



Revista
Tópicos Educacionais

Revista Tópicos Educacionais

E-ISSN: 2448-0215

revistatopicoseducacionais.ce@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco

Brasil

Tenório de Carvalho, Rosângela
CURRÍCULO, CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ AS
Revista Tópicos Educacionais, vol. 17, núm. 1-3, 2007, pp. 153-174
Universidade Federal de Pernambuco

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672770864007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

CURRÍCULO, CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Rosângela Tenório de Carvalho¹

RESUMO:

Este trabalho é uma análise da relação currículo e cultura no âmbito da formação de professores/as. Sustentada nos pressupostos dos estudos culturais e em especial na versão pós-colonialista do currículo, a análise desenvolvida aborda o currículo e a docência em suas implicações na cadeia discursiva identitária na qual se dá a construção de identidade cultural do/a professor/a. São considerados nesse trabalho os seguintes aspectos: o cenário do discurso sobre reforma curricular das licenciaturas; as contribuições de estudos curriculares no campo da teorização crítica e pós-crítica; e cadeia discursiva identitária na formação de professores/as.

Palavras-chave: *currículo, formação de professores, estudos culturais.*

Nesta intervenção, pretende-se argumentar sobre a importância da cultura nas reflexões sobre currículo e formação do/a professor/a. Formação de professores/as enquanto intelectuais implicados com uma ação educativa pautada nas racionalidades ética, estética e científica, portanto, com a qualidade social da prática docente.

Inicialmente, há interesse em afirmar-se que o mapa que guia os argumentos construídos sobre a temática em questão, neste texto, está próximo ao campo dos Estudos Culturais (Williams, 1992; Hall, 1997,1998), à perspectiva foucaultiana do discurso (Foucault, 1995, 1999) e, em particular, à teoria curricular pós-colonialista (Freire,

¹ Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensinos - CE - UFPE - rosangelatc@gmail.com

1974, MacLaren, 1993, 1997, 2000). A opção por essas referências possibilita-nos: i) um olhar que combina aspectos da dominação e da resistência nas diversas práticas sociais e culturais; ii) o tratamento da linguagem como um sistema de significação; iii) o reconhecimento do saber como uma relação de força; iv) a identificação do poder como uma rede produtiva; e v) o acolhimento do discurso curricular enquanto prática que obedece a regras, e, tal como um testemunho histórico, descreve-se a si próprio e às suas articulações, constrói e posiciona os sujeitos.

À luz desse mapa, vamos nos aproximar do conceito de cultura a partir do entendimento e formulação do discurso da antropologia social que enfatiza a cultura em sua dimensão simbólica, ou seja, a cultura como um conjunto de práticas que produzem significados que passam a ser compartilhado em determinados grupos (Moreira, 2001). Ainda sob esse mapa, vamos acolher o enunciado que identifica o currículo como a porção da cultura que foi selecionada como fundamental em determinado momento da história para ser escolarizada (Veiga Neto, 1997). Seleção, no dizer de Moreira (*ibidem*), implicada por relações de poder, portanto nem neutra nem científica. Trata-se do currículo entendido como um dispositivo cultural na determinação dos objetos de poder/saber e na produção de subjetividades (Silva, 1994, 1995, 1999; Veiga-Neto, 1997, 1998, 2001, Costa, 1998, 1999). Acolhemos ainda a perspectiva de Leite (2001: 2) quando afirma que o currículo não se esgota nas dimensões do saber, mas que “se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros” e, também, o entendimento de que o currículo pode ser visto a partir do que não é considerado relevante, exatamente do que não foi selecionado, tal como propõe a perspectiva sustentada por Cherryholmes (1993: 146) quando afirma que “o currículo é em parte um estudo daquilo que é valorizado e priorizado, assim como daquilo que é desvalorizado e excluído”. Portanto, o currículo é por nós entendido como um dispositivo cultural na determinação dos objetos de poder/saber e na produção de subjetividades.

Ao nosso ver, o currículo, enquanto dispositivo cultural de subjetivação, e a docência, tal como analisa Moreira (*ibidem*), em suas múltiplas dimensões (política, acadêmica e cultural), estão implicados na cadeia discursiva identitária na qual se dá a construção de identidade cultural do professor/a.

É nessas perspectivas que se organiza esta apresentação, considerando os seguintes aspectos: i) o cenário do discurso sobre reforma curricular das licenciaturas; ii) contribuições de estudos curriculares no campo da teorização crítica e pós-crítica; iii) cadeia discursiva identitária: dimensões política, acadêmica e cultural na formação de professores/as.

1. O CENÁRIO POLÍTICO E ECONÔMICO DO DISCURSO SOBRE REFORMA CURRICULAR DAS LICENCIATURAS

Esse cenário é percebido como uma moldura possível, um pano de fundo não determinante, mas muito importante no processo discursivo no campo educacional dos anos 1990/2000. Um cenário que atua numa relação imanente com outros discursos de diversos campos de saber na determinação discursiva.

Privilegia-se, nesta apresentação, inicialmente, um aspecto fundamental desse cenário: como o cenário dos anos 1990 exerce algumas formas de *demarcação* e *regulação* dos objetos de saber/poder/ser do discurso educacional a partir da fixação de uma gramática peculiar ao cenário do que se reconhece como o cenário da globalização.

Para o trabalho de reflexão desse cenário, recorreremos a estudos desenvolvidos por diversos autores, a exemplo de Boaventura Souza Santos (1995, 1996, 1998, 2000, 2001), Conceição Tavares (2003), Paul Singer (1996), Tarcísio P. Araújo (2000), Carlinda Leite (2001), Milton Santos (1999), Steve Stoer (1999, 2000), Peter McLaren (1997, 2000), autores que subsidiaram nosso estudo sobre "Discursos sobre interculturalidade no campo curricular da EJA no Brasil nos anos 1990" (Carvalho, 2004). Com base nesses estudos,

defende-se que o discurso curricular da formação de professores/as para a Educação Básica nos anos 1990 é contemporâneo a um cenário que tem como regras da sua prática social: o mercado globalizado através de empresas transnacionais; a implementação de redes de comunicação e informação; e a tentativa de predominância do pensamento único.

Observa-se que as práticas sociais no âmbito da globalização da economia de mercado e da política neoliberal são extremamente produtivas de uma gramática que emerge de relações sociais e culturais, de lutas entre as diferentes forças que querem ter o poder de dizer e atuar nos diversos domínios da vida social e cultural em diversos centros urbanos e rurais (Carvalho, 2004).

Tais práticas sociais e culturais estão associadas nesse cenário ao que está nomeado, na literatura sociológica, como *relações neocoloniais*. Relações que vêm sendo narradas por diversos autores que entendem que o cenário de exclusão cultural e de desigualdades sociais vivido pelos países da América Latina foi produzido em consequência das políticas sugeridas pelos organismos internacionais através do chamado “Consenso de Washington” (Singer, 1996; McLaren, 1997; Benjamin et al., 1998; Santos, 1999, 2000, 2001; Tavares, Fernandes, 2002; 2003; Medeiros, 2003; Araújo, 2000). Estar sob a orientação do “Consenso de Washington” significa dizer, como afirma Fernandes (2002: 56), que os governos da América Latina têm-se “guiado por políticas de liberalização, privatização e estabilização (...), conjunto de estratégias sugeridas aos países em desenvolvimento pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos no fim da década de 1980” (*Ibidem*). Essas estratégias refletem os três principais componentes do Consenso de Washington: o consenso do Estado fraco, o consenso da democracia liberal, o consenso do primado do direito e do sistema judicial (Santos, 2001).

É um cenário no qual alguns estudiosos realçam que o caso específico do ingresso da América Latina na globalização, nas condições em que passa a atuar economicamente, reflete exatamente

uma “condição colonial (...) reatualizada, pois o Estado volta a dedicar-se, principalmente, a intermediar a imposição, à nação, de diretrizes externas; (...) resultando que o núcleo moderno da economia deixa de absorver mão-de-obra; cresce a apartação que separa brasileiros entre si; o território se fragmenta segundo lógicas excludentes; a identidade cultural se degrada” (Benjamin *et al.*, 1998: 59).

Há um consenso no âmbito do discurso pós-colonialista, ao qual nos associamos, em relação ao fato de que a maioria dos países da América Latina viveu nas últimas décadas do século XX sob uma forte pressão política e econômica advinda das novas formas imperialistas de relacionar-se entre os países. Afirma-se estarmos vivendo uma realidade de “dominação econômica e política [que] tem uma profunda influência hegemônica sobre as ordens de informação do mundo ocidental, sua mídia popular e suas instituições acadêmicas especializadas” (Bhabha, 2001).

Acrescentamos que essa dominação econômica tem sido evidente também no campo da educação em geral. As formas como o mercado inclui/exclui a mão-de-obra, na incorporação do enunciado “sociedade do conhecimento”, para referir-se ao século XXI, têm suscitado uma certa histeria em relação à aquisição de novas competências exigidas pelo mercado e pela vida cultural que as globalizações ensejam, mercado e vida cultural explicitadas, visíveis mais do que nunca. Pode-se dizer que há uma tentativa de gerar-se, nas populações, necessidades de “consumo” de saberes/competências/habilidades através de grande divulgação sobre as novas competências para o mercado de trabalho, da oferta de diversos produtos, a exemplo de: i) cursos presenciais ou a distância, voltados para o uso dos equipamentos informáticos, para a organização de pequenos negócios, formação para o empreendedorismo, cursos de inglês justificados como essenciais para a inclusão cultural e superação das desigualdades sociais, ao menos no discurso neocolonial; ii) produtos diversos da indústria cultural em seus diferentes dispositivos, a exemplo de programas educativos pelo

rádio, televisão, *internet*; livros e revistas de divulgação científica e outros (Carvalho, 2004).

Num cenário marcado pela exclusão cultural e desigualdades sociais, cresce o mercado de produtos para inclusão e crescem novas formas de nomear o sujeito que aprende: o cliente ou o consumidor. De certa maneira, identificam-se, nos enunciados desse cenário, a necessidade de novas competências para a inserção no mercado de trabalho, mesmo que esse mercado esteja bem reduzido (*idem*, 2004).

Do ponto de vista do Estado, as preocupações remetem, por um lado, à redução dos custos social/pessoal particularmente, à reestruturação da educação em parceria com o setor privado; à avaliação associada à qualidade total e à gerência. Esse discurso, para além de ir fixando sua gramática – competência, flexibilidade, consumidor, empreendedor –, resulta em uma indicação de prescrição curricular vinda de fora; do retorno à teoria do capital humano: a escola como instrumento de formação para o mundo produtivo; da dimensão mercantil; da uniformização das experiências pedagógicas.

Nos enunciados das reformas curriculares, essa gramática discursiva aparece ao defender-se uma formação centrada em competências, em habilidades e em processos de certificação por desempenho.

Desse cenário, marcado por uma forte mobilidade e por uma desigualdade social cada vez mais evidente, é preciso agora dizer de outras movimentações firmadas no que se reconhece como o espaço das lutas sociais e culturais contra o projeto de globalização hegemônico – economia de mercado.

De fato, a entrada de países da América Latina, e do Brasil em particular, na ordem das globalizações com a supremacia da política neoliberal, da economia mercado e do cidadão consumidor, deve ser vista considerando-se que os processos de transformação social, econômica e política ocorrem num terreno de permanente luta política, luta cultural, de avanços e recuos, de negociações, de criação de novas formas de articulação entre domínios da vida social e cultural. Nesse sentido, a intensificação dos processos de globalização

de certa maneira já tem suas outras faces para apresentar, seja através do que está nomeado por Santos (2001) como globalização contra-hegemônica, seja pelos recentes movimentos sociais transnacionais que se autoneameiam de antiglobalização².

Com efeito, na complexidade do cenário dos anos 1990/2000, emergem práticas sociais de sobrevivência aos discursos dominantes em diversos setores sociais e culturais. Dessas práticas, no campo da economia e da política, destacamos as *redes de economia solidária* como uma referência pelo que têm de identidade com os processos alternativos à exclusão cultural e às desigualdades sociais. As formas de articulação das experiências dos movimentos sociais *em redes de movimentos sociais multiculturais* ou *redes de organizações não-governamentais* são também expressões singulares de formas de dizer das cidadanias multiculturais. Os objetos de saber/poder/ser no âmbito dessas redes têm produzido, no campo da educação e do currículo, uma gramática em que objetos de saber como os direitos humanos, a solidariedade, a interculturalidade, a educação indígena,

² Julio C. Gambina (2001) nomeia alguns acontecimentos que estão identificados como acontecimentos que marcam a resistência e contrapontos às regras da globalização hegemônica: a luta Zapatista em Chiapas no México em 1994; O primeiro Encontro Intercontinental pela Humanidade e contra o Neoliberalismo em 1996 no México e do qual participaram representantes de mais de 40 países; O Observatório da Mundialização em Paris teve um grande papel na difusão de uma crítica sobre as implicações das pretensões de serem assegurados direitos excepcionais às corporações transnacionais; Os 50000 manifestantes em 1997 em Amsterdã (Holanda) contra o desemprego e as políticas neoliberais; A primeira Conferência Mundial de Acção Global dos Povos em 1998 em Genebra (Suíça) na intenção de coordenar a resistência global às reuniões do G8 em Birmingham (Inglaterra) e da OMC em Genebra, e em 1999 contra a reunião do G7 em Colonia (Alemanha) e em Millau (França) contra o julgamento de José Bové por sua ação de desmantelamento de um dos estabelecimentos da McDonald's pela Confederação Camponesa Francesa; Em 1999, em Paris o Encontro Internacional Contra a Ditadura dos Mercados convocado por ATTAC, CADTM e outras organizações de resistência global; batalha de Seattle no Noroeste dos Estados Unidos onde houve um protesto explícito as tentativas de aprovação a um pacote de medidas comerciais a serem impostas aos países mais fracos pela Cúpula da Organização Mundial do Comercio; e o Fórum Social Mundial em Porto Alegre no ano 2000.

políticas de inclusão, legislações para assegurar políticas de afirmação identitárias, dentre outros, vão convivendo e bem com discursos do mercado.

Nessa direção, enfatizamos lugares de enunciação de acontecimentos singulares/plurais que emergem das lutas políticas e culturais e que atuam como positividades para a emergência de discursos de professores/as: O Movimento de Educação Indígena, o Movimento Negro, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e de Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), dentre outros. Esses espaços discursivos defendem: a educação intercultural, os estudos de raça, uma formação humana multilateral; o trabalho, entendido como totalidade rica de múltiplas e complexas relações; concepção de base comum nacional; a formação do pedagogo e não do “especialista”; o fortalecimento nas universidades e demais IES (instituições de ensino superior) públicas para formação de profissionais da educação para atuarem na educação básica; transformações na organização curricular contemplando as dimensões da formação: gestão, políticas públicas, currículo, trabalho coletivo; formação continuada articulada à formação inicial, como partes indissolúveis de uma política global de profissionalização e valorização do magistério.

Remete-se ainda a discursos sobre a diversidade de culturas, a necessidade de implementação de políticas politicamente corretas, incorporando e ressignificando objetos de saber/poder/ser produzidos no âmbito dos movimentos sociais de afirmação identitária e, nesse sentido, convive-se, no discurso educacional desse cenário, com elementos do discurso da globalização da economia e do discurso no campo dos movimentos sociais. Pode-se dizer, junto com Sandra Corazza, que as políticas curriculares desse cenário são políticas híbridas (Corazza, 2000).

Tais objetos de saber construídos no campo do discurso político estão ancorados com campos de saber das diversas ciências humanas e com saberes específicos do currículo e é nessa perspectiva que passamos ao segundo aspecto da temática em questão neste trabalho.

2. CURRÍCULO E CULTURA

Já anunciamos que o cenário da globalização e da anti-globalização é um cenário complexo, no qual são produzidas práticas sociais e culturais híbridas, fronteiriças, no sentido de estar nos "entre-lugares". E nesse cenário há um discurso de consenso no sentido de que a cultura é de vital importância para vida contemporânea (Moreira, 2001). De fato, há um reconhecimento do "estatuto" que o conceito de cultura adquire na teoria social e que está explicitado no que se reconhece hoje como "centralidade da cultura", isto é, como "a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo" (Hall, 1997: 22).

Nesse sentido, vale retomarmos os estudos curriculares para os quais a cultura tem um significado central. Nos últimos 30 anos, evidencia-se que a articulação entre currículo e cultura tem ocupado significativo espaço no debate educacional tanto no Brasil como em outros países. Nessa perspectiva, estudos e pesquisas que vêm sendo realizados têm emprestado relevância à crítica dos saberes escolares (Young, 1971; Bernstein, 1971; Forquin, 1993; Apple, 1997) e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades (Willis, 1991; Silva, 1999). Embora ainda incipientes do ponto de vista da sua repercussão na prática escolar ou nos programas curriculares de formação de professores e professoras, podemos dizer que esses estudos têm estimulado o debate educativo, na medida em que subsidiam o florescimento de novos olhares para a prática pedagógica nas escolas, com a finalidade de torná-la menos competente na reprodução das injustiças sociais e da exclusão cultural.

Por outro lado, reconhece-se que são os discursos que legitimam a “porção da cultura” a ser ensinada nas escolas. Admita-se que a definição de novas formas de estruturação dos currículos demandará a compreensão dos fundamentos das teorias curriculares.

Sendo um construto cultural, histórica e socialmente determinado, o currículo tem sido “um instrumento utilizado por diferentes sociedades para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados assim como para socializar crianças e pessoas jovens e adultas segundo os valores tidos como desejáveis” (Moreira, 1997, p. 11).

Pelo papel que desempenha no campo educacional e cultural, o currículo escolar tem sido objeto de investigações no campo da Sociologia da Educação e, dentre essas investigações, deve-se destacar os trabalhos de P. Bourdieu (1975, 1998) e J. C. Passeron (1963, 1970) acerca da reprodução da cultura de determinados grupos sociais; os trabalhos de S. Bowles e H. Gintis (1976) enfatizando as relações sociais na escola; as contribuições de Althusser (1983) no que concerne ao conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado, caracterizando a escola como um aparelho ideológico ao serviço da classe dominante, assim como aqueles estudos e pesquisas que têm dado relevância à crítica dos saberes escolares na perspectiva da sua distribuição, como, por exemplo: a análise desenvolvida por Michael Young (1971) e Bernstein (1971) acerca das funções de seleção e organização social da escola que subjazem aos currículos e os estudos desenvolvidos por Michael Apple (1989) e Henry Giroux (1981) a respeito dos elos entre currículo e distribuição de poder na sociedade mais ampla.

Esses estudos, em sua maioria sob as influências da teoria da reprodução, da fenomenologia, do [neo] marxismo de Gramsci, da Escola de Frankfurt e do marxismo culturalista, deram origem ao discurso crítico sobre o currículo em países como a Inglaterra, Portugal, os Estados Unidos da América e também o Brasil. De fato, a

partir da divulgação, no início dos anos 1970, do clássico na Sociologia do Currículo, "An approach to the study of curricula as socially organized knowledge", de Michael Young, identifica-se significativa mudança nos rumos da sociologia da educação na Inglaterra. Esta passa a ser reconhecida como a Nova Sociologia da Educação (NSE) e a ter como objeto de reflexão o currículo escolar (Forquin, 1993).

No Brasil, a importância desses estudos e pesquisas está expressa tanto em artigos e livros publicados na área do currículo, que reportam a preocupação com a inserção da cultura do(a) aluno(a) nos processos pedagógicos, como também na instituição de espaços acadêmicos de validação desses discursos, a exemplo do Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-graduação em Educação (ANPEd), criado na IX Reunião dessa instituição, em 1981. Com efeito, nas últimas reuniões (1997, 1998, 1999), têm-se apresentado trabalhos sobre as questões da relação entre currículo e cultura que são abordadas a partir da influência teórica dos Estudos Culturais, da Sociologia do Currículo, do Pós-Colonialismo e do Pós-Estruturalismo em suas diferentes correntes.³

Parece importante observar que, apesar da qualidade social e acadêmica do debate estabelecido no âmbito da teoria crítica do currículo, particularmente no que se refere à distribuição social do conhecimento e à participação dos atores sociais na reprodução cultural, as análises acerca dos problemas advindos da visão hegemônica monoculturalista da escola não têm sido suficientes para responder às tensões existentes no cotidiano escolar.

³ Dentre esses trabalhos pode-se destacar os que têm analisado a produção curricular no Brasil como Antônio Flavio Moreira, 1997a, 1997b, 1998, 1999; e Tomaz Tadeu Silva, 1993, 1995, 1996, 1998, 1999 e aqueles que têm tematizado o Currículo e Cultura: Alfredo Veiga-Neto, 1995, 1997, 1998a, 1998b; Marisa Vorraber Costa, 1997, 1998, 1999; Tomaz Tadeu Silva, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999; Carlos Eduardo Ferraço, 1998; Marlucy Alves Paraíso, 1999.

É importante registrar como um dos precursores da problematização da cultura no campo educacional, no Brasil, o trabalho de Paulo Freire. Freire, ao sistematizar a Pedagogia do Oprimido (1974), acolhe argumentos das análises pós-colonialistas de Franz Fanon (*Los Condenados de la Tierra*-1965) e de Albert Memmi (*The Colonizer and the Colonized*-1967), ao mesmo tempo em que, ele mesmo, vai desenvolvendo uma reflexão na qual está presente a sua preocupação com os processos de dominação colonial inclusivamente no campo da educação. Esta questão é ampliada e desenvolvida por Freire quando no exílio e em particular ao assessorar programas educativos em países africanos em processo de reconstrução das suas nacionalidades, após longos períodos como colônias européias.

Concordando com Silva (2000), vamos ressaltar a filiação de Freire ao pensamento desenvolvido nos movimentos pós-colonialistas, e, também, vamos ressaltar que o seu discurso educacional pode ser identificado como a gênese das versões pós-colonialistas do currículo, no Brasil, assim como do enfoque nos Estudos Culturais no campo curricular. Sobre esse último aspecto, o autor enfatiza a visão de cultura de Freire e as suas relevantes implicações no campo curricular. Ao apagar as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular, Freire enfatiza a legitimidade da cultura popular no currículo, o que, para Silva, indica que ele, de certa forma, se antecipa “à definição cultural do currículo” (*ibidem*: 63); assim como, “ao privilegiar a perspectiva dos povos dominados, iniciou o que se poderia chamar, no presente contexto (...) uma perspectiva pós-colonialista do currículo” (*ibidem*, p. 63).

A identificação explícita da existência de questões ou tensões entre cultura escolar e cultura do cotidiano vem sendo tratada em diversos países sob a influência dos chamados Estudos Culturais já mencionados e pelos diversos matizes do pensamento pós-moderno. Ressaltem-se, aqui, os trabalhos desenvolvidos por Popkewitz (1994), Silva (1995), Giroux (1995a, 1995b), Maclaren (1997), Hall (1997) Stoer (1998), os quais têm subsidiado o discurso crítico do currículo, que

hoje incorpora duas vertentes: uma primeira, fiel às abordagens estruturalistas, ao neo-marxismo e à teoria crítica; a segunda, expressa nos anos 1990, incorpora as contribuições dos estudos feministas e de raça, dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, em grande parte vinculados aos aportes que o pensamento de Foucault (1986, 1987, 1989) pode trazer à educação. A existência dessas vertentes tem sido geradora de uma tensão permanente identificada como a crise da teoria crítica do currículo (Moreira, 1998).

No debate sobre a pertinência dos conteúdos curriculares, assim como acerca da possibilidade do diálogo entre culturas, tem relevância particular o posicionamento do sociólogo Santos (1999, p. 328), quando, ao tratar o tema *conhecimento e subjetividade*, coloca-se em defesa da idéia de que “não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam”, adiantando que “não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovam” (*ibidem*). O autor responsabiliza a sociedade europeia de “epistemicídio” decorrente da devastação de povos na expansão da sua cultura, na medida em que “... eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos” (*ibidem*). E, contra esse “epistemicídio”, Santos propõe um paradigma no qual se revalorizem os conhecimentos e as práticas não-hegemônicas das maiorias no interior do sistema mundial. Um dos princípios da validação desse paradigma seria a democracia interna da comunidade interpretativa e outro seria o valor ético intercultural. Tais questões precisam ser trazidas para o debate curricular, para instigar a reflexão acerca do conhecimento e da cultura em uma perspectiva diferente daquela que nos acostumamos a reconhecer.

3. CADEIA DISCURSIVA IDENTITÁRIA NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A

Neste trabalho defendemos que, nos anos 1990, as regras de governo do discurso educacional e, especificamente do discurso curricular, têm laços em comum com determinados acontecimentos: *de ordem política* – a emergência do discurso neoliberal em sua abertura, na regulação de discursos curriculares, seja para a formação voltada para o mercado, seja para o reconhecimento da diversidade cultural; e o re-ordenamento das lutas dos movimentos sociais e culturais em seu discurso antiglobalização e de novas organizações sociais em redes; *de ordem econômica* – a economia de mercado e de redes de economia solidária; *de ordem cultural* – o impacto do avanço das tecnologias de comunicação e da informação na regulação das diferenças culturais e/ou das lutas culturais no âmbito dos movimentos sociais de afirmação identitária.

Do ponto de vista da teorização curricular, ressaltamos o estatuto do conceito de cultura e as influências dos discursos da teorização crítica e pós-crítica em suas expressões no campo dos Estudos Culturais nos discursos de movimentos sociais e no campo do currículo.

Retomamos agora a questão singular da formação do/a professora para afirmar que o currículo dessa formação, na perspectiva aqui anunciada, vê na docência o objeto de subjetividade por excelência, isto é, na sua formação, a identidade de professor/a é o saber/ o saber fazer/o ser docente. Ele/a será engenheiro/a, historiador/a, geógrafo/a, matemático/a pelo saber disciplinar e será professor/a se esse saber disciplinar for aprendido como saber a ser ensinado. Nesse sentido, o currículo de formação do/a professor/a tem como referência básica os saberes culturais da docência.

Queremos enfatizar agora que a concepção de formação docente no plano pedagógico está anunciada pelas racionalidades política e epistemológica que afirmam o currículo da formação do professor. Nesse sentido, defendemos propostas curriculares anco-

radas nos Estudos Culturais como uma forma de qualificação da docência em suas dimensões política, acadêmica e, cultural.

Do ponto de vista da dimensão política, junto com Giroux e Moreira, vamos defender a atividade docente como uma atividade intelectual na qual o/a professor/a se relaciona com o currículo de forma a participar dos processos de seleção, organização, distribuição e hierarquização do conhecimento na perspectiva do diálogo cultural, das lutas culturais e relações de poder de forma ética, pois a educação, como um dos campos da realização humana, é um campo ético; portanto, não cabe a omissão diante dos problemas do cotidiano.

A dimensão acadêmica de sua formação contempla uma reflexão docente que pode ser realizada tanto na atitude investigativa de sua prática, isto é, o professor como um pesquisador de sua própria experiência e também das condições que a determinam. Aqui se supera a dicotomia teoria x prática, pois uma ação de reflexão da prática não pode prescindir da teoria.

Quanto à dimensão cultural, defende-se a incorporação de uma ação e reflexão sobre a hegemonia da cultura ocidental no currículo, ação, portanto, de problematização da vontade de poder da racionalidade eurocêntrica na produção de subjetividades desenvolvidas nos bancos escolares; dos efeitos de vontade de verdade da racionalidade ocidental e dos efeitos de vontade de verdade da racionalidade masculina ocidental. Problematizar a persistência, no campo do currículo, de uma epistemologia colonial que, em sua regularidade enunciativa, mantém-se nas formas de inferiorização: dos emigrantes do campo para a cidade; das mulheres; dos homens e mulheres de cor; dos homens e mulheres em suas orientações sexuais diferentes do que está autorizado como relações "normais"; dos povos indígenas, dos portadores de necessidades especiais em relação aos que se identificam e são identificados como sãos.

Nesse sentido, propomos que sejam considerados, na organização curricular dos cursos de formação de professores/as: i) a concepção de linguagem como sistema de nomeação e de produção dos objetos que fala; ii) os princípios da contingência e da

historicidade radical na desnaturalização dos discursos; iii) a reflexão sobre uma teoria da reelaboração; iv) as relações de saber-poder-ser como indicativo da produtividade no campo educacional; v) o currículo como um campo da estética, da ética e da política; vi) as formas de regulação social e cultural implícitas no discurso curricular (Carvalho, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis (1983) *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.

APPLE, Michael W. (1989) "Currículo e Poder". *Educação e Realidade*, 14 (2), 46-57.

APPLE, Michael W. (1994) *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.

APPLE, Michael W. (1997) *Conhecimento Oficial*. Petrópolis: Vozes.

ARAÚJO, Tarcísio Patrício (2000) "Apresentação" in Alzira Medeiros e Michael Kçeinekathoefer (orgs) *Gestão e Monitoramento de Fundos Rotativos para Associações e Grupos de Pequenos Agricultores* Recife: Edições Bagaço.

BENJAMIN, César, ALBERTI, Ari José, SADER, Emir, STÉDELE, João Pedro, ALBINO, José, CAMINI, Lúcia, BASSEGIO, Luís, GREENHALGH, Luís Eduardo, SAMPAIO, Plínio Arruda, GONÇALVES, Reinaldo, ARAÚJO, BACELAR, Tânia (1998) *A Opção Brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto.

BERNSTEIN, Basil (1971-1974) *Class, Codes and Control*, vol. 1, 2, 3, London: Routledge Kegan Paul.

BHABHA, Homi (2001) *O Local da Cultura*, 1ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude(1975) *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BOURDIEU, Pierre (1998) *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil.

CARVALHO, Rosângela T. (2004) Discursos Sobre Interculturalidade no Campo Curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990. Recife: NUPEP/UFPE; EDIÇÕES BAGAÇO.

CHERRYHOLMES, Cleo (1993) "Um Projeto social para o Currículo: perspectivas pós-estruturalistas" in Tomaz Tadeu Silva (org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 143 – 172.

CORAZZA, Sandra Mara (2000) "Currículos alternativos-oficiais: o (s) risco (s) do hibridismo" Trabalho escrito, para ser apresentado na Sessão Especial, promovida pelos GTs Currículo, Educação Popular e Educação Fundamental: "Propostas curriculares: entre o oficial e o alternativo", na 23ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG.

COSTA, Marisa Vorraber (org) (1998a) "Introdução" in Mariza Vorraber Costa (org.) *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 7-10.

COSTA, Marisa V.(1998b) "Currículo e Política Cultural" in Mariza Vorraber Costa (org) *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 37-68.

COSTA, Mariza Vorraber (1999) "Estudos Culturais- Um Campo Interdisciplinar", in Mariza Vorraber Costa (org.) *Estudos Culturais em Educação*. No prelo.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (1998) "Currículos e Conhecimentos em Redes: As Artes de Dizer e Escrever. Sobre as Artes de Fazer". *ANPEd* [On-line] <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr973.html> 20/08/2000.

FORQUIN, Jean Claude (1993) *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- FOUCAULT, Michael (1986) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, Michel (1991) *As Palavras e as Coisas Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70, Ltda.
- FOUCAULT, Michel (1995) *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, Michel (1996) *Vigiar e Punir (Nascimento da Prisão)* Petrópolis: Vozes
- FOUCAULT, Michel (1999) *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- FOUCAULT, Michel (2000) "O Sujeito e o Poder", *Sociedade e Cultura* 1, 13 (1), 349-370.
- FREIRE, Paulo (1974) *Pedagogia do Oprimido* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIROUX, H. (1981) *Ideology, Culture and the process of schooling*. Philadelphia. University Press.
- GIROUX, H. e FLECHA, Ramón (1992) *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. Barcelona, El Roure Editorial, S.A.
- GIROUX, H.(1993) "O Pós – Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional", in Tomaz Tadeu Silva (org) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 41-69.
- GIROUX, H.(1995a) "Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney" in Tomaz Tadeu Silva (org.) *Alienígenas na Sala de Aula Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 132-158.
- GIROUX, H.(1995b) "Praticando estudos culturais nas faculdades de educação", in Tomaz Tadeu Silva (org.) *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação* Petrópolis: Vozes, 85-103.

HALL, Stuart (1997) "A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo", *Educação e Realidade*, 22(2), 15-46.

HALL, Stuart (1998) *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPeA.

LEITE, Carlinda Maria Faustino (2001) "O Lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural" in Ana Canen e Antônio Flávio Moreira (orgs) *Ênfases e Omissões no Currículo*, São Paulo: Papirus Editora, pp. 45-64.

MCLAREN, Peter (1993) "Pós – Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia", in Tomaz Tadeu Silva (org) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 9-40.

MCLAREN, Peter (1997) *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez.

MCLAREN, Peter (2000) *Multiculturalismo Revolucionário*, Pedagogia do descenso para o novo milênio. Porto Alegre: ARTMED.

MOREIRA, Antônio Flávio (2001) "A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000) " *Revista Brasileira de Educação Set/Out/Nov/Dez n °18*. ANPED Campinas, SP: Editora Autores Associados

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (1997a) *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.) (1997b) *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, São Paulo: Papirus.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (1998) "A Crise da Teoria Curricular Crítica", in Mariza Vorraber Costa *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DPeA, 11-36.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (2001) *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora.

PARAÍSO, Marlucy A.(1998) "Currículo e Identidades: A produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora", in ANPEd [On – line] www.anped.org.br/gt1.htm, 11/10/2000.

POPKEWITZ, Thomas S. (1994) "História do Currículo, Regulação Social e Poder", in Tomaz Tadeu Silva *O Sujeito da Educação*, Petrópolis, RJ: Vozes, 173-210.

SANTOS, Boaventura Sousa (1995) *Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. UFRJ (policopiado).

SANTOS, Boaventura Sousa de (1996) "Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-33.

SANTOS, Boaventura Sousa de (1999) "Porque é tão difícil construir uma crítica? A Reinvenção da Teoria Crítica" *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197 – 215.

SANTOS, Boaventura Souza (1998) *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Lisboa: Afrontamento.

SANTOS, Boaventura Souza de (2000a) *A Crítica da Razão Indolente*. Contra o desperdício da experiência. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Souza (2001b) "Nuestra América. Reinventadndo un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución" *Revista Chiapas*, 12 [on –line] <http://www.ezln.org/revistachiapas/No12/ch12.html>.03/04/2003.

SANTOS, Boaventura de Souza (2001) "Os Processos de Globalização" in Boaventura de Souza Santos (org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 31-99.

SANTOS, Milton (1999) *A Natureza do Espaço, técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.

SILVA, Tomaz Tadeu (1993) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- SILVA, Tomaz Tadeu (1994a) "O Adeus às metanarrativas Educacionais" in Tomaz Tadeu Silva (org) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SILVA, Tomaz Tadeu (1994b) "Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Modernos", in Tomaz Tadeu Silva (org) *Teoria Crítica em Tempos Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 122-140.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.) (1995a) *Alienígenas na Sala de Aula*. Uma Introdução aos estudos culturais em educação . Petrópolis, RJ: Vozes.
- SILVA, Tomaz Tadeu (1995b) "Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa paisagem pós-moderna" in Tomaz Tadeu Silva e António Flávio B. Moreira (orgs.) *Territórios Contestados*. Petrópolis: Vozes, 184-202.
- SILVA, Tomaz Tadeu (1996) *Identidades Terminais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SILVA, Tomaz Tadeu (1999) *O Currículo como Fetiche*, a poética e a política do texto curricular - Belo Horizonte: Autêntica,
- SILVA, Tomaz Tadeu (1999) *Documentos de Identidade*, Uma introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2000) *Teorias do Currículo*, Uma introdução Crítica. Porto: Porto Editora.
- SINGER, Paul (1996) "Poder, política e educação" *Revista Brasileira de Educação* ANPED, 1, 5-15
- STOER, Stephen (1994) "Construindo a escola democrática através do 'Campo da recontextualização pedagógica", *Educação, Sociedade e Cultura*, 1, 7-27.
- STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza (1977) "Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural". *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 2-28.

STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza (1999) *Levantando a Pedra*. Da pedagogia inter/multicultural às políticas Educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento.

STOER, Stephen (2000) "Desolculturando o Voo das Andorinhas: Educação Inter/Multicultural Crítica como Movimento Social", in Stephen Stoer R., Luiza Cortesão e José Alberto Correia (org.) *Transacionalização da Educação à "Educação" da Crise*. Coleção A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização/ 6. Porto: Edições Afrontamento, 245-275.

TAVARES, Maria da Conceição (2003) "Hegemonia Americana" in *Carta Capital*. 222, 44.

VEIGA-NETO, Alfredo (1995) (org) *Crítica Pós – Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina.

VEIGA-NETO, Alfredo (1997a) "Currículo e Interdisciplinaridade", in António Flávio Barbosa (org.) *Currículo e Questões Atuais*. Campinas: Papirus, 59, 102.

VEIGA-NETO, Alfredo (1998a) "Culturas e Currículo" [On-line] www.file:///A:\sertao.htm, 08/06/1999.

VEIGA-NETO, Alfredo (1998b) "Currículo e História: Uma conexão radical" in Mariza Vorraber Costa (org.) *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. RJ: DPeA, 93-104.

VEIGA-NETO, Alfredo (2001) "Currículo e Exclusão Social" in Ana Canen e António Flavio Barbosa Moreira (orgs) *Ênfases e Omissões no Currículo* Campinas, SP: Papirus, pp.229-240.

WILLIAMS, Raymond (1992) *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

WILLIS, Paul. (1991) *Aprendendo a ser Trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas.

YOUNG, M. F. D. (1971) *An Approach to the Study of Curricula as Socially organized Knowledge*. In M. F. D. Young (ed) *Knowledge*. London: RKP, 1978.