tempo na vida — pessoas intelectualizadas ou mesmo aquelas que freqüentam ou que realizam atividades quase invariavelmente ligadas às artes em geral — cinema, teatro, música, dança, fotografia, pintura, festas populares ou, então, relativas ao folclore. Pessoas cultas seriam, portanto, aquelas que convivem nesse “meio”. Ser culto é si-

nônimo, por exemplo, de saber consumir bem, de saber combinar as roupas, de escolher este ou aquele prato de comida, que engorda mais ou menos. Cultura é saber admirar fotografias que retratam a miséria e nos emocionarmos com as fotos — e não com a miséria —, porque isso é coisa dada e “não tem jeito mesmo”. Nesse sentido, pela política neoliberal, que gera profundas desigualdades sociais e que semeia desesperança em todas as partes do planeta, há um discurso fatalista que nega a possibilidade de outra construção histórica diferente dessa citada. Enfim, a cultura pode ser até mesmo saber fazer qualquer tipo de escolha, optar entre diferentes atividades culturais ou de lazer. E isso tudo, quase sempre, dentro de uma certa hierarquia social, reforçando preconceitos — o que estabelece a diferença entre as pessoas ou grupos sociais que têm mais ou menos cultura.

Nessa mesma direção, foram e têm sido criados, por exemplo, na administração pública, instâncias governamentais em nível nacional, estadual ou municipal, pastas ou secretarias que se dedicam aos assuntos da “cultura” sem que haja uma política cultural claramente definida. Por isso, acabam geralmente realizando investimentos “culturais” mais voltados a uma elite produtora e consumidora de eventos de lazer “cultural”, deixando a “cultura popular” em segundo plano, quando não à míngua completa, tratando-a como uma questão menor.

Sem aprofundarmos essa crítica, por não ser o objetivo específico deste trabalho, esclarecemos, contudo, que este estudo, por outros caminhos, tem a função de servir ao mesmo tempo ao interesse científico e ao interesse da comunidade e de toda a sociedade. Do contrário, estaríamos produzindo ou “fazendo ciência” estéril, neutra, “desinteressada”, que se esgotaria em si mesma pelo simples gosto de desenvolver um argumento, bem ou mal, para nos convencer deste ou daquele tema ou hipótese. Certamente não é, para nós, apenas essa a tarefa da ciência e do cientista.

Como veremos, a ciência está, de uma forma ou de outra, sempre relacionada à cultura. Esse conceito, segundo Immanuel Wallerstein, “é provavelmente, o mais amplo de todos os conceitos usados nas ciências sociais e históricas. Ele abrange uma vasta gama de conotações e, com isso, constitui talvez a causa de muitas dificulda-

des” (Wallerstein, 1998: 41). Nesse sentido, em vez de falar em cultura, podemos falar em “culturas”, pois quando consideramos que cada “grupo” tem a sua “cultura” específica, isso significa, por outro lado, que “cada indivíduo é um membro de muitos grupos, e, na realidade, de grupos de diferentes espécies — grupos classificados por sexo, pela raça, pela linguagem, pela classe, pela nacionalidade etc.” (*id.*, 1998: 41-2). Os grupos e as pessoas se relacionam uns com os outros, integram-se, afirmam-se e divergem entre si. Advém daí o conceito de *diversidade cultural*, no sentido de se considerar a existência de diferentes grupos, etnias, raças, gêneros, religiões, minorias e a afirmação destas, e, portanto, das identidades e dos seus valores. Já dá para perceber, logo de início, a enorme abrangência de temas que podem ser objeto de estudos relacionados à cultura. Certamente as culturas são dinâmicas e estão cada dia mais numa relação de interdependência (Gadotti, 1992) e, diríamos ainda, num contexto de relações interdependentes e complexas.

Nem sempre os estudiosos da cultura falaram em “culturas” até porque essa pluralização do conceito é resultado de um discurso antropológico moderno, que surgiu com os autores **evolucionistas**<sup>1</sup>, tais como Franz Boas, Bronislaw Malinowski, Émile Durkheim e Marcel Mauss (Cogo, 2000: 34), que acabavam por justificar, biologicamente, a existência de hierarquias sociais e culturais. O pensamento teórico da *antropologia evolucionista*

sublinha a existência de uma espécie humana idêntica, mas que se desenvolve, quer nas suas formas tecno-econômicas e sociais, quer culturais, a um ritmo desigual, segundo as populações, através das mesmas etapas, até atingir o nível terminal da “civilização”. Procura, pois, evidenciar, cientificamente, o encadeamento dos estádios destas transfor-

---

1. Por *evolucionismo* estamos entendendo a teoria desenvolvida inicialmente por Charles Darwin (1809-1882), que significa a “idéia de *seleção natural* que se encontra no cerne da questão da evolução: os organismos vivos formam populações denominadas espécies e apresentam ‘variações’; graças a essas variações, certos indivíduos são melhor ‘adaptados’ a seu meio e engendram uma descendência mais numerosa. A seleção natural designa o conjunto dos mecanismos que fazem a triagem dos melhores indivíduos; assim, graças à ‘luta pela vida’, as populações evoluem lentamente, isto é, se transformam e se diversificam produzindo formas cada vez mais complexas”. (Japiassu e Marcondes, 1991: 92)

mações. Consagra-se, assim, ao estudo das populações consideradas as mais “arcaicas”, os aborígenes australianos, ao estudo do parentesco e ao estudo da religião. (Gonçalves, 1997: 40)

O conceito de **cultura** por nós adotado evita as generalizações da ciência que possam justificar algum tipo de predominância ou de superioridade de uma cultura sobre a outra. Consideramos, por isso, que a cultura é, em primeiro lugar, a busca de conhecimentos sobre a natureza humana. Dependendo de como encaramos a cultura, podemos estar a serviço da justificação de determinadas visões de mundo e de desenvolvimento humano que desconsideram a riqueza e a multiplicidade das diferenças culturais. Esse cuidado se faz necessário, sobretudo, quando falamos em educação e, mais ainda, quando fazemos educação.

A *educação*, entendida como atualização histórico-cultural, como meio pelo qual o ser humano se constrói em sua historicidade, e fundada na aceitação do outro como legítimo sujeito, como realização da convivência pacífica e cooperativa, que nega a dominação (Paro, 2002), revela a impossibilidade de se pensar educação sem relacioná-la à cultura e à política. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico e o currículo da escola tornam-se locais de resgate da cultura local, espaço-tempo inseridos num contexto político, econômico e social.

O conceito de cultura, conforme acentua Denise Maria Cogo (2000), compreende as “diferenças internas às sociedades, aos indivíduos, muito além do que poderiam imaginar os clássicos da antropologia” (Velho, 1996: 180). Mesmo antes da constituição da antropologia como ciência, a cultura vem sendo objeto de estudos específicos, que procuram atender, desde o século XVI, a finalidades administrativas, econômicas e missionárias. “Diante das dificuldades administrativas dos franceses em relação aos povos ‘conquistados’, o administrador francês Jean Bodin (1530-1596) se ocupa especialmente em estudar os costumes desses povos” (Cogo, 2000: 26). Se olharmos para a história da humanidade, veremos como a cultura sempre serviu de referência para a tomada de decisões, sejam elas, por exemplo, relacionadas ao expansionismo colonialista a partir do século XII, quando as missões jesuíticas das duas Américas procuravam organizar as suas descri-

ções dos povos com os quais trabalhavam em suas missões, seja durante a expansão europeia do século XVIII, quando foram realizados os primeiros “esforços sistemáticos de formulação de teorias sobre as diferenças culturais” (*ib.*).

Podemos observar ênfases diferenciadas ao conceito de cultura: umas defendendo uma noção mais particularista de cultura, que enfatiza culturas locais, outras valorizando o seu caráter universalista e, por conseguinte, reconhecendo semelhanças significativas nas diferentes culturas e a existência de uma ordem histórica capaz de localizar certa estabilidade a diferentes grupos ou tipos humanos.

Tentando superar essa dicotomia particularismos *versus* universalismos, a **concepção relativista de cultura** propõe a existência de um “princípio ético que afirme a dignidade de cada cultura e preconize o respeito e a tolerância em relação às culturas diferentes” (Cuche, 1996: 9-10). Essa concepção de cultura, de acordo com o antropólogo norte-americano Franz Boas, desenvolve a necessidade da precisão na descrição dos fatos observados e procura conjugar teoria e prática. Apesar dessas contribuições da concepção relativista de cultural, ela mantém um modelo positivista no trabalho científico, sendo criticada por isso e também por “adotar para os fatos culturais o mesmo tratamento científico das ciências naturais” (Cogo, 2000: 37).

Outras correntes antropológicas — difusionismo, funcionalismo, estruturalismo — apresentam diferentes concepções de cultura. O que queremos enfatizar é que essas diversas correntes têm, ao longo do tempo, oferecido contribuições importantes que servem à educação como instrumento de análise da realidade escolar e comunitária. Interesse à educação e à escola, ao construir o seu currículo, observar uma série de dimensões e características da realidade e da cultura humana, que ajudam na tomada de decisões que visam à uma ressignificação político-pedagógica e curricular. Nesse sentido, conta com a contribuição das diferentes formas de explicar a própria cultura: a possibilidade de enfatizar os elementos institucionais da sociedade e de analisar o seu sistema de crenças (*difusionismo cultural*); de entender a dinâmica e o funcionamento orgânico da sociedade como totalidade, em que os diferentes elementos se explicam pela função que preenchem nas dinâmicas individuais e coletivas e estão a serviço da socie-

dade para a solução dos seus problemas (*funcionalismo*); de considerar a equivalência da espécie humana e, portanto, entre as culturas, deslocando o conceito de raça para o de cultura e defendendo a coalizão entre as culturas (*estruturalismo*).

Há, ainda, outras perspectivas culturais que propõem a desbiologização do fenômeno cultural e, portanto, questionam a existência de qualquer superioridade entre culturas, sobretudo quando nos deparamos com questões relacionadas ao etnocentrismo e ao eurocentrismo culturais. A cultura, hoje, volta o seu olhar para a relação estabelecida entre as diferentes culturas, perspectiva que tem profundo reflexo nas ciências sociais e humanas na contemporaneidade e vem contribuir para que estejamos, na educação, pensando na elaboração de um currículo que implica, necessariamente, a relação que se estabelece entre as pessoas e os grupos de pessoas, entre escola e comunidade. Acepções mais recentes procuram encontrar no comportamento humano as características que distinguem uma pessoa da outra, criando, para tanto, tipologias que classificam as pessoas e os grupos observados, de acordo com os instrumentais e as teorias de apoio vindas da psicologia e da psicanálise (*psicoculturalismo*)<sup>2</sup>.

Na antropologia da segunda metade do século XX, surgem novos paradigmas<sup>3</sup> de análise que podem contribuir com referenciais de análise relacionados à cultura, no âmbito da sociedade, da educação e, particularmente, com os nossos estudos relacionados ao currículo da escola. Por exemplo, a perspectiva da **análise sistêmica** pode nos ajudar a estudar as complexidades e propriedades dinâmicas do sistema sociocultural. Dentre essas propriedades e dinâmicas estão, por exemplo, problemas relacionados a conflitos, desvios, comportamentos coletivos, poder coercitivo e mudança social<sup>4</sup>. Nesse caso, todas as

---

2. Para estudos relacionados a essa perspectiva, ver Durand (1997); Teixeira e Porto (1999), Carvalho et al. (1998) e Teixeira, 2000. Os três últimos trabalhos estão diretamente relacionados à educação.

3. *Paradigma* aqui entendido, na acepção de Edgar Morin, como o “conjunto de relações fundamentais de associação e/ou de oposição entre o número restrito de noções básicas, relações essas que vão comandar e controlar todos os pensamentos, todos os discursos, todas as teorias” (Morin, 1983: 173).

4. Observe-se que o “conceito de sistema, que exprime a unidade complexa e o carácter fenomenal do todo, bem como o complexo de relações entre o todo e as partes, é indissociável

partes do processo dependem umas das outras. É a ênfase ao estudo da “organização”, considerada a coluna vertebral do sistema, pois é ela quem exprime o caráter constitutivo das interações e das interdependências deste. Advém daí a possibilidade metodológica de uma abordagem interdisciplinar, a par de uma abordagem histórica, permitindo, assim, introduzir nos modelos de explicação o “aleatório”, a “desordem” e o “improvável” — expressões de Edgar Morin. Incluem-se na análise sistêmica as investigações relacionadas aos dinamos da simbolização política e do imaginário social.

A **análise cultural** também nos ajuda ao trabalhar na perspectiva da ligação entre o sistema social e o cultural e entre este e o sistema de personalidade, sistemas autônomos, mas interdependentes. O destaque da análise cultural fica centrado nas relações de estruturação em que se inscrevem as experiências, bem como os fatores que determinam socialmente o próprio modelo cultural. Busca-se, ainda, explicar quais aspectos contribuem para a manutenção ou superação de determinados estados da realidade, sejam eles instituídos ou instituintes. Já o **interacionismo simbólico**, terceiro conceito e abordagem metodológica dos paradigmas teóricos emergentes, segundo Gonçalves (1977: 75-78), desenvolveu-se, na esteira de Georg Simmel, sobretudo, a partir dos trabalhos de Edgar Morin, Gregory Bateson, Erving Goffmann, dentre outros cientistas da Escola Americana de Palo Alto. Suas características mais importantes, para a análise da cultura, referem-se ao fato de analisar a comunicação como fundamento da cultura e matriz social da vida humana, procurando revelar as diferenças implícitas e não formuladas das relações interculturais. O seu objetivo está em apreender e compreender as relações de sentido, constituídas pelos e para os indivíduos, inscritos num campo social com múltiplas dimensões e determinações.

O interacionismo simbólico analisa a expressão significativa por meio dos gestos, dos símbolos, da palavra e de todas as formas expressivas em geral, o que vem ao encontro e, portanto, nos serve de importante referência, à nossa concepção de cultura, quando quere-

---

de outros conceitos fundamentais como a interdependência, a totalidade, a organização e a complexidade” (Gonçalves, 1997: 65).

mos observar não apenas os aspectos fenomenais e evidentes da cultura, mas também o que as diferentes formas de representação da realidade nos oferece e de que maneira o reconhecimento desses diferentes símbolos e linguagens contribuem com a interação das pessoas na escola e na comunidade em torno, por exemplo, do seu currículo. Diante das diferentes possibilidades e características da cultura, apenas para enfatizar a sua dimensão antropológica, vimos que

a cultura nas suas manifestações é sobredeterminada, não se apresentando de maneira neutra ou unívoca. Daqui resulta a importância da **análise transcultural**, cujos conceitos possam ser utilizados na compreensão das diferenças culturais e sociedades e na descoberta da dinâmica interna pela qual a cultura surge e das formas exteriores em que se estrutura. Esta formação e estruturação da cultura desenvolve-se, sobretudo, por meio da conjunção complementar de três processos importantes: as relações individuais e identitárias, as relações de alteridade com os outros e as relações dos homens com o meio envolvente e com a sua própria natureza. (Gonçalves, 1997: 116, grifos nossos)

O **conceito antropológico de cultura** que, segundo entendemos, serve à educação e, portanto, à construção do currículo da escola, considera-a como sendo uma

totalidade social mais vasta que a própria sociedade [...] que abrange não só os sistemas normativos como sistemas de relações sociais, mas também os sistemas de representações, de expressão e de ação, por meio dos quais a totalidade social é apreendida nas características distintivas dos comportamentos individuais e das produções artesanais, artísticas, econômicas, políticas e religiosas dum grupo ou duma sociedade. Nesse sentido, a cultura compreende o conjunto, socialmente significativo, dos comportamentos, dos saberes, do saber-fazer e do poder-fazer específicos dum grupo ou duma sociedade, adquiridos por um processo contínuo de assimilação e de inculturação e transmitidos à comunidade. (Gonçalves, 1997: 117-8)

Trata-se de um conceito complexo de cultura, mas que contempla a evolução do próprio significado de cultura, conforme pudemos acompanhar nos estudos de Denise Maria Cogo (2000), e na retomada

histórica e antropológica realizada pelo professor Antônio Custódio Gonçalves, responsável pelo conceito de cultura que acabamos de enfatizar. Esse conceito ampliado e complexo de cultura responde aos objetivos deste livro, que tem argumentado pela determinação do que chamaremos de currículo intertranscultural.

A realidade apresenta cotidianamente múltiplos, inúmeros contextos culturais diferentes. Como diz Luiz Carlos Brandão,

ignorar a diversificação das culturas é perder de vista o modo como a lógica e a realidade cotidiana de um modo de vida podem ser compreensíveis e comunicáveis. Modos de pensar, saber e criar códigos de orientação da conduta social são socialmente produzidos em situações concretas, segundo tipos específicos de relações entre categorias de atores-autores. (1985: 110)

Ao relacionar cultura e educação, há que tomar cuidado para não nos enclausurarmos em “conceitos enciclopédicos” de cultura, segundo nos ensina Antônio Gramsci, quando se refere ao conceito de práxis para apresentar sua crítica ao conceito afirmativo de cultura.

Para Antônio Gramsci, é preciso nos livrarmos desta visão de cultura como conhecimento enciclopédico, que considera os homens como mero receptáculos “a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que têm de ser catalogados no cérebro como nas colunas de um dicionário” (Gramsci, 1968: 11-13). Isso nos faz lembrar do conceito de “educação bancária”, de Paulo Freire, que apresenta a mesma preocupação e denuncia radicalmente essa prática educacional enciclopédica e conteudista, a ser superada.

Para o autor italiano, entender cultura de forma enciclopédica significaria criar elites arrogantes, inexpressivas, aumentando, assim, a distância entre os saberes daqueles que se considerariam os grandes intelectuais da sociedade, colocando-se numa posição de superioridade em relação à maioria da população, ou seja, a massa de trabalhadores. Conforme completa Vivian Schelling, Gramsci entendia a cultura como

intimamente ligada à vida social: os movimentos sociais e os conflitos entre classes, que faziam avançar o desenvolvimento histórico; as insti-

tuições da sociedade civil, particularmente a escola e a igreja, onde em larga medida se formavam a consciência, a linguagem e a visão do mundo dos indivíduos. (Shelling, 1991: 35)

Conforme destaca a própria autora, ainda se referindo a Gramsci — e Paulo Freire sempre se utilizou também dessa perspectiva,

a verdadeira cultura ia além dos “fatos brutos isolados”, consistia na consciência crítica dessas relações, cujo ponto de partida é “a consciência do que é realmente”, o “conhece-te-a ti mesmo” como um produto do processo histórico até o presente, que depositou em você uma infinidade de traços, sem deixar um inventário (Shelling, 1991: 35)<sup>5</sup>

O conceito antropológico de cultura, segundo Paola Falteri, “introduz um potencial fortemente crítico no pensamento ocidental, uma vez que reconhece que cada povo, grupo social ou indivíduo possui esquemas de referência para conhecer, avaliar, agir e elaborar a sua relação com a realidade” (Falteri, 1998: 33). O conceito atual revela a necessidade, cada vez maior, de a escola perceber as mudanças pelas quais ela própria e a sociedade estão passando e, por isso, estar atenta também às diferentes formas de pensar e de compreender-se. Nesse aspecto, a compreensão do significado da cultura e, mais ainda, das manifestações culturais na nossa sociedade e nas nossas escolas, ajuda-nos a cuidar para que as diferenças culturais possam superar, sem negar, os novos conflitos hoje existentes, tão presentes nos diferentes cenários educacionais: violência, exclusão, injustiça etc. Podemos afirmar que essa é uma das mais importantes tarefas das escolas na contemporaneidade.

O mais importante desta nossa reflexão não é tanto o significado da palavra cultura<sup>6</sup>, mas os usos que dela podem ser feitos ou como a

---

5. Nesse particular, Vivian Schelling faz referência ao texto intitulado *Selection from the political writings, 1910-1920*, de Antônio Gramsci (1977).

6. “Apesar da frequência crescente no discurso pedagógico e psicológico, a utilização do conceito de cultura na prática pedagógica encontra uma barreira importante originária da pouca clareza do que seja cultura; em primeiro lugar, do papel que a cultura exerce no complexo processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano e de como ela ajuda a definir o tecido social que vai constituir o meio de desenvolvimento dos indivíduos. Um dos

consideramos para os fins de melhor compreendermos o fenômeno educacional. Falar em cultura para nós, educadoras e educadores, significa, certamente, pensá-la e compreendê-la a partir de diferentes ocorrências, saberes, diferenças, textos, contextos, relações e tradições presentes nos processos educacionais formais e não formais, referidos desde os limites da sala de aula, do Círculo da Cultura, da escola e da comunidade escolar, até uma dimensão ampliada, digamos, planetária.

Entendemos que educadores e educadoras, educandos e educandas, ao estabelecerem relações entre si, realizam trocas culturais e, portanto, se educam em comunhão, conforme ensinou Paulo Freire. Portanto, sempre há relações de troca, de transmissão e de comunicação de conhecimentos, saberes, crenças, valores, hábitos, experiências, práticas. E a escola é um espaço privilegiado, mas não o único, em que isso acontece. Isso tudo também é cultura.

A educação promove o encontro entre as pessoas e delas com outras culturas com as quais estão, mesmo que não percebam num primeiro momento, em permanente contato e relação. Essa não-percepção é o que, muitas vezes, acaba gerando conflitos aparentemente não compreendidos porque sequer reconhecidos. É o que uma educação, numa perspectiva cultural, intertranscultural, poderia superar.

Embora a integração multiétnica, multirracial e multicultural não seja produto exclusivo do trabalho escolar, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado dessa integração. Com a internacionalização da economia, com as constantes migrações e com a globalização das comunicações, o número de referenciais culturais à disposição do aluno é cada vez maior. (Gadotti, 1997b: 16)

---

aspectos fundamentais provém do chamado conhecimento cultural. O conceito de conhecimento cultural, usado em várias áreas do conhecimento (lingüística, neurociência e antropologia, por exemplo), refere-se ao conjunto (dinâmico) de conhecimentos que o ser humano acumula a partir do grupo a que pertence e a partir de suas experiências pessoais, principalmente no que diz respeito ao uso de sistemas simbólicos em sua vida cotidiana. O conhecimento cultural está na origem das reações que a pessoa apresenta e na interpretação que faz das informações que recebe. Ele está na base dos processos interacionais e nas formas de ação espontaneamente elaboradas ou assumidas pelos indivíduos em sua vida cotidiana. Poderíamos dizer que o conhecimento cultural é o acervo disponível ao sujeito para elaboração de suas ações e pensamentos e para construção de significados" (Lima, 1997: 16-7).

Num trabalho intitulado *Cultura: um conceito antropológico* (1997), Roque de Barros Laraia, professor da Universidade de Brasília, procura também analisar a cultura sob vários aspectos: desde as teorias do *determinismo biológico*, passando pelo *determinismo geográfico*, analisando os antecedentes históricos, o desenvolvimento, as idéias sobre a origem e as teorias modernas sobre cultura.

No que diz respeito ao “determinismo biológico”, o professor Laraia mostra que atribuir capacidades específicas inatas a “raças” ou a outros grupos humanos é idéia velha e totalmente ultrapassada. Ao contrário, afirma que “os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais” (Laraia, 1997: 17). Nesse sentido, uma pessoa comportar-se-á de acordo com as suas aprendizagens e com as características da educação à qual foi submetida e não em função dos seus hormônios. A essa dependência do comportamento à aprendizagem o citado professor chama de “endoculturação” (*ib.*: 1997: 20)<sup>7</sup>.

Combina com essa visão de cultura, que muito se acerca da compreensão antropológica de cultura utilizada por Paulo Freire e que, em ambos os casos, serve-nos de importante referência, o *conceito semiótico de cultura*, desenvolvido por Clifford Geertz — porque o significado precisa ser compreendido para além dos signos verbais, considerando, por exemplo, o que compõe a representação do real: o som, a cor, a luz, as formas e gestos etc. Para ele,

a cultura é pública porque o significado o é [...] ela consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas [...] um universo imaginativo onde os atos são signos [...] Sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos sociais; é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de maneira inteligível. (Geertz, 1975: 3-30)

---

7. E o professor Laraia continua exemplificando esse processo de endoculturação. Diz ele: “Um menino e uma menina agem diferentemente não em função dos seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada” (Laraia, 1997: 20).

Ora, as características da educação à qual se referia Laraia, conformam, justamente, o contexto cultural ao qual se refere Geertz, considerado um dos maiores antropólogos da segunda metade do século XX. O mesmo Geertz esclarece que a cultura de um povo “é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem pertencem” (1989: 321). Nesse sentido, a compreensão de cultura apresentada por Antônio C. Gonçalves, já mencionada, permite-nos dialogar e também ultrapassar esse enfoque antropológico e semiótico oferecido por Clifford Geertz, pois, segundo aquele autor, a cultura implica relação mais complexa, mais interativa e interdependente, criada pelos diferentes sujeitos que dela participam, eles próprios escrevendo e interpretando os seus textos. Se considerarmos, por exemplo, as trocas culturais e interculturais permitidas na atualidade, a partir dos meios de comunicação e das novas tecnologias da comunicação, nos dirigimos a uma concepção de cultura que considera a realidade para além dos locais e dos contextos aos quais se referem, analisando, então, as trocas interculturais e os vários processos de circulação de sentido, numa perspectiva mais ampla e integradora (Thompson, 1990).

O conceito antropológico de cultura sobre o qual se firmou Paulo Freire para estabelecer, nos Círculos de Cultura, a compreensão de cultura, que serviu para o desenvolvimento do seu *Método de Alfabetização de Adultos*, parte de uma visão ampla de cultura, que separa o mundo da natureza e o mundo da cultura, sendo este segundo resultado da ação consciente e ativa do homem *em* sua realidade e *com* ela. Isto foi concebido por Paulo Freire para que os analfabetos pudessem, por meio de *situações existenciais*<sup>8</sup> representadas visualmente, ter diante de si o que ele chamou de “temas dobradiças” como ponto de partida do próprio processo de alfabetização. Conforme escreveu o professor Venício Arthur de Lima (1981: 90), “a função que Freire atribuía ao

---

8. Eram dez estas situações existenciais: 1ª. “O homem *no* mundo e *com* o mundo. Natureza e cultura”; 2ª. “Diálogo mediado pela natureza”. 3ª, 4ª e 5ª. “Caçador iletrado”, “caçador letrado” e “caçador gato”; 6ª, 7ª e 8ª. “O homem transforma a matéria da natureza com o seu trabalho”, “jarro, produto do trabalho do homem sobre a matéria da natureza”, e “poesia”; 9ª. “Padrões de comportamento” e 10. “Círculo de Cultura funcionando — Síntese das discussões anteriores”.

*conceito antropológico de cultura* era a de ‘ajudar o analfabeto a superar sua compreensão mágica ou ingênua da realidade e desenvolver um entendimento cada vez mais crítico’”.

Vejamos que Paulo Freire, explicando esta sua compreensão antropológica de cultura, afirma que

Enquanto o animal existe afogado num tempo totalmente unidimensional — um hoje constante de que não tem consciência, o homem é capaz de distinguir o ontem, o hoje e o amanhã. Da natureza, mas superando-a, o homem constrói um segundo mundo, o mundo da cultura: criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, auto-objetivando-se, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura. (Freire, s.d., p. 6)<sup>9</sup>

Observamos no trabalho relacionado ao conceito antropológico de cultura realizado por Paulo Freire que essa abordagem abre caminhos para outras análises da própria cultura, como, por exemplo, a histórica, a sociológica, a psicológica, a pedagógica, a lingüística e, sobretudo, a filosófica e a política. Ao discutir sobre as situações existenciais propostas, é iniciada uma reflexão que faz a crítica à ideologia dominante na sociedade e na própria cultura. Aí está caracterizada a politicidade do ato educativo em Paulo Freire e a abertura às análises culturais — ou aos “estudos culturais”, como foram chamados após 1964<sup>10</sup>.

Mesmo não tendo escrito especificamente sobre o tema do currículo, percebemos que Paulo Freire, ao falar de cultura, o faz teorizando sobre educação e sobre as implicações políticas do trabalho didático-pedagógico, trazendo enormes contribuições para as associações que aqui fazemos, quando relacionamos cultura, educação e currículo. Nesse sentido, observamos que Freire, sobretudo nos trabalhos publi-

---

9. FREIRE, Paulo. Entrevista com Walter José Evangelista, (documento inédito), s.d., s.l., p. 6.

10. Para informações sobre o campo de teorização e investigação chamado “Estudos Culturais”, ver SILVA, Tomáz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

cados após 1990, amplia a sua compreensão antropológica de cultura. Ele estimula as nossas reflexões no âmbito de outras dimensões culturais, por exemplo, relacionadas à filosofia, à ética, estética e à questão dos valores. Vai da problemática do poder à do saber-poder, às questões de gênero, da alteridade e, dentre outras, ao multiculturalismo. Sempre mantém suas características originais de pensador crítico, que luta por uma pedagogia da emancipação e pela defesa da educação libertadora e transformadora. É também sob tais perspectivas que fazemos as nossas análises sobre cultura.

Reforçando as teses de Freire e procurando avançar a nossa reflexão sobre o tema da cultura de forma também crítica, com uma postura dialógico-dialética e abertos à sua complexidade de sentidos, entendemos que a questão cultural, mesmo considerada a partir das experiências mais imediatas das pessoas, não pode estar afastada nem dissociada das ciências e das diferentes manifestações do saber, do ser e do fazer humanos. Bem ao contrário, quanto mais profunda a nossa capacidade de perceber de forma ampla o nosso entorno cultural, desde uma perspectiva local até uma dimensão mais global, maiores serão os entendimentos que teremos da realidade que nos cerca.

No caso específico da pedagogia, quanto mais esta estiver próxima e conectada às demais ciências e sensível às contribuições das outras formas de conhecimento, como, por exemplo, as artes e todas as manifestações criativas e simbólicas, maiores serão as possibilidades de que consigamos construir um currículo respeitoso à cultura dos alunos, pois

*uma pedagogia culturalmente relevante não é, então, aquela que restringe o conhecimento formal a ser trabalhado pelo aluno àquele diretamente relacionado à experiência cultural do educando. Ao contrário, o que ela propõe é o alargamento do conhecimento formal do indivíduo, apoiando-se na experiência cultural para a elaboração do currículo e da proposta pedagógica. (Lima, 1997: 11)*

Por esse caminho, reafirmamos o nosso entendimento de que devemos ampliar a concepção de pedagogia como ciência e arte da educação e “compreendê-la, então, como modo de produção cultural

implicado na forma como o poder e o significado são utilizados a serviço da ampliação da democracia” (Candau, 1997, citada por Moreira, 1999a: 87). Ao pensar no alargamento dos conhecimentos dos alunos — e também dos professores —, a cultura passa a ser vista com outro olhar, considerando a sua complexidade de sentidos como uma característica própria a ser compreendida e enfrentada. Não cabe nenhuma intimidação diante desta

palavra-chave, palavra-guia, palavra-intersecção do vocabulário da educação, este termo “cultura” é também um dos mais equívocos e enganadores. Observamos em seu espectro semântico uma tensão entre uma faceta individual e uma faceta coletiva, um pólo normativo e um pólo descritivo, uma ênfase universalista e uma ênfase diferencialista. (Forquin, 1993: 11)

Forquin analisa a cultura no sentido objetivo do termo, “enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições, dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz”. (*id.*: 1993: 167-68)

O que estamos fazendo, na escola, na comunidade e na sociedade em que vivemos, senão nos banhando cotidianamente no mundo que nós mesmos construímos, envolvidos nas relações que estabelecemos, nos contextos que criamos e dos quais participamos de forma mais ou menos intensa, mais ou menos participativa ou omissa? Sempre há riscos a serem assumidos e enfrentados.

A escola, nessa direção, volta-se para a reeducação do seu próprio olhar para a questão cultural, e os sujeitos, autores e atores deste cenário, passam a se reconhecer mais efetivamente e, diríamos mesmo, mais integral e integradamente, sujeitos culturais criativos e construtores da sua própria cultura. Estamos pensando no currículo da escola, já que este, por um aspecto evidenciado pelo professor Alfredo Veiga-Neto,

guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que, ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são

vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc., que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (Veiga-Neto, s.d.: 1)

Já temos, até aqui, evidenciado o que entendemos por cultura, mas não é demais organizar, de acordo com as contribuições dos diversos autores com os quais vimos dialogando, o que estamos considerando mais relevante para os objetivos da nossa pesquisa. Desta forma, a cultura, em sua *dimensão complexa* e no seu sentido mais amplo, combina os seguintes elementos e apresenta as seguintes características:

1. é sobredeterminada nas suas manifestações e não se apresenta de maneira neutra ou unívoca;
2. deve ser objeto de uma análise transcultural para que a possamos melhor compreender quando aproximamos diferentes pessoas, grupos sociais, instituições e sociedades;
3. desenvolve-se na conjunção complementar das relações individuais e identitárias, nas relações de alteridade e das relações do homem com o seu ambiente;
4. representa a totalidade social mais vasta da sociedade;
5. inclui diferentes sistemas sociais: normativos, relacionais, de representações, de expressão, de ação por meio dos quais permite a apreensão da totalidade social mediante diferentes produções humanas: artesanais, artísticas, econômicas, políticas e religiosas dum grupo ou duma sociedade;
6. compreende o conjunto, socialmente significativo, dos comportamentos, dos saberes, do saber-fazer e do poder-fazer específicos dum grupo ou duma sociedade, adquiridos por um processo contínuo de assimilação e de inculturação transmitidos à comunidade;
7. caracteriza-se por sua própria mobilidade e fluidez, processo e criação;

8. os seus elementos fundamentais, constituídos pelo homem na sua realidade individual e pessoal, pela comunidade organizada e estruturada, pela relação mútua entre o homem e o meio ambiente, a sua própria natureza, o território, o espaço, a técnica e a visão cosmológica, e pela relação de temporalidade, como elemento estruturante e estruturado da cultura, interagem em todos os seus sistemas formais e em todas as suas práticas simbólicas.
9. é constituída também pelos fatores de unidade e de diversidade, de variedade e de variabilidade cultural;
10. consiste na consciência crítica das relações, dos textos, dos contextos em que as mesmas se dão;
11. consiste também em estruturas de significado socialmente estabelecidas; é um contexto dentro do qual os signos podem ser descritos de maneira intelegível;
12. é um segundo mundo, criado e recriado pelo homem, que se integra e ao mesmo tempo responde aos desafios do seu contexto, auto-objetivando-se, discernindo-se e transcendendo-se ao domínio da história e da sua própria cultura.

Todas essas caracterizações sobre cultura contribuem para a nossa tarefa de compreender e analisar, por exemplo, quando pensamos o currículo da escola, como devemos nos posicionar diante da *diversidade cultural* presente na sociedade e na própria unidade escolar. O não-reconhecimento dessa diversidade é o que tem, inclusive, trazido dificuldades às escolas e à educação como um todo, no sentido de sua não-consideração na construção dos diferentes currículos escolares que, dessa forma, acabam sendo um amontoado de pressupostos descolados da realidade e do cotidiano das pessoas.

Outra questão: a discussão sobre currículo e cultura nos remete à problemática da *identidade*. Esse termo pode carregar em si mesmo vários significados, dependendo do referencial científico a partir do qual é pensado. Discutir a questão da identidade é pertinente porque, como mencionamos no primeiro capítulo, o currículo é antes de tudo, “uma questão de saber, poder e identidade” (Silva, 1999: 145). No

próximo item, refletiremos sobre tal questão relacionada à diversidade cultural.

### 3.2 Diferença cultural e hibridismo: para além da diversidade

Nas palavras do professor Moacir Gadotti, “vivemos hoje numa época de explosão das diferenças — étnicas, sexuais, culturais, nacionais etc. que nos coloca a questão do resgate da identidade. Cada vez mais nos perguntamos: quem somos nós?” (Gadotti, 1992: 34). Poderíamos responder, rapidamente, que somos seres múltiplos, ao mesmo tempo originais, únicos, diferentes uns dos outros e, sob alguns aspectos, também semelhantes. Mas essa resposta não é simples como parece. Depende do acúmulo de experiências que carregamos, bem como dos traços culturais que nos acompanham. Definir quem somos implica nos reconhecermos sujeitos com uma certa identidade, com determinadas características físicas, intelectuais, emocionais, profissionais. Características raciais, étnicas, religiosas, sexuais, lingüísticas.

A complexidade da questão cultural está, por exemplo, na dificuldade de desenraizarmos algumas certezas que, muitas vezes, firmam identidades culturais rígidas e resistentes às mudanças. Justamente essa característica da cultura — a de levar as pessoas a ter uma identidade cultural —, precisa ser permanentemente discutida nas escolas e na sociedade, porque, dependendo de como lidamos com a nossa própria identidade, afirmativamente, por exemplo, correremos sempre o risco de negar a outra identidade e, por conseguinte, a outra cultura. Superar esses limites, abrir-se à relação com o outro, com a outra cultura, é uma das preocupações centrais que temos quando nos referimos à imensa *variedade* e *variabilidade cultural*, que aos poucos vamos associando ao nosso entendimento do que seja uma necessária **abordagem transcultural da cultura**. É importante registrar que no âmbito “de sistema simbólico, a variabilidade cultural resulta de uma reflexão e de uma interpretação, que ultrapassa a problemática da variedade e da diversidade de culturas [...]” (Gonçalves, 1997: 115).

Perceber esse universo de qualidades e de identidades culturais na sociedade ou em qualquer organização social não é possível à pri-

meira vista, como se poderia supor, muito menos no âmbito da educação e das escolas, até porque essa problemática só muito recentemente tem sido enfrentada.

A diversidade cultural, é hoje, “uma realidade cada vez mais visível. E não há como estabelecer hierarquias entre as culturas” (Gadotti, 1992: 39). Por exemplo, a crença, até pouco tempo, de que a cultura da elite era “superior” à cultura popular está hoje bastante relativizada. Afirmar isso significa manter posturas resistentes à mudança, preconceituosas, limitadoras e descontextualizadas em relação às exigências do mundo atual.

Ao retomar a ênfase cultural na sociedade e na educação, consideramos fundamental, justamente, a possibilidade de acender o debate, por exemplo, de ser a educação um espaço de conflitos sociais, econômicos e culturais que nos exige o permanente reconhecimento de seu caráter político. Portanto, falar e fazer educação, como ensina Paulo Freire, é atitude afirmativamente política, como também o é falar de currículo e de cultura no âmbito educacional.

Essa discussão é recorrente na educação, sob diferentes óticas e, em particular, quando pensamos o currículo da escola mais voltado para a sua organização didático-administrativa. Conforme artigo recente do professor Vitor Paro, “há uma significativa tendência a apontar os atributos políticos da educação em termos de sua contribuição para a *luta* política” (Paro, 2002: 16). Vitor Paro argumenta que quando discutimos o caráter político da educação escolar, deparamo-nos com três funções mais gerais relacionadas entre si. A primeira visaria a “dotar os educandos das camadas populares dos conhecimentos e conteúdos culturais em geral, para que estes possam se antepor às ações dos inimigos políticos” (*ib.*). Vemos claramente aí, uma bipolaridade marcante, que combina com as análises educacionais muito presentes no Brasil na década de 1970 e 1980, sobretudo nos trabalhos de educadores como, por exemplo, Dermeval Saviani (1989). Uma segunda função da educação política seria a busca de desenvolver a “competência política” dos educandos para que eles, nutrindo-se de subsídios teóricos dos seus “adversários políticos”, pudessem usar contra eles as mesmas “armas”, com o que poderiam conquistar maiores espaços de poder, utilizando os mesmos recursos daqueles, ou seja,

argumentos consistentes e desenvolvimento de projetos coerentes competentemente elaborados por eles (Paro, 2002). Uma terceira função da educação política seria, ainda, “a formação de uma ‘consciência política nos educandos, pela posse de conteúdos doutrinários que elevem seu saber a um nível capaz de perceber a injustiça social e de contestar o poder vigente” (*id.*: 16). Como bem explica o professor Paro, as três funções citadas mantêm, paradoxalmente, afastadas a relação entre educação e política, porque para que haja alguma ação política na educação haveria que se acrescentar na educação, como se fosse de fora para dentro, a discussão política. Não é esse o caráter de politicidade do ato educativo a que sempre se referiu Paulo Freire. Quando há o destaque da dimensão política do ato educativo, como bem lembra Vitor Paro, trata-se apenas de reforçar e de se empenhar para que a educação seja sempre vista politicamente, até porque, no contexto brasileiro e latinoamericano, durante os anos de regime de exceção — sobretudo nas décadas de 1950 a 1980 — a separação entre política e educação era também bem marcada para que não houvesse essa relação. Ou seja, o pedagógico já é político em si mesmo, a educação também, e se há o reforço do político no pedagógico, trata-se, mesmo que não seja o suficiente, de eliminar qualquer possibilidade de se considerar acrítica ou neutra a ação educacional e as relações — sociais, humanas, políticas, culturais — que se estabelecem na escola e que, por isso mesmo, podem caracterizar um processo mais ou menos democrático na mesma e na sociedade como um todo. Daí a intrínseca relação entre educação, política e cultura. Prova disso, e para que não continue na sombra o caráter intrinsecamente político e democrático da ação educativa (Paro, 2002), Vitor Paro resgata o conceito histórico de educação, diretamente relacionado à cultura, como estamos abordando neste trabalho. Nesse sentido, a educação

em seu significado mais geral e abstrato, consiste na apropriação da cultura humana, entendida esta como aquilo que o homem produz em termos de conhecimentos, crenças, valores, arte, ciência, tecnologia, tudo enfim que constitui o produzir-se histórico do homem. (Paro, 2002: 16)

O professor Vitor Paro sustenta o que Paulo Freire tem nos ensinado, no sentido de que o homem, enquanto sujeito cultural, constrói

a sua liberdade e se autoproduz, superando o domínio da necessidade natural. “É pela apropriação da cultura que o ser humano, a partir do nascimento, atualiza-se historicamente, à medida que se apropria do que foi produzido pelas gerações anteriores” (*ib.*).

Como vemos, o homem vai se construindo “ser humano-histórico” (*ib.*) e, ao mesmo tempo político. Essa simultaneidade acontece porque, ao se apropriar da sua própria cultura e se tornar livre, ele estabelece a convivência com outros homens, caracterizando, como conclui Paro, o exercício da política no sentido mais amplo da palavra. Dá-se o “empoderamento”, segundo podemos inferir, ou seja, a conquista pelo sujeito de um poder a favor do interesse coletivo.

Poder, aqui, passa a ser sinônimo de força, não no sentido de sua imposição, mas como *fortalecimento* da liberdade, que, longe de ser meramente conquistada ao inimigo, como entende o senso comum, é construída coletivamente como obra humano-histórica. (Paro, 2002: 17)

Fortalecimento da liberdade pelo diálogo, pela convivência humana, pela aproximação das culturas e não pela sua negação ou simplesmente pela hierarquização entre elas. Hoje, na escola, diante da “cultura primeira” dos alunos ou, da “cultura dos grupos” ou da “cultura de massa”, que tanto influenciam o comportamento discente e também docente (Snyders, 1988), precisamos considerar a identidade dos nossos alunos a partir da síntese de suas experiências culturais. Ao pensar no currículo, essas questões, se levadas em conta, modificam o caráter do trabalho que a escola oferece à sua comunidade. O currículo da escola é resultado das influências e do acúmulo cultural dos diferentes sujeitos que compõem o universo escolar. Essas pessoas, certamente, sofreram influências das diferentes trocas e transmissões culturais que vivenciam nas suas trajetórias, bem como traduzem também os efeitos da “indústria cultural” que atravessaram os últimos cinquenta anos do século XX e chegaram ao século XXI mediatizados. A escola, portanto, conta com essa diversidade cultural diariamente e o seu currículo acaba manifestando essa história coletiva.

Georges Snyders, filósofo e educador francês, considera a cultura sob vários aspectos ao nos falar, por exemplo, de “alegrias e ale-

grias culturais” (Snyders, 1988). Ele afirma que a cultura dá satisfação, mas a satisfação é proibida e escandalosa. Portanto, questiona sobre como lidar com a alegria sem o escândalo de sermos felizes enquanto há tantos infelizes. Ele considera que

é precisamente para não esquecer a infelicidade dos outros, para ter a força para participar das lutas, que tenho necessidade da satisfação, que vou esforçar-me para atingir a satisfação [...] satisfação dolorosa, trágica, da qual a angústia nunca está ausente, nada que se assemelhe menos a calma uniforme, a banalidade da calma. (Snyders, 1988: 21-2)

É justamente buscando a alegria no ato de aprender e, nós diríamos, de forjar o currículo da escola na perspectiva da alegria, que o autor valoriza a diversidade e a multiplicidade dos vários tipos de alegria que a escola deveria considerar, já que os jovens vivem pelo menos em quatro ambientes: a família, a escola, a vida cotidiana com os colegas e as colegas e a formação fora da escola “[...] cada um deve oferecer ao jovem suas possibilidades diferenciadas — e assim complementares” (*ib.*, 1988: 276).

Todo esse conjunto de influências contribui para a formação da identidade da pessoa. Como diz Paulo Freire,

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar [...]. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. (Freire, 1997b: 46-7)

O processo educativo é sempre permeado por relações de poder. Muitas vezes há uma centralização das discussões curriculares, no nível das propostas das políticas públicas oficiais, que acaba parecendo que discutir currículo significa, equivocadamente, fugir da discussão das questões mais sérias da educação ou, pior ainda, deixar de discutir

profundamente os condicionantes, os fundamentos e os problemas educacionais mais importantes da nossa sociedade, para nos dedicarmos a discutir “apenas” currículo. Certamente argumentos como esses, além de pretender desqualificar a discussão sobre currículo, tentando mais uma vez insinuar que discutir currículo, nada têm de intrínseco à educação numa perspectiva crítica, cultural e política. Talvez, nesse caso, considere-se currículo ainda como “grade curricular” ou, se preferirmos, como uma cadeia de conteúdos — verdadeira prisão que limita o aluno a determinados conhecimentos a serem aprendidos, definidos “de cima para baixo”, ou seja, por instâncias educacionais distanciadas da escola que, utilizando-se de argumentos astutos e bem elaborados, continuam impondo o que a escola, seus alunos, professores e demais segmentos devem fazer, ser, pensar e sentir. Tais visões não carregam purismo. Elas são clara e conscientemente defendidas para que o *status quo* seja mantido.

Nossa reflexão sobre a diversidade cultural, nessa perspectiva, pode evidenciar uma dimensão individualizada ou coletiva do problema, ou, ainda, uma abordagem universalista ou particularista, restringindo ou ampliando não só o nosso campo de análise, mas também o alcance e a profundidade dos nossos estudos.

A fim de exemplificar, recorreremos ao professor Reinaldo Matias Fleuri, que fala, referindo-se à luta político-partidária, que ela, “clivada pela oposição entre ‘direita *versus* esquerda’, tende a sectarizar e simplificar binariamente o debate sobre questões complexas” (Fleuri, 2002: 3). Nesse sentido, continua mostrando que a oposição binária, por exemplo, “das categorias macho/fêmea obscurece as *diferenças entre as mulheres*, no comportamento, no caráter, no desejo, na subjetividade, na sexualidade, na identificação de gênero e na experiência histórica” (*ib.*).

A esse respeito, Joan Scott, segundo as palavras de Fleuri, preconiza “que se *desconstrua* a oposição igualdade/diferença como única via possível, chamando atenção para o constante trabalho da *diferença dentro da diferença*” (*ib.*). Por conclusão, “a ‘mesmidade’ construída em cada lado da oposição binária oculta o múltiplo jogo das diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade” (Scott, 1988: 45).

É justamente tentar desocultar as “mesmidades” e enfrentar o difícil desafio de superar as lógicas binárias e os argumentos dicotômicos em educação, sobretudo nos dias atuais, que observamos ser necessário, quando falamos, hoje, numa educação e num currículo que tenham por referência a perspectiva cultural e, como aqui estamos anunciando, uma dimensão intertranscultural. Nessa direção é que buscamos ressignificar os próprios conceitos que temos utilizado, o que não é negar o sentido do anterior para endeusar o novo. Trata-se de reconhecer o dinamismo da nossa própria humanidade que, em contato com a humanidade do outro, reconhece suas diferenças, que são múltiplas. E que dentro dessa própria humanidade diferenciada, recém-encontrada, percebemos diferentes nuances que antes não notamos, não levávamos em conta na nossa convivência. Até porque não tínhamos olhos voltados para elas ou, então, até mesmo por pré-julgarmos pela existência de um conceito unitário de cultura, que levaria, por sua vez, a uma visão equivocada de identidade cultural.

Como diz Homi Bhabha,

nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro. Não é devido a alguma panacéia humanista que, acima das culturas individuais, todos pertencemos à cultura da humanidade; tampouco é devido a um relativismo ético que sugere que, em nossa capacidade cultural de falar sobre os outros e de julgá-los, nós necessariamente “nos colocamos na posição deles”, em um tipo de relativismo da distância sobre o qual Bernard Williams tanto escreveu. (Bhabha, 1998: 65)

Observamos que não se trataria de tomar uma experiência cultural qualquer como pré-dada ou preexistente para, passo a passo, como se estivéssemos utilizando as lentes de um possante microscópio, analisar cientificamente aquele “objeto” científico devidamente enquadrado no tempo e no espaço para a nossa observação, a partir da qual desvelaríamos cada vez mais os diversos aspectos da diversidade cultural nossa ou do outro.

O exemplo, segundo Homi Bhabha, seria característico da diversidade cultural, entendida como “objeto epistemológico — a cultura

como objeto do conhecimento empírico” (*ib.*: 63). Ao se referir à *diversidade cultural*, ele afirma que ela é o

reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. (*ib.*)

A diversidade cultural é um conceito que tem sido muito utilizado nos últimos trinta anos e significa, por exemplo, que as culturas são dinâmicas e se transformam no contato com outras culturas (Gadotti, 1992). Nessa mesma direção, vinculada a essa visão de diversidade cultural, fala-se de identidade étnico-cultural como tendo, ao mesmo tempo, certa originalidade, uma *diferença* e também uma *semelhança*. Por seu dinamismo, torna-se “cada vez mais difícil reconhecer uma cultura que não esteja em íntima interdependência de outras (*ib.*: 35).

Como afirmava o professor Moacir Gadotti, em 1992, quando da publicação do seu livro intitulado *Diversidade cultural e educação para todos*, ao mesmo tempo que se considerava notável, no final do século XX, a viabilidade da “aldeia global”, com o auge da globalização da economia — uma visão, sem dúvida, apoiada no ideário de “educação para todos”, conforme o próprio livro menciona —, o mesmo o autor reconhece que,

paradoxalmente, uma outra tendência marcante já se revelava no cenário mundial, que era a multiculturalidade, a diversidade cultural, portanto, a valorização das culturas regionais, a afirmação da identidade e dos valores dos pequenos grupos, etnias etc. (Gadotti, 1992: 35)

O professor Stephen R. Stoer, ao retomar as suas reflexões, também em 1992, sobre o multiculturalismo e a educação intercultural, citando Arches, explica que isso acontecia, em primeiro lugar,

devido ao fenômeno da globalização: parafraseando Jameson (1996), quanto mais as culturas do mundo se aproximavam, mais eram sensí-

veis às diferenças entre elas [...]. Hoje em dia, com a globalização do saber e das comunicações, está-se, pela primeira vez na história, “condenado” a pensar a unidade humana na base da sua diversidade cultural. (Stoer, 2001: 245)

Uma segunda explicação para o mencionado movimento, conforme Stöer, refere-se ao fato de que a “educação inter/multicultural ter-se-ia imposto nas agendas devido ao fenômeno do *racismo* na Europa” (*ib.*).

Como vemos, são várias as motivações para o crescimento dos estudos relacionados à diversidade cultural na nossa história recente. Nos Estados Unidos, por exemplo,

o movimento da multiculturalidade surge também como educação anti-racista, como movimento social e como uma tentativa de transformação curricular específica. Segundo Carlos Alberto Torres, não se tratam de movimentos homogêneos: “há uma versão liberal, mas com diversas variantes; há uma versão conservadora, a que chamo conservadorismo pragmático, porque aceita a diversidade e, portanto, toma decisões com respeito à multiculturalidade; e há uma versão de esquerda, que também tem muitas variantes — por exemplo, a pedagogia crítica está muito vinculada à multiculturalidade crítica. [...] Creio que (a multiculturalidade) é o tema da transição do século. É o tema que vai marcar a crise e a resposta da educação frente às exigências e aos desafios do futuro. Por quê? Porque discute o tema da identidade, e em educação mais não fazemos do que discutir a questão da identidade. (Torres, 1999: 10, in: Stöer, 2001: 246)

Conforme acabamos de demonstrar, da mesma forma que a discussão sobre identidade, multiculturalismo e diversidade cultural surgem, nos últimos 30 anos, por diversas razões, em diferentes contextos e condições históricas, entendemos que, hoje, podemos também ressignificá-la ou mesmo, como faz Bhabha, apresentar outras alternativas que dêem conta da visão que temos de cultura e, sobretudo, de como operamos com ela no contexto das nossas práticas.

Bhabha propõe que trabalhemos, portanto, com o conceito de “diferença cultural”, entendida como um “processo de *enunciação* da

cultura como ‘*conhecível*’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (Bhabha, 1998: 63).

Se, por um lado, o conceito de *diversidade*, segundo ele, é uma “categoria ética, estética ou etnologia comparativas” (*ib.*), por outro lado,

a *diferença cultural* é um processo de significação por meio do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (*ib.*).

Mesmo considerando que a crítica de Bhabha sobre a utilização do conceito de diversidade cultural não deve ser generalizada, conforme as exceções às quais procuramos nos referir, consideramos pertinente e útil aos nossos estudos a diferenciação que ele nos apresenta entre diversidade cultural e diferença cultural. Isso porque, referindo-se à obra de Bhabha (1998), “o conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do **hibridismo** e da **ambivalência**, que constituem as identidades e relações interculturais” (Fleuri, 2002: 3). O nosso interesse nesta análise, que aprofundaremos ainda neste capítulo, remonta ao entendimento do conceito de “entrelugares”, também desenvolvido por Bhabha (1998). Entrelugar nos remete ao entendimento dos “contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais” (Fleuri, 2002: 3, grifos nossos). E, avançando nessa mesma perspectiva, diríamos que esta compreensão de “entrelugares” nos ajudará no estudo dos textos, dos contextos e das relações que se estabelecem nos processos que estaremos chamando de intertransculturais.

Não é mais possível **avançar na reflexão sobre currículo da escola** com base nos mesmos referenciais metodológicos, objetivos e clássicos que a antropologia moderna, por exemplo, utilizou. As singularidades relacionadas à cultura, presentes nos estudos intertransculturais, serão consideradas a partir de múltiplos aspectos da nossa realidade concreta, sensível e simbólica — o que nos permitirá novas explicações acerca dos problemas educacionais que temos enfrentado

na escola: exclusão, violência, aprendizagem e não-aprendizagem, relações étnicas, de gênero, raciais, diferença cultural, movimentos sociais, dentre outros.

Quando falamos em “oficial” *versus* “alternativo” (Corazza, 2001)<sup>11</sup>, tornam-se necessários certos cuidados, conforme nos fala Sandra Corazza, porque já não é possível, segundo ela, considerar que do lado “oficial” está tudo o que consideramos autoritário, conservador, ultrapassado, imposto ou vindo “de cima para baixo”, e como se do lado “alternativo” estivessem as formas puras para explicar a realidade. Se pensarmos no currículo da escola, o que seria uma proposta “alternativa”? Aquela nascida de “baixo para cima, de fora para dentro, de longe para perto do poder, que [queremos] fortalecer nas classes exploradas da sociedade” (Corazza, 2001: 100). Mas quem é que está “embaixo” ou “em cima”? Quem vem de fora ou de dentro?

Não queremos, com essas perguntas, afirmar a total impossibilidade de definir, minimamente, a nossa identidade, a “nossa cara”. O fundamental é ter, hoje, nas nossas avaliações dos projetos educacionais e dos nossos currículos, maior discernimento sobre a necessidade de considerarmos as respostas às nossas próprias perguntas a partir de alguns critérios que dependem muito do contexto, das relações e dos textos que vamos escrevendo em cada um dos cenários em que convivemos.

Como também afirma a professora Sandra Corazza a esse respeito,

---

11. Só para oferecer um exemplo da dificuldade que é, hoje, fazer certas afirmações em torno do que seria realmente uma política “oficial” ou “alternativa” no âmbito da educação, no capítulo 5 deste livro (Corazza, 2002: 97-127), intitulado Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo, a autora nos fala, em detalhes, da sua (e da nossa) dor ao comparar analiticamente as similaridades discursivas entre o currículo nacional, expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs e o “Movimento Constituinte Escolar”, movimento este de “construção da Escola Pública e Popular, que visa à definição de princípios e diretrizes para a educação da rede pública estadual”, do governo petista do Rio Grande do Sul (p. 102). As conclusões, após um estudo comparativo, são, no mínimo, surpreendentes. Mesmo constatando muitas semelhanças entre o que se propõe nos PCNs e o que foi consolidado na Constituinte Escolar, os dados e análises são contundentes ao mostrar como princípios, diretrizes e propostas de ação entre um documento e outro se aproximam, mesmo vindas de governos que, historicamente, representam forças políticas e ideológicas diferentes e até opostas.

não existe mais nenhuma dinâmica central que explique todo o funcionamento da vida social. Não há um único eixo dos processos culturais, porque os eixos estão em toda parte, ou não existem. Não há explicações causais, radicadas nos processos econômicos, que justifiquem os resultados educacionais. Não há mais enraizamento, nem raízes; só rizomas, só redes de poder que movem o mundo. [...] Este é o tempo do apogeu do localismo, da descentralização, da pura abstração codificada, da mestiçagem subjetiva. De simulação de mundos, simulacros de imagens, pastiches objetais, virtualização das realidades, simbiose entre máquina e organismo. (Corazza, 2001: 101)

Analisando a questão da identidade no contexto da globalização, o professor Stephen Stöer (2001: 246) retoma uma pergunta e, ao mesmo tempo, uma resposta de Alain Touraine: “Podemos viver juntos? [...] nós já vivemos juntos” (1998: 13). Continua Stöer: “o problema é saber como preservar essa identidade ao mesmo tempo em que ela é partilhada com outros” (2001: 246).

A essa resposta, continua Touraine: “só vivemos juntos perdendo a nossa identidade” (Touraine, 1998: 15).

Vejam: se só vivemos juntos se perdermos a nossa identidade, poderíamos completar e ampliar essa afirmação de Touraine. Assim, diríamos: só vivemos juntos perdendo um pouco da nossa identidade, ganhando um pouco da identidade do outro, resguardando e conservando parte da nossa identidade anterior e, finalmente, descobrindo que, ao perder e ganhar porções de diferentes identidades, passamos a ter, finalmente, uma renovada identidade.

Retomando a questão da diversidade mencionada por Bhabha, lembramos, também, que Paulo Freire sempre defendeu, por exemplo, a *unidade na diversidade*. Com isso, ele propunha a realização de um trabalho educacional em unidade, mesmo considerando que existem diferenças entre as pessoas, os grupos, as etnias e que essas diferenças possam gerar dificuldades para a realização desse trabalho. Ele fala da necessidade de se fazer concessões para que o grupo possa alcançar os seus objetivos comuns, apesar da diferença dos grupos que compõem a pretendida unidade. No livro *À sombra desta mangueira*, Paulo Freire considera que “a falta de unidade entre os diferentes

conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico. O importante é a luta contra o inimigo principal” (Freire, 1995a: 68).

Desejamos esclarecer essa questão porque, à primeira vista, a partir dessas considerações, podem surgir confusões sobre a interpretação do significado de “unidade na diversidade”. O que Freire pretende é firmar posição de luta contra a dominação. Isso fica mais claro no livro *Cartas a Cristina*, quando ele afirma que “seria muito menos difícil às chamadas minorias acertar suas arestas entre si, num exercício político diário, e lutar unidas do que, debilitadas, cada uma lutando por si, conseguir seus objetivos” (Freire, 1994a: 220).

*A autoconsciência de si e, diríamos, do grupo, “se desdobra na dialética identidade/diferença: reconhecer-se como um ‘eu’ e como um ‘nós’ implica a necessidade de confrontar-se com o outro”* (Falteri, 1998: 40). Portanto, ao pensar na construção do currículo da escola, é necessário considerar a categoria da diversidade ou, se preferirmos, a categoria da diferença, de acordo com Bhabha, enfim, o confronto entre questões relacionadas à raça, etnia<sup>12</sup>, gênero, dentre outras diferenças que conformam, como já dissemos, a identidade das pessoas e dos grupos presentes e participantes do processo educacional.

Pelo que vimos afirmando e constatando nos diversos autores estudados, reitera-se a necessidade de se considerar a cultura elemento imprescindível quando tratamos de educação, por extensão, de currículo da escola. O que desejamos é encontrar indicadores que nos

---

12. Apenas para que possamos dar ao leitor uma dimensão dos cuidados que devemos ter com determinadas palavras, Stuart Hall, ao fazer a crítica das tentativas de construções de identidades nacionais, que insistem em expressões do tipo “um único povo”, mostra que a palavra *etnia*, termo utilizado para “nos referirmos às características culturais — língua, religião, costume, tradições, sentimento de ‘lugar’ — que são partilhadas por um povo”, tem sido utilizada de uma forma fundacional, como que para comprovar a existência de uma única cultura, o que considera um mito, pois, segundo ele, “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (Hall, 1997: 17). Da mesma forma, fala também da dificuldade da unificação da identidade nacional em torno da *raça*, porque “raça não é uma categoria biológica que tenha qualquer validade científica [...] a raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, freqüentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas — cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais etc. — como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro” (Hall, 1997: 67-78).

ajudem a superar posições parciais e ambíguas relacionadas à cultura que podem mais confundir do que esclarecer e, por conseguinte, atrapalhar e empobrecer o trabalho educacional realizado nas escolas e nas comunidades.

Somos pela superação de práticas e de discursos ideológicos que procuram conservar uma visão universalista de cultura e, portanto, de currículo, e reconhecemos, na problemática cultural, um terreno fértil para a discussão sobre o que hoje conhecemos como “multiculturalismo”.

### 3.3 As diversas faces do multiculturalismo

É importante, quando entramos na discussão cultural na escola, relacionada ao currículo, não desviar o olhar de outras problemáticas tão ou mais importantes do que esta que, ao contrário do que se poderia pensar, estão imbricadas e são partes constitutivas do currículo escolar e, portanto, das discussões relacionadas às culturas. Por exemplo, a própria exclusão escolar ou então a desigualdade social. Ou, ainda, o enfrentamento dos conflitos e contradições que permeiam as relações na escola. Elas surgem como problemas concretos que não pertencem só à instituição escolar, mas a toda a sociedade. Estamos falando de fenômenos sócio-econômicos quando tratamos da desigualdade social e de problemas sócio-culturais, quando nos referindo à exclusão escolar (Stoer e Cortesão, 1999). A compreensão dessa distinção, para fins de análise, é sempre necessária.

Pelo que acabamos de afirmar, entendemos que é preciso sempre ficar atentos à complexidade da discussão multicultural, pois sabemos que

a simples constatação das diferenças, a adoção acrítica de um relativismo cultural (que se traduz por uma aceitação incondicional da diversidade), coexistindo com a ausência de análise das relações de poder sempre envolvidas nas situações em que diferentes culturas coexistem no mesmo espaço, tudo isto comporta também certos riscos. (*id.*, 1999: 23)

Segundo Cornel West, como nos lembra o professor Carlos Alberto Torres, o multiculturalismo “está relacionado com a política

das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas” (Torres, 2001: 196). Diferentes autores que pesquisamos<sup>13</sup> falam do surgimento do termo **multiculturalismo** a partir das reivindicações sociopolíticas dos anos 60, sobretudo nos Estados Unidos da América, quando surgiram os movimentos reivindicatórios da comunidade negra norte-americana, num processo de luta para a conquista de direitos civis, contra a discriminação social e política, movimentos estes que se espalharam aos poucos para outros grupos e minorias. Conforme as palavras do professor Carlos Alberto Torres,

a discussão sobre o multiculturalismo nos Estados Unidos deve começar por uma sutil mas importante distinção entre as noções do multiculturalismo como movimento social e abordagem teórica, a educação multicultural como movimento reformista e a educação da cidadania como uma especialidade dos programas de estudos que, dadas as características especiais da composição racial dos Estados Unidos, precisa levar em conta os temas de identidade racial e da diversidade cultural para formação da cidadania como pedagogia anti-racista. (Torres, 2001: 196)

O professor Torres faz uma análise sobre o multiculturalismo bastante centrada nos Estados Unidos da América, contexto em que vive e desenvolve pesquisa há muitos anos. Mas sem nos dedicarmos apenas ao caso dos Estados Unidos da América, consideramos pertinente registrar algumas distinções importantes oferecidas por aquele autor, diferenciando o multiculturalismo como “movimento social” e como “movimento programático de reforma”. No primeiro caso, trata-se de uma “orientação filosófica, teórica e política que não se restringe à reforma escolar” (*id.*). Aí o multiculturalismo estaria se referindo a alguns temas específicos, como, por exemplo, relações de raça, de sexo e de classe.

---

13. McLaren (1997); Sales e Garcia (1997); Hall (1997); Fleuri (1999); Wieviorka (1999); Vieira (1999); Caudau (2000); Stöer e Cortesão (1999); Taylor (1994); Featherstone (1998); Laraia (1997); Forquin (1993); Snyders (1988); Bourdieu (2001); Morin (1999); dentre outros.

Como “movimento programático de reforma”, o multiculturalismo está no âmbito de uma educação liberal multicultural, que “visa a garantir igualdade nas escolas”, segundo o mesmo autor (*id.*, 2001: 197). Nesse caso, as características das principais metas do multiculturalismo seriam, por exemplo, a idéia de “tolerância multicultural”, mas que não toca nas questões de redistribuição de renda e da igualdade, restringindo-se a falar de equidade, conforme Fraser (1997: 174), lembrado por Torres.

Ao discutir o multiculturalismo como movimento social e como enfoque teórico, estamos, na visão daquele professor, tocando na questão da identidade, mas diretamente relacionada à cidadania e às discussões sobre o Estado. Logo, podemos completar, associando-as também à educação, numa perspectiva da formação para o exercício crítico da “cidadania ativa” (Benevides, 1991), que passa pela questão do poder e da democracia.

No livro *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado* (Torres, 2001), encontramos uma análise detalhada sobre as diversas correntes do multiculturalismo. O autor vai desde o multiculturalismo que está no coração do liberalismo, passando pelos neoconservadores e pelos defensores, por exemplo, dos currículos multiculturais reformistas. E, além disso, o autor analisa, ainda, o que chama de teoria da cidadania multicultural democrática, que ele defende — tanto é que fala das “principais virtudes da cidadania multicultural, virtudes que deveriam ser cultivadas nas famílias, nas igrejas e nas principais organizações onde nossas crianças e nossos jovens são socializados, e, o que é muito importante, nas escolas e na educação para a cidadania” (Torres, 2001: 285).

Uma primeira virtude da cidadania democrática multicultural, para Carlos Alberto Torres, é a *tolerância*, um dos maiores ensinamentos do liberalismo<sup>14</sup>. Uma segunda virtude é tomada de empréstimo de Paulo Freire, quando resgata o seu último livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 1997b). Dentre os

---

14. Considerando os limites deste trabalho, não comentaremos cada uma dessas virtudes. Assim, remetemos o leitor ao texto em referência, onde as explicações do autor são apresentadas em detalhes (Torres, 2001: 285-88).

vinte e sete *saberes* desse livro, Torres destaca dez que considera princípios éticos para o ensino e que, segundo ele, constitui “o coração de um projeto de cidadania multicultural”. Esses saberes são: 1. respeito pelo conhecimento do estudante; 2. estética e ética; 3. dar o exemplo; 4. respeito pela autonomia do estudante; 5. bom julgamento; 6. curiosidade; 7. autoconfiança, competência profissional e generosidade; 8. liberdade e autoridade; 9. saber ouvir; e 10. amor aos estudantes.

Sem nos alongarmos nessas virtudes, registramos apenas que a “esperança”, o “amor” e o “diálogo” são também virtudes fundamentais para o estabelecimento da cidadania multicultural, esta última entendida como “princípio social básico do discurso ideal e da *racionalidade comunicativa*, de que falava Habermas. No diálogo, podemos construir uma racionalidade comunicativa, isto é, a capacidade de comunicar e de aceitar as reclamações válidas, um fator comunicativo que ultrapassa a simples coerência” (Torres, 2001: 287-8).

Destacamos deste livro de Carlos Torres algumas características fundamentais do multiculturalismo, sem entrar nos detalhes do estudo crítico que ele faz para chegar a essas conclusões. Limitamo-nos a extrair daquele estudo algumas contribuições que julgamos importantes para o nosso trabalho, mas registramos que o autor vai adiante no que se refere à interpretação sobre a natureza do Estado e da educação, da globalização, da cidadania e, por fim, das diferentes características e críticas feitas ao multiculturalismo, principalmente, como já dissemos, relacionadas aos Estados Unidos.

Outro crítico do multiculturalismo, Michel Wieviorka, fala-nos do tema

enquanto problema decorrente da realidade plural das sociedades e dos seus membros, e do qual é preciso partir para formular orientações políticas, enquanto eventual resposta, procurada na reflexão/interrogação valorativa centrada nas medidas jurídicas e políticas multiculturalistas e enquanto estudo analítico que leve à compreensão do aparecimento, do funcionamento e dos efeitos das formas institucionais e políticas que corporizam um princípio multiculturalista. (Wieviorka, 1999: 7)

Este autor, a partir do reconhecimento público da diferença cultural, quando as afirmações identitárias são mais fortes nos diferentes

países, dá ênfase às primeiras experiências do multiculturalismo, que chama de relativamente integrado, e que aconteceram no Canadá, na Austrália e na Suécia. Apesar de suas diferenças e peculiaridades, ele considera que, naqueles países, “o *multiculturalismo integrado* caracteriza-se por não separar as exigências sociais dos grupos minoritários das suas exigências culturais, as necessidades econômicas gerais do país dos seus valores políticos, morais e culturais” (*id.*, 1999: 15).

Já o multiculturalismo norte-americano é qualificado por Michel Wieviorka como “estilhaçado”, por estar como que “separado em dois, assumido por duas lógicas distintas, uma mais social e econômica, a outra mais cultural” (Wieviorka, 1999: 15), e não da forma integrada como nos países europeus antes apontados.

Michel Wieviorka também analisa o multiculturalismo sob diferentes ângulos, estudando-o em relação à produção de identidades, às suas tensões, ao individualismo e à diferença cultural. Discute as suas dimensões filosófica, política e ética, apontando os seus limites, como também o fez Carlos Torres, analisando como tais perspectivas consideram questões como diferença cultural e desigualdades sociais. O autor comenta e nos chama a atenção para o fato de que, se limitado apenas à cultura, o multiculturalismo

corre o risco de aparecer como uma política ao serviço de grupos já socialmente bem colocados, ou como uma política inadequada às dificuldades especificamente econômicas e sociais de grupos para quem o reconhecimento não é necessariamente uma prioridade ou, em todo o caso, a única prioridade (*id.*, 1999: 40).

Compartilhamos com a posição do autor que, além disso, defende que o multiculturalismo precisa estar integrado a uma política mais ampla, seja no aspecto social, seja no cultural. No entanto, questionamos a sua posição quando ele afirma que a palavra multiculturalismo “teve a sua utilidade na formação de debates decisivos mas está hoje, senão gasta, pelo menos datada” (*id.*, 1999: 44).

Por mais datada que esteja a palavra multiculturalismo e por mais gasta que se encontre, o debate sobre ele continua necessário e, portanto, atual. Fundamental é que procuremos verificar, como o próprio

autor o faz, e com bastante clareza, em que medida os debates sobre o tema têm contribuído ou ainda podem contribuir para que ações concretas, nas diferentes cidades, fortaleçam as democracias. Trata-se de tentar entender o significado específico e respostas aos exageros dos universalismos culturais que defendem uma cultura universal e unitária para todos, favorecendo interesses elitistas ou classistas, ou também ajudando para a superação dos particularismos culturais. Estes, por sua vez, são incapazes de perceber outras dimensões da cultura senão aquelas mais voltadas para os seus interesses mais imediatos, sejam eles relacionados à diversidade racial, étnica, religiosa etc., o que, muitas vezes, acaba gerando intolerância e ações drásticas em nome de diferentes tipos de fundamentalismos.

Michel Wieviorka reconhece que “nem todas as pessoas são multiculturais, mas as identidades da maior parte das pessoas e não só as das elites ou dos intelectuais ocidentais, são modeladas por mais do que uma cultura singular” (Wieviorka, 1999: 11). O autor afirma que não apenas as sociedades, mas também as próprias pessoas, são multiculturais. Isso confirma o que temos enfatizado neste trabalho, ou seja, a necessária relação do multiculturalismo com os estudos relacionados ao currículo da escola. Nossa intenção é criar oportunidades para a ocorrência efetiva, sistemática, permanente e profunda de trocas culturais na escola, para que ela possa, ao reconhecer a multiculturalidade, assumir que a diferença cultural é fator determinante para a definição do seu currículo. Nesse sentido, ela estará ressignificando a sua ação no que se refere, principalmente, ao respeito a cada pessoa às relações que elas estabelecem enquanto subjetividades e também na condição de grupos constituídos que ali convivem das mais diversas e variadas formas, diante de uma quantidade de situações e de diferentes grupos e contextos que dificilmente podem ser previstas ou pensadas antecipadamente, com a devida profundidade, por exemplo, no seu projeto político-pedagógico.

Em todos os espaços sociais, a partir dos anos 60, são constatadas exigências identitárias das mais diversas — religiosas, étnicas, raciais, histórias, de origem nacional, de gênero, de deficiências físicas e mentais, dentre outras. Diante dessa variedade identitária, o estudo sobre o multiculturalismo pode contribuir para estudos científicos relacio-

nados à cultura e à educação escolar, conforme também nos lembra Wieviorka (1999), desde uma abordagem sociológica (funcionamento da sociedade), filosófica política (reflexão sobre as vantagens e os limites ou inconvenientes das medidas jurídicas ou políticas) ou em termos de ciências políticas (análise das formas institucionais e políticas que, eventualmente dão corpo a um princípio multiculturalista).

Para melhorar a nossa compreensão do fenômeno multicultural e, a partir daí, podermos falar em interculturalidade, em transculturalidade e em currículo intertranscultural, destacamos quatro principais correntes ideológico-políticas do multiculturalismo ou do movimento multicultural, conforme preferem chamar as autoras a quem agora recorreremos. (Sales e Garcia, 1997)

As quatro principais correntes ideológico-políticas do movimento multicultural que queremos enfatizar são o *assimilacionismo*, o *integracionismo*, o *pluralismo* e o *interculturalismo*. Todas elas procuram dar respostas variadas ao fenômeno multicultural a partir de diferentes pressupostos antropológicos, sociais e políticos.

A corrente **assimilacionista** “pretende, basicamente, a absorção dos diferentes grupos étnicos e culturais numa sociedade que se supõe relativamente homogênea. Para esta assimilação o único critério cultural a ser considerado é o da cultura dominante” (Sales e Garcia, 1997: 16). Para essa corrente, a cultura dominante, receptora, considera-se superior a todas as demais. Por isso, os grupos culturais minoritários, que se aproximam da cultura vigente na localidade, é que devem se adaptar àquela, assimilando as características dominantes. Nesse sentido, “a diversidade étnica, racial, cultural [...], a diversidade em geral, se concebe como um problema que ameaça a integridade e coesão social” (*ib.*). Ainda segundo as autoras, essa postura, que procura fazer com que os grupos minoritários se submetam totalmente aos majoritários que, por sua vez, controlam o poder político e econômico, tem causado sérios conflitos políticos, como foi o caso dos movimentos reivindicatórios nos Estados Unidos da América, nos anos 60.

A outra corrente, **integracionista**, propõe, na verdade, a fusão de todas as diferenças étnicas numa só cultura ou numa única identidade cultural que, então, seria superior a cada etnia em separado. “O

objetivo é manter a coexistência e o equilíbrio entre as culturas minoritárias e oferecer o melhor da cultura dominante para todos” (*id.*, 1997: 17). As autoras apresentam o exemplo da Grã-Bretanha, onde foi criado, com base nesta perspectiva, um currículo central para todos os alunos, “constituído de uma grande diversificação curricular”. Essa proposta, que surgiu no início dos anos 70, é, segundo a análise das autoras, um passo adiante em relação à corrente assimilacionista, pois propõe a “plena igualdade de direitos para todos os cidadãos e trata de promover **a unidade por meio da diversidade** (grifos nossos), frente a políticas segregacionistas criticadas como claramente discriminatórias e vexatórias” (*id.*). Podemos perceber que essa proposta é ambígua e não avança efetivamente em relação à corrente anterior, além de, na verdade, manter quase o mesmo predomínio das culturas receptoras sobre os demais modelos culturais. Essa crítica também é feita pelo professor Michel Wieviorka, quando aponta para o risco da manutenção da hierarquia cultural, que, segundo Sales e Garcia, “mantém os privilégios sociais e cede apenas nos aspectos superficiais, que não garantem o *status quo*, a não ser dos que comandam a ordem estabelecida” (Sales e Garcia, 1997: 18).

O **pluralismo** é outra corrente do multiculturalismo, muito aceita na atualidade pelos teóricos e

surge como uma reação à hierarquização etnocêntrica das culturas e da afirmação da diferença cultural como positiva. Cada grupo cultural tem o direito de conservar e desenvolver sua cultura no marco da sociedade e a se educar a partir dos seus próprios valores e conhecimentos culturais, em igualdade de condições (*id.*).

Aparentemente, essa proposta é bastante avançada em relação às das correntes anteriores, já que esta não acredita que as diferentes minorias culturais sejam deficitárias ou que estejam desestruturadas apenas por serem diferentes da cultura dominante. Mas, na verdade, parece-nos que esse discurso é altamente ideológico, pois ao defender que os grupos étnicos sejam competitivos em relação aos interesses políticos e econômicos, conforme afirmam as autoras, consideram esse princípio liberal da liberdade e igualdade de condições, sem que se

garantam efetivamente, os direitos à igualdade no seio de uma sociedade que pratica a desigualdade econômica e a segregação racial.

Por outro lado, esta corrente concebe a cultura como algo demasiado estático e separado da sociedade; como um conjunto de costumes, ritos, tradições e valores que permanecem invariáveis no tempo e que não contemplam a heterogeneidade interna de cada grupo (também há lutas de poder dentro de um grupo cultural) e nega a possibilidade do enriquecimento produzido pelo intercâmbio e a mestiçagem intercultural. (Sales e Garcia, 1997: 19-20)

Ao falar do pluralismo cultural e da aceitação, por conseguinte, da diversidade cultural, o respeito à diferença, nesse caso, significa isolamento sob todos os aspectos: econômicos, culturais, sociais. O pluralismo cultural acaba, nessa ótica, tornando-se muito mais crítico e problematizador da diferença que a própria corrente integracionista, porque, nesta, observa-se um discurso ideológico que se fundamenta numa lógica liberal, criando dificuldades ao intercâmbio cultural e incentivando a competitividade entre as raças e as diferentes etnias.

A corrente do **interculturalismo**,

partindo do conceito de cultura mais dinâmico e móvel, permite o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e seu mútuo enriquecimento. Não considera nenhuma cultura superior à outra e com o direito a dominá-la; porém tampouco concorda com os relativistas, para quem todas as culturas têm o mesmo valor. (Sales & Garcia, 1997: 20)

Essa corrente, que se encaixa nas teorias pós-críticas anteriormente estudadas, enfatiza a reflexão crítica sobre os elementos da cultura.

Da mesma forma como observávamos anteriormente, quando nos referimos aos diferentes significados de cultura, a corrente interculturalista considera positiva a existência da diversidade cultural, o que comprova a riqueza da espécie humana. Ela defende que os indivíduos se tornem interculturais, e isso significa que eles podem atuar nas diferentes culturas, já que a igualdade e a justiça social estariam pressupostas. Nesse sentido, essa tendência advoga a existência de uma estrutura social igualitária, apostando no desenvolvimento

das relações sociais e políticas entre os diferentes grupos. Acredita-se que, assim, a justiça e a solidariedade estão mais presentes, o que não se constata no contexto da concepção assimilacionista. (Sales e Garcia, 1997)

Lembramos que essas correntes ideológico-políticas do movimento multicultural combinam com as diferentes políticas educacionais que fundamentam as práticas das escolas, das redes e dos sistemas de ensino, ainda que nem sempre sejam explicitadas. Enquanto corpo de ideologias e de políticas, estão associadas às correspondentes visões de mundo, de concepções de educação e de currículo, facilmente identificadas por suas características mais gerais e mais pontuais.

Como vimos nos capítulos anteriores, a educação no contexto da globalização<sup>15</sup> ou numa perspectiva emancipadora, que se opõe à globalização capitalista, apresenta-nos cotidianamente novos desafios, sobretudo no âmbito das relações humanas — portanto sociais, culturais e políticas. Na educação, educadores(as), alunos(as), pais e mães e demais segmentos das escolas e das comunidades escolares se deparam diariamente com desafios para os quais não têm respostas e para os quais não foram formados, nem pelas instituições de ensino que freqüentaram nem pela própria experiência de vida. É assim que ficamos, aparente e temporariamente, sem respostas para problemas como

---

15. Conforme Boaventura Sousa Santos (2002: 26), “uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização mostra-nos que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. Por esta razão, as explicações monocausais e as interpretações monolíticas deste fenômeno parecem pouco adequadas. Acresce que a globalização das últimas três décadas, em vez de se encaixar no padrão moderno ocidental de globalização — globalização como homogeneização e uniformização — sustentado tanto por Leibniz, como por Marx, tanto pelas teorias de modernização, como pelas teorias do desenvolvimento dependente, parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro”. Observamos que, na mesma obra, o autor analisa como a globalização cultural acabou assumindo um relevo especial na década de oitenta, com a chamada “viragem cultural” que, segundo ele, significa “a mudança de ênfase nas ciências sociais, dos fenômenos sócio-econômicos para os fenômenos culturais” (*ib.*: 44). Além disso, Boaventura Sousa Santos, explica que “a idéia de uma cultura global é um dos principais projectos da modernidade [...] o esquema cultural é por definição um processo social construído sobre a intercepção entre o universal e o particular” (*ib.*: 47). Lembra, ainda (*ib.*) que, de acordo com o que Appadurai afirma, o cultural é o campo das diferenças, dos contrastes e das comparações (1997: 12) e que, conforme Wallerstein (1991b: 187), “definir cultura é uma questão de definir fronteiras” (grifos nossos).

o preconceito e demais formas de violência contra o ser humano, falta de solidariedade, individualismo exacerbado, exclusão e a desigualdade social. Encontrar possíveis saídas exige de nós a problematização da realidade vivida, não tomá-la como inexorável e sim como algo dinâmico, que se constrói histórica e socialmente. Analisar com calma as nossas experiências, os nossos contextos sociais, reconhecer a complexidade do real e buscar respostas com base nessa perspectiva.

Mas o que fazer?

Nesse sentido, chegamos à problemática da elaboração do conhecimento e, por conseguinte, ao interesse central deste livro, relacionado ao currículo da escola — e também de diferentes instituições educacionais, formais e não-formais — como um campo propício para o enfrentamento daqueles desafios. A discussão que desenvolvemos acerca dos conceitos de cultura e de multiculturalismo vem ao encontro dessas buscas.

### 3.4 Currículo intercultural

“Para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo surge a *perspectiva intercultural*” (Fleuri, 2001d: 48). Conforme afirma o professor Reinaldo Matias Fleuri, essa perspectiva

emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. (Fleuri, 2001d: 48)

Vemos aqui uma possibilidade concreta de, na escola e nas diferentes comunidades sociais, buscar-se não só reconhecer os seus problemas mas, principalmente, criar-se dinâmicas e movimentos que possam, coletivamente, promover situações de aproximação entre pessoas, grupos e instituições, visando ao reconhecimento das diferenças culturais existentes entre eles e, com base nesta perspectiva,

iniciar um trabalho de enfrentamento dos desafios que a realidade lhes apresenta. Ao fazê-lo, constroem-se espaços de encontro, de convivência e dá-se o estabelecimento de relações humanas favorecedoras da descoberta de possíveis respostas para as demandas que são apresentadas, desveladas e descobertas. É nesse contexto que nasce a possibilidade de uma educação intercultural. Criam-se as condições para o diálogo, que é só possível se superarmos as lógicas binárias, que funcionam individual e socialmente sempre negando o próprio diálogo, a convivência, e alimentando as diferentes manifestações de fundamentalismos. O desafio, agora, é entender que lógicas e mudanças são necessárias para que consigamos alcançar o diálogo e a educação intercultural.

A experiência espanhola e valenciana das professoras Auxiliadora Sales e Rafaela García, autoras do livro *Programas de educación intercultural* (1997), nos ajuda a compreender a origem e os meandros do currículo intercultural. No entanto, observamos que as referidas autoras, ao nos oferecerem alguns indicadores analíticos sobre como trabalhar com a educação e com o currículo intercultural, acabam por apresentar uma espécie de “modelo” para se atuar nessa perspectiva curricular, com o que não concordamos, até porque, ao fazê-lo, acabam descaracterizando o que seria, ao nosso ver, uma proposta efetiva de educação intercultural.

O enfoque assumido pelas autoras mostra claramente que avanços existem; contudo, diríamos, a forma modelar a partir da qual se apresenta a perspectiva intercultural lança-a numa armadilha, oferecendo, por exemplo, “passo a passo”, algumas técnicas que levariam a uma atitude intercultural. E isso acaba se reduzindo à sugestão de um currículo oficial.

O currículo intercultural é concebido e apresentado pelas autoras na forma de um *Plano de Educação Intercultural*, programa de educação em valores/educação para a paz da *Conselleria de Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana* (Sales e Garcia, 1997: 77). Elas explicam que

a Generalitat Valenciana, por meio do Conselho de Educação e Ciência, se soma à iniciativa do Ministério de Educação, Ciência e de outras

Comunidades Autônomas que têm as competências transferidas na educação, da elaboração de guias orientadores para o professorado que desenvolve a educação intercultural em Projetos Educativos e Curriculares de seus centros. Os documentos revisados oferecem ao professorado um marco teórico que fundamenta a educação intercultural e um modelo de trabalho para as análises, a reflexão e a tomada de decisões diante da interculturalidade e seu tratamento educativo em cada contexto (*ib.*).

O problema não é apenas o fato de se apresentar um programa oficial de currículo intercultural, até porque, conforme já mencionamos, a discussão sobre a polarização entre “oficial” e “alternativo” ganha, hoje, novos contornos (Corazza, 2001). A questão maior é que a operacionalização do programa de educação intercultural, reveste-se das características de uma proposta limitadora de currículo que, a “nova” direita, triunfante em tantos países (Silva, 1999), apresenta para manter o controle sobre a educação e sobre o currículo, centralizando-os em suas tentativas de reestruturação da sociedade, mas com o objetivo de organizar padrões culturais comuns<sup>16</sup>. Da mesma maneira, as políticas de currículo nacional vêm sendo desenvolvidas, em diferentes níveis, nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, no Canadá, na França, na Espanha, na Argentina, no Chile, no Brasil, dentre outros países.

Esse processo, apesar de se dar em escala mundial, consegue garantir certa organicidade em razão dos objetivos do capitalismo globalizado. Esses objetivos são expressos nos documentos do Banco Mundial, que afirmam que os resultados da educação no mundo podem melhorar pela adoção de quatro importantes medidas: 1) estabelecimento de normas referentes aos resultados da educação; 2) prestação de apoio aos insumos que melhoram o rendimento; 3) adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e a utilização dos insumos; 4) vigilância dos resultados. Pode-se verificar que as prioridades da educação são determinadas mediante análise econômica, estabelecimen-

---

16. Conforme a análise do professor Tomáz Tadeu da Silva (Moreira e Silva, 1995), citado na nota de rodapé número 2 do artigo da professora Alice Ribeiro Casimiro Lopes. Ver: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo Cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999a, p. 59-60.

to de normas e cumprimento de tais normas (Banco Mundial, 1996). Por aí podemos analisar o caráter da proposta de educação intercultural das autoras que estamos estudando. Apesar de nos ajudarem a entender os fundamentos do fenômeno multicultural, a opção político-pedagógica diverge do nosso quadro referencial. E isso se traduz sutilmente, por exemplo, nos objetivos e no desenho do currículo intercultural que apresentam. Este acaba sendo mais um exemplo do hibridismo que hoje percebemos nas políticas educacionais em todo o mundo, conforme os estudos da professora Sandra Corazza (2001) sobre o “oficial” e o “alternativo”, o que nos exige atenção mais do que redobrada, no que se refere aos aspectos ideológicos e políticos.

Em outra direção, quando pensamos no currículo associado à perspectiva da educação intercultural ou, então, no próprio conceito de *currículo intercultural*, assim também denominado por Concetta Sirna Terranova, estamos considerando sua associação a diversos fatores, textos e contextos do cotidiano escolar e comunitário. Apresenta-se a necessidade de uma ampliação de visão de mundo, de natureza humana, de cultura, pelos diferentes sujeitos que pensam e que constroem o currículo. Nesse sentido,

exige que se alarguem os horizontes sobre o mundo, sobre as várias respostas culturais que a humanidade tem dado às necessidades comunitárias mas, sobretudo, que se organize um conhecimento construído não como sistema de segurança imodificável, mas como um saber que se vá reorganizando continuamente e que se faça atravessar pela sensibilidade, por paradigmas e óticas diversas. Um conhecimento que não se feche na forma de “apartheid cognitivo”, mas que aceite operações de releitura, composto de novos saberes, de comparações e de mistura com outra realidade. (Terranova, 1997: 87)

Não foi isso o que observamos na proposta de Sales e Garcia (1997). Elas defendem um currículo intercultural que vem de encontro, inclusive, à nossa opção e proposta político-pedagógica, razão desta nossa crítica. Na verdade, defendem uma proposta oficial e governamental de currículo intercultural, que cristaliza e fundamenta a

Lei Geral de Ordenação do Sistema Educativo na Espanha (LOGSE), aprovada em outubro de 1990, e paulatinamente implantada no país desde

então, (que) apresenta como um de seus princípios o respeito à diversidade, sem renunciar ao caráter de educação para todos. Documentos oficiais relativos à implementação dessa política em comunidades autônomas espanholas enfatizam que a proposta curricular defende o direito de todas as pessoas terem seu modo de ser respeitado, realçando a questão da diversidade cultural. Por sua vez, no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental no Brasil, reconhecidamente fundamentado na proposta espanhola, a pluralidade cultural é apresentada como um dos temas transversais que devem passar diferentes disciplinas. (Lopes, 1999: 60)

Nessa mesma direção, já fizemos uma crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Padilha, 2001: 103-111), mesmo reconhecendo que os *temas transversais*, também propostos como parte das Diretrizes Curriculares Nacionais que definem doutrinariamente sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Brasil: 1997; 1998), representam algum avanço no que se refere ao currículo. Não se trata, nesse caso, de uma dicotomia pura e simples entre proposta oficial e proposta alternativa de currículo. Trata-se de constatar que existem diferenças político-ideológicas nas políticas educacionais apresentadas, o que fica evidente diante de uma análise mais cuidadosa destas, incluindo aí um estudo analítico das forças políticas que dão sustentação a elas. Dessa forma, a confusão no nível do discurso fica, em parte, desfeita. Com isso, não estamos excluindo a possibilidade da existência de influências recíprocas em termos das concepções de educação e de currículo que fundamentam tais propostas, mesmo que sejam diametralmente opostas.

No caso particular do Brasil, na segunda metade da década de 1990, pela primeira vez o currículo escolar contemplou e associou questões sociais ao currículo escolar, o que representa um avanço. Esse fato acabou incentivando as escolas, em âmbito nacional, a atribuir ao currículo um sentido mais próximo dos contextos escolares dos alunos, favorecendo a maior participação destes na sua definição. No entanto, os “temas transversais” são ainda muito restritos e limitados, respondendo apenas parcialmente à complexidade do real, do social, sem enfrentar de forma mais objetiva e direta, por exemplo, a

questão da politicidade do ato educativo, fazendo com que a discussão sobre o currículo não caminhe mais profundamente na direção que aqui estamos discutindo.

Tendo analisado, em outra oportunidade, as concepções pedagógicas que orientaram o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) — e estudado também a posição de outros educadores (Arroyo, 1990; Silva, 1998; Macedo, 1999; Sancho, 1998, dentre outros), consideramos os temas transversais

uma escolha limitada, feita por uma equipe de especialistas e (que) significam uma dentre inúmeras opções temáticas possíveis, que não satisfazem a nossa concepção de currículo nem de transversalidade. (Padilha: 2001: 105)

De qualquer forma, reconhecemos a importância dos temas transversais, sobretudo se os compararmos às propostas curriculares anteriores, que praticamente nenhum espaço dedicavam aos temas sociais e culturais, quando se definia, de forma totalmente centralizada, o que a escola deveria ensinar. De qualquer maneira, os PCNs e os *temas transversais* (Brasil, 1997; 1998) se vinculam a uma concepção clássica e conteudista de currículo e a uma visão positivista de ciência, que favorecem determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros. Essa escolha não passou, evidentemente, pela necessária discussão junto às escolas e respectivas comunidades. Os documentos oficiais dos PCNs e as publicações relacionadas àquele processo, conforme os autores que acabamos de citar, deixam claro o limite da pesquisa realizada, em nível nacional, para a escolha dos temas transversais.

O caráter complexo da multiculturalidade exige uma diferenciação do seu significado, até para que se possa fazer uma análise mais precisa das contribuições que as diferentes ciências podem oferecer à compreensão da multiculturalidade e da sua vinculação direta ao currículo. Poderíamos nos perguntar, antes de continuar, por que, às vezes, nos referimos a multiculturalismo e, outras vezes, a multiculturalidade. Pela pesquisa que temos desenvolvido, essa diferença se refere mais a um caráter de regionalidade. Ou seja, desde sua origem, nos

Estados Unidos e nos países anglo-saxões, fala-se em multiculturalismo, multiculturalismo crítico, conservador etc. Já na Europa, referem-se, geralmente, à multiculturalidade e, mais recentemente, à interculturalidade, termos poucos empregados nos Estados Unidos. Trata-se, então, como vemos, de uma distinção terminológica que varia de acordo com a região ou com o país em que o termo vem sendo utilizado, aplicado e estudado.

Mas vale o esforço de oferecer uma explicação mais precisa sobre cada um dos termos que estamos utilizando. No livro das professoras Auxiliadora Sales e Rafaela García (1997: 33-8), encontramos as distinções, que citaremos sinteticamente.

Segundo elas, a **educação multicultural** é uma espécie de “conceito guarda-chuva”, que abriga concepções muito diversas e mais específicas, dependendo do tipo de problema e enfoque que se aborde. Essa educação contempla a idéia da *igualdade de oportunidades* educativas para todos os alunos, seja de gênero, classe social, raça ou cultura.

Por sua vez, a **educação intercultural** se diferencia da primeira em relação ao âmbito geográfico de uso, já que os países de influência anglo-saxônica, como acabamos de mencionar — Reino Unido, Estados Unidos, Austrália e Canadá — utilizam geralmente o termo “multicultural”, enquanto a literatura europeia continental tem utilizado tradicionalmente o termo “intercultural”.

No âmbito americano, as professoras Auxiliadora Sales e Rafaela Garcia explicam que a educação multicultural tem se referido e se dirigido a grupos não apenas culturais e étnicos, mas também às questões de gênero, classe social e minorias. Já, na Europa, quando se fala em educação multicultural, há outro enfoque, pois se refere aos grupos étnicos e culturais que, como imigrantes, chegavam a países como Alemanha, onde se chamam “*Ausländerpädagogik*”, e Pedagogia de Estrangeiros na França, Suíça e Inglaterra. Daí, podemos deduzir que a diferenciação terminológica vem também influenciada não só em função dos países de origem ou da região, mas principalmente de acordo com as distintas realidades socioculturais.

O termo “*multicultural*” é puramente descritivo, porque descreve a realidade das sociedades nas quais coexistem distintas culturas, en-

quanto o termo “*intercultural*” é normativo, posto que se refere a um processo de intercâmbio e de interação comunicativa que seria desejável nas sociedades multiculturais, como recomenda o Conselho da Europa. Dessa forma, uma vez que a educação responde tanto a um caráter normativo como prescritivo, parece mais adequada a expressão educação intercultural.

Só o termo multiculturalismo apresenta, segundo McLaren (1997), quatro variações, dependendo do tipo dos grupos culturais que encontramos numa mesma sociedade: o multiculturalismo conservador, o liberal, o de esquerda e o multiculturalismo crítico, este último do qual é defensor. Pode-se deduzir que o multiculturalismo não se manifesta de uma única maneira e que, enquanto concepção, depende da perspectiva teórica de quem a defende — daí a necessidade de sempre explicitarmos a que tipo ou grupo cultural estamos nos referindo.

Dentre as várias perspectivas teóricas das quais podemos orientar nosso olhar, valemo-nos da contribuição das autoras Auxiliadora Sales e Rafaela García (1997: 21-32), que sistematizam as principais características das perspectivas teóricas antropológica, psicológica, sociológica educacional, lingüística e pedagógica.

Quando nos referimos à **perspectiva antropológica**, estamos tentando compreender o fenômeno multicultural a partir do conceito de cultura, buscando encontrar significados comuns para a comunicação intercultural, para o transcultural e para o desenvolvimento dinâmico de todas as culturas. Isso significa, por exemplo, voltarmos-nos para o levantamento, na escola e na comunidade, da diversidade cultural existente, bem como do relativismo cultural nelas presente. Procuraremos reconhecer a existência de certos valores universais que possibilitam a comunicação, o intercâmbio cultural entre diferentes grupos humanos e tentaremos compreender em que medida esses valores universais procuram ou não eliminar ou se sobrepor à própria diversidade.

A perspectiva antropológica, na análise do fenômeno multicultural, busca, portanto, os significados culturais que têm valor para o sujeito cultural, para o grupo e para a cultura do outro, criando comu-

nicações diversas porém integradas por valores universais que, afinal, também contribuem para a convivência e para a comunicação.

A análise das diferentes culturas numa **perspectiva psicológica** enfatiza o desenvolvimento cognitivo das pessoas e como ele acontece, observando a heterogeneidade individual em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Isso nos remete à análise da problemática do respeito ao ritmo individual dos alunos na escola e na sala de aula, pois, dependendo de uma ou de outra forma de considerá-los, alteraremos propriamente a nossa base ou abordagem curricular. Nessa perspectiva, observa-se também o impacto que o encontro intercultural produz nas sociedades multiculturais, medindo, por exemplo, o ajuste emocional das crianças que se inserem num novo contexto cultural e também daquelas que passam a ter contato com crianças imigrantes, sendo possível analisar as causas dos sintomas da ansiedade, depressão, condutas consideradas “desordeiras”, baixa estima, problemas de identidade, estresse, dentre outros.

Na perspectiva da **sociologia crítica da educação**, o fenômeno cultural, no que se refere às teorias sobre desigualdade na escolarização — racial, sexual, formas de exploração e de alienação institucional, estratégias de resistência à cultura dominante/contraculturas —, estuda as relações de poder dentro da estrutura capitalista. Além disso, ajuda-nos a compreender os paradigmas sociais e educativos a partir dos quais desvelamos os critérios sociais utilizados pelas políticas educacionais para o estabelecimento de determinados currículos escolares. Portanto, o estudo do fenômeno cultural na perspectiva da sociologia crítica da educação nos ajuda a perceber a que concepção de sociedade o currículo que estamos estudando serve, bem como que tipo de conhecimento prioriza e que mecanismos de controle social utiliza.

A perspectiva sociológica poderá, ainda, contribuir para esclarecer e desvelar criticamente a existência de eventuais imposições curriculares ou, simplesmente, o não-reconhecimento do “currículo oculto” que, muitas vezes, tende a ensinar muito mais do que o currículo formal e explicitamente declarado. Tal reflexão vem ao encontro de uma formação crítica dos sujeitos que atuam e convivem na escola e que, como tal, assumem o conflito como condição básica e motor da

criação de novos valores que orientarão as relações humanas nos diferentes níveis — intrapessoais, pessoais, interpessoais, grupais e institucionais.

A **perspectiva lingüística** de análise do fenômeno multicultural ajuda a entender a educação multicultural, se considerarmos que o estudo da língua e da cultura deve ser entendido com base na relação das partes com o todo, mediante modelos integradores que expliquem as suas conexões internas, extralingüísticas e culturais. Nessa direção, a problemática do idioma/bilingüismo torna-se objeto privilegiado de observação e de pesquisa.

Se observarmos e analisarmos o fenômeno multicultural sob a **perspectiva pedagógica**, poderemos fazê-lo tomando a educação como processo dinâmico e interativo, que oferece alternativas pedagógicas ao modelo monocultural tradicional, o qual responde à pluralidade e à complexidade sociocultural.

Se considerarmos a existência de um professor que chamaríamos de “professor monocultural” — o que não seria possível em “estado puro” —, analisaríamos sob a perspectiva pedagógica, os eventuais porquês das diferentes formas de resistência ou as abertas oposições docentes às mudanças, sobretudo curriculares. Poderíamos, ainda, buscar os motivos pelos quais o próprio sistema educativo apresenta, alguma vez, inércia ou indiferença em relação à possibilidade de alterar rotinas escolares e a organização do próprio sistema para mudar. É importante reiterar que uma análise pedagógica do fenômeno multicultural, presente na escola, ajuda-nos a evitar as simplificações sobre o tema, que podem estar presentes nas propostas educacionais, geralmente salvacionistas. Estas, em nome de criar um modelo multicultural, caem no reducionismo de uniformizar ou de tentar universalizar determinados procedimentos didático-pedagógicos, desconsiderando, assim, as diferentes variáveis que influenciam o processo educacional, o que nada tem a ver com a compreensão de uma educação intercultural e de um currículo intertranscultural que defenderemos.

Além disso, respeitando as diferenças de abordagens apresentadas, cabe reiterar que a separação delas é apresentada, aqui, mais como

um recurso de análise do fenômeno multicultural do que como uma proposta que defenderia uma ou outra abordagem específica. Na verdade, o que nos importa é reconhecer a complexidade cultural presente na escola e verificar, por exemplo, de acordo com o professor Reinaldo Matias Fleuri, quando fala sobre a experiência italiana, que no atual contexto mundial, praticamente todas as culturas recebem correntes migratórias ou, pelo menos, convivem com o multiculturalismo<sup>17</sup>. Para Paola Falteri (1998: 37), o problema central passa a ser, nesse contexto, como conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e os direitos à diferença de culturas. Por isso, cada projeto multiculturalista comporta uma não-eliminável dimensão política de difícil solução.

Da mesma forma que os conceitos de cultura e de multiculturalismo ou de multiculturalidade, o conceito de educação intercultural, apresenta uma amplitude terminológica que necessita ser bem explicada. Estamos, neste momento, mais interessados na reunião de características e elementos que nos ajudem a compreender o significado de educação e currículo intercultural.

**A educação intercultural<sup>18</sup>** é constituída pela “busca de **criar contextos educativos** que favoreçam a integração criativa e cooperativa

---

17. O Prof. Reinaldo Matias Fleuri (UFSC), no artigo intitulado Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias (1998: 11-2) escreve: “Na Itália — comenta Paola Falteri — o debate sobre o multiculturalismo (diferentemente dos países anglo-saxões, voltados para a integração de comunidades imigradas), dirigiu seu olhar para a multiplicidade das formas de vida que povoam o planeta, concentrando seu interesse na interdependência Norte-Sul e nas suas desigualdades, assim como na busca de reconstruir relações segundo valores de equidade e solidariedade. Isto implica em submeter a ordem mundial à crítica e explicitar as conexões entre o nosso cotidiano e a dimensão supranacional dos conflitos econômico-políticos e dos desequilíbrios ambientais. Quando a Itália passou também, a partir dos anos 80, a ser destino de ondas imigratórias do sul do mundo e do leste europeu, verificaram-se reações de intolerância de declarado racismo”. Para também acompanharmos em detalhes a trajetória histórica que culminou com a perspectiva da educação intercultural, bem como com a discussão sobre a passagem de uma pedagogia compensatória e assimilacionista para um trabalho intercultural, ver o livro de Concetta Sirna Terranova intitulado *Pedagogia interculturale: concetti, problemi, proposte* (1997).

18. Segundo o professor Ricardo Vieira, em artigo intitulado Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores, a reflexão intercultural tem estado muito ligada aos problemas das migrações e, em particular, em França, às questões do ensino para imigrantes, problemática dos trabalhadores estrangeiros etc. (cf. Camileri, 1989). Mas o *intercultural* não se reduz às relações internacionais e inter-étnicas.

de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais” (Fleuri, 1998: 9, grifos nossos). É muito importante ter clareza do significado dessa “busca” para entender a educação intercultural.

Ao explicar o significado de educação intercultural, o professor Reinaldo Matias Fleuri utiliza um vocabulário bem específico e significativo, mostrando-nos as características associadas a essa perspectiva educacional: integração, cooperação, criatividade, respeito aos sujeitos do ato educativo, relação — tudo isso relacionado à necessidade de se criar contextos sociais e culturais para que a educação intercultural aconteça. Os Círculos de Cultura são, para nós, exatamente os espaços privilegiados e os contextos mais propícios para a efetivação da educação e, por conseguinte, do currículo intertranscultural.

As professoras Auxiliadora Sales e Rafaela García, coerentes com a posição de apoio à política educacional espanhola, consideram que a educação intercultural não deve nem pode se responsabilizar integralmente pela consecução da justiça social, mas

pode, mediante os mecanismos pedagógicos e escolares, propiciar esta **interação dialógica entre culturas**, num clima democrático que defenda o direito à diversidade no marco da igualdade de oportunidades, flexibilizando os modelos culturais que se transmitem na escola, de forma que os alunos possam dispor de uma maior riqueza de conhecimentos e valores culturais, próprios e alheios, enriquecendo crítica e reflexivamente não apenas o seu desenvolvimento pessoal integral, senão propiciando sua conscientização e ação social solidária. (Sales e Garcia, 1998: 38, grifo nosso)

Aparentemente, a posição assumida pelas autoras tira o peso da educação intercultural em relação à sua responsabilidade “integral” para com a problemática da justiça social. Mas podemos perceber, na

---

De certo modo, qualquer grupo social relativamente estável tende a constituir uma identidade cultural, sejam as classes sociais, as identidades regionais, os grupos sócio-profissionais, as identidades sexuais e outras. A própria identidade nacional só pode ser considerada como culturalmente homogênea em termos ideológicos (cf. Vieira, 1995). Na prática, ela é pluricultural (Vieira, 1999: 150).

citação que se seguiu que, na verdade, elas evitam enfrentar o desafio que efetivamente está posto, deixando a discussão sobre a justiça social diluída. Além disso, não se enfrenta a discussão sobre o problema educacional, a não ser na sua periferia e se restringindo à questão cultural, como se esta não implicasse o enfrentamento dos conflitos apresentados no âmbito da escola.

Quando as referidas autoras falam que a diversidade é admissível no marco da igualdade de oportunidades, não aprofundam as suas análises sobre a verdadeira desigualdade social que pode estar presente na escola e na sociedade e, certamente, não é esta a nossa postura quando discutimos educação intercultural. Fazemo-la enfrentando os conflitos, as contradições, a diferença, as dificuldades e a complexidade que a dinâmica da escola apresenta, seja relacionada à dimensão cultural mais voltada para a exclusão escolar, seja em relação aos problemas que são de origem sócio-econômicas. E, para nós, essas questões, mesmo sendo parte integrante da discussão sobre cultura, multiculturalismo, interculturalidade ou transculturalidade, como veremos, merecem sempre uma referência explícita, até para marcar politicamente a discussão que fazemos no âmbito da “educação como ato político” (Paulo Freire).

Esclarecendo melhor os conceitos com os quais estamos lidando a partir daqui, temos também já observado que a noção de **perspectiva intercultural**<sup>19</sup>,

**começa somente quando se criam as condições para a troca**, quando se estabelece uma relação de reciprocidade, **quando, no reconhecer “o outro”, nos tornamos conscientes da nossa própria cultura**. Então deixam de ser óbvias as práticas quotidianas, as regras dadas como certas e os automatismos da rotina; nos damos conta do quão local é o saber-

---

19. Convém anotar a distinção apresentada pelo professor Ricardo Vieira: “O conceito de intercultural, interculturalidade ou interculturalismo, no sentido em que o utilizo, implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. É evidente que o intercultural não está liberto dos discursos ideológicos, inspirados fundamentalmente numa ética humanista, que deseja um ideal de diálogo, de respeito pelas diferenças, de compreensão mútua etc. Mas o olhar pedagógico, essa dimensão política a que aqui dou ênfase, resulta do estudo de práticas e representações que fiz e prolonga-se numa reflexão crítica” (Vieira, 1999: 151).

fazer que transmitimos, quão etnocêntricas são as estruturas das disciplinas nas quais nos formamos, quanta pedagogia implícita existe na organização material da sala de aula (tempos, espaços, sistemas dos objetos), nas redes de relações e de papéis, nas formas de comunicar. (Falteri, 1998: 39, grifos nossos)

Concluindo essa reflexão, a autora considera a perspectiva intercultural ou a intercultura um “poderoso motor de renovação, por meio do qual as formas do nosso pensar e agir se redefinem segundo um ‘humanismo integral’” (*ib.*). Estamos aqui falando justamente do momento em que a intercultura ganha um sentido mais complexo, isto é,

um projeto comunitário que torne o mundo utilizável e doméstico, no qual seja possível o “appaesamento”, ou seja, o “sentir-se em casa” — o reencontrar-se em um horizonte de significados — e a contínua regeneração do existir como centro de iniciativa. (*ib.*)

Para os fins aos quais nos propusemos no início desta investigação, consideramos que o estudo dos significados de cultura, de multiculturalismo e de interculturalidade permite-nos pensar o currículo com base na perspectiva cultural, como sempre defendeu Paulo Freire e, agora diríamos, na perspectiva intertranscultural, que nos permite pensar no currículo intertranscultural, que considera os diferentes contextos escolares e comunitários, bem como os múltiplos textos, contextos, símbolos e sentidos estabelecidos na aproximação, no contato e no encontro entre as culturas. Nesse aspecto, entendemos ser possível retomar, hoje, os Círculos de Cultura de Paulo Freire, para que trabalharemos o currículo intertranscultural. Podemos afirmar que os Círculos de Cultura, no seu conceito original, realizavam uma educação intercultural ao ressignificarem os espaços e os tempos educacionais, ao promoverem o encontro das pessoas, das diferentes culturas e ciências e das diferentes manifestações simbólicas do ser humano, permitindo a realização de estudos disciplinares e, mesmo, transdisciplinares, ou seja, que ultrapassavam os limites das disciplinas e permitiam que o conhecimento fosse trabalhado resgatando, ao mesmo tempo, o seu caráter de totalidade e as diversas dimensões e manifestações do conhecimento humano — científico, filosófico, artístico, religioso, mitológico, imaginário etc.

A propósito das dimensões disciplinares às quais nos referimos, observarmos que, para Edgar Morin (1999: 36),

a interdisciplinaridade pode significar, por exemplo, que diferentes disciplinas encontram-se reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, sem entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho. Mas a interdisciplinaridade pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico.

A polidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum. As disciplinas são chamadas para colaborar nele, assim como técnicos especialistas convocados para resolver esse ou aquele problema. De modo contrário, as disciplinas podem estar em profunda interação para tentar conceber um objeto e um projeto, como já se viu no estudo da hominização.

Enfim a transdisciplinaridade se caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com uma virulência tal que as coloca em transe. Em resumo, são as redes complexas de inter, poli e transdisciplinaridade que operaram e desempenharam um papel fecundo na história das ciências.

Como vemos, Morin acaba sugerindo o trabalho transdisciplinar, pois considera a necessidade de “ecologizar as disciplinas, ou seja, levarmos em conta tudo o que lhe é contextual, aí compreendidas as condições culturais e sociais” (Morin, 1999: 36).

Falar em educação intercultural para nós significa trabalhar com essas categorias, sem que estejamos, em nenhum momento, presos a “camisas-de-força” ou a modelos previamente definidos num programa “oficial” ou “alternativo” ou “as duas coisas juntas”.

Fazer uma educação intercultural significa agir num espaço em que experiências culturais diferentes se encontram em diálogo para realizar um trabalho reconstrutivo de conhecimentos, na perspectiva do encontro das várias pessoas e das várias ciências, que também se entrecruzam, como acontece com a própria cultura das pessoas. Nesse sentido, os Círculos de Cultura, numa perspectiva intertranscultural, não se limitariam ao espaço da escola formal, mesmo que este seja um local privilegiado para a sua renovada atuação. Podem também

ser organizados nos demais contextos educacionais da sociedade: na comunidade, nas instituições educativas de caráter informal, nas igrejas, nos sindicatos, enfim, sempre que houver e que forem criadas situações de encontro para a troca de experiência, de reconstrução do conhecimento e, portanto, de novas aprendizagens, buscando-se realizar com base em relações humanas éticas, solidárias, política e ideologicamente situadas. Dessa forma,

é possível afirmar que a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto. Relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter muitas vezes contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo. (Candau, 2000b: 49)

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da esperança*, não se refere à interculturalidade, mas à multiculturalidade. Ao fazê-lo, recorda o inacabamento da pessoa humana e a tensão permanente que existe entre as culturas. Mas fala que

é a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. (Freire, 1994b: 156)

Essa “tensão” à qual se refere Paulo Freire oferece-nos o indicador inicial para falarmos de transculturalidade, de círculos intertransculturais e, portanto, de currículo intertranscultural. Essa nossa perspectiva curricular, como veremos, não admite polarizações do tipo monoculturalismo *versus* multiculturalismo ou, então, particularismos *versus* universalismos.

Pensando no multiculturalismo, lembramos que Paulo Freire a ele se refere como fenômeno que implica a convivência, num mesmo espaço, de diferentes culturas, o que não é, segundo ele, algo natural e espontâneo.

É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns: que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com es-

ses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças” (*ib.*: 157).

As professoras Auxiliadora Sales e Rafaela García, apesar de apresentarem modelos para a construção de um currículo intercultural, avançam nos estudos que fazem sobre currículo e contribuem para dar sentido ao currículo intercultural, ajudando-nos no seu entendimento. Segundo elas,

um verdadeiro currículo intercultural é um processo ético de diálogo criativo, por meio do qual se dá oportunidade aos alunos de investigar como as origens culturais, os marcos de referência e as perspectivas dentro de cada disciplina influem na construção do conhecimento. E se oferece a oportunidade de criar eles mesmos conhecimento, identificando seus próprios interesses, idéias, atitudes e experiências. (Sales e Garcia, 1997: 111)

Dentre as exigências às quais nos referimos para a existência de um currículo intertranscultural, há de se considerar elementos que nos permitam identificar e propor também práticas e reflexões sobre as teorias do Estado na educação para que compreendamos, como nos ensina Paulo Freire, a politicidade do ato educativo e, portanto, as ‘implicações políticas de compreender as relações entre cidadania e educação” (Torres, 2001: 250).

Gabrielle Giacomelli, em tese intitulada *La pedagogia interculturale e il pensiero pedagogico di Paulo Freire* (1998), compara a pedagogia intercultural à pedagogia freiriana. Ele enfatiza o fato de Paulo Freire valorizar a cultura popular como uma forma de resistência à cultura hegemônica. Ao se referir à proposta de libertação coletiva, de autonomia e de responsabilidade, Giacomelli observa que é pela categoria do diálogo que Freire propõe o reconhecimento da diferença entre as pessoas, o enfrentamento do conflito como forma de escuta e de acolhimento, visando ao equilíbrio que conjuga solidariedade e respeito, reconhecendo a importância do debate científico e, ao mesmo tempo, a emoção e o sentimento.

Conforme suas próprias palavras,

Na perspectiva de uma educação intercultural, no contexto da pós-modernidade e de crise do debate ético, que se manifesta sobretudo no esgotamento das práticas de diálogo e discussão, o pensamento pedagógico de Freire pode oferecer uma contribuição à definição de uma filosofia da educação coerente e necessária, sobretudo, se nos situamos na perspectiva da formulação e formação — como dois processos inseparáveis — de uma experiência de cidadania que vá além do horizonte estreito do já dito e preestabelecido ou dos limites de uma democracia fictícia, que funciona por delegação. (Giacomelli, 1998: 107)

Segundo conclui o mesmo autor, Paulo Freire propõe uma educação atenta a cada ser humano e também ao mundo, uma educação em que o coração não está ausente e que, ao promover a transformação individual, promove também a coletividade.

Na verdade, Freire colabora, sim, para a formulação da educação intercultural e intertranscultural, além mesmo das suas reflexões acerca do multiculturalismo. Como a cultura sempre esteve presente na sua obra, na condição de alicerce para toda e qualquer ação educativa — que ele preferia chamar “ação cultural”, observamos que, na verdade, cultura para Freire é sinônimo de *práxis* libertadora que se dá pelo diálogo crítico e criativo entre as diferentes pessoas, ou seja, no processo educacional,

por meio dessa “ação cultural”, a relação entre os intelectuais/líderes e o “povo” se transforma numa “síntese cultural” onde “o conhecimento mais sofisticado” dos líderes e a “cultura popular” se fecundam mutuamente para formar uma *práxis* libertadora. (Schelling, 1990: 386)

Fecundar mutuamente. Essa seria a síntese que estamos buscando neste trabalho, síntese cultural à qual Vivian Schelling faz referência. Notamos aí o semear de novos caminhos que nos exigem a convivência com o outro, com a alteridade, sem subordinações de parte a parte, mas, ao contrário, intensa de uma relação germinativa. Para que uma semente possa brotar, há que haver o mínimo equilíbrio de forças desde a sua fecundação e o cuidado na medida certa, ou quase certa, no regá-la periodicamente. Há que se realizar o reencontro e, até mesmo, o desencontro para que os caminhos trilhados sejam efetivamente prósperos.

É assim que se realiza a educação intercultural, dialogicamente permeada pelos encontros, pelos desencontros, pelo enfrentamento curioso e corajoso dos conflitos. Um percurso rumo à transculturalidade, repleto de idas e vindas, num processo dinâmico, entremeado pelo desafio da descoberta, “momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal qual a fazem e re-fazem” (Freire, 1996: 123).

Essa dimensão do encontro nos dá a configuração da educação intercultural, segundo as palavras do professor Reinaldo Matias Fleuri. Assim,

a educação intercultural se configura como uma pedagogia do *encontro* até suas últimas conseqüências, visando a promover *uma experiência profunda e complexa*, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de *conflito/acolhimento*. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. (Fleuri, 2001d: 55)

Concluimos que, na educação intercultural, os diferentes sujeitos estabelecem relações permanentemente, criam as condições de superação dos seus próprios problemas, ressignificam e atualizam os problemas e a si próprios, bem como a forma de encarar a sua própria realidade e as suas atitudes diante do seu viver. Dá-se a relação entre as diferentes culturas, em contextos complexos, que produzem os confrontos entre diferentes visões de mundo. Na interação das culturas, nos espaços criados para isso — e a escola é um espaço privilegiado — criam-se as possibilidades para que as pessoas e os diferentes grupos possam identificar diferenças com as outras culturas e, diante delas, “assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social” (Fleuri, 2001d: 53)<sup>20</sup>.

---

20. Além disso, o professor Fleuri se refere à contribuição de Antonio Nanni (1998: 55), que entende a educação intercultural como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e *multidimensional*, pois envolve a *multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa, o grupo social, a cultura e a religião, a língua, a alimentação, os preconceitos e as expectativas*. Essa relação, completa Fleuri, “vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas *identidades culturais diferentes* (2001d: 53).

Cabe-nos, ainda, complementando as últimas reflexões, fazer o registro do trabalho de Maria Izabel Porto de Souza, que nos oferece inúmeros exemplos de experiências de encontros interculturais, relatados e analisados no seu trabalho intitulado *Construtores de Pontes: explorando limiares de experiências em educação intercultural*. (2002). Ela recupera o sentido da palavra *encontro* e nos mostra a sua própria ambigüidade enquanto palavra, que,

no seu sentido etimológico foi produzida pela reunião da palavra *encontro* que significa “relação de pessoas que se encontram em oposição às outras” e a partícula *in* pode ter um duplo sentido: como preposição “dirigir-se contra a”, correspondendo a um embate e como prefixo indicando uma negação — “não dirigir-se contra a”, correspondendo a uma articulação. (Souza, 2002: 14)

Conforme dizia Fleuri e como completa Maria Izabel, estamos diante de uma palavra em si mesma ambivalente, que, ao mesmo tempo, pode nos dar a idéia de uma aproximação como também de distanciamento ou de embate entre diferentes sujeitos, remetendo-nos à idéia de “entrelugar”.

É possível concluir que um currículo intercultural se refere, fundamentalmente, a três aspectos já citados, mas que podemos, para fins didáticos, mencioná-los mais sinteticamente. São eles:

1. espaços e tempos relacionados às perspectivas da educação para a cidadania;
2. a explicitação dos princípios da justiça social que fornecem motivos racionais, que justificam a crítica das relações sociais e que impedem a satisfação eqüitativa da necessidades humanas; e
3. a inclusão da noção de responsabilidade individual, central para estabelecer moralidade e ética em educação.

No próximo capítulo, identificaremos os elementos constitutivos básicos do currículo intertranscultural. Este pressupõe a educação intercultural, não prescinde dela e, diríamos mesmo, como o próprio termo que estamos criando o demonstra, funde a interculturalidade e a transculturalidade.

É oportuno esclarecer que, se algo temos para contribuir, ensinar ou aprender nesse processo,

o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entrelugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação — singular ou coletiva — que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (Bhabha, 1998: 20)

Partimos das nossas experiências pessoais e das práticas de outras pessoas, grupos de pessoas e instituições, mencionadas na apresentação e nos capítulos iniciais deste trabalho. Depois, arrolamos diversas contribuições e reflexões de diferentes autores que nos ajudam a pensar o currículo, a cultura, o multiculturalismo e a interculturalidade. No próximo capítulo, com base nestas e em outras discussões, estabeleceremos algumas sínteses para, de maneira mais **problematizadora** do que conclusiva, desvelarmos novos caminhos relacionados ao currículo.



## Capítulo 4

# Currículo intertranscultural

### 4.1 Para além do monoculturalismo e do multiculturalismo

Já temos alguns indicadores que nos ajudarão, partindo da perspectiva da educação intercultural, a pensar no significado de currículo intertranscultural. Nessa direção, convém antes explicar o que ele não é, o que ele é e, afinal, como e onde ele acontece.

Antecipamo-nos e afirmamos que o currículo intertranscultural não é um conjunto ou um corpo de conhecimentos previamente definido, de caráter oficial, alternativo, ou ambas as coisas, a servir como referência ou como um rol de conteúdos mínimos obrigatórios a serem seguidos por quem quer que seja — uma rede nacional, estadual ou municipal de ensino, ou por um número determinado de escolas, ou por uma única escola ou, mesmo, por um único professor na sua sala de aula. Por outro lado, também não é sinônimo de parâmetros curriculares que, disfarçados ou não de “referência”, sejam, de qualquer forma, direta ou indiretamente, sutil ou deliberadamente, obrigatórios. E também não é estatuto de negação deste ou daquele fazer didático ou pedagógico. Muito menos sinônimo de ecletismo educacional ou curricular, como se fosse um “vale tudo”. Não é também uma nova concepção de currículo, a disputar espaço com concepções anteriores, para ser, em seguida, superada por uma nova concepção. Diríamos, parafraseando Paulo Freire, que o currículo intertranscul-

tural não é; o currículo intertranscultural está sendo.<sup>1</sup> A esse propósito é pertinente citar Freire (1997b: 85-6) na íntegra:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*.

Esse currículo intertranscultural nasce na educação intercultural, e ela pode se constituir numa diretriz essencial para considerarmos e orientarmos a discussão do currículo a partir da diferença cultural e dos seus desdobramentos pedagógicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, políticos, econômicos etc. Ele nasce das possibilidades evidenciadas por Paulo Freire, que nos incentiva a pensar numa escola curiosa — que valoriza a “subjetividade curiosa; prazerosa — porque nos faz sentir “inteligentes, interferidores” e aprendentes — porque relacionais e seres da mudança.

Nessa perspectiva, temos por referência, dentre outros autores, o universo de princípios filosóficos, políticos e pedagógicos freirianos, progressistas e emancipadores do ser humano.

Pensar no currículo intertranscultural significa tomar todos os cuidados para não correremos o risco de propor um currículo único, modelar. Isso porque ele se constrói na direção de um processo aberto, reflexivo, ético, dialógico, valorativo, criativo, ousado e complexo. Se ele não é e está sendo, teremos diante de nós, mais do que certezas curriculares, o necessário aprofundamento investigativo sobre os

---

1. Originalmente Paulo Freire afirma: “O mundo não é; o mundo está sendo” (1997: 83). Esta máxima de Freire encontramos no item 2.8, “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, no seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

meandros do processo de ensino e de aprendizagem, incluindo-se aí todas as dimensões da organização do trabalho da escola e das demais instituições educacionais que estarão sendo objeto de uma reflexão permanente, em diferentes espaços intertransculturais — salas de aula, corredores, pátio, salas-ambiente, todo e qualquer espaço interno ou externo da escola que permita uma reunião, um encontro entre as pessoas da escola e da comunidade, de forma que se sintam confortáveis e bem recebidas, espaços vários da comunidade, dos vizinhos da escola, das organizações governamentais, não-governamentais, empresariais e não empresariais, que acreditam e lutam para que se possa construir uma educação intercultural e o currículo intertranscultural, instituições múltiplas que desejam criar um educação melhor na comunidade, no bairro, na vila, no planeta — por isso também os diferentes espaços e tempos virtuais — para que se possa buscar, curiosamente, os sentidos que dão novos rumos para as ações escolares e educacionais como um todo. Enfim, pessoas e instituições que acreditam que “um mundo melhor é possível” e que possam contribuir para uma educação intercultural e, por conseguinte, para a construção do currículo intertranscultural.

Reafirmamos: o currículo intertranscultural pressupõe a educação intercultural, não prescinde dela e, diríamos mesmo, como a própria expressão que estamos criando o demonstra fisicamente ao fundir a interculturalidade e a transculturalidade (*intertrans*) fazendo de ambas mais do que a soma de suas características.

No compasso do que estamos afirmando, os vários espaços intertransculturais acima referidos são os locais privilegiados para a realização dos Círculos de Cultura na perspectiva intertranscultural. Neles, acontecem as experiências das trocas intertransculturais, em que as pessoas se reúnem organizada e intencionalmente, como seres humanos aprendentes e ensinantes que são e que, nesse movimento, dão a esse lugar o sentido de “o lugar” e não de “qualquer lugar”. Trata-se de um lugar privilegiado porque pessoas, sujeitos individuais e coletivos<sup>2</sup> autores e atores, que se organizam, relacionam-se,

---

2. A respeito de “sujeitos coletivos”, ver o livro de Jair Militão da Silva, intitulado *A autonomia da escola pública: a reumanização da escola* (1996).

contextualizam-se, trocam experiências “inter/multiculturais críticas” (Stoer), aprendem e ensinam culturas diferentes, reaprendem as suas próprias culturas, aprendem e reconstróem conhecimentos com base na totalidade dos seus saberes, incluindo-se aí, necessariamente, os conhecimentos científicos acumulados historicamente, levando em consideração todas as manifestações das suas humanidades. O Círculo de Cultura é, para nós, esse lugar “de exploração coletiva do sentido da experiência vivida” (Galvani, 2000: 10), em que se criam novos “entre-lugares” (Bhabha), novos textos, contextos e meta-contextos, tornando o currículo da escola mais significativo para alunos, professores e demais pessoas envolvidas diretamente ou envolvidas potencialmente. Apenas para destacar o caráter transcultural do Círculo de Cultura, de Paulo Freire, estamos comparando-o ao “Círculo de palavra transcultural” (*ib.*), de acordo com o professor Pascal Galvani, quando esse se refere às diferentes abordagens de autoformação.

Os Círculos de Cultura são, assim, dinâmicos. Transformam-se em espaços privilegiados de encontros culturais e educacionais, potencializando a realização de pesquisas, de eventos populares e comunitários dos mais variados, de reuniões de confraternização reflexiva, de decisões coletivas e de organização de diferentes atividades escolares e comunitárias. Eles são, assim, intertransculturais. Até porque é justamente nessas ocasiões citadas, em que as pessoas buscam aprender, ensinar, reconhecer as suas subjetividades e objetividades, os seus traços multiculturais ou, pelo menos, evidenciar as condições contextuais em que se encontram e o nível das relações pessoais, intrapessoais, interpessoais e grupais que permanentemente estabelecem no encontro e no confronto de suas posições, diferenças e interesses. Nesse processo, surgem questões eventualmente nunca pensadas nem imaginadas pelos sujeitos que participam deste círculo, que colocam em dúvida as suas próprias identidades. Afinal, quem somos?

Conforme exemplo que nos apresentam os professores Reinaldo Matias Fleuri e Maria Izabel Porto de Souza,

o que significaria ser *brasileiro*, ou ser *sulista*, *gremista* ou *corintiano*, *nordestino*, *branco*, *negro*, *índio*, *homem*, *mulher*, *criança*, *idoso*, *militante*, *cam-*

*ponês, sem-terra, estudante, operário, classe média...?* Cada uma destas identidades assumiria significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos históricos em que se colocam? Mais do que isso, cada identidade desta não seria híbrida, deslizando, possibilitando a coexistência de identidades contraditórias? (Fleuri e Souza, 2002: 3)

Na verdade, quando nos deparamos com um grupo em que questões como essas são apresentadas e, para muitas pessoas, são pela primeira vez desveladas, cria-se, como dizem aqueles autores, perturbações e deslocamentos dos eixos, das tendências estáveis e unificantes, antes trazidos pelas pessoas. Descobre-se que, muitas vezes, as nossas análises são quase sempre dicotômicas, uma coisa ou outra, ou seja, que as lógicas que utilizamos para explicar, por exemplo, as nossas relações culturais, são binárias,

(índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte), que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subtendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nestas relações (Fleuri e Souza, 2002: 4).

Devido à intensa variabilidade de informações levantadas e à dificuldade de lidar com os conflitos que podem surgir nesse processo, é possível haver entendimentos mobilizantes ou imobilizantes, sem que saibamos como sair deles. Mas é aí que se dá a riqueza do *Círculo de Cultura*, uma vez que a partir desse momento os sujeitos percebem a complexidade da relação entre culturas, a diferença dentro da diferença, e começam, então, um trabalho permanente de nova percepção sobre as suas próprias identidades pessoais e grupais. Evidenciam-se, também, as relações que diferentes pessoas e grupos estabeleciam entre si, muitas vezes de mando e desmando, de dominação e de submissão ou, então, de relações dialógicas compartilhadas e solidárias.

Como vemos neste exemplo, **o *Círculo de Cultura*, na perspectiva intertranscultural**, representa um novo espaço de encontro e de relações humanas. Estaremos, aí, reconhecendo que a nossa identidade é, na verdade, plural, e que a complexidade da relação entre as culturas está presente em qualquer grupo social, porque a diferença

mais evidente esconde outras diferenças não tão evidentes assim, que só aparecem num encontro e no estabelecimento de relações mais profundas. Isso é muito comum na escola, onde verificamos resistências de toda ordem a determinados projetos ou propostas, de diferentes grupos, e não conseguimos efetivamente localizar os seus porquês. Nesse processo, surgem os

desafios para a própria compreensão das relações educativas e humanas, à medida que nos movem a investigar com mais atenção os possíveis intervalos, fronteiras culturais, margens deslizantes que perpassam as classificações e análises polarizadas. (Fleuri e Souza, 2002: 8)

Ao voltar o nosso olhar para a nossa identidade — que está sempre em processo — e para as identidades dos outros sujeitos e grupos com os quais convivemos, estabelecemos e revisamos os desejos destes em relação às suas próprias expectativas diante do processo educacional do qual participam, mas, agora, levando-se em conta as suas origens culturais e as relações que, com base nelas, se estabelecem. Nesse diálogo, cada pessoa tem papel importante, já que traz uma herança cultural significativa, experiências e práticas, valores, características e formação específica para o exercício de suas funções, o que fazem com base nas identidades que também assumem, agora, de forma diferenciada. Estamos no contexto de uma educação intercultural, na qual as relações se estabelecem entre pessoas concretas, de forma também muito perceptíveis. Conforme escreve o professor Reinaldo Matias Fleuri no artigo intitulado *Desafios à educação intercultural no Brasil* (2001d: 55-6), relações que se dão

entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, [que] promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos — legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão — são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções.

Portanto, estamos afirmando que as **trocas intertransculturais**, que acontecem nos Círculos de Cultura podem contribuir para alterar significativamente as práticas educativas nas escolas e nos demais espaços de formação humana. O que objetivamos aqui, pressupondo que nas trocas intertransculturais a multiculturalidade é elemento fundamental que deve ser considerado em qualquer ação educacional, é tentar perceber quais as características e diferenças de um currículo intertranscultural para outro predominantemente monocultural, sem, no entanto, dicotimizá-los nem, muito menos, criar uma polarização negadora de parte a parte.

É com base nessas distinções e, mais do que isso, nessas aproximações e encontros identitários, nesses contextos e nesses “entrelugares” (Bhabha) que, aos poucos, a escola poderá distinguir e construir o seu currículo numa perspectiva intertranscultural, conforme veremos mais adiante. Mas é importante que cada sujeito, ao perceber a sua identidade e ao se relacionar com outras pessoas, saiba que

os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso. (Bhabha, 1998: 21)

São justamente esses riscos, presentes no “interculturalismo como projeto ético e político” (Cortina, 1997: 1987), que a intertransculturalidade se propõe a enfrentar, considerando, para isso, a possibilidade da articulação das diferentes identidades culturais, que buscam fundamentos e explicações não-binárias nem dicotômicas, em nenhum sentido, oferecendo um certo conforto e um espaço-tempo ampliado para a negociação e o enfrentamento das dificuldades e dos impasses que podem surgir nos encontros e nas relações interculturais.

Ao pensar na figura do(a) professor(a) para percebermos claramente o que se altera em termos de sua formação, de sua atuação, quando se mostra a possibilidade do enfrentamento de tais desafios que, de modo tão marcante, estarão alterando práticas e convidando à reflexão sobre elas.

Como já analisamos, as características principais de um currículo intercultural, podemos começar por tentar reunir as de um currículo monocultural. A escola chamada “tradicional”, como sabemos, cria mecanismos muito objetivos e concretos para manter o predomínio de uma cultura chamada letrada, ou de elite, produzindo um currículo em que os alunos pouco podem contribuir para a sua definição. Nestes contexto, as experiências de vida dos discentes não são consideradas para a construção do currículo.

É pertinente anotar que, nos anos 80 e 90, travou-se um debate entre o **monoculturalismo** e o **multiculturalismo** no campo das relações sociais e intergrupais, e, especificamente, em relação aos movimentos sociais, no contexto da globalização. De um lado, a visão essencialista, igualitária do monoculturalismo corre o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório frente às minorias culturais. De outro lado, o multiculturalismo,

ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, permite pensar alternativas para as minorias; mas também pode justificar a fragmentação ou criação de guetos culturais que reproduzem desigualdades e discriminações sociais. Coloca-se, pois, no contexto de globalização, o desafio de se promover, em nível de pesquisa social e das práticas educacionais, a construção de identidades particulares e ao mesmo tempo a abertura e respeito à diferença. (Fleuri, 1998: 11)

Na perspectiva de uma educação monocultural, o processo de aprendizagem subordina-se ao de ensino. Há, geralmente, uma única abordagem cultural — a dominante. O sujeito que opera com o conhecimento também é único: o professor, ou um suposto “especialista” em educação, que determina quais conhecimentos são mais ou menos importantes e, por conseguinte, o que o aluno deve aprender. Se não for o professor, o sujeito mais importante do processo passa a ser a direção da instituição educacional, que define sua política. No extremo da centralização desse processo, os parâmetros curriculares a serem cumpridos pelas escolas — ou que servirão de referência, em geral única, para o trabalho dos alunos e dos professores, são pensados e definidos por um grupo comumente pequeno de grandes inte-

lectuais e especialistas. Essa prática caracteriza, por exemplo, o *tecnicismo educacional* presente no Brasil, de forma marcante, nos anos 70 e subseqüentes e que, se prestarmos atenção, continua presente entre nós.

Como afirma a professora Ana Maria Saul,

a tradição educacional brasileira, em torno do currículo, é presidida pela lógica do controlo técnico. O currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão de decisão sobre objectivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdos, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objectivos preestabelecidos. (Saul, 1998: 153)

Apenas neste exemplo, já podemos elencar várias características de um currículo monocultural, quais sejam:

1. tem por referência um paradigma técnico-linear;
2. é objetivista;
3. trabalha com a noção de “grades curriculares”;
4. trabalha com disciplinas e conteúdos isolados uns dos outros (tópicos);
5. trabalha com carga horária fixa;
6. utiliza técnicas específicas de ensino;
7. avalia os objetivos pré-estabelecidos.

Essas características nos oferecem a possibilidade de reafirmar que, nesse caso, a cultura não é considerada em sua multiplicidade, já que os conhecimentos a serem aprendidos pressupõem uma concepção “única” ou “universalista” de cultura e, por conseguinte, de currículo. Essa visão monocultural de cultura tende a conservar as tradições culturais e a negar o conflito racial, étnico, de gênero, sexual. Por outro lado, além de não assumir outros conflitos relacionados com o preconceito, com a exclusão cultural e com a desigualdade social presente na sociedade e na escola, tem a tendência de enfatizar o que é comum, universal, secundarizando a diferença cultural, como estudamos anteriormente (Bhabha), e considerando-as como problemas que,

além de não serem enfrentados, não são pensados e assumidos como riqueza da própria humanidade.

Um **olhar monocultural**, na verdade, não apenas nega, mas é efetivamente indiferente à diferença, o que é uma atitude ideológica e intencional de homogeneização cultural. Conforme afirma Michael Apple, “o neoliberalismo cria políticas e práticas que encarnam o homem de negócios empreendedor, constantemente ocupado com suas estratégias a partir do individualismo possessivo que estabele como o cidadão ideal” (2003: 242). Cria-se uma cultura individualista, universalista e competitiva, preconizando valores de uma cultura hegemônica, em que aparentemente não há espaços para negociações e, sequer, para hibridismos. As particularidades do ser humano (Geertz) são deixadas de lado, criando-se, dessa forma, uma visão única de cultura, como se existisse apenas essa bipolaridade entre cultura universal e particular e tivéssemos de fazer uma única escolha.

Um currículo monocultural privilegia, portanto, a homogeneização cultural e tem dificuldade para assumir a heterogeneidade. Procura enfatizar a necessidade de que todas pessoas aprendam a conviver consensualmente na sociedade e, por conseguinte, na escola, o que exige a aceitação e a assimilação de uma única matriz cultural. Em suma, um currículo monocultural geralmente propõe uma organização curricular que sirva a todos. Neste aspecto, tende a desconsiderar a desigualdade social e a manter o *status quo*. Há um descompasso entre cultura escolar e cultura social.

Dependendo da perspectiva curricular que uma escola assume, as suas práticas, as suas experiências, o seu fazer e pensar cotidianos são completamente diferentes. Por isso, na ótica do professor Gimeno Sacristán,

os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. (Sacristán, 1998: 17)

Além de ser um espaço para o estabelecimento de relações humanas criativas, enriquecedoras e de reconstrução permanente de conhecimentos, segundo a professora Vera Maria Candau,

as nossas salas de aula, onde pretensamente se ensina e se aprende, deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural. (Candau, 2000b: 47)

Completando a sua reflexão, que confirma e amplia o que vínhamos até aqui defendendo, ela recorre também ao professor Gimeno Sacristán, para nos mostrar que a cultura escolar apresenta um caráter monocultural.

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas e problemas que parecem “incômodos”. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente. (Sacristán, 1995: 97)

A professora Vera Maria Candau, que tem coordenado diversas pesquisas relacionadas ao tema da interculturalidade e da violência escolar, considera que “a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela ‘engessada’, pouco permeada ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades” (Candau, 2000b: 53). Nesse sentido, deparamo-nos com uma cultura escolar com as seguintes características apontadas por ela: padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica e mera transmissora de conteúdos. Mas não é possível generalizar o alcance dessa afirmação, até porque nos deparamos, muitas vezes, com professores e professoras que, mesmo submetidos a propostas curriculares centralizadoras, procuram, nas suas práticas cotidianas, alterar este processo e desafiar as políticas educacionais que pressionam para que as escolas sigam determinados parâmetros curriculares, o que reforçaria uma perspectiva monocultural de currículo. De qualquer forma, é possível reconhecer ainda hoje, nas nossas

escolas, diríamos mesmo de forma predominante, a capacidade de não perceber ou de não querer assumir a existência da diversidade cultural. A essa prática, os professores Stephen Stoer e Luiza Cortesão chamam de “daltonismo cultural”, que

dificulta a percepção da diversidade (ao contrário do daltonismo que pode afetar a visão e que é hereditário), é essencialmente adquirido através de uma socialização muito freqüentemente etnocêntrica e uniformizante. (Stoer e Cortesão, 1999: 78)

Essa imagem sugere que os professores, culturalmente daltônicos, desenvolvem, então, essa cegueira em relação às questões relacionadas à cultura, como resultado mesmo de um processo cultural do qual participam, razão de, por exemplo, negarem-se, muitas vezes, a desenvolver um trabalho pedagógico utilizando, por exemplo, a metodologia da “leitura do mundo” que, segundo Paulo Freire, permite pesquisar o universo escolar dos estudantes para, a partir dele, definir o currículo da escola numa perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, torna-se possível realizar estudos relacionados a uma visão de totalidade do conhecimento, porque situações significativas são desveladas pela própria comunidade escolar no processo de investigação da realidade, o que permite definir “temas geradores” de toda a ação curricular, ampliando, assim, o universo cultural dos alunos e das alunas. É nesse sentido que, em *Pedagogia da esperança*, Freire nos fala que

a tensão necessária permanente, entre as culturas na multiculturalidade é de natureza diferente. É a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se achar construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo “cansaço existencial”, pela “anestesia histórica” ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se. (Freire, 1994b: 156)

Mesmo a “tensão” a que se refere Paulo Freire pode ser compreendida como resultado da própria forma com que os alunos têm,

numa abordagem curricular monocultural, desenvolvido os seus estudos curriculares. Ou seja, diante de um espaço delimitado e esquadrihado, da composição e da recomposição exterior ao aluno, que pretende adequar até mesmo os seus gestos e atitudes, e submetidos a um “olhar hierárquico” (Foucault, 1977: 158), procura-se, segundo nos lembra Fleuri (1996), sob comando centralizado, estabelecer a seriação dos atos e a acumulação de forças individuais sobre todo o grupo de alunos, o que gera, assim, uma anti-disciplina, justificando também a tensão a que se refere Paulo Freire. Assim, consolida-se uma cultura disciplinar e, ao mesmo tempo, antidisciplinar, que gera o conflito a ser enfrentado no círculo intertranscultural.

Como vimos, se nos lançarmos cuidadosamente a esse desafio, é possível identificar alguns indicadores da presença do currículo monocultural nas nossas escolas. Constatamos que esse monoculturalismo apresenta uma “visão essencialista acerca da identidade dos sujeitos coletivos. Os negros, índios e demais minorias têm suas identidades determinadas objetivamente numa realidade específica” (Scherer-Warren, 1998: 32). E a referida perspectiva curricular não abre espaços para que as diferentes cores da realidade possam ser enxergadas.

Contudo, é necessário alertar para o fato de que, concretamente falando, essa caracterização do currículo monocultural não se apresenta, assim, em estado tão puro, até porque a realidade é dinâmica e complexa e, até mesmo, porque a proclamação — digamos “oficial” — de um currículo escolar monocultural, não conseguiria, na sua totalidade, garantir a homogeneização cultural pretendida. Pois, se assim fosse, acreditaríamos na possibilidade de colocarmos, de um lado, o currículo monocultural e, do outro lado, um currículo “alternativo”, que poderia ser o intercultural, o inter/multicultural (Stöer e Cortesão, 1999) ou o intertranscultural, conforme estamos aqui propondo. Estaríamos diante de uma lógica binária, que nos impediria de entender a relação complexa entre as diferentes perspectivas.

Nesse sentido, o **currículo intertranscultural** tem por referência um “projeto educativo complexo que deve considerar como correlacionadas (pensar contemporaneamente) tanto a diferenciação das identidades quanto as estruturas de conexão (os contextos comunicativos)” (Severi, Zenelli, 1990: 39). Trata-se, como nos ajuda nova-

mente o professor Fleuri (1999) referindo-se a Edgar Morin, de considerarmos complexidades que são tecidas conjuntamente e que nos desafiam a trabalhar com as *incertezas* e com um *pensamento multidimensional* baseado no *diálogo*, que “significa que duas lógicas, duas ‘naturezas’, dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolve na unidade” (Morin, 1985: 57). Não queremos dizer, com isso, que não haja diferenças enormes entre uma perspectiva e outra, muito menos que sejam, na maioria dos casos, antagônicas. O que estamos afirmando é que um currículo intertranscultural também não existe, enquanto perspectiva curricular, em estado puro, como acontece com o monocultural. Nesse sentido, estamos defendendo que “pensar o currículo em termos de hibridação contribui para analisar a complexidade dos processos de produção culturais, políticos e sociais que o configuram” (Dussel, 2002: 57). No próximo item procuraremos visualizar, com mais detalhes, as características do currículo intercultural, sobretudo nos avanços que ele nos permite em relação ao processo educacional.

#### 4.2 Intertransculturalidade e educação: ultrapassando fronteiras

Se estamos interessados em construir um currículo intertranscultural, os nossos postulados também precisam levar em consideração o caráter de abertura de dimensão “trans”. A esse respeito, é mais do que oportuno esclarecer, o que propositadamente não fizemos até agora, o significado, para nós, de “transcultural” e, depois, de intertranscultural. A esse respeito, o professor Reinaldo Matias Fleuri explica que o termo

*transcultural* faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados “traços universais”, aos “valores permanentes” nas diferentes culturas. Ou seja, a perspectiva *transcultural* identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes sem que estas culturas interajam entre si. (Fleuri, 2001d: 51)

Fleuri faz menção, ainda, à relação intercultural, que indicaria uma situação em que pessoas pertencentes a culturas diferentes interagem. Portanto, a interação é pressuposto dessa relação.

Encontramos também outra definição de transculturalidade apresentada pelo professor João Viegas Fernandes.

A transculturalidade engloba a multiculturalidade e a interculturalidade visa o enriquecimento cultural dos membros das culturas em presença, através da superação e da construção de um patrimônio cultural comum. Sendo impossível o estabelecimento de uma moral universal, é contudo necessário desenvolver um tronco que seja comum a todas as morais. (Fernandes, 2001: 108)

Há uma contradição fundamental entre as duas definições. Enquanto para o professor Fleuri a transculturalidade não pressupõe interação entre as culturas, bastando que haja a identificação de estruturas semelhantes entre elas, o professor Fernandes é explícito ao afirmar a necessidade de se construir um patrimônio cultural comum para que se configure a transculturalidade.

Em relação à interculturalidade os autores não discordam, pois a intencionalidade e a interação são fatores comuns para ambos. No entanto, a diferenciação já mencionada no que se refere à transculturalidade, nos exige uma postura bem específica na determinação do termo ‘intertransculturalidade’. Ou seja, é recomendável juntar as duas dimensões como forma de assegurar tanto as interações como a intencionalidade, a existência de espaços para trocas culturais e, ao mesmo tempo, de uma relação mútua que permita o reconhecimento de elementos patrimoniais comuns, bem como os seus traços universais que podem contribuir para aproximar e mais identificar as culturas. No encontro intercultural não necessariamente se dá a transculturalidade.

Várias são as explicações para o significado da palavra **transculturalidade**. Começamos pelo prefixo “trans”. Etimologicamente, *trans* significa aquilo que **está ao mesmo tempo, entre, através ou além de**, geralmente remetendo à idéia de transcendência.

O caráter principal da transculturalidade, segundo definição de Duccio Demetrio (1997), faz referência a **elementos culturais comuns**, aos chamados **traços universais** entre as culturas. Dessa forma, “é transcultural tudo aquilo — das idéias aos sentimentos, às emoções,

às formas da criatividade — que nos pertence como espécie humana” (*ib.*: 40). Nesse sentido, independentemente das suas origens e proveniências, as pessoas sonham, sofrem, alegram-se, desejam... Essa seria, segundo Demétrio, uma dimensão universal que caracterizaria as pessoas.

No entanto, o mesmo autor adverte para o risco de cair no formalismo ao se considerar essa universalidade, já que, dependendo, por exemplo, do “lugar” ou do “olhar da ciência” a partir do qual o observador se coloca, essas considerações universais podem se tornar por demais abstratas, porque dependentes de variáveis psicológicas nos campos do desenvolvimento, da percepção, da cognição, da personalidade, da crença e dos valores.

Conforme Petracchi (1994), “pesquisas transculturais” parecem hoje atestar que “o pensamento humano se manifesta por meio de processos que não variam nos diferentes contextos culturais” (*ib.*).

Por sua vez, o físico Basarab Nicolescu afirma que *o transcultural* “designa a abertura de todas as culturas para aquilo que as atravessa e as ultrapassa” (2000: 145). Para ele,

o multicultural e o intercultural não garantem sozinhos a comunicação entre todas as culturas, o que pressupõe uma linguagem universal fundada em valores compartilhados, mas certamente são um passo em direção ao advento da comunicação transcultural. (*ib.*).

Podemos inferir que o transcultural é uma forma de comunicação que ultrapassa, que vai além daquela possível no âmbito das relações que se estabelecem no nível do multiculturalismo e da interculturalidade.

Nicolescu vê na linguagem transcultural um dos principais aspectos para se alcançar o que ele considera uma pesquisa transdisciplinar, justamente por permitir o diálogo entre todas as culturas e, por outro lado, por impedir a sua homogeneização. Ele considera que a percepção que atravessa e transcende as culturas é, em primeiro lugar, “uma experiência que não pode ser reduzida à teoria, contudo, ela é rica como ensinamento para nossas vidas e para nossas ações no mundo” (*ib.*: 146).

Temos considerado a diferença mais do que a diversidade, um fator fundante para o estudo do currículo da escola na perspectiva intertranscultural. Como vimos anteriormente, a intertransculturalidade nasce no contexto da educação intercultural, que, por sua vez, envolve sempre sujeitos concretos, também em contextos bem concretos. Nesse sentido, Maria Izabel Porto de Souza (2002), que participou e acompanhou em sua pesquisa intitulada *Construtores de pontes: explorando limiares de experiências em educação intercultural*, ao se perguntar sobre como caracterizar tais experiências, considera que o melhor caminho para isso é utilizar o conceito de *itinerário*. Ao compreender este caminho feito por Maria Izabel, pretendemos dispor de maiores elementos para nos ajudar a consolidar o que chamaremos de currículo intertranscultural.

Em primeiro lugar, o *itinerário*, segundo ela, é essa espécie de percurso eventualmente adotado durante a experiência, e que serve para pensar, propor, produzir, ampliar e também dialogar com várias modalidades do conhecimento, com base na relação de intencionalidade que se cria entre sujeitos de diferentes culturas (Souza, 2002a: 10-3). As escolhas feitas por esses sujeitos, que envolvem a construção de contextos inéditos de aproximação, reciprocidade e interação, acabam gerando mudanças em cada um deles. E como estão em relação — na experiência que vivenciam —, se reconhecem a si mesmos em suas múltiplas identidades e, ao fazê-lo, se vêem reconhecidos pelos outros, o que dá satisfação e reforça a própria identidade pessoal. No mesmo movimento, os outros sujeitos, que também, por sua vez, percebem-se reconhecidos em suas identidades e reconhecem-nas igualmente, sentem-se fortalecidos e ressignificados no contexto e na relação, mais do que antes, porque, agora, já criaram meta-contextos, frutos das relações estabelecidas no grupo.

Por mais estranhamento e confusão que possa nos trazer esse verdadeiro emaranhado relacional, contextual e comunicativo, consideramos que esse movimento é extremamente fértil, porque permite o encontro, estabelece a relação, reconhece os conflitos, os estranhamentos e exigem dos sujeitos, em relação e em contexto, o enfrentamento das suas próprias descobertas. Essas descobertas são fruto das interações entre as pessoas ou, então, naturalmente surgidas em fun-

ção das diferenças culturais existentes entre todos os sujeitos, síntese, inclusive, do enfrentamento da própria pessoa consigo mesma, em seus limites e nas suas potencialidades pessoais.

A partir das experiências de educação intercultural relatadas por Maria Izabel Porto de Souza e também daquelas que pudemos registrar no primeiro capítulo deste trabalho, tornam-se possíveis **algumas inferências**.

Em primeiro lugar, que os contextos culturais geram, por suas vez, meta-contextos, resultado dos enfrentamentos, dos conflitos e das aproximações pessoais, interpessoais e grupais. Dessa forma, cruzam-se experiências, cingem-se culturas, criam-se novas formas de relacionamento e de superação dos problemas, recorrendo a diferentes manifestações e expressões do conhecimento humano — científico, cultural, religioso, simbólicos, imaginativos etc.

Em segundo lugar, verificamos a possibilidade de, no Círculo de Cultura, se realizar uma verdadeira recriação comunicativa, quando o diálogo aberto e aprofundado sobre os problemas apresentados, o enfrentamento dos desafios e dos paradoxos percebidos, permite a busca da superação dos limites próprios do contexto criado para o encontro entre as pessoas. Nesse sentido, também a dificuldade comunicacional dos sujeitos em relação vai sendo superada quando eles recorrem as diferentes linguagens e símbolos para se fazerem entender. E, ao fazê-lo, criam novas formas de se comunicar entre si, estabelecendo verdadeira interação transcultural. Estamos diante de um processo de educação intercultural, no qual se estabelece intensa comunicação e diálogo, que nos leva à intertransculturalidade.

O “intercultural” cria as situações espaciais e temporais, concretas e específicas, para o encontro das diferentes pessoas e das diferentes culturas. Sem nos esquecermos de que, nesse encontro, estabelecem-se novas relações, descobertas, diferenças e conflitos, negociadas, desenvolvidas e ampliadas, na integração das diferentes ou coincidentes experiências concretas e relacionais.

A dimensão “transcultural”, por sua vez, permitiu os diferentes níveis e as várias formas de diálogo, recorrendo, quando necessário, às suas multidimensionalidades simbólicas, com o qual foram capa-

zes de se comunicar — seja diante das novas situações e consigo mesmo, seja com os diferentes sujeitos e grupos participantes das experiências vivenciadas. Ou, ainda, diante das dificuldades e dos conflitos, nem todos resolvidos, mas de qualquer maneira enfrentados e evidenciados na relação.

Todo esse movimento é extremamente pedagógico. Ao procurar reconhecer os valores coincidentes, as diferenças, as particularidades e as universalidades existentes nas diferentes culturas — mesmo que sejam significativamente parciais —, o processo de educação cultural e de relação intertranscultural está consumado, mesmo temporariamente, porque, em si, ele é sempre processual e depende da intencionalidade dos sujeitos. Assim, não há sujeito intertranscultural que não queira sê-lo, porque só o é quem, intencional e profundamente, aceita o desafio da relação. O sujeito intertranscultural é, portanto, um sujeito educado, porque só pode ser considerado educado quem consegue ultrapassar a sua primeira cultura (Serres, 1993).

O importante é que se torna possível a convivência e a interconexão das pessoas, das culturas, das culturas com as ciências, utilizando como recursos diferentes conhecimentos, saberes, signos e símbolos, sempre em relação de aprendizagem. Por isso é que consideramos a relação intertranscultural, eminentemente *aprendente*. Ela é simplicidade e complexidade, é movimento, é troca, é híbrida, é mestiça, é “entre-lugar, é “lugar trágico”. Segundo Michel Serres,

do lado da engrenagem, onde o singular toma o lugar do ciclo universal e uniforme, a dor local grita sua estória. Desde que nasceu, a literatura lamenta a miséria e o sofrimento. A ciência ainda não aprendeu a linguagem desse soluço. Neste **lugar trágico** começa a razão instruída com mestiçagem.

O sofrimento e a desgraça, a dor, a injustiça e a fome se encontram no ponto onde o global toca o local, o universal o singular, a ciência a cultura, a potência, a fraqueza, o conhecimento, a cegueira, ou o próprio Deus a sua encarnação (...) **A ciência encontra a cultura quando ela se encarna e descobre ou produz dor**, mal e pobreza. Esse tempo não acaba, pois traz consigo o mundo e a história [...] eis o segredo do conhecimento: ele funciona como o mundo [...] O conhecimento nos vem pelo patético e pela razão, inseparáveis, ambos universais, um no foco na

ciência e a outra no das culturas; nós pensamos porque eu sofro e porque assim é.

Então o ápice do universal atinge o singular, aqui ou ali, tal herói ou este exemplo; aquele da abstração é lido e é visto na paisagem, o do saber se debruça sobre o concreto; o ápice da crítica ou da teoria, na narrativa; o do monoteísmo, no regime do espírito e da vida do encarnado; o ápice da ciência chega ao conhecimento da fraqueza e da fragilidade. (Serres, 1993: 84-85, grifos nossos)

Diríamos que a ciência encontra a cultura, e esta àquela, quando elas também descobrem ou produzem prazer e alegria, satisfação no encontro, na descoberta instituinte, nas suas energias criativas e criadoras, superadoras dos preconceitos, das desigualdades, da exclusão. Geradoras do currículo intertranscultural.

Há autores que consideram, por exemplo, o símbolo como a fonte de todo o conhecimento humano. Desse ponto de vista,

as representações epistêmicas científicas, as representações gestuais e ritualísticas, bem como as representações míticas de cada cultura nada mais são que cristalizações da potencialidade semântica inesgotável do símbolo. Então, o imaginário não é uma faculdade local do psiquismo humano, ele é a matriz de todos os processos de conhecimento. (Galvani, 2000: 9)

Essa é uma visão possível, a do movimento psicoculturalista, que tem por referência a psicologia e a psicanálise. Contudo, como afirma Pascal Galvani, esse movimento tende a “reduzir os comportamentos humanos a ‘tipos’, a construir tipologias mais conforme à intuição e à personalidade do investigador do que à construção do rigor científico” (2000: 9).

Se assumimos a possibilidade do *diálogo intertranscultural* — através e para além das fronteiras —, evitaremos que as lógicas bipolares considerem que apenas esta ou aquela ciência ou concepção de ciência, de visão de mundo ou qualquer manifestação cultural, mítica ou religiosa, possa se considerar matriz de todos os processos de conhecimento. Afirmações desse tipo, ao mesmo tempo que afirmam, negam a complexidade do real; representam um contra-senso em rela-

ção ao que acabaram de defender, pois revisões unificadoras como aquela, interpretam a realidade “a partir de uma *lógica binária, e de oposição*”, conforme afirma o professor Reinaldo Matias Fleuri (2001c: 117) quando analisa “o jogo do paradoxo”. Não é demais insistir neste ponto:

O paradoxo remete-nos a elaborar uma lógica de interpretação que permita pensar simultaneamente a *multiplicidade* de termos e de *interações* entre eles. Trata-se de explicitar a lógica que permite compreender simultaneamente a articulação entre a unidade do conjunto e a diversidade de elementos que o constituem. (*ib.*: 118)

Resta-nos defender a necessidade da explicitação das interconexões relacionais. Se pensarmos nas escola, por exemplo, podemos novamente recorrer à síntese do professor Reinaldo Matias Fleuri a respeito da noção do paradoxo, que aqui utilizamos para mostrar que se aplica perfeitamente à perspectiva do currículo intertranscultural. Como, na escola, nos deparamos, todos os dias, com situações e demandas muito concretas, estas nos apresentam, igualmente, o desafio de

focalizar simultaneamente a multiplicidade de ações, de finalidades, de interpretações, de lógica e categorias de interpretação, desenvolvidas por diferentes sujeitos, em múltiplas relações que criam, sustentam e modificam múltiplos contextos sociais que configuram os sentidos de nossas ações. Tal desafio nos remete à necessidade de um “salto lógico” que nos coloque em uma perspectiva teórica que torne possível compreender as relações entre diferentes dimensões das práticas humanas e entre diferentes pontos de vista. (Valla, 1998)

Após considerar essas características da perspectiva transcultural e do currículo intertranscultural, fica mais fácil identificar as especificidades do currículo monocultural e, principalmente, do seu “daltonismo cultural”, sempre considerando os aspectos híbridos e paradoxais já mencionados, os quais não nos permitem uma análise na perspectiva de uma lógica binária ou bipolar que, contraditoriamente, separasse, de forma mecânica, de um lado o monoculturalismo e, de outro, o multiculturalismo. É possível identificar, a partir de agora,

alguns reflexos da perspectiva intertranscultural em relação à ação docente. Vejamos no próximo item.

#### 4.3 O fazer docente e a participação na perspectiva intertranscultural

O “daltonismo cultural” ou a cegueira para as diferentes culturas e para a diversidade cultural presente na escola é resultado, também, de uma política educacional que, além de não se preocupar com a educação permanente dos professores, não enfrenta efetivamente os problemas de sua prática. Nem o incentiva a trabalhar no contexto do desenvolvimento de pesquisas, com a participação dos alunos — o que nos parece o mais indicado — nem, tampouco, instrumentaliza culturalmente o docente — como se isso também fosse efetivamente possível e não dependesse de uma atitude permanentemente reflexiva, investigativa e crítica por parte dos docentes.

Em *Educação na cidade* (1999b), Paulo Freire reitera o seu repúdio à “educação bancária” ao defender uma “pedagogia crítico-dialógica”, uma “pedagogia da pergunta”. Nessas “pedagogias”, o professor trabalha na perspectiva da construção de uma escola pública que tenha como “lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica” (Freire, 1999b: 83). O autor defende a escola e, portanto, uma prática educativa que “estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (Freire, 1999b: 83). Mas Freire reconhece que esta não é, ainda, a prática da escola brasileira, pelo que se torna necessário investir, forte e permanentemente, na formação dos educadores, em todos os níveis de ensino. E, ao fazê-lo, propõe um processo de reorientação curricular que, conforme podemos inferir pelas características da escola que acima mostramos, visa a um trabalho interdisciplinar, só efetivamente possível mediante a superação de uma pedagogia monocultural, rumo à formação de um professor intercultural.

Numa perspectiva intercultural, o professor acompanha permanentemente o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, que

acaba, assim, por ser visto como um percurso de vida e formação em que a pessoa, que habita no professor, se constrói por um processo global de autonomização, em busca da sua própria identidade. Uma identidade que se pretende capaz de entender e comunicar com a alteridade, de “*fazer alongar as racionalidades*” (Stöer, 1994: 22), logo, uma identidade intercultural. O professor deve construir-se como uma pessoa intercultural. (Vieira, 1999: 145)

Para Ricardo Vieira, um professor intercultural seria aquele que também se preocuparia com a formação de crianças interculturais, ou seja, estudantes que se comunicam apesar de se reconhecerem diferentes. Esse professor teria de ser capaz de pôr em prática o que ele chama de “*pedagogia da divergência*” (Vieira, 1999: 152) e não apenas a pedagogia da convergência. Ou seja, enfrentar o desafio, na sala de aula e na escola, de trabalhar com o diferente, com as diferenças e saber construir um processo educacional no encontro dessas diferenças que, longe de constituir algo linear, fácil, calmo, é espaço de conflitos, de explicitação de interesses, de jogo de poder, logo, de divergências. Por isso mesmo, um espaço criativo, pois quando há divergências, posicionamentos diferentes podem emergir e trazer um novo cenário, um novo contexto, um novo referencial para as relações humanas, pessoais e interpessoais na escola, constituindo o que chamaremos, depois, de currículo intertranscultural.

Para tanto, a formação do professor é imprescindível, mas não só dele, como também dos demais sujeitos escolares. No que se refere ao docente, a sua educação continuada estaria voltada para a compreensão da relação, em primeiro lugar, de empatia entre docentes e discentes, para que sejam capazes de tirar proveito da diversidade e, diríamos melhor, da diferença cultural (Bhabha, 1998). A partir desse momento, assumir o desafio de uma educação intercultural, que possibilite a construção do currículo intertranscultural. Aquela educação, conforme Vieira, estimula

o diálogo com os outros grupos, as outras culturas, os outros modos de vida e de pensar o mundo, e o diálogo consigo mesmo, transformam o sujeito num terceiro homem — a expressão é de Ernest Gellner (1994: 108) — um ser intercultural. (Vieira, 1999: 154)

Para o professor Vieira, torna-se necessário uma formação específica também em antropologia social e cultural para os professores, no sentido de se tornarem sensíveis e em condições de observar e compreender a heterogeneidade cultural dos alunos, dos grupos de alunos ou mesmo da escola como um todo, bem como ser capaz de construir pontes entre os saberes cotidianos e o currículo escolar (cf. Vieira 1992 e 1995).

Para fomentar a interculturalidade (Vieira, 1999: 156), o professor deve:

1. ter consciência dos protagonistas do processo educativo que por vezes originam tais desentendimentos e choques culturais;
2. estimular aprendizagem com o intercâmbio e a partilha: quanto mais se aprende mais se deseja partilhar;
3. ensinar a aprender e aprender a aprender deve, sem dúvida, preparar a aprender a partilhar.

Como vemos,

Trata-se de uma ruptura com os caracteres unidimensionais das instituições, a começar pelas instituições educativas, de formação, de cultura etc. que devem abarcar a diversidade cultural, entender e pensar a complexidade humana numa perspectiva antropológica que integra o único e o múltiplo. O desenvolvimento daria assim lugar a uma outra perspectiva de sociedade, capaz de conjugar a unidade e o pluralismo — aquilo que idealizo como uma sociedade intercultural. (Vieira, 1999: 156-7)

Construir uma sociedade intercultural, conforme defende o professor Ricardo Vieira, não é nada simples e demanda a nossa reflexão no sentido de avançar em relação à sua própria proposta. Isto é, encaminha-nos na direção de uma *pedagogia intercultural*, que também é uma *Pedagogia do encontro*, e que “permite sair da alternativa binária e demasiada simplista: novos objectos, novas didácticas” (Abdallah-Pretceille, 1990: 215-6).

A partir do reconhecimento de uma pedagogia e de **uma educação intercultural**, torna-se necessária a dinâmica de um movimento

que possa contar com um currículo intertranscultural, perfeitamente viável por suas características comunicativas, universalizantes e integradoras, conforme pudemos explicar anteriormente. Trata-se, pois, de uma perspectiva que vem ao encontro, sem competir nem negar, do currículo que até agora chamamos de intercultural. É uma questão quase semântica, pois há diferentes interpretações sobre esses termos, como pudemos perceber. Portanto, para que não corramos riscos de uma eventual incompletude do termo, preferimos trabalhar na dimensão integradora, não excludente e muito menos binária.

Na verdade, estamos tentando avançar conceitualmente, mas com base nas práticas e nas experiências refletidas. O currículo intertranscultural, dessa forma, permite-nos alcançar outras dimensões eventualmente não percebidas ou, pelo menos, não tão enfatizadas, na perspectiva do currículo intercultural.

Consideramos, assim, que o currículo intertranscultural não admite, por exemplo, a dicotomia “professor monocultural *versus* professor intercultural ou inter/multicultural”. Tampouco um currículo intercultural, enquanto negador ou superador de um currículo monocultural; nem mesmo a idéia de currículo intertranscultural sendo uma superação linear das demais dimensões curriculares ou a somatória destas, conforme poderia sugerir João Viegas Fernandes. Isso seria o mesmo que encarar de maneira simplista uma questão que exige que sejam consideradas, caso a caso, as diferenças e as relações complexas presentes num processo educacional, que caracterizam a atuação docente e que não pode ser tomada em estado puro — ou de um jeito ou de outro, isto é, ou monocultural ou multicultural.

Os professores Stephen R. Stöer e Luiza Cortesão, ao analisarem a construção do **tipo-ideal** de professor inter/multicultural, confirmam o nosso entendimento acima. Mostram, em primeiro lugar, que essa construção “realiza-se necessariamente no terreno e dentro dos limites da agenda da construção da escola oficial, da chamada *Escola para Todos*” (1999: 46). Nesse sentido, trata-se apenas de uma separação didática para identificar certas diferenças e reconhecer avanços na passagem de uma *Escola Meritocrática* para uma *Escola Democrática*. Mas não se pode ir muito além disso, no tocante à predeterminação

de tipos-ideais de professores, sob o risco de criarmos modelos estereotipados para a função docente.

A classificação feita por Stoer e Cortesão mostra que existe uma passagem de um professor monocultural para o professor inter/multicultural: o primeiro apresenta um olhar passivo sobre a diferença, enquanto que o segundo toma por base uma “política de diferença”. O **professor monocultural**, característico da *Escola Meritocrática*, “encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potencializador de discriminação” (Stoer e Cortesão, 1999: 47). Nesse sentido, a diversidade cultural é considerada uma preocupação com o que estaria faltando nas culturas desviantes da norma, ou seja, na cultura nacional ou oficial para todos. Entretanto, o **professor inter/multicultural**, no que se refere aos mesmos aspectos, considera a “diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem, promove a rentabilização de saberes e de culturas e leva em conta a diversidade cultural na sala e aula” (*ib.*).

Para superar os referidos limites dos tipos-ideais citados, os autores propõem uma “educação inter/multicultural crítica”, em que o professor valoriza a confrontação cultural dentro da escola, incentivando a cidadania participativa que se constrói pela inclusão da diferença no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Reconhece, ainda, que o papel da educação inter/multicultural “surge como um desafio à formação, através da escolarização, das entidades nacionais e das minorias”. Enfatiza a simultaneidade de identidades múltiplas e híbridas, tanto dos professores quanto dos alunos, superando os tipos-ideais antes pensados.

As diferenças acima apontadas nos indicam que o currículo intercultural, para se constituir numa prática mais efetiva nos diferentes sistemas educacionais e redes de ensino, deve percorrer caminho inverso do que fez, historicamente, a escola meritocrática. Nesse sentido, como os próprios autores afirmam, essa distinção não é algo dado, fixo, como se fosse possível classificar o que seja um professor monocultural ou multicultural.

Como já vimos, o currículo intertranscultural nasce no contexto dos Círculos de Cultura e estes, por sua vez, se constituem em espa-

ços de excelência da formação docente, unindo ensino e pesquisa sem dicotimizá-las, favorecendo a reflexão formativa sobre as práticas que relacionam permanentemente cultura social, “cultura escolar” e “cultura da escola”. Portanto, o professor intertranscultural se forma na práxis, que Paulo Freire define como “ação transformadora”, como um ser de relações, sensível, ético e criativo, por isso, mais capacitado para enfrentar os desafios presentes e futuros da sua prática e do mundo em que vive.

O currículo intertranscultural ao pressupor também a escola como parte integrante de sua comunidade local e, diríamos, também de uma comunidade planetária, estimula que os seus sujeitos, com as suas respectivas diferenças que, por sua vez, compõem também os vários segmentos e grupos escolares, estejam participando da gestão escolar na perspectiva da democracia participativa, da mesma forma que propõem Stöer e Cortesão quando falam da educação inter/multicultural crítica. Por isso mesmo, ultrapassa a perspectiva da participação como relação de poder e se encaminha na direção da participação como relação intertranscultural.

Nesse sentido, perguntamo-nos sobre quais seriam as características, os tipos e as modalidades da participação, relacionando-a com o que estamos denominando relação intertranscultural. Nosso objetivo será demonstrar que um movimento de reorientação curricular, numa perspectiva intertranscultural, acaba ressignificando a ênfase que até então se deu à problemática da gestão democrática da escola pública e dos demais eixos do currículo da escola, até agora vistos, de certa forma isolados uns dos outros, o que desejamos superar.

Desde *Pedagogia do oprimido* e em toda a sua obra, encontramos em Paulo Freire a defesa de uma relação horizontal e da participação dialógica entre educador e educando. Isso aponta para o desenvolvimento de uma pedagogia dialética, em que, além da necessidade de uma “ação criadora”, o educador deve aliar-se ao educando em sua atividade prática educativa no cotidiano da escola, desenvolvendo continuamente o trabalho escolar, de forma que os vários elementos do processo ensino/aprendizagem se relacionem de maneira que todos possam ensinar e aprender.

Também lemos em Paulo Freire que a participação relacionada à dimensão cultural e enquanto capacidade de decisão, é fundamental e inerente ao ser humano, pois este já não é apenas um “ser no mundo”, mas “uma presença no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1997b: 20).

Com base nesses pressupostos e no conjunto de princípios político-pedagógicos desenvolvidos por Freire, buscam-se respostas sobre como ampliar a participação coletiva, as relações entre as pessoas, a convivência e as decisões democráticas no âmbito da escola, a definição do seu projeto político-pedagógico, enfim, os diferentes eixos do currículo intertranscultural, aqui ressignificados e atualizados.

Parte do problema que estamos discutindo é verificar se podemos falar numa nova concepção de participação<sup>3</sup>, ou seja, se é coerente falar em **participação como relação intertranscultural**. Complementarmente, como estamos pensando o currículo da escola, desejamos conhecer quais seriam as implicações dessa participação para a organização do trabalho na escola, pensada também numa perspectiva ativa, democrática, ampla, que parte do trabalho desenvolvido nos Círculos de Cultura referenciados na perspectiva intertranscultural.

Paulo Freire desenvolveu, no conjunto de sua obra, uma reflexão sistemática sobre a importância da participação na escola, com ênfase à dimensão cultural, incentivando sempre o “o ouvir e a conversa com o diferente”, a “curiosidade”, a “alegria na escola”, a “esperança”, a “não-discriminação”, a “ética”, o prazer, o gostar, a relação entre a “identidade cultural” e o “itinerário educativo” dos sujeitos da educação, a “integração escola-comunidade” e a criação de vínculos entre essas dimensões da cultura. E como podemos constatar, o pensamento de Paulo Freire pode contribuir muito, ainda hoje e no futuro, para

---

3. Para Paulo Freire, a participação relacionada à dimensão cultural e enquanto capacidade de decisão é fundamental e inerente ao homem. O mesmo autor afirma também que “uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões” (Freire, 1983: 43).

melhor lidarmos com a complexidade dos processos participativos no âmbito da educação, na constituição dos currículos escolares.

Com base nas experiências que investigamos e nos estudos delas decorrentes, estamos sedimentando a perspectiva intertranscultural que, como vimos, tem seu alicerce nas relações interculturais que acontecem na escola e na comunidade escolar, apoiado na criação de novos espaços e tempos interculturais.

Estamos preocupados mais em provocar do que em comprovar (Freire; Corazzo), até porque transitamos em terreno inédito, o que sempre exige cautela e visão coerente dos caminhos a serem trilhados. Nesse caso, a participação, as relações pessoais e interpessoais e os demais eixos integrantes do currículo intertranscultural resultam dessa reflexão sobre a prática que permanentemente procuramos realizar, o que justifica o nosso trabalho.

Quando nos referimos aos novos espaços e tempos intertransculturais, temos em mente, principalmente, o respeito aos ritmos culturalmente significados e permanentemente ressignificados das pessoas e das experiências escolares. Partindo desses ritmos e dessas experiências, é possível buscar a melhor qualificação dos resultados do processo aprendente que queremos enfatizar neste livro. Afinal, é para isso que propomos a construção coletiva de uma nova perspectiva curricular, que chamamos intertranscultural, até mesmo como forma de superar as teses psicologistas dos anos 70, que atribuíam aos alunos a “culpa” pelo fracasso escolar.

Segundo a professora Helena Coharik Chamlian (1988: 25), “a psicologia, porém, não foi a única área deficiente por imputar deficiências às crianças malsucedidas na escola. A tese da carência é corroborada, ainda por trabalhos desenvolvidos no campo da Medicina”. Em vez de acirrar “o jogo de esconde-esconde da relação professor-aluno nas pesquisas sobre fracasso escolar” (Chamlian, 1988: 22), é mister reconhecer a importância da dialogicidade no processo de construção de novas relações pedagógicas na sala de aula.

Para Paulo Freire, o **diálogo** é “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, humanizam para a humanização de todos” (Freire,

1982a: 43). Não há relação pedagógica sem diálogo amoroso e conflitivo, da mesma forma que não há relação amorosa que resista à falta do diálogo e à ausência do conflito. E falar de participação pressupõe, inicialmente, compreender que ela nasce do encontro entre sujeitos e, a partir desse encontro, com o diálogo.

Se, nos anos 80, percebíamos uma certa baixa nos processos participativos como um todo, ao contrário do que parecia no final dos anos 90, a experiência do Fórum Social Mundial — só para dar um exemplo concreto —, que aconteceu na cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, no ano de 2001<sup>4</sup>, mostrou que havia uma imensa capacidade mobilizadora sem canal de expressão. O Fórum Social Mundial se constituiu num espaço de intensa mobilização, que contribuiu para desfazer aquela sensação anterior de desmobilização dos indivíduos, da sociedade como um todo, que se mostrava sem iniciativa e subserviente durante a década de 1990.

Nos últimos dez anos, em especial, o capitalismo viveu um momento peculiar da sua expansão, aparentemente, sem resistências ou contestações conseqüentes. Coveiros da modernidade deram adeus ao trabalho e ao proletariado. As elites econômicas vislumbraram a possibilidade de estender sua dominação sem fronteiras, do nível macroeconômico até o âmago de corações e mentes. Porém, sob a superfície, reprensava-se uma força extraordinária. Lentamente, um número crescente de cidadãos do mundo passou a tomar nas mãos seu próprio destino. A solidariedade consciente, como a unificação de pequenas gotas d'água que fazem uma enchente, desperta a força revolucionária que arrancará os dormentes da sua letargia, quebrará as amarras embrutecedoras, superará a mediocridade opressora e impulsionará a humanidade em um movimento ascendente para uma fase superior da civilização. [...] A resistência ao caráter predatório do modelo dominante foi sendo ampliada. A ação coletiva dos cidadãos, o engajamento em associações, o esforço de apropriação coletiva das condições de existência e do conteúdo do trabalho e da cultura multiplicaram-se infinitamente. Um

---

4. Ver Cattani, Antônio David. *Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor*. Porto Alegre/Petrópolis: Editora da Universidade/UFRGS/Vozes/Unitrabalho/Corag/Veraz Comunicação, 2001.

impressionante movimento, antes subterrâneo, foi aflorando para a superfície (Cattani, 2001: 9-10).

Descontados os exageros e o caráter apaixonado e “engajado” da citação, não há como negar que os movimentos sociais e toda a sociedade demonstram, efetivamente, no final do século XX e início do século XXI, a existência da maior participação. O que estamos argumentando se refere mais a um desafio não só deste trabalho, mas também de todos aqueles(as) que se preocupam com o crescimento do eventual desinteresse pela participação, o que tem reflexos no que acontece na escola na “era da globalização”, indicando um fenômeno não só econômico, mas fundamentalmente político, social e cultural<sup>5</sup>. Desde que se criem mecanismos de participação, ela ocorre. Mas o Estado que não tem interesse em desenvolver a democracia, não cria esses espaços e não desenvolve o que chamamos de “educação cidadã”. Segundo a análise do professor Ladislau Dowbor,

neste fim de século que apresenta transformações tecnológicas profundas, com inovações informáticas que permitem modernizar e dar transparência à administração, com a telemática que permite dar acesso instantâneo ao munícipe sobre dados de gestão referentes à sua cidade [...] com novos enfoques organizacionais mais horizontais e flexíveis, as administrações devem perder o medo de inovar, podendo inclusive introduzir soluções em caráter experimental, deixando a própria sociedade se pronunciar sobre o acerto de determinadas inovações. (Dowbor, 1998: 379)

O mesmo autor afirma que “a informação, a cultura, a educação, a mídia, as diversas formas de acesso ao conhecimento constituem um eixo essencial de recuperação da democracia (*id.*, 1998: 383). Nesse sentido, Dowbor considera que “o conjunto de áreas que formam os novos espaços do conhecimento devem assumir, numa gestão moderna, um papel essencial, traduzindo-se em programas ativos e di-

---

5. O professor Octavio Ianni analisa o fenômeno da globalização no livro intitulado *A sociedade global*. Civilização Brasileira, 1993. Ver também o item 1.3 de nossa dissertação de mestrado (Padilha, 1998) intitulado *Estado e sociedade civil frente aos desafios educacionais contemporâneos*, em que analisamos a questão da “crise civilizatória”.

nômicos, com os meios correspondentes” (*ib.*). Por essa ótica, a presença da tecnologia poderia significar um elemento facilitador à maior participação. Concordamos com a afirmação de Ladislau Dowbor, no sentido de perceber nas novas tecnologias mundiais, se devidamente socializadas a médio e longo prazos, um grande potencial para se transformarem em ferramentas muito favoráveis para que as classes populares possam não apenas ter maior acesso ao conhecimento, mas principalmente utilizá-las para a sua produção. Quando falamos da participação na escola não podemos deixar de considerá-la no contexto das novas tecnologias mundiais, pois elas abrem novas perspectivas de participação na gestão, na administração do bem público e na determinação do currículo escolar.

A participação tem sido tema recorrente na educação e objeto de várias pesquisas e publicações relacionadas à gestão democrática da escola pública e à construção coletiva de seu projeto pedagógico<sup>6</sup>. No entanto, podemos afirmar que tais estudos, quando relacionados à gestão democrática e à participação popular nos destinos da escola pública, têm sistematicamente enfatizado vários enfoques e tipos de participação que, no geral, referem-se à possibilidade da tomada de decisão nos destinos da escola pública. Inclui-se aí a execução de planos escolares de forma participativa e o envolvimento dos diversos segmentos escolares e extra-escolares nas deliberações concernentes aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros das escolas e da educação num sentido mais amplo.

Nesses mesmos trabalhos, observamos que a escola não está organizada dentro de um processo democrático que viabiliza a participação efetiva dos diferentes segmentos em torno do seu projeto, até mesmo

---

6. Dentre os trabalhos mais recentes, sobretudo relacionados à gestão e à participação popular na escola e na educação, podemos destacar os de Le Boterf (1982), Campos (1983); Díaz Bordenave, Sposito (1984); Demo (1988), Silva; Sposito (1989), Avancini, Gadotti, Jacobi (1990), Freire (1991), Pontuschka (1993), Benevides (1994a); Ghanem, Paro, Pontual (1995); Dallari, Jacobi, Silva (1996), Freire, Ciseski, Costa, Oliveira, Paro (1997), Dowbor (1998) e Lima (1998; 2000; 2001), Fleuri (2001; 2002), além de várias obras de Paulo Freire (1959-1997). Sobre a complexidade da própria estrutura do sistema educacional e da organização da escola no Brasil, ver também os trabalhos de Ferreira (1979), Teixeira (1987), Fischmann (1987), Gadotti (1993) e Sander (1995).

porque ela está inserida numa estrutura que se fundamenta numa concepção clássica de administração e de planejamento escolar, caracterizada pela divisão pormenorizada do trabalho, hierarquizado verticalmente e com ênfase na organização técnico-burocrática e pragmática.

Ao revisitar o conceito de participação e as diversas classificações que esse termo tem recebido, bem como os seus condicionantes em relação à gestão escolar, destacamos, desde já, os trabalhos de alguns autores que têm sido referência quando se trata de discutir, por exemplo, a gestão democrática da escola pública.

Em primeiro lugar, destacamos que, quando falamos em gestão democrática, ela implica automaticamente na necessidade da participação da comunidade. Mas, como nos adverte o professor Vitor Paro, nesses casos parece faltar ainda uma maior precisão do conceito. Ele afirma que, quando utiliza o conceito de participação, está se referindo e está preocupado “com a participação nas decisões, o que não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões” (Paro, 1997: 16).

O professor Paro refere-se também, como dissemos anteriormente, aos inúmeros obstáculos para se promover a participação nas decisões no âmbito da escola pública, estruturada na “fragilidade de ‘nossa democracia liberal’, que, restringindo a participação da grande maioria da população ao momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares” (ib.).

Em seu livro intitulado *Gestão democrática da escola pública* (1997), Vitor Paro apresenta o resultado de uma pesquisa que realizou junto uma Escola Estadual de 1º Grau (EEPG) de São Paulo (Paro, 1997: 41). Ao referir-se aos determinantes internos e externos da participação, o autor reafirma que sua análise sempre estará “levando em conta a participação nas decisões” (*id.*, 1997: 43).

Destacamos que o referido autor (*ib.*: 47), quando menciona especificamente aos condicionantes internos da participação, que ele

chama de “ideológicos”, afirma que é justamente o modo de pensar e de agir das pessoas que atuam nas unidades escolares que vai facilitar e incentivar ou, ao contrário, dificultar ou impedir a participação destas nos destinos da escola pública, o que já entendemos como uma primeira aproximação do tema da participação com o da cultura.

Numa análise sobre as dinâmicas contraditórias, tensões e limites da participação, o professor Pedro Roberto Jacobi lembra que, quando se fala de “participação dos cidadãos deve-se enfatizar que se trata de uma forma de intervenção na vida pública com uma motivação social concreta que se exerce de forma direta, baseada num certo nível de institucionalização das relações Estado/Sociedade (Jacobi, 1990: 132). Ao referir-se ao conceito de cidadania ativa e ao articulá-lo ao princípio da participação popular, Maria Vitória Benevides (1991) afirma que

a cidadania ativa através da participação popular [...] é considerada um princípio democrático, e não um receituário político que pode ser aplicado como medida ou propaganda de um governo, sem continuidade institucional [...] a participação popular, assim entendida, supera a velha polêmica sobre o “verdadeiro” significado de cidadania ativa na filosofia política, desde o século XVIII — assim como a dicotomia Estado e sociedade civil, vigente até hoje entre liberais e antiliberais. Esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes.

Por sua vez, para Diaz Bordenave, “a palavra participação vem da palavra ‘parte’. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte” (1984: 22). Mas adverte que essas três possibilidades caracterizam formas diferentes de participar, pois é possível realizá-la de forma ativa ou passiva, engajada ou não. No segundo sentido, estaríamos diante de uma máscara democrática, ou seja, dependendo de como se toma parte no processo ou de como se dá essa participação, ela poderá assumir um caráter praticamente nulo, meramente formal. Esse mesmo autor afirma que existem diferentes **tipos de participação**: de fato, espontânea, voluntária, provocada, dirigida, manipulada ou concedida e estabelece graus de participação, quais sejam, enquanto informação/reação, consulta facultativa, consulta obrigatória, co-ges-

tão, delegação e autogestão (*ib.*: 30-3). Além disso, estabelece que podemos ter seis níveis de decisão, segundo sua importância, se pensarmos num processo participativo. Estes **níveis** são os seguintes: 1. formulação da doutrina e da política da instituição; 2. determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias; 3. elaboração de planos, programas e projetos; 4. alocação de recursos e administração de operações; 5. execução das ações; e 6. avaliação dos resultados.

Observamos, ainda, que Díaz Bordenave considera que “a participação é mais genuína e produtiva quando o grupo se conhece bem a si mesmo e se mantém bem informado sobre o que acontece dentro e fora de si. A qualidade da participação fundamenta-se na informação veraz e oportuna. Isto implica num contínuo processo de criação de conhecimento pelo grupo, tanto sobre si mesmo como sobre seu ambiente” (Díaz Bordenave, 1984: 50).

Em seu livro intitulado *A escola como organização e a participação na organização escolar* (1998), o professor Licínio C. Lima, da Universidade do Minho, Portugal, considera que a participação é uma “palavra-chave na política educativa” (p. 180) e a assume enquanto um “direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada, ou imposta” (p. 181). Nesse caso, está se referindo também à existência de hierarquias e à exclusão na tomada de decisões.

Esse professor define vários e tipos e graus de participação, ou seja, afirma que ela pode ser direta ou indireta enquanto democraticidade, formal ou não-formal enquanto regulamentação, ativa, reservada ou passiva enquanto envolvimento e convergente e divergente enquanto orientação (Lima, 1998: 180-198).

Para concluir este breve inventário de características da participação, recorreremos ao trabalho de Pedro Demo que, pelo próprio título, nos dá a entender como o autor pensa a participação. O título do livro é *Participação é conquista* (Demo, 1996). Segundo aquele autor, “a participação possui inúmeras facetas relevantes de um fenômeno complexo e rico [...] e a característica de ser meio e fim, porquanto é instrumento de autopromoção, mas é igualmente a própria autopromoção.

Prevalece, porém, a conotação instrumental, no sentido de que é vista como caminho para se alcançarem certos objetivos” (*ib.*: 66). O professor Demo considera, ainda, que a participação é exercício democrático e, nesse sentido, faz associações ao poder, à prestação de contas, ao exercício do voto. Ou seja, é analisada também como “implementação de regras democráticas de jogo” (*ib.*: 1996: 71), também como “controle do poder”, enquanto fenômeno básico da democracia, como “controle da burocracia”, como “negociação” e como “cultura democrática”, neste último caso considerada, talvez, como o objetivo mais essencial da participação, “assumindo o conceito de cultura como processo de identificação comunitária, cristalizando os traços mais característicos dos modos de ser e de produzir [...]” (Demo, 1996: 78-9).<sup>7</sup>

Em dissertação de mestrado, Ângela Antunes Ciseski (1997: 22) observa que, numa visão mais abrangente, a participação é entendida como “intervenção constante nas definições e nas decisões das políticas públicas, tornando-se uma prática social efetiva que sedimenta uma nova cultura de cidadania”.

Mesmo considerando a validade das tipologias e das características da participação acima enunciadas, além da importante contribuição que estes e outros trabalhos têm dado à compreensão dessa complexa temática, interessamo-nos, particularmente, em destacar alguns elementos inerentes à participação, mas que pouco têm sido analisados sob a ótica que aqui queremos fazer, ou seja, o sentido da participação como relação pedagógica intercultural.

O nosso enfoque da participação na escola — tema que ganha no Brasil atual, a cada dia, novos contornos, principalmente no contexto da transição democrática que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais recentemente, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — 9394/96) — privilegia-

---

7. Pedro Demo define participação como “processo imorredouro de conquista. Nunca será suficiente, porque vive da utopia da igualdade, da liberdade, da fraternidade totais. Não é dada, é criada. Não é dádiva, é reivindicação. Não é concessão, é sobrevivência. Participação precisa ser construída, forçada, refeita e recriada. Nem podem faltar o entusiasmo e a fé nas potencialidades de quem à primeira vista pareça de tudo destituído e imerso só em pobreza” (Demo, 1996: 82).

rá uma análise sobre como se dá o processo que possibilita a participação na escola, partindo da diversidade cultural (Gadotti, 1992) e dos condicionantes culturais que estimulam a criação de vínculos e de relações democráticas dentro da escola e, desta, com toda a comunidade escolar<sup>8</sup>.

Ao focar o tema da participação, não queremos nem poderíamos desejar eliminar a intrínseca relação dessa temática com a questão também atual do novo papel da Sociedade Civil frente aos desafios educacionais contemporâneos, questão que já estudamos, em parte, na nossa dissertação de mestrado (Padilha, 1998)<sup>9</sup>. Contudo, delimitaremos a nossa análise em torno do estudo sobre a participação como relação intertranscultural e suas implicações para cada um dos eixos do currículo intertranscultural. Nesse sentido, novos hábitos de participação já eram defendidos por Paulo Freire em 1967, quando ele afirmava, em seu livro *Educação como prática da liberdade*, que “a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem, no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade” (Freire, 1983: 93). E que a participação, voltada para a transformação, deveria ser uma participação crítica (*ib.*: 102).

A participação intertranscultural caracteriza-se por sua eticidade, envolvendo grupos e pessoas instituintes, o que implica a idéia de movimento, do respeito às individualidades e às diferenças — inclusive às ideológicas. Estamos falando de uma participação também complexa, não estática, mais dinâmica, centrada em princípios e em convivência e não apenas em regimentos e normas, tão comuns nas instituições educativas.

---

8. Em artigo intitulado *Redefinindo a participação popular na escola*, Marília Pontes Sposito (1989: 61-7) observa que a escola pública deve interagir com todas as forças sociais que estão presentes nos bairros e que os canais de participação não devem restringir-se àqueles que têm acesso à escola em determinados momentos do seu cotidiano. Segundo entendemos, Sposito afirma que a integração da escola com a família e com a comunidade, de forma que haja efetivamente a possibilidade de participação, implica considerar, reconhecer, conviver e aceitar os conflitos e a diversidade.

9. Para uma análise mais aprofundada sobre as relações entre Estado e sociedade civil no Brasil, ver Pontual (1995) e Jacobi (1996).

Novas abordagens de análise para o tema da participação se apresentam, sobretudo utilizando o enfoque da “razão cultural” para a gestão escolar que, segundo a professora Maria Cecília Sanchez Teixeira, tem por característica “permitir um questionamento dos enfoques teóricos que orientam as práticas pedagógicas e administrativas nos sistemas de ensino” (Teixeira, 1990: 92). Ou então, como nos lembra a professora Maria do Rosário Silveira Porto, “a perspectiva da complexidade do social, partindo-se da concepção de educação enquanto prática simbólica que encaminha as demais práticas sociais, é possível pensar em uma outra escola, tanto relativamente à organização (ou organizacionalidade), quanto às funções que pode desempenhar” (Porto, s.d.: 8).

Para nós, portanto, não é mais possível pensar o futuro, e a participação no futuro, se continuamos satisfeitos com explicações parciais da própria ciência, como se ela desse conta da nossa realidade e como se fosse admissível continuar deixando de lado aquilo que não conseguimos explicar. Por isso é que se torna necessário, para pensar e para realizar o currículo intertranscultural, fazê-lo com base numa nova lógica científica, como temos discutido, superando a visão fragmentada do ciência moderna. A busca de alternativas ao racionalismo positivista já é um caminho importante que vem sendo percorrido. Só para dar um exemplo, se considerarmos as novas formas de participação, no contexto das novas tecnologias, é hoje impossível dissociá-la de uma perspectiva que leve em conta a complexidade da participação, como tão claramente se referiu o professor Pedro Demo.

Não desejamos nos limitar a pensar participação como forma de intervenção na vida pública ou no estabelecimento de relações institucionalizadas ou, pior ainda, burocratizadas e hierarquizadas. Desejamos pensar na participação enquanto fenômeno condicionante, condicionador e também condicionado pelas trocas de experiência, pela construção de vivências significativas, inter e transculturais, que se traduzem na dialogicidade, na possibilidade da ampliação das relações pessoais, culturais e interculturais, levando-se em conta a diversidade de possibilidades que temos e que nos é apresentada por Edgar Morin quando ele se refere à dialógica, que significa “que duas ‘lógicas’ diferentes estão ligadas em uma unidade, de forma complexa (complementar, concorrente e antagônica) sem que a dualidade

se perca da unidade”. (Morin, 1999: 44). Esse autor, quando fala em “duas lógicas diferentes”, refere-se, na verdade, a diferentes lógicas, mas sobretudo, na possibilidade de substituímos as opções ou/ou (uma ou outra realidade ou possibilidade) por e/e (uma e outra realidade ou possibilidade, no sentido de diferentes formas e níveis de representarmos a realidade).

Assim sendo, cremos estar caminhado, a passos necessariamente lentos, para desvelar a nova dialógica e tentar compreender a cidadania enquanto nova cultura, mudança de atitude que tem por referência a participação que seja resultado do conhecimento sobre si mesmo, como quer Bordenave, e não como máscara da democracia, como tem sido também significada. Estamos tentando construir ou, pelo menos, encaminhando-nos para a possibilidade de construir uma nova perspectiva de pensar a participação a partir de uma nova lógica científica, compatível com uma ética que aposta no querer viver, no estar junto, na valorização e na criação de espaços e tempos para as trocas e as relações culturais e interculturais, sobretudo no âmbito da educação, consubstanciadas na criação de espaços para que essas trocas se efetivem, numa relação de reciprocidade (Falteri, 1998). Assim nos tornamos mais conscientes e sensíveis de/sobre nossa própria cultura a partir do instante em que reconhecemos a cultura do outro.

E diríamos: só nos tornamos mais participativos se participarmos da participação do outro, com o outro (Freire) nos envolvendo com ela, com a cultura implícita naquela forma de participar, de ser, de pensar, de tomar atitudes abertos às mudanças que se apresentam, hoje e a cada segundo, na direção da construção da escola, de outras instituições sociais, da sociedade mais participativa e, portanto, mais criativa e feliz no próximo milênio. Como afirma Paulo Freire, “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (Freire, 1997b: 19)<sup>10</sup>.

---

10. Em outra passagem, Paulo Freire afirma: “A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (Freire, 1997b: 17).

As implicações decorrentes dessa forma de pensar a participação — como relação pedagógica intertranscultural — para a organização do trabalho na escola e para a construção de um novo currículo escolar — interessam-nos enquanto possibilidade de construção de uma escola que consideramos estar a serviço da superação dos desafios e dos dilemas da cidadania neste mundo globalizado, como diz o professor Carlos Alberto Torres, e também da formação de pessoas humanas que se (re)constróem *na* e *pela* convivência multicultural e para o exercício pleno da “cidadania ativa”. Nessa perspectiva, consideramos a possibilidade da construção de uma “Escola Cidadã”, que consolida a Escola Pública Popular dos anos 80-90 e que nos oferece elementos fundamentais para vislumbrarmos a possível organização dos princípios e diretrizes do que chamamos de currículo intertranscultural.

#### 4.4 Princípios, práticas e eixos do currículo intertranscultural: por uma escola alegre e aprendente

Como construir uma escola mais curiosa, alegre e aprendente, que colabore para a inserção e para a emancipação social, numa perspectiva humanizadora?

Entendemos que um bom início de conversa para se criar as condições propícias para que a educação possa buscar respostas para essas perguntas seja, de início, que os governos deixem de querer “inventar” soluções mágicas e saídas peremptórias para os problemas da educação sem consultar, cuidadosa e efetivamente, as escolas, os educadores, as comunidades. Mas para que isso aconteça, conforme temos observado ao longo deste trabalho, caberia à escola e à sociedade como um todo, a reflexão permanentemente crítica e atualizada sobre a própria relação entre Estado — educação escolar — democracia (Stoer, 2001; Torres, 2002). Significa, também, pensar e investir na educação a partir do que chamamos de *planejamento dialógico*, ao nível das escolas, e de *planejamento socializado e ascendente*, ao nível dos sistemas ou subsistemas educacionais. (Romão e Padilha, 1997b; Padilha, 2001). Em palavras mais simples: que as

escolas públicas e privadas elaborem os seus projetos político-pedagógicos e que, num movimento “de baixo para cima”, possam, de forma participativa e amplamente democrática, desde o início do processo, influenciar as políticas públicas educacionais em quaisquer níveis. Dessa forma, os planos municipais e estaduais de educação estariam sendo desenvolvidos em consonância com as consolidações e decisões escolares, interescolares, regionais, inter-regionais, municipais, intermunicipais, estaduais, interestaduais e, finalmente, em nível nacional.

No âmbito deste capítulo, ofereceremos elementos teórico-práticos para que esse processo, certamente desafiador e inédito, possa se dar com base num alicerce firme. E, para nós, isso significa pensar no currículo intertranscultural da escola.

O início do ano letivo é, geralmente, o momento político mais do que oportuno para que as escolas, seus professores e suas respectivas comunidades, possam (re)construir os seus projetos político-pedagógicos e, por conseguinte, pensar o seu currículo. Mas isso não se restringe ao início do período letivo. O melhor espaço-tempo político-pedagógico de cada escola é ela quem faz, até mesmo porque o currículo intertranscultural se realiza processualmente, fruto das ações, das relações, dos contextos e dos meta-contextos que vão sendo criados na escola. Ao considerar tais premissas, poderíamos pensar, por exemplo, em como realizar tal obra na escola e na educação.

As mudanças não são simples, até porque, ao nível das escolas, por exemplo, exige-se que elas retomem e ressignifiquem as suas experiências, superem práticas às vezes cristalizadas e revisem os caminhos antes percorridos para a superação de eventuais erros cometidos. Mesmo não sendo tarefa fácil, é urgente enfrentar os nossos limites, aprender com os nossos erros e buscar a sua superação.

Procuramos até aqui, mesmo considerando os limites deste livro, dialogar com diversos autores, com as suas “teorias”, e refletir sobre algumas práticas com as quais nos deparamos ao longo de nossa experiência. É diante dessas condições bem concretas e contextualizadas que pretendemos oferecer algumas orientações e possíveis ações, sem nunca considerá-las fechadas em si mesmas, para que

tenhamos uma visão mais clara e abrangente sobre como entendemos a consecução de um currículo intertranscultural nas escolas. Com isso, pretendemos acalentar as nossas próprias provocações, sem esperar oferecer respostas para todas as nossas perguntas. Até porque consideramos que, quanto mais nos abirmos ao diálogo e às perguntas de outras pessoas, de outras ciências e de outras formas e manifestações do saber e do aprender humanos, mais estaremos avançando no estudo aqui proposto.

Um dos grandes problemas com os quais nos deparamos nas escolas diz respeito à dificuldade da continuidade dos projetos com os quais ela trabalha ou que desenvolve, por conta de um sem-número de dificuldades. Muitos desses problemas, evidenciados nas experiências que pudemos relatar, acontecem, por um lado, pela falta mesma de uma cultura da participação democrática, reconhecida por Paulo Freire, desde 1959, em *Educação e atualidade brasileira*. Por outro lado, pela ausência de ações melhor coordenadas dentro da própria escola, pelos seus diversos segmentos escolares, o que é fruto das relações controladoras de um Estado que mantém uma política de “*gestão controlada de desigualdade* — sendo um exemplo no campo de educação escolar o sistema escolar binário com via acadêmica e via técnico-profissional” (Stöer, 2001: 248), ou, conforme vimos nas palavras do mesmo professor Stöer, um Estado que “desenvolve políticas de gestão controlada de exclusão — sendo exemplo no campo de educação escolar os ‘currículos alternativos’” (*ib.*, grifos nossos).

Considerando a necessidade de superar esses modelos e essas práticas, sobretudo aprendendo a lição de que, por exemplo, os movimentos por uma educação multicultural não estão em oposição aos de educação intercultural — ao contrário, eles “não só se complementam como se reforçam” (*ib.*: 265) —, podemos também afirmar que a perspectiva do currículo intertranscultural vem se associar, complementar e reforçar o movimento por uma educação inter/multicultural crítica, conforme defende Stephen Stöer, compreendida como

movimento contra-hegemônico — com a suas preocupações emancipatórias face à mercadorização da educação, face à individualização da responsabilidade, e no que diz respeito ao seu combate, por exemplo,

ao **daltonismo cultural** e à sua promoção do desenvolvimento do bilingüismo cultural<sup>11</sup>. (grifo nosso)

Uma das questões que fazem parte essencial da discussão de um currículo intetranscultural é a diminuição do que se convencionou chamar de *descontinuidade administrativa*. É que, pela inexistência de projetos político-pedagógicos de curto, médio e longo prazos, tanto as escolas, as comunidades, quanto toda a sociedade ficam à mercê das vaidades políticas ou dos caprichos dos novos ou dos antigos governos que mais se preocupam em deixar suas “marcas” — às vezes não importa quais sejam elas — do que, na verdade, em atender às imensas demandas sociais.

Ao nos referirmos ao **projeto político-pedagógico** da escola na perspectiva do currículo intertranscultural, podemos defini-lo como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão político-pedagógica caracteriza uma construção ativa e participativa dos diversos segmentos escolares — alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras, funcionários, direção e toda a comunidade escolar. Ao desenvolvê-lo, as pessoas ressignificam as suas experiências, reconhecem as suas diferenças, mantêm e ao mesmo tempo transcendem a sua cultura na interação com outras culturas, vivenciam conflitos, aprendem com eles, refletem as suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam os seus valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam os seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Esse movimento visa à promoção da transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitá-

---

11. Os conceitos de *daltonismo cultural* e *bilingüismo cultural*, segundo nota do autor, “fazem parte de uma problemática de conceitos em desenvolvimento – que também inclui outros como *dispositivo de diferenciação pedagógica*, *interculturalidade invertida*, *interface de educação inter/multicultural*” (Stöer, 2001: 267). Esses conceitos são discutidos no livro intitulado *Levantando a pedra* (Stöer e Cortesão, 1999).

rio. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é práxis, ou seja, ação humana transformadora, desinstaladora de certezas, resultado de um *planejamento dialógico*, resistência e ao mesmo tempo alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado, descendente, político, social, econômico e culturalmente injusto. Ele é movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais e, por conseguinte, nas relações entre Estado e educação escolar.

A discussão sobre o conceito de projeto político-pedagógico é relativamente recente e tomou força, no Brasil, principalmente, a partir de década de 1990, em que localizamos os principais trabalhos a ele relacionados. Mesmo assim, ainda não é possível determinar com exatidão quando surge o termo “projeto político-pedagógico”. Conforme Adalberto Dias de Carvalho e Manuela Afonso, o conceito de projeto “no terreno muito concreto da educação instituiu-se como estratégia pedagógica dado o seu potencial valor formativo” (Carvalho, 1993: 16).

Hoje, são muitos os autores, professores, pesquisadores e instituições que trabalham, praticam, discutem, estudam e escrevem sobre projeto político-pedagógico, visando à melhoria da qualidade do ensino, da construção da autonomia da escola e das redes e sistemas educacionais em nível municipal, estadual e nacional. Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão consideram o projeto político-pedagógico um processo que define um horizonte e uma direção para a ação, alicerçado no resgate tanto do cotidiano das pessoas e da instituição escolar como das finalidades da educação.

Encontramos uma coletânea de textos, dentre os quais outro artigo do professor Moacir Gadotti, organizado pelo professor Mário Osório Marques, e discutido durante Conferência Nacional de Educação para Todos, em Brasília. Nesse trabalho, são apresentados os fundamentos e os princípios para a elaboração do projeto (Marques, 1994). Trata-se de um texto-referência sobre o tema. Ainda, no livro intitulado *Autonomia da escola: princípios e propostas* (Gadotti e Romão, 1997e: 43-50), Moacir Gadotti apresenta o artigo Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização (Gadotti, 1997a), em que

discute a reivindicação de um projeto político-pedagógico próprio de cada escola na perspectiva da Escola Cidadã.

Outros autores nacionais que têm escrito sobre o tema são: Danilo Gandin (1995), Celso dos Santos Vasconcelos (1995; 2000), Ilma Passos Alencastro Veiga (1997; 1997), todos voltados para a evolução da práxis relacionada à construção do projeto político-pedagógico da escola. Discutem de forma aprofundada as várias dimensões da planificação e do projeto educacional. Mas nos perguntamos: o que fazer para operacionalizar o projeto político-pedagógico da escola sem oferecer “receitas prontas” nem apresentar modelos que possam significar uma espécie de “camisa-de-força”? É o que discutiremos a seguir.

Quando nos referimos, no decorrer deste trabalho, à possibilidade da construção de uma escola alegre e aprendente, visamos à superação dos “procedimentos autoritários ou personalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando” (Freire, 1997b: 94). É nesse sentido que falamos da curiosidade na escola e na educação, tanto por parte do professor como dos demais sujeitos que, direta ou indiretamente, lá convivem. Este é, ao nosso ver, outro aspecto fundamental para a viabilização do projeto político-pedagógico da escola, para a sua (re)significação para as pessoas, porque associado aos seus projetos de vida, aos seus históricos de vida e às suas experiências mais imediatas. Porque, quando resgatam a cultura e ampliam o horizonte delas na interação superadora com outras culturas, o projeto se realiza, operacionaliza-se e, por conseguinte, dá sustentação à construção do currículo intertranscultural que estamos conformando.

A idéia básica é enfatizar o sentido do fazer político-pedagógico na escola ou do fazer o projeto educacional, como também podemos chamar, no caso, por exemplo, de instituições educacionais e culturais complexas, formais e informais ou não formais, numa perspectiva intertranscultural. Cada pessoa e cada segmento escolar ressignificando a sua história, as suas próprias vidas, diferenças, crenças, superando limites, enfrentando conflitos, desafiando e refletindo as suas próprias práticas, convivendo com a correlação de forças de forma ética, estética e ecopedagógicamente ampliando o seu ser-estar-sentir-saber-pensar-vivenciar-ensinar e (re)aprender na escola e no mun-

do em que vive, tomando pé e refletindo individual e coletivamente sobre condições concretas em que a instituição escolar/comunitária, a sua comunidade e a sociedade se encontram.

É necessário mais plantar do que implementar e implantar o projeto e o currículo intertranscultural. Para começar a construção do projeto político-pedagógico, cada pessoa busca o sentido mais profundo da sua presença na escola e do significado de sua ação nela e da própria existência dessa instituição. Para tanto, procura-se criar clima e espaços favoráveis para a construção do projeto, de forma a que as pessoas sintam prazer em participar e em colaborar para a mudança da escola: todos se tornam parte e co-responsáveis pelo projeto, desde o início da sua elaboração e durante as várias etapas de sua realização, operacionalização, avaliação e atualização permanentes.

Concretamente: refletir individual, coletiva e participativamente sobre a instituição, sobre os seus problemas, sobre os seus êxitos, reconhecer e resgatar a alegria, a felicidade de cada pessoa e também os êxitos e acertos delas no espaço educacional, valorizar o encontro das pessoas e dos grupos, investir nas festas junto à comunidade escolar, multiplicar os momentos de trocas e de relações interculturais *na escola* e construir o seu currículo intertranscultural, tornar mais bonito o espaço físico escolar para que todos sintam prazer de chegar e de ali permanecer. Conforme afirma Paulo Freire (1997b: 160), “a alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Conviver na escola é entender o seu espaço como um jardim, “a escola como jardim” (Gadotti, 2002: 13). Falamos da dimensão estética desse projeto, que se caracteriza por ser eco-político-pedagógico: ética e estética, sustentabilidade e virtualidade, referências e princípios indispensáveis para a feliz operacionalização, concretização e realização efetiva do projeto escolar e para a superação da lógica da exclusão via currículo da escola.

Ao organizar e sistematizar essa fase da construção do projeto, levanta-se a visão de mundo e de ser humano dos diferentes segmentos escolares, seus sonhos e utopias, etapa que Celso dos S. Vasconcellos (1995, 2000) chama de “marco referencial”. Após isso,

pensar as possíveis propostas de ação para os diferentes problemas levantados e diagnosticados, além de apontar soluções com base nas experiências comprovadamente positivas e exitosas da comunidade escolar. Trocar experiências dentro e fora da escola (escolares e interescolares) é fundamental nesse processo, com vistas à (re)construção ou (re)orientação do currículo escolar, da proposta pedagógica da escola, que é a dimensão propriamente pedagógica do projeto, em que se apresentam em detalhes as ações e a operacionalização das ações e relações docentes e discentes, voltadas para a reconstrução do conhecimento.

Os **princípios de convivência**, o regimento escolar e, por conseguinte, o próprio currículo da escola, florescem também deste movimento e neste processo, permitindo a escrita e a sistematização organizada e democrática dos pensares, fazeres, aprenderes e formas de ser e de se relacionar de todas as pessoas, criando novos textos e novos contextos culturais. A escola requer respostas concretas e rápidas para os seus problemas e o reconhecimento imediato dos seus êxitos. Por isso o seu projeto e o seu currículo, em vez de tecnicizar e burocratizar as ações e as relações, buscam formas criativas e ousadas de dinamizá-las, sistematizando as experiências sem, contudo, tornar complicado o que pode ser simples. Além do mais, não deixa de reconhecer a natureza complexa de toda atividade humana. Reconhece, sim, a necessidade de **humanizar todas as relações**, dando novas cores aos seus contextos vivenciais e, por conseguinte, aos seus projetos de futuro.

Como dissemos, a reflexão sobre a própria prática, sobre os pensares, saberes, fazeres e aprenderes individuais e coletivos permite o desvelamento da própria necessidade de melhor organizar ou reorganizar o trabalho na escola, o que, muitas vezes, está encoberto pela força das urgências cotidianas. Alteram-se, dessa forma, concretamente, as vivências do presente, ao mesmo tempo que se pensa o futuro. Esse processo permite ao coletivo escolar perceber que, muitas vezes, em vez de se cuidar da organização de uma **unicidade de ações** voltadas para o melhor desenvolvimento das atividades e das relações ali estabelecidas, ou mesmo de procurar ampliar a consolidação dos trabalhos da escola junto às demais instâncias ou níveis de gestão educa-

cional, há uma maior entrega às urgências e mesmo às burocracias do cotidiano — entendidas como organização hierárquica e não democrática. A escola, muitas vezes, deixa de lado o que é mais importante, ou seja, deixa de organizar e de qualificar o seu trabalho didático-pedagógico, não ressignifica a própria vida, as relações pessoais e interpessoais, esquecendo-se do verdadeiro sentido de educar. Bem ao contrário, entrega-se ao tarefismo, às vezes ao **projetismo** — o que é, ainda hoje, muito comum nas nossas escolas e nas nossas redes e sistemas de ensino. O projetismo acontece quando, em nome de se valorizar a realização de projetos na escola, a instituição escolar, às vezes por iniciativa própria, outras vezes por “ordem” das suas respectivas redes de ensino, acabam realizando tantos, mas tantos projetos que deixam até mesmo de perceber o porquê, o significado e a importância de estarem desenvolvendo tantos projetos. As escolas e as redes de ensino acabam, assim, dando maior atenção à burocracia, à prestação de contas e às várias obrigações decorrentes dos projetos, do que propriamente ficando atentas à contribuição que efetivamente trazem ou que poderiam trazer à comunidade escolar.

Ao invés de se dedicar à definição dos princípios, das diretrizes, das prioridades, da organização e distribuição responsável e democrática do trabalho a ser realizado pela escola, de trabalhar, executar e avaliar as atividades conjuntamente, visando ao alcance das finalidades mais fundamentais de um projeto educacional humanizante e emancipatório, acontece justamente o contrário. A escola passa a funcionar como uma **engrenagem que independe dos sujeitos**; por isso mesmo, tornam-se vulneráveis à burocracia, controlados-controladores, amedrontados, às vezes paranóicos e, por conseguinte, descartáveis. Deixam de conviver, de viver, de ter prazer, para investir na competição, na produção automatizada, na valorização das estatísticas, no acúmulo dos conteúdos e na obediência aos currículos alternativos-oficiais ou oficiais-alternativos — de qualquer maneira, como já vimos, sem nenhum sentido emancipador ou humanizador.

Com a vivência da construção do projeto, assumida como pertencente a toda a comunidade escolar, evita-se a sobreposição de ações, até porque se encara de frente esse problema e os desafios dele decorrentes. O objetivo, nesse particular, é **parar para repensar** e para res-

significar as práticas, os fazeres da escola, o que gera, no mais das vezes, um processo conflituoso, mas, certamente, criativo e gerador de novas práticas e posturas político-pedagógicas. Nesse sentido, o(a) educador(a), por exemplo, revê o seu próprio projeto político-pedagógico pessoal, não numa dimensão de isolamento, mas na consonância, no encontro com as atividades desenvolvidas pelo coletivo de pessoas com o qual ele(a) trabalha.

Para sistematizar esse processo de mudança, de práticas e de reflexão sobre as práticas, o registro é fundamental para que os pequenos detalhes, as pequenas adequações do trabalho, das ações, das relações pessoais e interpessoais, possam ser observadas pelos diversos participantes da construção coletiva do projeto e do currículo intertranscultural.

A **avaliação dialógica e continuada** do processo permite o reconhecimento dos êxitos e avanços da escola, o que retroalimenta as futuras ações, as quais que refletem, igualmente, adequações e alterações dos tempos e espaços eco-político-pedagógicos também nos demais níveis de decisão e de gestão do processo educacional. Mas, mostra, também, os problemas, os erros, os desafios e os limites da ação e das próprias relações estabelecidas, oferecendo, assim, um novo referencial para a mudança de rumos que a escola pretende realizar.

Nesse novo contexto, a comunidade escolar organiza a sua própria ação e reorganiza as suas relações conforme as suas experiências intertransculturais evidenciadas no processo. Tais vivências permitem a negação do preconceito, da exclusão, bem como o enfrentamento das dificuldades e a superação dialógica, por exemplo, das experiências de violência escolar tão comuns hoje em dia, porque permite ressignificar as relações de poder na instituição educacional, rever conceitos disciplinares e relacionais, potencializando a reflexão sobre direitos e deveres, bem como a construção processual da autonomia dos sujeitos individuais e coletivos, implicando relações democráticas ativas e efetivamente participativas.

A reflexão sobre a prática, etapa permanente de avaliação e de reconstrução do projeto, permite, aí sim, a melhor compreensão e entendimento do significado conceitual e vivencial do que seja um pro-

jeto político-pedagógico. E tudo isso exige, sem dúvida, a **formação continuada** do(a) professor(a) e de todos os segmentos escolares: alunos e alunas, pais e mães, funcionários e funcionários, membros da direção da escola e demais integrantes da comunidade escolar. Um processo de formação hoje requerido pelas escolas e pela comunidade, que aparece nos seus projetos como uma de suas importantes demandas que necessitam ser atendidas prioritariamente, até mesmo como forma de dar um caráter de permanência ao seu próprio projeto.

Mas aqui nos deparamos com a grande pergunta: por onde começar?

Em *Pedagogia da autonomia* (1997b), Paulo Freire lembra a necessidade de não transformarmos a experiência educativa em algo puramente técnico, pois isso seria amesquinhar o caráter humano da formação da pessoa. Fala-nos, ainda, da importância do incentivo à **curiosidade**, imaginação, emoção, intuição do aluno e do professor, sempre associados à necessária rigorosidade da pesquisa científica. Nesse contexto, vários são os caminhos para iniciar, na escola, a elaboração do seu projeto político-pedagógico e, a partir daí, a ressignificação do seu currículo numa perspectiva intertranscultural. Com base no conjunto das nossas reflexões, oferecemos alguns indicadores que respondem ao nosso desafio inicial: como transformar a escola num espaço alegre e aprendente? É o que tentaremos responder agora.

Quando a escola consegue criar, aos poucos, uma ambiência favorável ao **trabalho coletivo**, alcançada por meio do esforço democrático e criativo, em que as atribuições de cada segmento escolar são claramente compreendidas por todos, ela vai formatando a sua própria autonomia, sempre relativa. A autonomia aqui entendida como conquista (Pedro Demo, 1988) e não doação de alguém para outro alguém ou de uma instituição para outra. O envolvimento com satisfação no projeto político-pedagógico e na construção do currículo de uma escola depende da criação de vários espaços e tempos para que ele aconteça — espaços e tempos para pesquisas, encontros, festas, reuniões, discussões, confrontos de poder, organização social, confraternizações, passeios, estudos etc. — e do estabelecimento de relações democráticas, de confiança e de comprometimento com as atividades que são desenvolvidos na instituição escolar.

Procura-se criar, na escola, uma ambiência democrática, comunicativa, dialógica e, portanto, intertranscultural — que trabalha profundamente os textos, as relações, os contextos e os metacontextos recriados permanentemente nos vários Círculos de Cultura. Gradual e ascendentemente, amplia-se o envolvimento de todos os segmentos na definição do projeto e do currículo da escola, dando novo sentido à própria educação escolar associada à educação comunitária, aos movimentos sociais, à “energia emancipadora” presente nesses vários espaços sociais e políticos, sem que haja hierarquias sociais, culturais e humanas validadas pela escola. Isso ressignifica o trabalho pedagógico para professores, alunos e demais membros da comunidade escolar que, então, passam a conviver e a decidir sobre o currículo da escola.

A **perspectiva ecopedagógica** indica a possibilidade de iniciar esse trabalho considerando a “escola como jardim”. Para Moacir Gadotti, isso significa uma escola visualmente bonita, bem cuidada, festiva, alegre e feliz. Aqui já entramos em outra dimensão de nossa reflexão, ou seja, buscando respostas sobre como é possível tornar a escola e a educação escolar realmente mais alegres. Nessa direção, o “querer bem” (Freire, 1997b) e o *saber cuidar* (Boff, 2002) são pressupostos iniciais e básicos para a transformação e melhoria da escola que sonhamos e estamos construindo.

Encontramos também em Georges Snyders uma excelente manifestação da busca de uma **escola alegre e prazerosa**, que trabalha na perspectiva da satisfação, da amplitude, da plenitude da aprendizagem que tanto caracteriza o currículo intertranscultural ao qual temos nos referido até aqui, presente em certa medida nas experiências às quais nos referimos, mas que ainda é uma utopia a ser construída pela Escola Cidadã. De qualquer maneira, utopia em parte já realizada, uma vez que alimenta os sonhos, e a Escola Cidadã já tem alcançado e concretizado, como pudemos constatar, vários desses sonhos. Nesse sentido, Snyders afirma:

Quero encontrar a alegria na escola no que ela oferece de particular, de insubstituível e um tipo de alegria que a escola é única ou pelo menos a mais bem situada para propor: que seria uma escola que tivesse realmen-

te a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas, de uma extrema ambição cultural?

Determinando logo que há, que se trata de resgatar, até mesmo de criar um conjunto cultural que se possa propor a cada idade: o conjunto cultural para uma criança de oito anos é a elaboração de suas experiências, de suas surpresas, de seus questionamentos — bem como a sua linguagem, **e o cultural estende-se a todos os domínios da atividade quando ela atinge o brilho do sucesso**; então cada individualidade, cada classe social pode aí encontrar seu proveito.

**Minha escola: uma alegria que brota de um encontro** com as obras de arte, desde os grandes poemas de amor até as realizações científicas e técnicas, de uma tensão em direção aos mais realizados sucessos humanos, de uma participação, de um certo modo de **participação nos movimentos organizados pelo que os homens se esforçaram para progredir** em seus estilos de vida [...] ousar proclamar a escola, o que eu ousaria chamar, às vezes, de “minha” escola, como o **lugar da satisfação**, a escola partindo para a conquista da satisfação. “Vocês verão, vocês compreenderão quando forem grandes, isto lhes servirá quando vocês crescerem”. Provavelmente é verdade, **mas quero que os jovens tenham satisfação imediatamente**, na sua vida de jovens.

Um lugar onde teremos a **ousadia de visar à grandeza**, apostar na grandeza (...) e que se chegue até as grandes verdades, às convicções fortes; não obrazinhas. (...) A primeira reforma da formação dos professores seria para mim que eles atingissem um **entusiasmo cultural**, a confiança de que a cultura que eles ensinam pode dar satisfação a seus alunos; num certo sentido, ela está destinada a dar satisfação; ensina-se para dar satisfação; ao mesmo tempo que se estuda matemática, alunos e professores juntos devem se questionar sobre a satisfação que se pode ter em fazê-lo. (Snyders, 1988: 13-4, grifos nossos)

Essa dimensão da alegria que propõe a transformação dos conteúdos culturais é, sem dúvida, fundamental que seja considerada. Mas vamos mais além, pensando também nas alegrias da vida cotidiana, reconhecendo na “cultura primeira”, como afirma Georges Snyders, o seu enorme valor, porque mobilizadora de outras manifestações culturais.

Entendemos que escola bem cuidada é aquela na qual convivem pessoas que, em primeiro lugar, cuidam-se enquanto seres humanos,

individual e coletivamente. Pessoas que se valorizam, que estão sempre ou quase sempre motivadas e que são capazes de se organizar em torno de desejos comuns: uma escola de desejos! Por outro lado, quem gosta de freqüentar uma escola suja, feia, depredada, pichada, com mal cheiro, cheia de muros e de grades? Que prazer sentimos em adentrar numa escola assim? Sentir-se bem na escola exige, inicialmente, a preocupação com a sua estrutura física, com a conservação das suas dependências e diferentes espaços como o seu jardim, a sua horta, as suas possíveis áreas livres e áreas esportivas para que alunos, professores e comunidade possam ocupar, freqüentar e explorar de forma lúdica, alegre, científica, pedagógica. Quanto menos cimento melhor. E se a escola não conta com esses espaços, nessas condições, razão maior possui para que se dedique a reivindicá-los, a lutar por eles e, por conseguinte, a conquistá-los. Portanto, repensar a própria arquitetura das escolas é outra questão fundamental ao pensarmos no seu currículo.

De que adiantaria falar em jardim e só construir paredes e pátios de concreto? Ou, então, defender a utilização e a recriação de novos espaços e tempos escolares e continuar a linearizar e a verticalizar os nossos prédios escolares e educacionais e, pior ainda, a permanecer com os arcaicos tempos e calendários escolares, rígidos, cheios de prazos que desconsideram a cultura da escola, o ritmo dos professores, dos alunos, de todos os envolvidos no processo político-pedagógico escolar e comunitário? Ou, ainda, de que adiantaria defender a criação e a utilização dos múltiplos espaços da escola se continuarmos a enfileirar os nossos alunos e as nossas alunas, dentro e fora da sala de aula? Seria o mesmo que o diretor da escola defender a gestão democrática e, autoritariamente, em nome da rapidez e da objetividade, consultar apenas um grupo de professores sobre o regimento escolar, tentando, em seguida, obrigar a todos que o cumpram. Seria o mesmo caso das secretarias municipais e/ou estaduais de educação decretarem que, a partir de determinado momento, as escolas deverão trabalhar com a “progressão continuada” ou, então, com os “ciclos de formação”, visando ao respeito à diversidade e ao ritmo dos alunos (como se os alunos tivessem um ritmo próprio e acabado) e não investir firmemente na formação docente, discente e de toda a comunidade es-

colar — inclusive e sobretudo na dos pais e mães — para que todos compreendam realmente o que isso significa. Estamos falando da necessária coerência e não-dicotomização do que se fala em relação ao que se faz na escola e na educação. Isso serve a diferentes dimensões do currículo intertranscultural e, por conseguinte, a tudo o que acontece na escola.

Essas reflexões nos remetem ao resgate da história de vida que fizemos no início deste trabalho, quando evidenciamos as inquietações do menino que não via a escola estimulando a sua curiosidade nem possibilitando aprendizagens mais significativas, tampouco lhe oferecendo momentos de alegria e prazer. Como educadores que somos, carregamos em nós, conforme enfatiza Mário Sérgio Cortella, “uma idéia irrecusável: *gente foi feita para ser feliz!*” (1998: 157). E se é assim, o nosso trabalho traz a “paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; paixão pela derrota de desesperança; paixão pela idéia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma; paixão, em suma, pelo futuro” (*ib.*). Futuro dos nossos filhos, dos nossos alunos, das nossas crianças e da humanidade. Nesse sentido, a nossa ciência não se afasta da nossa dimensão humana nem da busca de uma escola que resgate a possibilidade de aprendizagens humanizadoras, alegres e aprendentes. Mas como fazê-lo?

Nenhuma conquista ou mudança fundamental acontece gratuitamente, sem esforços, sem luta e sem conflito. Aí está a dimensão política do ato educativo. Daí a necessidade do projeto político-pedagógico para fortalecer a dimensão ideológico-política do próprio currículo intertranscultural, para que não se confunda essa perspectiva de currículo com mais uma concepção de currículo “alternativa”, negadora de outras experiências. O currículo intertranscultural registra, procura enfrentar e superar os conflitos da escola, das pessoas, os seus desafios, os seus paradoxos, os seus problemas no limite e na profundidade das suas diferenças, criando, como já dissemos, movimentos, ações, relações e contextos favoráveis ao alcance das mudanças desejadas. Necessidades e desejos que mobilizam a ação e que mudam, mais do que transformam, as relações.

Para alcançar os nossos objetivos, outra possibilidade e, por conseguinte, outro indicador de ação para a conformação do currículo

intertranscultural, é a realização do que chamamos de “**festa da Escola Cidadã**”.

A festa da escola cidadã pode ser entendida como momentos de descontração, de alegria, de encontro, de satisfação e, sobretudo, de resgate permanente da cultura popular. Ela pode se traduzir em atividades potencializadoras de processos altamente político-pedagógicos e intertransculturais, superadores de preconceitos, reconhecedores e tradutores de diferenças e de hibridismos culturais, capazes de clarificar os processos de exclusão e desigualdade tantas vezes presentes e invisíveis na escola<sup>12</sup>. A festa entendida enquanto espaço-tempo de ações e relações capazes de integrar e permitir que as pessoas se reconheçam iguais e diferentes, portanto, que evidencie particularismos e universalismos presentes da multidimensionalidade e na complexidade do ser humano e da realidade que ele próprio constrói.

Nesse sentido, podemos oferecer indicadores concretos para atingir tais fins, que seriam referências para a realização da festa da Escola Cidadã, entendida, desde já, como **primeiro momento da leitura do mundo** para a construção do projeto político-pedagógico da escola e, portanto, do seu currículo intertranscultural.

A “leitura do mundo” é esse conhecimento da realidade, para nela intervirmos democrática e participativamente, que pode favorecer, por exemplo, um trabalho contínuo de avaliação e de reconstrução do próprio projeto de vida, de escola, de cidade ou de sociedade

---

12. Só para dar um exemplo desta exclusão também presente nas festas populares, Mário Sérgio Cortella cita, em seu livro intitulado *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos* (1998), o caso do simulacro das “festas juninas” tão comum em nossas escolas. Cortella nos fala da festa junina que fantasia e caracteriza o “caipira” com “roupas remendadas, dentes falhados, bigodes e costeletas horrorosas, chapéus esgarçados, andar trôpego e espalhafatoso e um falar incorreto” (*ib.*: 149), sem que, na sua maioria, as escolas expliquem a origem dessa festa, a importância do cidadão do campo, a sua dignidade humana e os porquês muitas pessoas, na cidade ou no campo, ainda vivem em condições de pobreza, subumanas. Como completa o mesmo professor, também não se trata de “ficar fazendo ‘discurso político’ para as criancinhas, tornando o ensaio um espaço panfletário; porém, não se pode omitir a realidade completamente e achar que a vida rural (sem reforma agrária) é uma delícia, festa contínua” (*ib.*: 150). A festa na escola, da qual falamos, numa perspectiva intertranscultural, continua realizando “festa junina”, mas com o cuidado de não reforçar o preconceito, a exclusão, nem considerar normal ou engraçado a injustiça social e os seus efeitos na sociedade.

da equipe escolar, que é convidada a refletir, a observar e a reconhecer no que as pessoas, grupos e instituições participantes desse processo são parecidas, iguais ou diferentes. Demandas permanentes e esporádicas da comunidade, satisfações e insatisfações dos jovens que estão dentro e fora da escola, também podem ser mobilizadas e registradas na festa, o que facilita a aproximação da comunidade com a escola e melhora as relações pessoais e interpessoais, dentro e fora dela.

A festa da Escola Cidadã, como também outros encontros intertransculturais que podem se realizar na escola e nos diversos espaços e contextos comunitários, ampliam e criam novos espaços relacionais, novos Círculos de Cultura, “entrelugares” criativos e aprendentes, mais do que transmissores, reprodutivos e puramente pseudo-ensinantes, como se fosse efetivamente possível apenas ensinar sem aprender. Ser **aprendentes** significa compreender, como nos ensina Paulo Freire, que “aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (1997b: 77).

Realizar ou construir a festa da Escola Cidadã e, por conseguinte, processualmente enfrentar o desafio da consolidação de um currículo intertranscultural, exige essa aventura ao risco, essa visita ao desconhecido, este enfrentamento do que aparentemente é imutável (outro mundo é possível!). Exige, ainda, essa aproximação disciplinar, interdisciplinar, poli, multi e transdisciplinar das diversas ciências, mas articulada à superação das lógicas binárias, excludentes, bipolares. Significa o conviver com o complexo, com o aparentemente inaceitável e superar a negação fragmentária da realidade, que opera com o que é simples e objetivamente fenomenal, isolando o que é intangível, transcendental, poético ou espiritual — fazendo-o, muitas vezes, ou por preconceito, ou por medo sem ousadia, ou, o que é pior, motivado por convicções ideológico-políticas negadoras do direito e do saber do outro, defensoras, portanto, do *status quo* e da manutenção da exclusão (cultural) bem como da desigualdade (econômica).

Assumir essas novas perspectivas do currículo intertranscultural na escola significa desfazer-se da arrogância ou da presunção do conhecimento único, como se o meu conhecimento, a minha ciência, a minha emoção, o meu olhar, fosse o mais razoável ou, ainda, o único

válido e verdadeiro. Estamos, pois, na dimensão do aprender a amorosidade, a transcendência simultaneamente à aprendizagem da ciência, da técnica, das lógicas, das dialogias. Sem ser piegas, nem ingênuos, nem violentos. Fazer ciência como quem faz vida porque entende que uma coisa é inseparável da outra, da mesma forma que a ciência é inseparável da arte, da emoção e das diferentes manifestações e representações simbólicas do ser humano. Entendendo todas essas possibilidades acontecendo como encontros festivo-pedagógicos nos Círculos de Cultura da escola e da comunidade — na dimensão glocal. Esses espaços se tornam, todos, espaços de conflito, de amorosidade, de querer bem, não de uma coisa ou outra.

Como mais uma vez nos ensina Paulo Freire,

a minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser “arestoso e amargo”. A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza [...] Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire, 1997b: 160)

Falamos de uma escola viva, festiva, séria, ética e esteticamente ressignificada. Ela considera o conhecimento historicamente acumulado fundamental para o crescimento do ser humano e possibilita a revisão também histórica, pelos diversos sujeitos educacionais, com base nos contextos em que vivem, numa dimensão local e ao mesmo tempo planetária. Por isso falamos de *Ecopedagogia* (Gutiérrez), de *Pedagogia da Terra* (Gadotti), de *Pedagogia da sustentabilidade* (Antunes), de *Pedagogia dialógica* (Romão). Enquanto mudança possível, os indicadores aqui apresentados, visando ao currículo intertranscultural, invertem o que geralmente tem sido colocado numa proposta curricular que poderíamos chamar de monocultural. Um possível caminho é iniciarmos organizando e provocando diferentes encontros e vivências na escola, aos quais já nos referimos.

Diferentes eventos temos encontrado como representativos dessas mobilizações: festivais de música, festas populares, potencializando, na escola e na comunidade, teatro crítico, grupos folclóricos, ma-

nifestações da cultura local, trazendo a comunidade para dentro da escola, reuniões de discussão dos problemas do bairro, chamamento de todos a contribuir com a melhoria da qualidade de vida e do ambiente em que vivemos, mutirões de limpeza, de coleta e seleção do lixo, construção de jardins e hortas na escola e na comunidade, trabalho com projetos de vida, com os ciclos de vida, situações de encontro e de mobilização comunitária, incentivo a cursos na escola demandados pela comunidade e patrocinados pelo Estado em parceria com a sociedade civil, mobilizações envolvendo as escolas e os movimentos sociais para a organização de suas lutas comunitárias e para o enfrentamento coletivo das dificuldades encontradas, melhorando o nível de participação dessas comunidades nas diferentes políticas públicas. Numa perspectiva monocultural, essas atividades seriam consideradas “extra-escolares” ou “extracurriculares”. Numa perspectiva intertranscultural, elas são consideradas como “curriculares”, isto é, parte do percurso, do **itinerário** coletivo da escola. Por isso, precisam ser registradas e refletidas.

Ao relacionar essas e outras experiências, é importante destacar que o seu registro historiciza o vivido. Ou seja, quando há o **registro da experiência**, mesmo que de forma simples e descritiva, estabelecem-se as condições para a continuidade do processo. Questões simples de ser respondidas, tais como: o que, com quem e como nos organizamos para fazer o que fizemos? O que foi mais fácil ou mais difícil? O que planejamos e não conseguimos fazer? Por quê? O que não planejamos e acabamos fazendo? Quais os conflitos que vivenciamos? Quais os avanços e eventuais retrocessos? O que aprendemos e o que ensinamos? Quais os tipos de relações foram estabelecidas no grupo? E, fundamentalmente, quais as descobertas mais significativas da experiência, quais os problemas que precisamos enfrentar e resolver, o que desconhecíamos na comunidade que agora já sabemos? Quais as sensações, as emoções? O que deu mais prazer e mais medo? E como conseguimos superar as dificuldades e os problemas surgidos? Quais os nossos maiores êxitos? O que devemos fazer de novo e o que não vale à pena repetir? Quais foram os registros que passamos a ter a partir desta experiência? Quais são as diferentes manifestações sócio-culturais-políticas e econômicas observadas?

Ao responder a essas questões, estaremos também nos preparando para a escrita do projeto político-pedagógico da escola e reunindo elementos concretos, contextualizados e, sobretudo, vivenciados sobre como está a nossa escola, como está a relação da escola com a comunidade, o que precisamos mudar para melhorar a escola, de que mundo queremos fazer parte, que mundo e que escola queremos para nós, para os nossos filhos e para as futuras gerações. Aí, sim, teremos dado os passos iniciais e criado as condições para a definição dos princípios, das diretrizes e das propostas de ação do nosso projeto de escola, de cidade, de sociedade e de mundo. Teremos nas mãos, no coração e na mente matéria-prima suficiente para a construção de uma Escola Cidadã, catalisadora da vida social e, portanto, mais bela, alegre e prazerosa. O conjunto dessas informações, vivências, relações etc., vai nos dando o currículo intertranscultural da escola.

A proposta indicativa da festa de Escola Cidadã associada à construção do projeto político-pedagógico e à leitura do mundo contribui para se evitar o risco, sempre possível e presente, da simplificação da idéia da festa, como se falar em “festa do povo” ou em “festa da Escola Cidadã” fosse “apenas” mais um momento de lazer, de brincadeira ou de “oba-oba” na escola ou na comunidade. Em primeiro lugar, há que se alargar a visão setorizada da festa. Isso significa superar as análises reducionistas que consideram a festa como algo alienante. Ao contrário, ela é, justamente, a expressão do maior investimento afetivo que o povo faz num evento que deve ser, portanto, valorizado (Ribeiro Júnior, 1982). Estamos no “terreno do possível”, tentando abrir a possibilidade de, mediante a alegria, a satisfação e a valorização da cultura e dos saberes populares, construir uma escola mais significativa e curiosa para os alunos e para toda a comunidade escolar. A festa, que originalmente seria uma prática mais ligada à educação informal — aquela representada pelo cotidiano, que geralmente acontece desde a família e que se reporta às primeiras experiências de vida da pessoa —, passa a ser integrada às chamadas educação não-formal e educação formal<sup>13</sup>. Nesse sentido, quando falamos de festa na esco-

---

13. Também de acordo com o livro de Jorge Cláudio Noel Ribeiro Júnior (*op. cit.*, p. 37), a *educação formal* acontece especialmente na escola e é dotada de hierarquias, prazos e legisla-

la, estamos justamente aproximando a escola da comunidade e resgatando, na perspectiva da Escola Cidadã e da pedagogia freiriana, a informalidade.

A festa significa esta *incorporação da informalidade ao currículo*, como sempre defendeu Paulo Freire. Estamos falando da “leitura do mundo” como incorporação dos saberes, das manifestações dos interesses populares e da sua expressividade mais espontânea, da reconstrução dos conhecimentos que serão trabalhados pela/na escola que, portanto, farão parte do seu projeto político-pedagógico e do seu currículo. Daí a dimensão e o alcance político-pedagógico da festa: ela possibilita uma reflexão sócio-antropológica da realidade em que está inserida a escola.

É importante destacar o significado da festa, como afirma Fiorella Giacalone.

Ela é um evento excepcional, e o é assim exatamente porque rompe as lógicas do comum, mas esta peculiaridade subentende, no seu interior, muitas e profundas variáveis de sentido, de valores, de modalidades participativas. A festa fala a linguagem do “como se”, pois é uma forma espetacular, às vezes diretamente teatral, mas é exatamente esse “como se” que muda segundo os contextos, os valores culturais e políticos do momento, e as mudanças dos próprios conceitos de identidades. (Giacalone, in: Fleuri, 1998: 127)

A mesma autora nos fala da dimensão pedagógica da festa, quando esta desenvolve uma função educativa por, justamente, resgatar e exprimir diferentes formas de linguagem, tais como a escrita, a fala, a linguagem corporal, musical, visual, que, ao mesmo tempo transmitem saberes, competências, além de significar para a comunidade um momento lúdico-corporal fundamental para a sua convivência, para o resgate da sua história e das suas manifestações simbólicas e expressivas.

Ao realizar a festa na escola, estaremos também colaborando para o reconhecimento da multiculturalidade, “como presença de nacio-

---

ções decorrentes de sua íntima ligação com o poder. Já a *educação não-formal* seria elaborada pelos meios de comunicação, projetos sociais, publicidade, movimentos da sociedade civil e de educação popular, integrando projetos de diferentes áreas e dotada de maior elasticidade que a escola. O autor cita, neste último particular, o professor CURY, Carlos Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: PUC/SP, 1979. (Mimeo.). 142p.

nalidade, tradições diversas, como um dado de algum modo objetivo” (Giacalone, in: Fleuri, 1998: 135). Nesse momento, segundo a autora, a multiculturalidade

torna-se *intercultural* quando as diferentes dimensões entram em relação: se “colocam em jogo”. Se a multiculturalidade pode ser a convivência, mais ou menos alcançada, entre indivíduos e grupos de nacionalidades distintas, **a intercultural é a possibilidade de um projeto**, de uma troca, na qual existe a reciprocidade de olhares e de intenções na qual se dá o confronto entre identidade/diferença. (id., in: Fleuri, 1998: 135, grifos nossos)

Sistematizar a festa é muito importante. Porém o mais importante ainda é que estejamos aproveitando o potencial criativo das comunidades escolares e abrindo espaços para que as trocas e as relações culturais, interculturais e transculturais possam acontecer. É possível potencializar isso por meio da própria organização da festa e da garantia das condições para que alunos, professores e toda comunidade resgatem e expressar sua cultura, nas diferentes manifestações artísticas e criativas.

A festa resgata a cultura do povo. Para realizá-la como “leitura do mundo” alguns **procedimentos** precisam ser levados em conta:

1º **Discutir com a comunidade escolar** o significado da festa da Escola Cidadã para evitar, desde logo, possíveis simplificações, resistências e até mesmo manifestações preconceituosas com a idéia da festa. Buscamos o diálogo crítico e uma adesão consciente e comprometida com este possível caminho para iniciarmos a leitura do mundo. Isso precisa ficar claro, até para se garantir também que outras formas e possibilidades de ler o mundo sejam desde já realizadas, se assim a comunidade o desejar. Se o preferir, a comunidade ou a escola pode trabalhar com outras nomenclaturas, outros nomes para identificar este processo. Por exemplo, pode chamá-lo mesmo de “leitura do mundo”, de “ação intercultural”, de “projeto intertranscultural na escola e na comunidade”, enfim, pode-se pensar em diferentes nomes para realizar o que estamos aqui chamando de “Festa da Escola Cidadã”, de acordo com uma discussão coletiva e uma decisão democrática a ser realizada feita pela própria escola/comunidade.

2° **Constituir na escola uma Comissão** da Festa da Escola Cidadã — um coletivo instituinte que possa organizar e coordenar todo o processo na escola. Essa comissão trabalha em total sintonia com os outros colegiados escolares, como é o caso do Conselho de Escola/ Colegiado Escolar/Grêmio Estudantil, dentre outros. Até porque são esses colegiados que possuem as prerrogativas legais e institucionais para respaldar a realização do trabalho da comissão, além de, naturalmente, ser necessário que se envolvam profundamente na realização dessa atividade. A sugestão de uma nova comissão é para, muitas vezes, não atribuímos novas funções aos membros dos colegiados escolares existentes na escola. Da comissão participam também representantes dos vários segmentos escolares e, sobretudo, da comunidade, de forma que a escola esteja efetivamente aberta às pessoas e instituições que desejem colaborar para a realização da sua festa e da sua “leitura do mundo”. Isso favorece e facilita muito o sucesso da proposta.

3° Criar espaços para que a toda a comunidade escolar possa definir e decidir, conjuntamente, sobre como será a festa da escola, ou seja, sobre quais **atividades** a escola desenvolverá a título de festa. Dentre essas atividades, que podem ser múltiplas e variáveis, podemos citar, por exemplo:

- a) apresentações musicais;
- b) apresentações teatrais;
- c) festivais de música;
- d) apresentações de vídeos produzidos pela comunidade escolar e/ou outras produções por ela escolhidas;
- e) apresentações de grupos folclóricos e regionais de dança ou de outras manifestações artísticas e culturais do bairro, da cidade, da região etc.;
- f) reuniões ampliadas ou assembléias gerais para discutir os problemas do bairro e da comunidade ou, então, para resgatar as suas experiências exitosas — ou ambas as coisas;
- g) realização de mutirões de limpeza, de coleta e seleção de lixo etc.;
- h) atividades interdisciplinares e inter-períodos
- i) realização de oficinas variadas para a participação e formação da comunidade: música, teatro, cinema, dança, artes marciais,

capoeira, *hip hop*, rádio escolar e/ou comunitária, grêmio estudantil, formação de pais, *fanzine*, fantoches, artesanato, jornal escolar, trabalho com sucata etc.;

- j) realização de cursos e/ou palestras temáticas demandados pela comunidade escolar, convidando especialistas e pessoas da própria comunidade para falar de suas experiências profissionais etc.

4º Após a definição das atividades, definir responsabilidades, **cronograma das ações** e formar os membros da Comissão da Festa para coordenar a sistematização processual da festa.

5º Preparar os membros da comunidade para a busca e **captação de recursos** para as diferentes ações relacionadas à festa.

6º Definir um **calendário** para que haja momentos em que os participantes das atividades da festa possam apresentar o resultado dos trabalhos para um público ampliado, em eventos organizando o encontro de várias escolas (interescolares) e também destes com as escolas de outros pólos etc.

7º Estar permanentemente dando o **retorno à comunidade escolar** sobre o resultado dos trabalhos e das atividades desenvolvidas, após a avaliação coletiva da festa e de todo o processo.

8º Em **regime de colaboração** com o Conselho Escolar/Colegiados Escolares/Conselho Consultivo e Deliberativo da Escola, com as assembléias ampliadas, que combinam democracia direta e democracia representativa, e com os demais colegiados ou comissões existentes na escola e na comunidade, realizar e coordenar a discussão do marco referencial do projeto político-pedagógico da escola, sobretudo a partir da sistematização da experiência da festa, cujos registros serão objeto da reflexão de todos os segmentos escolares e se transformam, por exemplo, em material didático-pedagógico a ser trabalhado em sala de aula durante todo processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola. Daí ser esse processo político, pedagógico e aprendente em si mesmo.

9º Processualmente avaliar o processo e atualizar o **direcionamento do olhar** em relação a determinados enfoques e dimensões que se deseja pesquisar, de acordo com a própria dinâmica escolar/comunitária, para que a festa esteja sempre voltada para a construção do

currículo da escola e da atualização do seu projeto político-pedagógico, além de sua dimensão lúdica, alegre e prazerosa.

10º Tornar a festa um evento permanente na escola e na comunidade, mas sempre diferenciada, atualizando linguagens, atividades, oficinas, cursos. Sempre que possível, **trocar experiências** com outras escolas, comunidades, bairros, municípios, estados e também com outros países, visando ao intercâmbio cultural e científico cada vez mais ampliado. Dessas trocas de experiências, procurar registrar sempre o processo e as suas consolidações, de forma a que as decisões nos diferentes níveis possam servir, efetivamente, como subsídios fundamentais para a definição das políticas públicas educacionais.

Como vimos, são várias as possibilidades da realização da festa da Escola cidadã e inúmeros os seus possíveis formatos. Cada escola deve ter a possibilidade de escolher o seu, de criar e inovar. O fundamental é que haja um movimento positivo na escola e na comunidade e que escolhas sejam feitas, processualmente, para orientar o olhar para determinadas dimensões e características de interesse da própria comunidade escolar, porque o projeto político-pedagógico da escola, nascido da leitura do mundo, estará ressignificado e será resultado de um planejamento dialógico, participativo, interativo, e não mais representará apenas um documento burocrático, puramente técnico e sem vida. Certamente esse processo não se aplica ao âmbito da educação formal, mas também às instituições educacionais em geral, de caráter não formal, conforme já lembramos anteriormente, respeitadas as especificidades de cada contexto.

É importante que sempre nos perguntemos sobre como manter, melhorar e ampliar **o processo de leitura do mundo**<sup>14</sup>. Nesse sentido, não podemos perder de vista algumas questões: como ampliar a leitura do mundo? Que dados precisamos coletar e quais informações nos interessam mais imediatamente neste ou naquele momento? Estamos lendo a escola nas suas diferentes dimensões: administrativa, pedagógica, financeira, social, cultural? Os diferentes olhares estão sendo contemplados (pais, alunos, crianças, adultos, funcionários etc.)? Eles

---

14. Antunes, Ângela. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. Tese de doutoramento. São Paulo, FE-USP, 2002.

se referem à escola? À comunidade? A ambos? E a que dimensões já estudadas eles devem se referir? Onde vamos buscar (novas) informações, até mesmo para a realização de outras festas na escola? Quais perguntas já nos fizemos, quais problemas já resolvemos, que tipos de registros já possuímos e quais outros ainda não temos? Enfim, como melhorar a nossa festa e a nossa leitura do mundo para que o nosso projeto político-pedagógico esteja sempre atualizado?

Para concluir, reafirmamos que é muito ampla a possibilidade que temos de orientar o nosso olhar para a “leitura do mundo”, e isso é, na verdade, uma opção que a escola faz em determinado momento, de acordo com as suas experiências, vivências ou problemas mais imediatos. Até porque não é possível resolver todos os problemas ao mesmo tempo, tampouco enfrentar tudo de uma vez, é que a escola precisa se organizar, fazer escolhas e definir prioridades. Isso se aplica também à sua festa.

Pensamos que, diante dessa perspectiva, a escola estará se conhecendo melhor. Como afirma Gilberto Velho,

para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explícitos, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia. (Gilberto Velho, in: Nunes, 1978: 36-37)

A festa como caminho da “leitura do mundo” vai sendo, aos poucos, aperfeiçoada, aprendida e melhor organizada, servindo como matriz para a realização das sínteses necessárias para que a escola construa o seu marco referencial e o seu projeto político-pedagógico<sup>15</sup>. Na continuidade desse processo poderemos também decidir, além das prioridades e propostas de ação do projeto político-pedagógico da escola, sobre os eixos para a definição, por exemplo, do plano municipal ou estadual de educação, que será, então, consubstanciado nas experiências das escolas e das suas respectivas comunidades. Assim, a escola

---

15. Vide capítulo 4 do livro *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola* (PADILHA, Paulo Roberto. São Paulo: Cortez, 2001).

estará trabalhando, conforme afirmamos anteriormente, na perspectiva do *planejamento* dialógico, e as respectivas redes ou sistemas educacionais na do *planejamento socializado e ascendente*, os quais, por sua vez, estão fundamentados no universo de princípios político-pedagógicos desenvolvidos por Paulo Freire e por todos aqueles que procuram, no cotidiano de suas ações, continuar e ampliar o seu legado.

Apresentamos até aqui algumas orientações e elementos práticos sobre como a escola pode se organizar para consolidar o seu currículo intertranscultural. No entanto, observamos que o conjunto de reflexões aqui discutidos apenas terá sentido no confronto com a história, com o contexto e, enfim, com a práxis de cada instituição escolar e de cada sujeito ali presente. Nesse sentido, reiteramos que não poderia haver, de antemão, um currículo intertranscultural que sirva a diferentes contextos. Há, sim, princípios a ser observados que podem nos ajudar a definir as nossas diretrizes e propostas de ação intertransculturais, visando a uma educação emancipadora e humanizadora. Mesmo assim, conforme explica Moacir Gadotti (2000a: 242), referindo-se a um trabalho de Francisco Gutiérrez (1994), não se trata de uma proposta educacional “centrada no discurso da proclamação”, pois isso nos faria correr o risco de achar que bastaria propor alguns princípios para que o currículo intertranscultural se realizasse. Ao contrário, estamos falando de uma “educação centrada na demanda”, ou seja, em um processo educacional que exige uma **pedagogia da intercomunicação** a partir da cotidianidade dos interlocutores. Nessa pedagogia, as dinâmicas e a participação nascem da própria realidade vivenciada que é o que realmente imprime sentido ao processo” (*ib.*).

Encontramo-nos diante da possibilidade de novas perspectivas educacionais que nos animam a seguir na busca da (re)construção de uma escola que “vive a experiência tensa da democracia”, conforme palavras de Paulo Freire, em 1997. E o fazemos com a necessária humildade do educador que se reconhece incompleto e inacabado, que tenta fazer o seu trabalho de forma dialógica, bela, alegre, curiosa, prazerosa e aprendente. E, o mais importante, sedimentando o necessário alicerce à construção de uma sociedade que, aos poucos, vai também se tornando mais dialógica, alegre, bela, prazerosa, aprendente; enfim, mais justa e solidariamente humanizada.

Eis alguns princípios e valores, orientações gerais e práticas que podem ser levados em conta na construção de um currículo intertranscultural:

1. Englobar, no conceito de currículo, todas as ações e relações desenvolvidas na escola, inclusive a sua organização democrática dinâmica, direta, participativa e representativa e aberta à comunidade escolar.
2. Tornar a escola significativa e alegre para a vida dos educandos e de todas as pessoas que nela convivem.
3. Valorizar a escola como espaço de construção individual e coletiva da ação pedagógica e das trocas intertransculturais.
4. Visar à educação permanente de todas as pessoas que participam e atuam direta ou indiretamente na escola, para o exercício da cidadania planetária.
5. Assumir uma postura dialógico-dialética e complexa diante da realidade, abrindo-se para toda manifestação de sensibilidade, expressividade, espiritualidade, do sentimento e do conhecimento humanos.
6. Questionar todo e qualquer discurso, informação, conhecimento e processo de ensino-e-aprendizagem que se autodenomine neutro ou que se apresente numa perspectiva homogeneizadora.
7. Valorizar o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e seu mútuo enriquecimento, questionar e buscar a superação de qualquer manifestações que pretenda, sob qualquer alegação, naturalizar o predomínio de uma cultura sobre a outra.
8. Trabalhar o conhecimento na escola com base nas relações e nas trocas intertransculturais e valorizar os Círculos de Cultura como seus espaços privilegiados.
9. Promover a superação de toda e qualquer lógica binária e analisar a multidimensionalidade do ser humano.
10. Criar novos contextos educativos para a integração criativa, cooperativa, solidária, emancipadora e humanizadora entre os diferentes sujeitos, grupos de pessoas e comunidades.

11. Posicionar-se frontalmente contra qualquer tipo de manifestação preconceituosa, etnocêntrica, violenta, que promova a desigualdade e a exclusão social.
12. Superar o modelo de controle da exclusão social por um Estado que “pilota” as políticas sociais como “tutelador” e não como gestor, alterando as formas de relação entre Estado educador e educação escolar.
13. Trabalhar os processos de reconstrução do conhecimento sempre visando à justiça social e à humanização da educação, estimulando a aprendizagem como forma de intercâmbio e partilha.
14. Respeitar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os princípios da Carta da Terra, bem como todos aqueles já consagrados nas cartas e nos documentos surgidos nas amplas discussões nacionais e internacionais, como demanda dos povos, bem como incentivar a permanente atualização crítica dos referidos princípios, de acordo com as exigências e necessidades das sociedades contemporâneas, respeitados os limites éticos da convivência humana, justa, pacífica, solidária, sustentável e emancipadora.

A análise realizada até aqui nos obriga a reler, com um olhar intertranscultural, os **eixos do currículo da Escola Cidadã**, apresentados no primeiro capítulo: 1. Princípios de convivência e aprendizagem em rede; 2. gestão democrática; 3. currículo; 4. ciclos e avaliação. Passamos, agora, a considerá-los com outra nomenclatura.

O **primeiro eixo** que temos é o das **relações humanas e de aprendizagem**. Passamos a assim chamá-lo porque consideramos que é impossível nos relacionar em nível *glocal*, quaisquer que forem as instâncias, sem estabelecer relações humanas diferenciadas. Estas, por sua vez, criam novos contextos e metacontextos relacionais, que permitem a definição de indicadores para que a relação humana se estabeleça com base nos princípios da ecopedagogia, da sustentabilidade e da cultura da paz. Nesse sentido, todos os esforços reguladores dessa relação, que podem estabelecer novos princípios de convivência, sempre valorativos, poderão ser incluídos. Ênfase especial deverá ser dada ao

resultado das novas relações em redes virtuais, hoje favorecidas pelo advento das novas tecnologias, que criam novas atitudes e tessituras relacionais e comunicativas que terão reflexos diretos sobre o currículo intertranscultural da escolas e das suas comunidades. E isso no que se refere às relações pessoais, interpessoais, grupais ou institucionais.

O **segundo eixo** do currículo intertranscultural é o que passamos a chamar de **gestão democrática e parcerias comunitárias e sociais**. Ele envolverá toda gestão da escola, mas principalmente a organização democrática efetivamente participativa. Aí estarão registradas as diretrizes ressignificadas de todos os colegiados escolares e, principalmente, um referencial sobre a sua organização básica no estabelecimento de parcerias com a comunidade e com as demais instâncias da sociedade civil. Trata-se de combinar experiências de democracia direta e representativa e as diferentes formas de participação comunitária na gestão dos interesses e do patrimônio público.

O **terceiro eixo**, no lugar do que antes era denominado apenas currículo, temos agora a **gestão sócio-cultural das aprendizagens**. Ela representa a ressignificação das aprendizagens na escola e a filtragem das informações para que estas possam se transformar em processos de (re)construção do conhecimento a partir da escola e da comunidade escolar. Representa, sobretudo, o aprofundamento das questões demandadas pelas escolas, para além das convencionalidades e dos limites até agora estabelecidos, seja no que se refere às relações humanas, seja no que se refere às diferentes e multidimensionais manifestações do conhecimento, do saber e dos aprenderes do ser humano. Nesse sentido, os conhecimentos são apenas mais uma dimensão do currículo intertranscultural.

O **quarto eixo** do currículo intertranscultural é o da **avaliação dialógica continuada e formação humana**. É assim denominado porque a avaliação é sempre permanente, processual, continuada, institucional, geral e específica. Sobretudo combinada à formação permanente dos professores.

Sugerimos, ainda, um **quinto e último eixo** para destacar, dentro do currículo intertranscultural, todas as iniciativas relacionadas ao **projeto eco-político-pedagógico da escola**, a educação pensada enquanto princípios, diretrizes e propostas de ação numa dimensão poética, ética, estética, sensível, criativa, crítica etc.

Podemos nos perguntar: o que aprendemos de novo? Que lições podemos tirar deste livro e de todo o aprendizado que o processo de sua elaboração e de sua (re)leitura nos possibilita?

O desenvolvimento deste trabalho nos ajudou a atualizar o significado do Círculo de Cultura e a entender melhor a originalidade do movimento da Escola Cidadã, suas propostas, seus eixos e suas estratégias. A perspectiva do currículo intertranscultural, que procuramos apresentar, permite o aprofundamento do trabalho escolar com base nas diferenças pessoais e grupais, nos seus respectivos contextos e metacontextos. Supera, nesse sentido, as lógicas binárias, bipolares e excludentes, buscando no encontro entre as pessoas o reconhecimento, também, do que lhes é peculiar, reconhecível, próximo e que, portanto, dá segurança e reforça mutuamente as identidades individuais e coletivas.

Outro aspecto que podemos considerar como uma aprendizagem importante, é o fato de o currículo intertranscultural nos mostrar que os eixos do currículo não são categorias isoladas e independentes entre si. Ao contrário, são construções didáticas para facilitar a organização do trabalho da própria escola e não, como tem acontecido, para isolar as atividades de um ou de outro eixo.

O trabalho didático-pedagógico, numa perspectiva intertranscultural, é avaliado e ressignificado a todo momento. Como não há modelos a ser seguidos, esse tipo de currículo incentiva a curiosidade, a criatividade, a ousadia, o enfrentamento dos conflitos, a superação dos problemas da realidade, a riqueza e a complexidade da multidimensionalidade do ser humano e dos contextos relacionais que ele cria, o atendimento das demandas comunitárias, os conflitos sociais, os problemas da desigualdade, da exclusão social. Esse movimento, que se articula aos diferentes eixos curriculares acima identificados, reforça a *autonomia da escola* que, dessa forma, passa a questionar as propostas totalizadoras de currículo ou, então, eventuais parâmetros que, em vez de servirem efetivamente como referências, acabam funcionando como modelos curriculares a ser obrigatoriamente seguidos.

## Conclusão pessoal

### Realização de um sonho possível

Outra história para “terminar” este livro...

... Era uma vez um menino que sonhava. Um menino que sonhava crescer e ser grande. Ser um grande homem. Ele, desde muito cedo, era considerado um pequeno-grande-homem por aquelas pessoas simples com quem convivia, gente do povo, do povo pobre deste país; mas, na escola, era quase sempre apenas um número, uma estatística e passava quase despercebido.

Aquele menino de família humilde, que em casa gostava de conversar com todo mundo, que adorava brincar, correr, pular, desenhar, dançar, cantar e sorrir, na escola era tímido, tinha medo de insistir com a professora para escrever com a mão esquerda, quando ela o obrigava insistentemente a escrever com a mão direita — o que acabou acontecendo —; era um menino bem comportado, que não fugia aos padrões e às normas estabelecidas pelas idéias, pelos valores e pelas determinações contidas nas cartilhas. Mas algo havia de diferente naquele menino, como deveria acontecer também com outros meninos, que não se ajustavam totalmente à “moral e cívica” vigente; talvez um olhar triste, talvez um quê de descontentamento, talvez, algo de revolucionário.

O tempo foi passando e o menino foi crescendo, sempre acanhado na escola e expansivo em casa e fora da sala de aula. “Passava de ano” e observava, descontente, que muitos de seus amiguinhos eram

reprovados. Era estudioso mas, como todos, ficava apavorado com a quantidade de conteúdos a decorar e das lições de casa que precisava fazer, tanto nos períodos de aula como nos períodos das férias escolares.

Aquela criança gostava da escola, onde fazia amizades, onde se sentia importante por estar aprendendo a ler, a escrever, a contar. Mas também onde se sentia incomodada por ser obrigada a aprender “coisas” que não faziam sentido para ela.

O garoto que gostava da escola passou a temê-la. Desenvolveu principalmente medo, verdadeiro pânico das provas escritas ou das chamadas orais, o que servia aos professores, conforme entendeu apenas muitos anos depois, como instrumento com o qual a maioria deles ameaçava a turma e mantinha a disciplina e o silêncio. Assim, tentavam fazer com que as normas, vindas das leis, dos decretos, das cartilhas, fixadas nas paredes dos corredores da escola e das salas de aula, fossem cumpridas.

O interesse daquela criança pela escola quase desaparecera totalmente. Parecia que o prédio se tornara gelado e estranho, a professora, ano após ano, deixara de olhar nos seus olhos, como às vezes acontecera no início, ou mesmo não mais lhe tocava as mãos. Os contatos nesse âmbito passaram a acontecer apenas para expressar alguma reprovação, censura e, às vezes, até mesmo, castigo, expressa e abertamente declarados à classe, que causavam dor física e, mais ainda, psicológica. Poucas lições transmitidas pela professora despertavam o entusiasmo infantil, pois geralmente faltava aos alunos tempo e agilidade para acompanhar a velocidade da mão da docente, que mais parecia uma atleta no preenchimento de lousas. E geralmente a professora utilizava apenas lousa e giz. Dificilmente usava um mapa na sala de aula e, quando isso acontecia, a aula se tornava mais interessante. Porém, era coisa rara. Mas, uma coisa o menino reconhecia, invejava e inutilmente tentava imitar: a letra arredondada e bela da professora que, perto dos seus “garranchos” de canhoto transformado em destro, jamais conseguira igualar.

Apesar dos seus medos e dos fracassos dos seus colegas, pois eles eram sempre os culpados no final da história — ou eram ignoran-

tes, ou eram desadaptados, ou eram deficientes, diferentes ou incompetentes — dentre outros “entes” (menos entes queridos e privilegiados), o menino insistia e se esforçava muito para continuar a estudar, pois queria ser “grande”. Não sabia muito bem o que isso significava, mas queria crescer não só em tamanho. Queria ser bom, bondade aprendida em casa com seu pai, com sua mãe, com sua irmã, com a gente simples com quem convivia diariamente. E ele sentia que, também na escola, havia pessoas boas que o ajudavam a aprender, que lhes davam bons exemplos, que, de certa forma, acabavam compensando as experiências negativas de sala de aula. O garoto aprendia valores em casa e na escola. Ele queria ser bom porque isso significava também não entristecer aqueles a quem amava e não ser reprovado no final de cada ano, já que tanto esforço todos faziam para que ele continuasse a estudar. Ser bom significava, conforme foi aprendendo principalmente em casa, mas também na escola, se preocupar com as outras pessoas e lutar para que todos no mundo inteiro tivessem uma vida melhor. Um mundo mais justo e solidário. O garoto nunca soube muito bem precisar de onde teria vindo esse sentimento bom, esse desejo de que todas as pessoas pudessem ser mais felizes. Mas, certamente, sentia isso muito forte em sua família.

Contraditoriamente, a escola era muito diferente das coisas que aconteciam fora dela, e o menino não entendia o porquê daquela diferença. Por mais que se perguntasse e que perguntasse, ninguém sabia ou, pelo menos, ninguém se dispunha a explicar. E a diferença permaneceu, não só nos primeiros oito anos de sua escolaridade inicial, mas também se estendeu anos afora.

O jovem aprendiz cresceu, aprendeu a ler, a escrever, a contar, a obedecer e a, geralmente, calar-se. Sequer conseguia “colar”, até porque sempre cultivou, acima de tudo, o valor da honestidade, como seus pais sempre lhe ensinavam com muita intensidade, com palavras e com exemplos. Como a escola, de uma forma ou de outra, sempre também ensinou.

O nosso personagem que, aos doze anos, quis trabalhar e chegou a experimentar por alguns dias as funções de “sorveteiro” e de “en-graxate”, aos quatorze anos se tornou *office boy* e nunca mais parou de

trabalhar; e também se acostumou a não gozar férias, o que era estimulado pelos “patrões”<sup>1</sup>. Isso durou até o dia em que, após cinco anos de trabalho sem descanso, tirou férias forçadas num hospital, vítima que foi, aos vinte anos, de uma pneumonia dupla acompanhada de derrame pleural.

Aos poucos, o jovem profissional foi percebendo o quanto aprendia fora da escola, principalmente nas suas conversas com o pai, homem autodidata, com o exemplo da mãe, doméstica, sempre muito “trabalhadeira”, na postura de alguns poucos professores “revolucionários” e, em grande parte, com os seus amigos da escola<sup>2</sup>. Ele foi percebendo as condições em que se davam as relações de trabalho e as relações pedagógicas na escola e na sala de aula. E tomou gosto por questionar tais relações.

O rapaz que, nesses tempos, cursava a primeira faculdade, aprendeu que ficar fora da sala de aula era, muitas vezes, muito mais interessante e útil, principalmente nas aulas de alguns professores, que jamais estabeleciam qualquer relação com os alunos, nem pedagógica, nem profissional, nem pessoal, nem nada. Relacionavam-se apenas com os conteúdos. Assim, os bancos do pátio da faculdade tornavam-se ponto de encontro, e as relações estabelecidas nas reuniões extraclasse com os amigos, com as amigas e eventuais namoradas, eram mais do que agradáveis e de frequência “obrigatória”.

Ali, o jovem descobria o mundo: nas conversas informais com os “companheiros” e também por meio dos gibis, revistas, jornais e livros, que lia e discutia com os outros rapazes e moças. Aos poucos, encontrou-se na poesia, na música, nas letras e nos ritmos revolucionários que embalavam o seu tempo de juventude. Inventou textos e novos contextos. Espelhou-se no cinema, no teatro, admirou a dança (e recordou-se da *Dança do Cisne* que, uma vez, havia visto na tevê e

---

1. Esta palavra significa também, de acordo com os dicionários, “patrono” ou “protetor”. Proteção, decididamente, não era exatamente o que o jovem sempre sentiu por parte dos seus “patrões”.

2. E com outros/as marcantes companheiros/as de trabalho, amigos e amigas pessoais e familiares... Wilsinho, Xerxes, Élia, Hélio, Laércio, Jubal, Ivson, Zé Maria e... Oséias!

que nunca mais esquecera) e as artes plásticas. Encantou-se com elas. E, de repente, como num passe de mágica — mas na verdade como resultado de toda uma vida — o nosso personagem voltou a ter prazer de ir para a escola, para a faculdade, pois ali ele poderia mudar o mundo junto com os seus iguais e também junto às pessoas que eram diferentes dele. E ele, que jamais parara de estudar, tomou ainda mais gosto pela descoberta, pela pesquisa, pela complexidade da ciência, pela reflexão coletiva, pelo trabalho democrático, pela atividade em grupo, pelo debate emancipador. Fez amizade com alguns de seus professores e viu possível o diálogo entre professor e aluno, conforme afirmava certa literatura pedagógica que havia lido, de passagem, anos atrás, e foi observando melhor as pessoas à sua volta e percebendo que, como ele, elas traziam experiências parecidas com as suas, pequenos e grandes traumas, revoltas e sonhos idênticos aos seus, problemas comuns e perspectivas de vida semelhantes.

Essa história não tem fim, até porque a história não acaba mesmo e porque o tempo não pára. Nem os preconceitos e a exclusão desaparecem de uma hora para a outra, sem mais nem menos. Para serem superados, um longo trabalho precisa ainda ser feito.

A história vive para ser reescrita. A história existe porque ela é sempre reconstruída, pensou o nosso personagem, descobrindo que as mudanças são processuais e que ele sempre esteve mudando o mundo, ao mesmo tempo que era por ele transformado. Percebeu, também, que é com base nas pequenas ações cotidianas, fundadas nos princípios e nos valores que as regem, que o menino, que o jovem, vai se tornando homem, sem perder jamais a sua juventude e a sua meninice.

O nosso personagem guardou consigo algumas imagens negativas dos seus tantos anos de escolaridade formal, que gostaria não se repetissem nunca mais com criança, jovem ou adulto algum. Mas sabe que, também na escola, aprendeu muitas lições importantes para a sua vida, para que ele pudesse ser a pessoa que é hoje e que, sobretudo, carrega em si valores de justiça, de não-violência, de honestidade, de liberdade e o sentimento de que sempre é possível superar, individual e coletivamente, os desafios da própria vida.

Mesmo com o que considerou experiências negativas na escola, o menino, o jovem e depois o adulto, aprendeu, também algumas importantes lições, que por isso mesmo considera bom não ter esquecido — justamente para lutar contra essas práticas: alunos e alunas enfileirados, todos os dias; o patriotismo obrigatório ao cantar o Hino Nacional com a mão no peito, sem saber o porquê disso; a sala de aula muito fria ou muito quente; as carteiras enormes, antigas, de um verniz desbotado, inadequadas para o tamanho do(a) aluno(a); a lousa cheia de lição para copiar; as explicações sempre apressadas da professora ou do professor, o olhar frio, vazio e distante deles, a ameaça da palmatória, do milho ou da tampinha de garrafa, o puxão de orelhas ardido e as orelhas vermelhas dos colegas, também ardidadas; a denúncia aos pais do comportamento na sala de aula, no caso de alguma reclamação sobre a atitude do professor para os pais; a proibição de conversar com o colega do lado; a proibição de falar alto ou de correr no horário do “recreio” — proibição nunca respeitada; a vontade de comer a merenda e a escassez de merenda na escola; o tapa no ouvido (um “pé d’ouvido”) que certa vez levou de um professor de português, extensivo aos seus coleguinhas; o ser culpado por coisas que não fez porque ninguém se importou em ver realmente o que aconteceu, ou de se sentir menor porque filho de família pobre ou aluno de escola pública.

É bom, igualmente, recordar alguns agradáveis momentos escolares: olhares e afagos da professora e do professor em aprovação a alguns acertos; as amizades que nasceram e foram cultivadas na escola; a merenda; o aprender a cantar o Hino Nacional, dentre outros hinos pátrios, com os quais o estudante sempre se identificava e que sempre gostava de cantar; os momentos de correria e brincadeiras durante o recreio; as festas juninas, que possibilitavam atividades diferenciadas, por exemplo, procurar sapé no mato, em mutirão; a sensação de ter sido aprovado no final do ano, depois de um tremendo suspense por parte da diretoria e da própria professora; o sentir-se acompanhado e protegido pela mãe até chegar ao portão da escola; o ser acompanhado pelo pai nas lições de casa e, principalmente, o prazer de começar a ler as placas e os cartazes das ruas e de conseguir escrever os primeiros bilhetes para a família e para os colegas de

classe, o que incentivava outro bom sentimento: o desejo de continuar a estudar, sempre mais, para “passar de ano no final do próximo ano” e sempre pensar o futuro melhor para si e para todas as demais crianças...

O leitor certamente traz consigo muitas dessas e tantas outras imagens da escola, mais ou menos positivas. Quantas experiências os alunos acumulam na escola durante sua vida escolar e quanta riqueza existe em cada pessoa para que se possa, inclusive, inventariar as fontes dos acertos e os motivadores dos erros, como forma de novas aprendizagens e de novos sucessos escolares.

Ficaram também na memória daquele estudante muitas imagens experimentadas durante o antigo ginásio (o equivalente hoje às quatro séries finais do ensino fundamental), também durante o ensino técnico profissionalizante, equivalente ao antigo segundo grau (hoje ensino médio), chegando aos primeiros anos de faculdade. Por exemplo, o sentimento de inferioridade ao estudar em escola particular com bolsa do Juizado de Menores, o que exigia a sua renovação anual mediante apresentação de atestado de pobreza da família, na escola e no Juizado e, também, a apresentação do boletim do aluno sem notas vermelhas. Escola particular para a “classe média”, onde aquele jovem foi estudar, uma vez que não havia vaga na escola pública. Lá estava ele, malvestido, junto aos alunos bem-vestidos e bem equipados, sendo, às vezes, alvo de chacotas dos colegas e do abandono deles e da escola, principalmente quando havia excursões e passeios dos quais ele sempre se via excluído, pois a bolsa do Juizado não previa verba para tais atividades.

Outro sentimento de inferioridade do nosso personagem surgia do fato de não ter conseguido entrar numa universidade pública. Por conseguinte, ao cursar faculdade privada, por diversas vezes não pôde pagar a mensalidade e viu suas provas retidas na secretaria da escola, o que acontecia também com vários de seus companheiros, tornando a “humilhação” coletiva e, nesse sentido, mais suportável. Quando a miséria é coletiva, ela parece ser mais suportável. Mas era justamente aí que o jovem universitário sentia que a pobreza não era algo normal, que não podia nem precisava ser daquele jeito e que outro jeito, outra

alternativa, deveria existir. Essas inquietações estimulavam-no a querer compreender o porquê de tamanha injustiça. Este interesse acabava incentivando novas descobertas do jovem universitário, que se tornava praticamente autodidata nos seus estudos relacionados à política, à ideologia e à sua visão crítica do mundo, que aos poucos foi se aguçando, já que, durante os tempos do antigo ginásio e também durante o seu curso técnico profissionalizante, poucos estudos realizou sobre tais questões. Os seus amigos universitários foram fundamentais para essas suas novas descobertas.

Depois de outras experiências, de outros cursos e, em especial, após o curso de pedagogia, o nosso personagem tornou-se professor, por sua escolha e também por contingências de sua própria vida. Ele, certamente, sentiu-se feliz por ter conseguido chegar muito mais longe do que esperava; mas, ao mesmo tempo, viu-se triste por ter alcançado o que a maioria de seus colegas de infância não alcançou em termos de escolaridade. E, também por isso, ele sonha e trabalha todos os dias, com toda a sua energia e vontade, por uma mudança radical de cenário: uma escola e uma sociedade alegre e dinâmica, séria e feliz, criativa e ousada, responsável e esperançosa, justa e solidária, que tenha disciplina, que estabeleça limites, mas que não trabalhe com a lógica da advertência, da expulsão, da humilhação, da exclusão, da competição e da exploração (para não dizer espoliação). Que, ao contrário disso, incentive a curiosidade, crie espaços para o lazer, para a alegria de aprender e de freqüentar a escola e que permita a alunos e professores se perceberem aprendentes e ensinantes, apesar de suas diferenças etárias, culturais, raciais, étnicas, profissionais, de experiências de vida etc. Felizmente, já temos muitos exemplos de escolas que passaram e que estão passando por experiências desse tipo. Só nos falta ampliar esse horizonte, multiplicar essas vivências, lançar essa rede para mares mais amplos, estender esses avanços a favor de todos os povos. Falta-nos, ainda, organizar melhor essas experiências, resgatar e registrar essas estórias e essas histórias, contar aos nossos alunos o que vivemos, o que vemos, o que desejamos.

Ainda bem que muitas das nossas escolas e dos(as) nossos(as) educadores(as) estão mudando. E, principalmente, que estão abertos

a essas mudanças, resistindo cada vez menos a elas. Torna-se necessário reconhecer, também, os seus acertos.

O nosso personagem, hoje professor, que no início de sua carreira no magistério, por força do modelo de sua própria formação, quase reproduziu os erros que com ele foram cometidos, espera, “sem espera”, que em pouco tempo algumas mudanças muito concretas, nem sempre fáceis mas possíveis, possam continuar a acontecer na escola pública, na escola privada, em qualquer espaço em que acontece educação de qualquer tipo. E como somos seres humanos, estamos sempre nos educando nos diferentes espaços em que convivemos. Basta estarmos vivos para educar e para nos educarmos.

Algumas mudanças já acontecem e que hoje estão sendo cada vez mais ampliadas nas nossas escolas e nas salas de aula (ou que, se não acontecem, gostaríamos que fossem plantadas nas escolas) têm a ver com um **novo tipo de relação humana e pedagógica**. Vejamos alguns exemplos:

- Não gritar com os alunos e com as alunas, em nenhuma circunstância, em nenhum espaço da escola.
- Não admitir qualquer tipo de preconceito, de racismo, de exclusão, de agressão ou de violência na sala de aula, na escola ou na sociedade. Envidar todos os esforços contra tais práticas. Lutar contra a desigualdade social na escola ou fora dela.
- Acabar com a lógica de que as filas (de alunos, de carteiras, da arquitetura das salas de aula etc.), ou que o silêncio, ou que a obediência são sinônimos de ordem, de progresso, de sucesso, de organização.
- Respeitar os discentes em seus ritmos históricos e dinâmicos e necessidades individuais e coletivos (incluindo-se aí coisas muito simples, como a necessidade de ir ao banheiro quando precisarem ou de compreender a matéria e de realizar as suas descobertas em momentos diferentes, por exemplo).
- Escutar mais as diversas falas dos alunos, dentro e fora da sala de aula. Por isso, ampliar o espaço para a realização dos estudos, diversificar e enriquecer as atividades pedagógicas, sig-

nificando-as e trabalhando-as com base na participação dos alunos nos diferentes tempos e espaços didático-pedagógicos.

- Incentivar a pesquisa, a criatividade, a crítica, as vivências e convivências em grupo, em coletividade; criar espaços para trocas culturais, multiculturais, interculturais e transculturais, visando a melhoria e a qualificação da participação dos alunos na definição do currículo da escola, incluindo-se aí os momentos de planejamento, de avaliação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, superando a seriação que tanto tem contribuído para reprovar os nossos alunos e para a exclusão de milhões de crianças, de jovens e de adultos das escolas e, aos poucos, ir plantando a possibilidade do regime de ciclos, de progressão continuada que não é sinônimo de promoção automática e incentivando a prática de uma avaliação dialógica continuada<sup>3</sup>. Nesse sentido, pensar a sala de aula como “Círculo de Cultura”<sup>4</sup>, tornando a aula um encontro de trabalho, de relações e da criação de novos textos, contextos e meta-contextos nos quais os alunos, junto com os seus professores e com a orientação e participação responsável e comprometida deles, possam pesquisar, realizar experiências científicas, refletir sobre o que fizeram, discutir, debater e superar, juntos, as dificuldades surgidas no processo. Que se possa buscar na descoberta coletiva, no lúdico, na brincadeira, na curiosidade dos alunos, dos professores e de toda e qualquer pessoa da escola ou da sua comunidade escola (e, diríamos, planetária), a explicação para os conflitos, para as contradições e para os problemas da práxis educativa e, concomitantemente, da práxis social.

---

3. A esse propósito, leia-se: PADILHA, Paulo R. *Caderno da Escola Cidadã*, n. 9, 2000b. Ciclos e avaliação dialógica continuada na escola cidadã e a bibliografia nele indicada.

4. Conforme analisamos no segundo capítulo, no final da década de 1950, Paulo Freire criou e coordenou, no MCP — Movimento de Cultura Popular do Recife, os chamados “Círculos de Cultura”. Segundo o próprio Freire, “eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feitos pelo educador(a) ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo” (Freire, 1994a: 155).

- Ampliar os espaços de comunicação na sala de aula e na escola, de forma a que todos os segmentos escolares (alunos e alunas, pais, mães, professores e professoras, coordenadores(as) pedagógicos(as), diretores(as), secretárias, merendeiras, todos os demais funcionários da escola e comunidade escolar) possam se fazer presentes na instituição escolar todos os dias, influenciando e decidindo sobre as questões pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas. Nesse sentido, abrir a sala de aula à comunidade, à visita permanente dos pais e mães de alunas e alunos, onde estes possam relatar suas experiências escolares, profissionais e de vida. Tornar a sala de aula, ao mesmo tempo, espaço de troca de experiências, laboratório de pesquisa, de investigação, de descobertas e de produções científicas, onde alunos e professores exercitem a possibilidade maravilhosa e humana da criação artística, onde possamos escutar tanto o silêncio quanto o barulho criativo (sem silêncio não há música), de bagunça organizada, de participação viva, de busca permanente do novo, do estabelecimento de novas relações pessoais e interpessoais, de vivências que sirvam não apenas à produção de novos conhecimentos mas também à ampliação da cultura, às trocas intertransculturais, à formação da “cidadania ativa” e, principalmente, que esteja a serviço do desenvolvimento humano, no sentido *lato* do termo.
- Ampliar a compreensão de que todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo e, levando em conta a contribuição de todas as ciências, enfrentando os desafios e a complexidade do real, do conhecimento sobre ele e do desenvolvimento da pessoa humana, da sua emoção, do seu imaginário, estar aberto às transformações que estão sendo operadas no mundo contemporâneo, aos recursos oferecidos pelas novas tecnologias informáticas e da comunicação, aceitando como *locus* de ação desde os microespaços, em que as nossas intervenções acontecem diariamente, até sua ampliação ilimitada em rede e em ondas que se encontram e se somam a outras ações, a outras redes e a outras ondas emitidas por outras pessoas, de outras sociedades, de todo o planeta, de todo o universo, num processo interativo, integrativo e dialético de conexões e de interconexões.

Hoje e no futuro, as alegrias das crianças não serão mais contadas nos dedos, como a satisfação daquele menino em receber da mãe ou do Juizado de Menores parte do material escolar no início do ano, de encapar o caderno e, mesmo assim, acompanhado da angústia de não poder comprar o restante do material ou o uniforme solicitados pela escola. Ou, então, apenas a alegria de andar de casa até a escola em companhia dos coleguinhas, ou a alegria contida por ficar sabendo, no último dia de aula, que foi aprovado, mesmo diante da tristeza de tantos colegas reprovados e “condenados” a ver, com as mesmas “caras”, corpos, jeitos, prática e sabores, tudo o que foram “obrigados” a estudar e que não conseguiram “assimilar”.

A escola já tem mudado, está mudando e todos nós, meninos e meninas, adolescentes, jovens adultos e adultos jovens (que todos somos), estamos envolvidos ou nos envolvendo nesse processo de mudança.

Estamos convencidos de que a sala de aula e todos os demais espaços de aprendizagem, na escola e na comunidade, e mesmo os virtuais, enquanto Círculos de Cultura são, a cada dia mais, espaços privilegiados a partir do qual podemos fazer história. Para tanto, é mister que construamos novas relações pedagógicas, novos espaços, novos contextos educacionais e, por conseguinte, uma nova forma de pensar e de concretizar o currículo intertranscultural da/na escola e, a partir dela, na educação como um todo. Mas isso depende de todos nós. Depende de reconhecermos que somos sempre aprendentes. Que um livro, uma poesia, um desenho, uma música ou outra nossa criação qualquer mostra-nos o que já sabemos fazer e o quanto precisamos ainda aprender, o quanto precisamos ser humildes diante do conhecimento, diante das outras pessoas e respeitosos com o mundo em que vivemos.

Importa compreender que os nossos registros, sempre parciais da história, dão conta apenas de uma minúscula parcela da experiência acumulada pela humanidade, mas que, apesar disso, tem uma grande importância porque revela os nossos pequenos avanços, a conquista de mulheres e de homens que empenharam suas vidas a favor da construção de um mundo melhor. É neste processo que estamos também engajados, sempre percebendo que vale a pena insistir para que as

mudanças ocorram, que importa acreditar no sonho e trabalhar na direção da sua realização. Por mais difíceis que pareçam, mudanças acontecem, mas dependem dos nossos esforços coletivos, nunca apenas individuais.

Aprendemos com este livro que a experiência da **Escola Pública Popular**, da **Escola Cidadã**, conforme hoje percebemos, não é resultado apenas de uma teoria, mas da maturação histórica que se deu no Brasil e também em diversos países. E aprendemos, finalmente, que inventar e recriar são possibilidades humanas. Por isso, a ousadia do currículo intertranscultural pode tornar-se cada vez mais concreta se cada um de nós contribuir, como dissemos, de forma curiosa, alegre e aprendente. Se conseguirmos isso, estaremos, enquanto alunos e professores que sempre somos, buscando novas respostas para as demandas da nossa realidade. Assim vamos nos provocando e incentivando as futuras gerações que também o façam.

Aprendemos, finalmente, durante este trabalho, que para responder às questões teórico-práticas que nos desafiavam desde a infância, tivemos de entrar profundamente na discussão sobre o currículo da escola. Essa discussão está apenas no início e assume, nos dias atuais, extrema relevância social, porque pode contribuir para que a educação, em perfeita consonância com a cultura, ajude-nos a encontrar algumas respostas para superar o fundamentalismo nas diferentes culturas e buscar a paz. E não é possível construir a paz falando e fazendo a guerra, da mesma forma que não é possível acreditar numa educação humanizadora, se nada fizermos para viabilizar a sua concretização e para nos humanizarmos.

A nossa conclusão pessoal é que o currículo intertranscultural pode significar um importante avanço para a consolidação da uma Escola Cidadã e de uma educação ainda mais humanizadora, que caminhe na direção do nosso sonho possível, sonho este que se constrói com a radicalidade democrática e pedagógica de quem busca incessantemente construir um mundo mais justo e uma educação que, ao invés de excluir, inclua e forme cidadãos emancipados.



## Bibliografia

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: INRP, 1990.
- ABRAMOWAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.
- ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho? Como organizar o Colegiado Escolar*. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ANTUNES, Ângela & PADILHA, Paulo Roberto. *Projeto político-pedagógico, leitura do mundo e a festa da escola cidadã*. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2002. (Mimeo.). 13p.
- APPADURAI, Arjun. *Modernity at Large*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
- APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997a.
- \_\_\_\_\_. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Política cultural e educação*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, Michael & BEANE, James (orgs.). *Escolas democráticas*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.
- APPLE, Michael & NÓVOA, António (orgs.). *Paulo Freire: Política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino: avaliação preliminar. *Revista Educação Municipal*. São Paulo: Cortez/Undime/Cead, ano 2, n. 4, p. 67-76, mai. 1989.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p. 131-64.
- \_\_\_\_\_. *Premissas de reorientação curricular* (ponderações). São Paulo: 2002. (Mimeo.). 11p.
- AVANCINE, Sérgio Luís. *Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Educação e neoliberalismo. In: SME. Porto Alegre/Adm. Popular. *Paixão de Aprender*, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, n. 9, p. 26-39, dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. A Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. In: Azevedo, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Pablo e SIMON, Cátia (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 23-48.
- \_\_\_\_\_. Escola Cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 308-19.
- AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Pablo & SIMON, Cátia (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- BACAL, Azril. *Culturas de Justipaz y desarrollo humano sustentable en America Latina: aportes de una educacion popular para la paz*. In: Seminario latinoamericano: retos de la seguridad, cultura de paz y democracia en America Latina. México: Oaxtepee, 35p. maio 2000.
- \_\_\_\_\_. El desarrollo humano sustentable y el proceso de democratización. In: SANDOVAL, René Valdiviezo y GONZALES, Sergio Flores (coord.). *Importancia y perspectivas del desarrollo sustentable en México*. Universidad Autónoma da Tlaxcala y Centro de Estudios para el Desarrollo Sustentable, A.C., Tlaxcala, México, 1996, p. 61-8.
- \_\_\_\_\_. Reflexiones a partir de la Experiencia de Tres Talleres Vivenciales sobre una Cultura de Paz en México. *Informe a la Oficina de la Unesco en Mexico*. 6 mar. 1999.
- BADINTER, Elizabeth. *Um é o outro*. Trad. Carlota Gomes. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

- BALANDIER, Georges. *Anthropologiques*. Paris: PUF, 1974, p. 52-60.
- \_\_\_\_\_. *A desordem, elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BARBIER, Jean-Marie. *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora, 1993.
- BARBU, Zevedei. *Democracy and dictatorship: Their psychology and patterns of life*. Londres: Routledge/Kegan-Paulo Ltd. 1956.
- BATESON, Gregory. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Trad. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. Traduzido de *Mind and nature: a necessary unity*, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Un'ecologia della mente*. Trad. Giuseppe Longo. Milão: Adelphi, 1976. Traduzido de *Steps to na ecology of mind*, 1972a.
- \_\_\_\_\_. *Verso un'ecologie della mente*. Trad. Giuseppe Longo. Milão: Adelphi, 1976. Traduzido de *Steps to na ecology of mind*, 1972b.
- BATESON, Gregory & RUESCH, Jurgen. *Communication. The Social Matrix of Psychiatry*. Nova York: W. W. Norton & Company, 1951 (com reedições em 1968 e 1987). Versão francesa: *Communication et Société*. Paris: Seuil, 1988.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. In: VALLE, Edênio & QUEIRÓZ José J. *A cultura do povo*. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 1988, p. 40-56.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação popular: A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BENEVIDES, Maria Vitória. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.
- \_\_\_\_\_. Cidadania e democracia. *Revista Lua Nova*. São Paulo: Cedes, v. 33, p. 5-16, 1994a.
- \_\_\_\_\_. Democracia e Cidadania. In: *Revista Pólis: Participação Popular nos Governos Locais*. São Paulo: Pólis — Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais, n. 14, p. 11-19, 1994b.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes, 1996. (Londres: Routledge, 1990).
- \_\_\_\_\_. Clase y pedagogías visibles e invisibles. En: GIMENO, J. y PEREZ, A. (comp.). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madri: Akal, 1983, p. 54-72.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOAS, Franz. *Race, language and culture*. Nova York: The Free Press, 1966.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano — compaixão pela terra*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

- BORDIEU, P. *Condicion de classe et position de classe*. Archives Européenes de Sociologia, VII, 1966, p. 201-23.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 4. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOSI, Alfredo. *Cultura brasileira: temas e situações*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. *O que é educação*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981a.
- \_\_\_\_\_. *O que é método Paulo Freire*. 18. ed. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1981b.
- \_\_\_\_\_. (org.). *A questão política da educação popular*. 4. ed., São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. MEC/SEF. Brasília, SEF (SME de Belo Horizonte-MG). Série Inovações, n. 5, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, MEC/SEF, v. 10, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, v. 1-10.
- BREDE, Werner E. Paulo Freire e os computadores. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BUBER, Martin. *Eu e tu*. 29. ed. Tradução, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Editora Moraes, s.d. Traduzido do original alemão *Ich und Du*. 8. ed. Lambert Schneider: Heidelberg, 1974.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). FFLCH, Universidade de São Paulo, FFLHC, São Paulo, 1983.
- CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAUI, Vera Maria. *Reinventar a escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000c, p. 137-166.

- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000b, p. 47-60.
- \_\_\_\_\_. *Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores*. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000a.
- CARDONA, Ramón Moncada. Convivência escolar e convivência cidadã. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa & SIMON, Cátia (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (org.). *A construção do projeto de escola*. Porto: Porto Editora, 1993, p. 16.
- CARVALHO, José Carlos de Paula et al. *Imaginário e ideário pedagógico: um estudo mitocrítico e mitanalítico do projeto de formação do pedagogo na FEUSP*. São Paulo: Plêiade, 1998.
- CARVALHO, Ronaldo de. *Poemas e sonetos*. Rio de Janeiro: Editores Leite Ribeiro & Maurilo, 1919, p. 116.
- CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil, 1975, p. 296, 366, 475 e 496.
- CASTRO, Mary Garcia et alii. *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situações de pobreza*. Brasília: Unesco, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.
- CATANI, Afrânio Mendes. *O que é capitalismo*. 34. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor*. Porto Alegre/Petrópolis: Editora da Universidade/UFRGS/Vozes/Unitrabalho/Corag/Veraz Comunicação, 2001.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Universidade na América Latina: Tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Trad. Enid Abreu Dobrânszky. Campinas: Papirus, 1995.
- CHAMLIAN, Helena Coharik. *A relação pedagógica e a formação do professor: uma tentativa de intervenção*. São Paulo: FEUSP, 1988.
- \_\_\_\_\_. O curso de Pedagogia na USP. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, jul./dez. 1996.
- CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1982.

- COELHO E SILVA, José Pedro C. Das ciências com implicações na Educação à Ciência específica da Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ano XXV-I, p. 25-45, 1991.
- COGO, Denise Maria. *Multiculturalismo, comunicação e educação: possibilidades da comunicação intercultural em espaços educativos* (Tese de Doutorado) — Escola de Comunicação e Artes-ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- CONSERVA, Rosalba. Relazione introdutia. In: Giornate di Studio su Gregory Bateson. *La natura dell'apprendere e del pensare: "...gli uomini soo erba"*. (Conferência de abertura). 13-14 fev. 1998, Roma, 1998.
- CORAGGIO, José Luis. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 1996.
- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORBISIER, Roland. *Situação e alternativas da cultura brasileira*. 2. ed. São Paulo: IPSIS, 1956.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento. Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.
- \_\_\_\_\_. A reconstrução da escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991. *Em Aberto*, jan./mar., ano 11, n. 53, p. 54-63. Brasília: INEP, 1992.
- CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez/IPF, 2002.
- CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madri: Alianza Editorial, 1997.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber & FLEURI, Reinaldo Matias. *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular*. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- COUSINET, Roger. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. São Paulo: Nacional/Edusp, 1974.
- COUTINHO, José Maria. *Etnocentrismo, multiculturalismo e educação no Brasil: por uma educação multicultural*. Tese (Concurso para Professor Titular do Departamento de Didática). Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

- COUTINHO, José Maria. Por uma educação multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI. *Ensaio*. Aval. Pol. Públ., Rio de Janeiro, v. 4, n. 13, p. 381-392, out./dez. 1996.
- CUCHE, Denys. *La notion de culture dans le sciences sociales*. La Découverte: Paris, 1996.
- CURY, Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo, PUC/SP, 1979: (Mimeo.). 142p.
- DALLA ZEN, Maria Isabel. *Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem lingüística, pedagógica e social*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- DAMÁSIO, A. *Descartes' Error — emotion, reason and the human brain*. Nova York: Avon Books, 1994.
- DARWIN, Charles. *El origen de las especies*. Barcelona: Planeta/De Agostini S.A., 1995.
- DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2. ed. São Paulo: Cortez/MEC/Unesco, 1999.
- DEMETRIO, Duccio. *Agenda Interculturale*. Maltemi: Roma, 1997, p. 40.
- DEMO, Pedro. *Conhecer & aprender: Sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000b.
- \_\_\_\_\_. *Desafios modernos da educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Saber pensar*. Guia da Escola Cidadã. São Paulo: Cortez/IPF, v. 5, 2000a.
- DEWEY, John. J. *Dewey on Education: Selected Writings*. (R. D. Archambault, org.). Chicago: University of Chicago Press, 1974.
- DÍAZ BORDENAVE, Juan E. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DOMINGUES, Diana (org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.
- DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Trad. Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Trad. Renée Eve Levié. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 55-77.
- EQUIPE TÉCNICA DO IPF. A reestruturação curricular na perspectiva da Escola Cidadã. *Cadernos da Escola Cidadã*, n. 6, São Paulo, IPF, 1998.
- ESCOLA CIDADÃ: Construindo sua identidade (vários autores). In: *Paixão de Aprender*. Secretaria Municipal de Educação — Prefeitura Municipal de Porto Alegre, n. 9, dez. 1995.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.
- FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998, p. 33-43.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Interdisciplinaridade: dicionário em construção*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FEATHERSTONE, Mike (org.). *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FEITOSA, Sônia Couto Souza. *Método Paulo Freire: Princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- FERNANDES, João Viegas. *Saberes, competências, valores e afetos: necessários ao bom desempenho profissional do/a professor(a)*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.
- FERNANDES, João Viegas & TOMAZ, Mônica. *Um mundo melhor é necessário e é possível*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2002.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. Pessoa: *Imaginário & Arte: perspectivas antropológicas em pesquisa*. São Paulo, FE-USP, 1999. (Mimeo.). 30p.
- \_\_\_\_\_. *Práticas crepusculares: mytho, ciência e educação no Instituto Butantan: um estudo de caso em Antropologia Filosófica*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Versão ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

- FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FISCHMANN, Roseli (coord.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo* (um estudo de fatores condicionantes). Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- FLEURI, Reinaldo Matias. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, *Resumos*. Caxambu, ANPed, GT 06 Educação Popular, p. 1-15, 2002.
- \_\_\_\_\_. Freinet: Confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas: Papyrus, 1996, p. 195-207.
- \_\_\_\_\_. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 16, p. 45-62, 2001d.
- \_\_\_\_\_. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade, in: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 185, p. 277-289, mai./ago. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Educação popular e complexidade: novos olhares, novas questões*. s.d., s.l. (Mimeo.). 5p. Disponível em: <[www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/texto13.html](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/texto13.html)> Acesso em: 30 dez. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação* — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPED e Editora Autores Associados, Rio de Janeiro, n. 17, p. 115-126, mai./ago, 2001c.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.
- FLEURI, Reinaldo Matias & COSTA, Marisa Vorraber. *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001b.
- FLEURI, Reinaldo Matias & SOUZA, Maria Izabel Porto de. *Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2002a. (Mimeo.). 20p.
- FONSECA, João Pedro da; NASCIMENTO, Francisco João & SILVA, Jair Militão da. Planejamento Educacional Participativo. In: *Revista da Faculdade de Educação*. v. 21, n. 1, p. 79-112, São Paulo, 1995.

- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria & Educação*, n. 5, p. 28-49, Porto Alegre, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. 24. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, 2001.
- FRASER, N. *Justice Interruptus*. Critical Reflections on the "Postsocialist Condition". Nova York: Routledge, 1997.
- FREINET, C. *Para uma escola do povo*. Lisboa: Presença, 1973.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999b.
- \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.
- \_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a.
- \_\_\_\_\_. *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001a. Recife: Edição do Autor, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 21. ed. São Paulo, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Entrevista com Walter José Evangelista, (documento inédito), s.d., s.l., p. 6.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995b.
- FREIRE, Paulo & BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1985.

- FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FREITAS, Ana Lúcia S. de & NOGUEIRA, Adriano. Projeto sonho possível e a formação do educador: instrumentos metodológicos em construção. *Educação*, ano XXV, n. 46, p. 91-117, Porto Alegre, mar. 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. Apresentação. In: GADOTTI, Moacir. *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 11-4.
- FUNAI (Bases Legais Da Educação Intercultural). *Constituição Federal, Decreto nº 26/91, PI nº 559/1991, Decreto nº 1904/1996, LDB nº 9.394/1996*. www.funai.gov.br 5p. Acesso em 10 out. 1998.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação: o esquecimento da questão da educação através do discurso da educação permanente*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. Apresentação à edição brasileira: Cidadania planetária. In: GUTIÉRREZ, Francisco & PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez/IPF, 1999, p. 21-25.
- \_\_\_\_\_. *Comunicação docente*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Escola cidadã*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993a.
- \_\_\_\_\_. *Organização do trabalho na escola - alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Paulo Freire uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Autonomia da Escola princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997a, p. 33-42.
- \_\_\_\_\_. Educação multicultural e pedagogia crítica. In: MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez/IPF, 1997b, p. 13-17.
- \_\_\_\_\_. Prefácio — Pedagogia dos direitos e Pedagogia Social de Rua. In: GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia Social de Rua*. São Paulo: Cortez, 1997c.

- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000b.
- \_\_\_\_\_. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER, Henrique (org.). *Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável*. São Paulo: Edusp, 2000c, p. 289-307.
- \_\_\_\_\_. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Terra e cultura da sustentabilidade. In: *Revista Pátio*, ano V, n. 19, nov. 2001/jan. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 10-13.
- GADOTTI, Moacir & JACOBI, Pedro. "Participação e descentralização: a experiência educacional do Município de São Paulo na gestão de Luiza Erundina". In: FREITAG, Bárbara (org.). *Anuário de Educação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994, p. 237-259.
- GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997d.
- GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: 2º Encontro Catalisador do CETTRANS da Escola do Futuro da USP, Guarujá, de 8 a 11 de julho de 2002, 16p. *Anais eletrônicos*. Guarujá, 2000. [http://www.cetrans.futuro.usp.br/encontros/catalisador/2encontro\\_catalisador/c\\_gavani](http://www.cetrans.futuro.usp.br/encontros/catalisador/2encontro_catalisador/c_gavani)> Acesso em 17 jan. 2003.
- GAMBOA, Sílvio Ancízar Sanches. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 91-115.
- GANDIN, Danilo & CRUZ, Carlos H. C. *Planejamento na sala de aula*. 3. ed. Porto Alegre: 1995.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- \_\_\_\_\_. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução Vera Melo Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *The interpretation of cultures*. Londres: Hutchinson & Co., 1975.
- GELLNER, Ernest. *Pós-modernismo, razão e religião*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa & SIMON, Cátia (org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/URFGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000a, p. 319-28.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomáz Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Visões críticas. Trad. Vânia P. Thurler e Tomáz T. da Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

- GHANEM, Elie (org.). *Participação popular na gestão escolar*. São Paulo: Ação Educativa, 1995.
- GIACALONE, Fiorella. Festa e percursos de educação intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998, p. 127-145.
- GIACOMELLI, Gabrielle. *La pedagogia interculturle e il pensiero pedagogico di Paulo Freire*. (Tesi di Laurea in Pedagogia) — Verona: Università degli studi di verona. Facolta di Lettere e Filosofia, 1998.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: Difel, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.
- GOMES, Rui. *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa, 1993.
- GONÇALVES, António Custódio. *Questões de antropologia social e cultural*. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *School subjects and the Curriculum change*. Londres: The Falmer Press, 1993.
- GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da Cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GROSSI, Ester (Apresentação). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Pargos, 1997.
- GUTIÉRREZ, Cláudio Augusto. *Formação de professores na Escola Cidadã*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2001.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Pedagogia para el desarrollo sostenible*. Heredia, Costa Rica: Editorialpec, 1994.
- GUTIÉRREZ, Francisco & PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 1999.

- GUTIÉRREZ, Francisco & PRADO, Cruz. *Simiente de primavera: protagonismo de la niñez y juventud*. Guatemala: Editorial Nojib'as, 2001.
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papyrus, 1994.
- \_\_\_\_\_. *La mediación pedagógica para a educación popular*. Costa Rica: RNTC, 1994a.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.
- HARRIS, Marin. *Introducción a antropología general*. Madri: Alianza Universidad, 1997.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.
- HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montsserat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HILMANN, James (org.). *Encarando os deuses*. Trad. Cláudio Giordano. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1980.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Octavio. *A sociedade global*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- IMBERNÓN, F. (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000 (ver especialmente Sacristán, Giroux, Imbernón).
- INSTITUTO PAULO FREIRE. *Projeto da Carta da Terra: Ética, cultura da sustentabilidade e da não-violência*. São Paulo: 1999. (Mimeo.). 24p.
- ITURRA, Raul. *A construção do insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990b.
- \_\_\_\_\_. *Fugirás à escola para trabalhar a terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher, 1990a.
- JACOBI, Pedro R. *Ampliação da cidadania e participação: desafios na democratização da relação poder público/sociedade civil no Brasil*. Tese (Livre Docência) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.
- \_\_\_\_\_. Descentralização Municipal e Participação dos cidadãos: apontamentos para o debate. *Revista Lua Nova*, v. 20, p. 121-44, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium*. Westview Press, s.l., 1997.
- JACQUARD, A. *Ensaio sobre a pobreza: a herança de Francisco de Assis*. Mem Martins: Europa América, 1997.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Tradução Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1996.

- JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LATOUCHE, S. *Glocalizzazione*. Milão: San Paolo, 1999.
- LE BOTERF, Guy. A participação das comunidades na administração da educação. *Revista de Administração Pública*, v. 16, n. 1, pp. 107-142, jan./mar. Rio de Janeiro, 1982.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. 2. ed. Universidade do Minho. São Paulo: Ática, 1998.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raza y cultura*. Madri: Catedra, 1996. (Colección Teorema).
- LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: GEDH, Série Separatas, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: GEDH, Série Separatas, 1997.
- LIMA, Elvira Souza & GUIMARÃES Lima, M. Identity, cultural diversity and education: notes toward a pedagogy of the excluded. In: TRUEBA, H. e ZOU, Y. (orgs.). *Ethnic identity and power: cultural contexts of political action in school and society*. Nova York: Suny Press, 1997a.
- LIMA, Licínio C. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. 2. ed. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIMA, Venício Artur de Lima. *Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p. 61-79.
- LÓPEZ, Luiz Enrique. *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. In: Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. ED-01/Promedlac VII/Documento de Apoyo, Unesco, 2001, 21p.

- LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 99, 1999.
- LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 21-33.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p. 43-58.
- MACEDO, Eunice; VASCONCELOS, Lurdes; EVANS, Manuela; LACERDA, Manuela & PINTO, Margarida Vaz. *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação*. Porto: Edições Asa, 2001.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MAFFESOLI, Michel. A iluminação pelos sentidos. In: *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 187-197.
- MALGESINI, Graciela; GIMÉNEZ, Carlos. *Guia de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madri: La Cueva del Oso, 1997.
- MARQUES, Mário Osório (org.). A cultura na educação. *Contexto & Educação*, ano II, n. 5. jan./mar. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1987.
- MARQUES, Mário Osório et al. *O projeto político-pedagógico da escola*. Brasília, MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 1994, v. 9, 52p. (Série Atualidades Pedagógicas).
- MARTINS, Rosilda Baron. *Escola Cidadã do Paraná: análise de seus avanços e retrocessos*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez/IPF, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, CO: Westview Press, 1997a.
- MENDONÇA, Rodolfo Furtado de (org.). *Orçamento participativo: planejamento socializado ascendente do município de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: Prefeitura Municipal, 1998.
- MENEZES, Luiz Carlos (org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas/São Paulo: Autores Associados/NUPES, 1996.
- MERCIER, Paul. *História de la Antropologia*. 6. ed. Barcelona: Península, 1995. p. 6.

- MONTECINOS, Carmem & WILLIAMSON, Guillermo (org.). *Educación multicultural: nuevos sentidos para la pedagogía*. Talca, Chile: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca, 1996. Serie Estudios n. 9-10.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. *O currículo: uma teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999a.
- \_\_\_\_\_. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999b, p. 81-96.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORGAN, Lewis Henry. *La sociedad primitiva*. 2. ed. Madri: Ayuso, 1971.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFERN, 1999.
- \_\_\_\_\_. *La méthode II. La vie da la vie*. Paris: Seuil, 1980.
- \_\_\_\_\_. *La méthode IV. Les idées, leur hyabitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*. Paris: Seuil, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil, 1973. Pp. 109-127
- \_\_\_\_\_. Le vie della complessità. In: BOCCHI, G. CERUTI, M. *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985, p. 49-60.
- \_\_\_\_\_. *O problema epistemológico da complexidade*. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O problema epistemológico da complexidade*. Sintra: Publicações Europa-América, s.d.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez/Brasília-DF/Unesco, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Science avec conscience*. Paris: Fayard, 1983.
- MOSCA, Juan José; AGUIRRE, Luiz Pérez. *Direitos Humanos: pautas para uma educação libertadora*. Petrópolis: Vozes, 1990 (Coleção Escola superior de paz; I).
- MOTTA, Fernando C. Prestes. *Organização e poder: empresa, Estado e escola*. São Paulo: Atlas, 1986.
- NANNI, Antonio; ABBRUCIATI, Sergio. *Per capire l'intyerculturalità parole-chiave*. Bologna: Editrice Missionaria Italiana, 1999.
- NICOLESCU, Barasab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

- NICOLESCU, Barasab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Trad. Judite Vero, Maria F. de Melo e Samérico Sommermann. Brasília: Unesco, 2000.
- NIGRIS, Elisabetta. *Educazione interculturale*. Milão: Bruno Mondadori, 1996.
- NOGUEIRA, Adriano. *Ambiência: direcionando a visão do educador para o III milênio*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O sujeito irreverente: anotações para uma pedagogia da cultura em movimentos populares*. Campinas: Papyrus, 1993.
- NOGUEIRA, Adriano; GERALDI, João W. (orgs.). *Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUÑEZ, Iván. Educação e democracia: formas de participação popular. *Revista Educação Municipal*. São Paulo: Cortez/Undime/Cead, p. 29-34, 1990.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Escola: a busca da identidade enquanto projeto político-pedagógico. In: *Contexto & Educação*, ano 5, n. 18, abr./jun. Ijuí: Livraria Unijuí Editor,a 1990.
- PADILHA, Paulo Roberto. Ciclos e avaliação dialógica na Escola Cidadã. *CADERNOS DA ESCOLA CIDADÃ*, v. 9, IPF, São Paulo, 2000b.
- \_\_\_\_\_. Convivendo com Paulo Freire no IPF. In: *Revista da FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia*, ano I, n. 1, jan./jun. 1992. Salvador, UNEB, p. 69-79, jan./jun. 1997.
- \_\_\_\_\_. *Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente*. (Tese de doutoramento) — Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2003.
- \_\_\_\_\_. Direitos humanos: a prática docente na construção da responsabilidade social, ética e solidária. *Revista do 5º Consinpro*. A prática docente na construção da responsabilidade social, ética e solidária. Vitória, 22 a 24 ago. 2003, p. 13 a 16.
- \_\_\_\_\_. Educación ciudadana. Bajo la óptica de las enseñanzas de Paulo Freire. In: PADILHA, Paulo Roberto; URIBE, Carlos E. Vasco; MONTOYA, Rosaroi Jaramilo Franco & GRAJALES, Carlos Valerio Echavarría. *Escuelas y ciudadanías*. Medellín: Corporación Región, 2003, p. 7-32. Trad. Ramón Moncada Cardona. (Texto apresentado no XI Seminário Maestros Gestores de Nuevos Caminos, Escuelas y Ciudadanías, realizado em junho de 2002 em Medellín, Colômbia).
- \_\_\_\_\_. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

- PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento educacional: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.
- \_\_\_\_\_. Relação Pedagógica na Sala de Aula. Transversalidade no espaço escolar. In: *Anais do 6º Seminário de Educação*. Prefeitura Municipal de Criciúma-SC/Secretaria Municipal de Educação. Criciúma, p. 19-47, 2000a.
- \_\_\_\_\_. Una escuela más bella, alegre y practerera. In: PADILHA, Paulo Roberto; URIBE, Carlos E. Vasco; MONTOYA, Rosaroi Jaramilo Franco & GRAJALES, Carlos Valerio Echavarría. *Escuelas y ciudadanías*. Medellín, Corporación Región, 2003, p. 33-51. Trad. Ramón Moncada Cardona. (Texto apresentado no XI Seminário Maestros Gestores de Nuevos Caminos, Escuelas y Ciudadanías, realizado em junho de 2002 em Medellín, Colômbia).
- PADILHA, Paulo Roberto & ROMÃO, José E. Planejamento socializado ascendente na escola. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997a, p. 75-90.
- PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas na educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.
- \_\_\_\_\_. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. In: *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. São Paulo, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PEREZ, A. *A estruturação do discurso pedagógico*. Classe, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PETRACCHI G., *Multiculturalità e didattica com il contributo della psicologia transculturale*. Brescia: La Scuola, 1994.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Olhar sobre o olhar que olha: Complexidade, holística e educação*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996, p. 39-69.

- PINEAU, Gaston & LE GRAND, Jean-Louis. *Les histoires de vie*. 2. ed. Paris: Preses Universitaires de France, 1996.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho. *Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: A experiência do Mova-SP — 1989-1992*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993.
- POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica — poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. Congresso Constituinte: eixos temáticos. *Cadernos Pedagógicos*, n. 4, 1995.
- \_\_\_\_\_. Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos*, n. 9, 1995a.
- \_\_\_\_\_. Segundo Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes. *Cadernos Pedagógicos*, n. 21, 2000.
- PORTO, M. R. S. *Escola rural: cultura e imaginário*. (Tese de Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.
- PORTO, Maria do Rosário S. *Cultura e complexidade social: perspectivas para a gestão escolar*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999. (Mimeo.). 9p.
- PORTO, Maria do Rosário S. & TEIXEIRA, Maria Cecília S. Perspectivas paradigmáticas em educação. *Revistas da Faculdade em Educação*, v. 21, n. 1, 95, São Paulo, 1999a.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração colegiada na escola pública*. Campinas: Papirus, 1990.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo & SILVA, Maria Élide (org.). *Escola Cidadã — Educação: construção amorosa da cidadania*. Fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos. Uberaba, SME, ago. 1999, 32p.
- PREFEITURA DE UBERABA. *Regimento comum das Escolas Municipais de Uberaba*. Uberaba, 2000, 31p.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Construindo a educação pública popular. São Paulo, *Diário Oficial do Município*, 1º fev. 1989 (suplemento).
- \_\_\_\_\_. *Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil*. São Paulo: SME, 1989a.

- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. SME, 1990. *Cadernos de Formação*, n. 2, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. *Planejamento: instrumento de mobilização popular*. São Paulo, 1992.
- \_\_\_\_\_. Regimento em ação. *Caderno 3*. PMSP/SME, jun. 1992a.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *O Conselho de Classe no processo avaliativo da Escola Cidadã*. SME/PM. Uberaba, 2000.
- RATTNER, Henrique (org.). *Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável*. São Paulo: Edusp, 2000.
- RECASENS SICHES, Luís. *Tratado general de sociología*. México: Porrúa, 1956.
- RIBEIRO JÚNIOR, Jorge Cláudio Noel. *A festa do povo pedagogia de resistência*. Petrópolis: Vozes, 1982, p. 42-3.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- ROCHA, Sílvio (org.). *Turmas de progressão: a Inversão da Lógica da Exclusão*. Porto Alegre: SME, 1999.
- ROCHA, Sílvio; NERY, Didonet (orgs.). *Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre, SME, 1999.
- RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRIGUES, Adriana & FOLCHINI, Margane. Transição Série/Ciclo: revisitando a trajetória da rede municipal de ensino. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *Escola Cidadã teoria e prática*. Porto Alegre: Vozes, 1999, p. 61-75.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez/IPF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001a, p. XIII-XLVIII.
- \_\_\_\_\_. *Dialética da diferença: O projeto da Escola Básica Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Dialética da diferença: O projeto da Escola Básica Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997d.
- \_\_\_\_\_. Educação no século XXI: saberes necessário segundo Freire e Morin. In: *Eccos Revista Científica*, v. 2, n. 2, dez., p. 27-43. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *Escola Cidadã no século XXI*. São Paulo, IPF. Mimeo. 21p, 2001b.

- ROMÃO, José Eustáquio. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997c, p. 23-31.
- \_\_\_\_\_. *O Círculo de Cultura*. São Paulo, IPF. 2001c. (Mimeo.). 14p.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ROMÃO, José Eustáquio & GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). 2. ed. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997e, p. 43-50.
- \_\_\_\_\_. *Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade*. São Paulo: IPF, 1994. 42p. (versão preliminar).
- ROMÃO, José Eustáquio & PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento socializado Ascendente na escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997b, p. 75-89.
- ROSA, Sanny. *Construtivismo e mudança*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ROSAS, Paulo. Depoimento I — Recife — Cultura e Participação (1950-64). In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001a, p. XLIX-LXXV.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel, 1968, p. 97.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O currículo: uma teoria e prática*. 3. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SALES, Auxiliadora & GARCIA, Rafaela. *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1997.
- SAMAIN, Etienne, Gregory Bateson. *Rumo a uma epistemologia da comunicação*, n. 5, 13p. Campinas: Ciberlegenda, 2001.
- SANCHO, Juana M. O currículo e os temas transversais: misturar água e azeite ou procurar uma nova “solução”? In: Temas transversais na educação: conceitualização e alternativas. *Pátio*, revista pedagógica, ano 2, n. 5, maio/jul., p. 12-17, 1998.
- SANDER, Benno. *Gestão da educação na América Latina: Construção e Reconstrução do Conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.

- SANTOMÉ, Jurjo Torres (org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995. Policopiado.
- SANTOS, Edógenes Aragão. Participação, autonomia e co-gestão na escola pública. *Cadernos de Pesquisa*, n. 68, p. 99-105, fev. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos; NERY, Beatriz Didonet & SIMON, Cátia Castilho (orgs.). *A palavra e o gesto emparedados: a violência na Escola*. Porto Alegre: PMPA, SMED, 1999.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *Dilemas e controvérsias no campo do Currículo*, s.l., FAE/UFMG, 2001.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Construindo a Educação Pública Popular. *Diário Oficial do Município*. 1º fev. 1989 (suplemento), São Paulo.
- \_\_\_\_\_. Construindo a Educação Pública Popular. *Caderno 22*, 1989a.
- \_\_\_\_\_. Diretoria de Orientação Técnica. Um primeiro olhar sobre o projeto. São Paulo, SME. *Cadernos de formação*, n. 1, 1989b.
- \_\_\_\_\_. Diretoria de Orientação Técnica. Estudo preliminar da realidade: resgatando o cotidiano. São Paulo, SME. *Cadernos de Formação*, n. 2, 1990.
- \_\_\_\_\_. Diretoria de Orientação Técnica. Tema gerador e a construção do programa: uma nova relação entre currículo e realidade. São Paulo, SME. *Cadernos de formação*, n. 3, 1991.
- SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W. & NÓVOA, Antônio. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Porto Editora, 1998, p. 151-165.
- \_\_\_\_\_. Mudar a cara da escola — reformulação de currículo. In: NOGUEIRA, Adriano & GERALDI, João W. *Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 52-58.

- SAUL, Ana Maria. (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Ed. Universidade/Escola, 2000.
- SAVERI, Vittorio; ZANELLI, Paolo. *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: Nuova Italia, 1990.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*. LDB: trajetória limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 22. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_\_. et al. *Filosofia da Educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SCHELLING, Vivian. *A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire*. Trad. Federico Carotti. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- SCHERER-WARREN, Ilse. *Rede de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.
- \_\_\_\_\_. Movimentos sociais e a dimensão cultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.
- SCHIMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SCHÖN, Donald. *O profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária, 1997.
- SCOTT, Joan W. Deconstructing Equality-versus-Difference: or the uses of Poststructuralist Theory for Feminism. *Feminist Studies*, v. 14, n. 1, Spring, 1988, p. 33-50. In: PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. *Sistema único e descentralizado de educação básica*. Cuiabá: SEE/MT, 1996.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Congresso Constituinte — Eixos temáticos. *Cadernos Pedagógicos*, n. 4. SME. Porto Alegre, abr. 1995.
- \_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Escola Cidadã: construindo sua identidade. *Paixão de Aprender*, n. 9, dez., Porto Alegre, 1995a.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Avaliação dos processos formadores dos educandos. *Cadernos da Escola Plural*, n. 4, abr. Belo Horizonte, 1996.

- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA. Revista *Fazendo Escola*. ano 8, n. 13, Uberaba, 2000.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Prefeitura de Alvorada. *Livro do aluno-trabalhador SEJA/MOVA*. Alvorada, 2000, 112p.
- \_\_\_\_\_. Prefeitura de Alvorada. *Revista Fazendo Escola*, v. 1, 42p. Alvorada, 2000a.
- \_\_\_\_\_. Prefeitura de Alvorada. *Agenda do aluno-trabalhador: Alvorada para todos*, 2001.
- \_\_\_\_\_. Prefeitura de Alvorada. *Viver a Cidade*, ano IV, n. 7, out. 4p. Informativo oficial da Prefeitura de Alvorada/RS. Alvorada, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Cadernos de formação: grupos de formação. Uma (Re)visão da educação do educador*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 1991, p. 9.
- \_\_\_\_\_. *Cadernos de formação: grupos de formação. Uma (Re)visão da educação do educador*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 1991, p. 9.
- \_\_\_\_\_. *Escola Cidadã: construindo sua identidade. Paixão de Aprender*, n. 9, dez. Porto Alegre, 1995.
- SEE/SP. *As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola. Progressão Continuada*. São Paulo: SEE/SP. Escola de Cara Nova. Planejamento, jan. 1998.
- SEQUEIROS, Leandro. *Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SERRANO, Gloria Pérez. *Educação em valores: como educar para a democracia*. 2. ed. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SERRES, Michel. *Filosofia Mestiça: le tiers-instruit*. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública: A re-humanização da escola*. Campinas: Papirus, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Escola e participação estudantil. Revista da Faculdade de Educação*, v. 13, n. 2, p. 91-6, jul./dez. São Paulo, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Democracia e educação: a alternativa da participação popular na administração escolar*. 1989. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Escola Cidadã: teoria e prática*. Vozes: Petrópolis, 1999.

- SILVA, Luiz Heron da. (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999a.
- SILVA, Marcos. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- SILVA, Tomáz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 59-66, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte/Porto Alegre: Autêntica/Artes Médicas, 1999.
- SINGER, Paul. *Um governo de esquerda para todos — Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo (1989-1992)*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. Trad. Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manole, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, João Francisco de. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.
- SOUZA, Maria Izabel Porto de. *Construtores de pontes: explorando limiares de experiências em educação intercultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002a.
- SOUZA, Maria Luiza de. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público*. São Paulo: Loyola, 1984.
- \_\_\_\_\_. Redefinido a Participação Popular na Escola. *Cadernos do CEDI*, n. 19, jan., p. 61-7. São Paulo, 1989.
- STOER, Stephen R. A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In: NÓVOA, Apopkwsitz, T. S. (orgs.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992.
- STOER, Stephen R. Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, v. 1, 1994.
- \_\_\_\_\_. Educação inter/multicultural e reconversão dos processos locais de socialização. In: STOER, Stephen R. Soter; CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José A. (orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, 2001, p. 245-75.
- \_\_\_\_\_. et al. A questão da impossibilidade racional de decidir o despacho sobre os currículos alternativos. In: *A decisão em educação*. Acta do VII Colóquio

- Nacional de AIPPEL/AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- STOER, Stephen R. & CORTESÃO, Luiza. *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.
- SUWWAN, Leila. Aluno brasileiro é mal avaliado em pesquisa. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, quarta-feira, 5 dez. 2001, Caderno Cotidiano, C11.
- TAYLOR, Charles (org.). *Multiculturalismo*. Examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- TEIXEIRA, Elenaldo. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo/Recife/Salvador: Cortez/EQUIP/UFBA, 2001.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. Alternativas organizacionais: um estudo do redimensionamento das questões educacionais e administrativas. In: FISCHMANN, Roseli (org.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987, p. 72-82.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Cultura escolar: os ritos enquanto práticas simbólicas organizadoras do espaço-tempo do grupo*. São Paulo, FEUSP, 1998b. (Mimeo.). 13p.
- \_\_\_\_\_. *Discurso pedagógico, mito e ideologia: O imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Imaginário e cultura: a organização do real*. São Paulo, FEUSP, 1998a. (Mimeo). 12p.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches & PORTO, Maria do Rosário Silveira (orgs.). *Imaginário, cultura e educação*. São Paulo: Plêiade, 1999.
- TERRANOVA, Concetta Sirna. *Pedagogia interculturale: concetti, problemi, proposte*. Milão: Guerini Studio, 1997.
- THEOBALD, Robert. *Alternativas para el futuro (un programa para 1980)*. Barcelona: Kairós, 1972.
- THOMPSON, John. *O conceito de cultura*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J. & HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.
- TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.
- \_\_\_\_\_. Entrevista à Página. *A Página*, 1º jan., p. 8-10, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Tradução Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da luta: Da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Trad. Luzia Araújo e Talia Bugel. Campinas: Papyrus, 1997.

- TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar & WONG, Pia Lindquist. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.
- TOURAINÉ, Alain. *Do social movements exists?* Comunicação apresentada no XIV Congresso da Associação Internacional de Sociologia, Montreal, 26 jul. a 1º ago. 1998.
- \_\_\_\_\_. *El regreso del actor*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard, 1997.
- TREVISAN, Cláudia. Eleitores participam cada vez menos. *Folha de S. Paulo*, Caderno Eleições. São Paulo, 13 set. 1998, p. 7.
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- TYLOR, Edward Burnett. *Cultura primitiva*. Madri: Ayuso, 1977 (1. Los orígenes de la cultura).
- VALLA, Victor Vicent. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998, p. 187-200.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para a elaboração e realização*. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1996.
- VEIGA, Ilma Passos & Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico).
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Cultura e currículo*. Porto Alegre, s.d., (Mimeo.). 9p.
- \_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VELHO, Gilberto. In: NUNES, Edson (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 36-7.
- VELHO, Otávio. Culturas: uma perspectiva antropológica. In: *Cultura. Substantivo plural*. Rio de Janeiro: Ed. 34/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996, p. 180.

- VIANNA, Cláudia. *Os nós do “nós”*: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.
- VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento participativo na escola*: um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 1986.
- VIEIRA, Evaldo. *Poder político e resistência cultural*. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. In: STOER, Stephen. *Educação, Sociedades & Culturas*. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, n. 705, p. 123-163, nov. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher, 1992.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*, v. III. Madri: Aprendizaje/Visor, 1995.
- WALLERSTEIN, Immanuel. Tipologia das crises no sistema mundial: ONU. In: *Simpósio*, NST, n. 1, Reino Unido, 1984, p. 5-7.
- \_\_\_\_\_. A cultura como campo de batalha ideológico do sistema mundial moderno. In: FEATHERSTON, Mike (org.). *Cultura global: Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 41-67.
- \_\_\_\_\_. Culture as ideological batleground of modern world-system. In: FEATHERSTON, Mike (org.). *Global culture*. Londres: Sage, 1996, p. 31-3.
- WALLON, T. *Psychologie et éducation de l'enfance*. Paris: Enfance, 1973.
- WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede*: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- WEFFORT, Francisco Corrêa. *Por que democracia?* São Paulo: Brasiliense, 1982.
- WIEVIORKA, Michel. Será que o multiculturalismo é a resposta? In: *Educação, Sociedade & Culturas*. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento, 1999, p. 7-46.
- WILLIAMSON C. Guillermo. *Paulo Freire: educador para una nueva civilización*. Chile: Ediciones Universidad de la Frontera/IPF, 1999.
- WITTMANN, Lauro Carlos. Administração e planejamento da educação: ato político-pedagógico. *RBAE*, 12 (2), p. 41-52, 1996.
- YAMASAKI, Alice Akemi. *Autonomia pedagógica no pensamento educacional brasileiro (1982-1996)*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- YOUNG, Michael F. D. *O currículo do futuro*. Campinas: Papirus, 2000.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZITKOSKI, Jaime José. *Horizontes da (re)fundamentação em educação popular*: um diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Westphalen: URI, 2000.

