

CURRÍCULO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA

Glória Dutra Escarião¹
Maria Zuleide da Costa Pereira²
Gabriela Maria dos Santos³
Daiane da Silva Firino⁴
Sawana Araújo Lopes⁵

RESUMO: Nosso trabalho tem como objetivo analisar a relação entre políticas de currículo, formação docente e o espaço da sala de aula, elementos que se imbricam na articulação de um currículo como processo de construção compartilhada, tendo em vista a importância de articular esses eixos temáticos para uma melhor compreensão da vivência escolar. Optamos metodologicamente pela análise das nossas próprias experiências escolares e as investigamos enraizadas nas teorias de Laclau (1996b,2006a, 2005) Freire (1996), Sacristã (2003), Hall (2003) entre outros, e além disso, realizamos a análise de documentos da ANFOPE que nos servem de parâmetro para uma reflexão de como encontram-se atualmente os Cursos de Formação de Professores para a educação básica. Não apontamos resultados definitivos e sim provisórios, que nos levam à necessidade de uma articulação maior entre as Universidades e as Escolas Públicas, buscando enxergar suas problemáticas para posteriormente através da equipe escolar e comunidade possamos solucioná-las com vistas a uma educação pública de qualidade.

Palavras chaves: Currículo, Formação docente e Sala de aula.

CURRICULUM: A PROCESS OF SHARED CONSTRUCTION

Abstract: Our essay aims at analysing the relation between curriculum policies, teacher training and the classroom environment, items that are interwoven in the articulation of a curriculum as a process of shared construction, considering the importance of bringing together those themes for a better understanding of school experience. In terms of methodology, we opted for departing from our own school experiences and investigated them by reference to the theories of Laclau (1996b,2006a, 2005) Freire (1996), Sacristã (2003), Hall (2003) among others. In addition, we looked at documents produced by ANFOPE which served as parameters for on a reflection on the state of art of the teacher training courses for basic education. We do not offer definitive, but provisional results, which indicate the need for greater articulation between universities and public schools, in other to have a more clear

¹ Professora Associada I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

² Professora Associada I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Email: aepppc@gmail.com.

³ Graduanda de Pedagogia, Centro de Educação da UFPB. Bolsista de Iniciação Científica 2010-2011. PIBIC/CNPq/UFPB.

⁴ Graduanda de Pedagogia, Bolsista do Programa de Formação a Docência/PROLICEN/PRG/UFPB - 2010-2011.

⁵ Graduanda de Pedagogia, Bolsista de Iniciação Científica - 2010-2011 PIBIC/CNPq/UFPB.

view of the problems present in both spaces. That may enable us to work together with the school team and the community in the search for solutions that will lead to better quality education.

KEYWORDS: curriculum, Teacher training, classroom.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO: o contexto

O primeiro passo desse artigo não nos deixa dúvida de que há a necessidade de inicialmente, contextualizar as políticas de currículo na globalização da economia. O que se tem dito na contemporaneidade sobre esse processo de influência no campo educacional brasileiro, mostrou-se mais intenso na década de 90. Entre as múltiplas interpretações desse fenômeno e pelos novos contornos que foram e estão sendo redesenhados no cenário econômico mundial, as análises feitas por autores como Burbules & Torres (2004), Chesnais (1996, 1997 e 1998), Sacristã (2003, 50), Laclau (1996a), Teodoro (2003), e Santos (2002), evidenciaram que, naquela época, a desregulamentação do capital se constituiu um dos mecanismos desencadeadores da dinâmica de transformações que vinha ocorrendo no eixo da produção das sociedades atuais, desde os fins do século XX. No entanto, recentemente, o processo de mundialização da economia passou por fortes abalos econômicos com repercussões e implicações de proporções inimagináveis. Os países detentores de economias mais sólidas e desenvolvidas viveram a fluidez do capital financeiro.

Neste contexto, o processo de regulamentação do capital começou a ser questionado. No entanto, não se tem em curto prazo, formulas mágicas, que possam evitar certas catástrofes no sistema financeiro mundial. Foram poucas as economias desenvolvidas e em desenvolvimento que não foram afetadas de forma mais e menos intensa, pelo efeito dominó de uma economia em crise. O Brasil, segundo a classe política e econômica dizia ter ficado imune a essa crise econômica. Penso que foi um alarme um tanto falso. A população brasileira sentiu sim, a ocorrência de tal fenômeno. Mas, em proporções menores, ou seja, menos intensa.

Tratar a globalização para nós, além de ser um tema emergente que vive em constantes deslocamentos de capital, não se vincula mais as suas interpretações iniciais, considerando que, recentemente, ocorreu um verdadeiro vendaval financeiro. O que antes estava restrito, apenas, à dimensão do econômico, hoje, segundo as interpretações cautelosas de inúmeros teóricos, entre eles, Bauman (2001:08) que afirma entender que “os fluídos não se atém muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas por um momento”. Não prestamos atenção nisso, hipotizamos que a economia global tinha fluxos intensos de capital, mas não acreditávamos no declínio repentino da sua liquidez. A lição que abtraímos dessa afirmativa é a de que os fluxos são contínuos e nós, na maioria das vezes, estamos presos aos nossos conceitos previsíveis.

Nos contextos atuais, não tão recentes, tivemos as leituras. Santos (2002a, p.26) que afirmava que esse processo da globalização “parece combinar universalismo e eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro”. Enquanto Sacristã (2003, 50) evidencia que na sua complexidade e imprecisão, ela, a globalização “engloba fenômenos, processos em curso,

realidades e tendências muito diversas que afetam diferentes aspectos da cultura, das comunicações, da economia, do comércio, das relações internacionais, da política, do mundo do trabalho, da forma de entender o mundo e da vida cotidiana”.

Com estas interpretações ficam evidentes que as conseqüências dessa reorganização do capital para os países periféricos e semiperiféricos tornam-se importantes não para compreendermos quais as reais conseqüências desse modelo econômico, mas para inferirmos quais os próximos impactos dessas novas trajetórias econômicas para o campo educacional, mais especificamente, o campo das Políticas de Currículo no Brasil desenvolvidas nos diferentes Estados brasileiros.

Por outro lado, destacamos que as interpretações feitas por Laclau (1996a) e por Sacristã (2003, 50) se identificam com nossa forma de interpretar a trajetória contextual sobre a globalização, ou seja, ela se apresenta como um fenômeno de grande repercussão. Fato inegável, mas, percebemos que, há no seu atual processo de desenvolvimento e disseminação nas sociedades atuais a presença de outras dimensões tão importantes quanto já foi a dimensão do econômico.

Por isso, optamos por contextualizar o estágio das sociedades atuais como fez Laclau (1996a), entendendo-a não como uma passagem polarizada entre modernidade e pós-modernidade. Uma vez que, para o autor, a pós-modernidade “não constitui um bloco essencialmente unificado, mas é o resultado sedimentado de uma série de articulações contingentes”.

Acreditando nessa concepção de análise de Laclau, a qual, ressalta a passagem da modernidade para a pós-modernidade como crise de horizontes (Laclau, 1996a). Assim, como o autor, percebemos que na verdade, é a modernidade que deve ser vista como fim de horizonte (LACLAU, 1996a). No entanto, mesmo assumindo a perspectiva, do citado autor, de compreendermos a modernidade como a crise de horizontes, não queremos negar indícios de todo esse processo de mudança, já ressaltado muito bem por Harvey (1996).

Diante desse contexto, pretendemos avaliar como os eixos temáticos das políticas de currículo, da formação docente e do espaço da sala de aula se imbricam na construção de um currículo como processo de construção compartilhada. Com esse propósito enfatizamos que para nós o contexto contemporâneo cria discursos históricos sobre as políticas de currículo que podem ser entendidos como hegemonias contingenciais, ou, como significantes vazios. Significantes vazios que aqui são compreendidos como idéias universalizantes que não se hegemonomizam na sociedade, mas, são horizontes, expectativas que servem de norte para que os discursos sobre as micro políticas de currículos possam se referendar e se diferenciar, como resultantes das formas históricas em que a relação entre universalidade e particularidade tem sido pensada no contexto das políticas de currículo (Laclau, 2005).

AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO E O MOVIMENTO ENTRE O UNIVERSALISMO E OS PARTICULARISMOS

Para pensar as políticas de currículo no seu movimento entre o universalismo e os particularismos, inicialmente, optamos por pensar as relações de poder baseadas em uma relação agonística como propôs Mouffe (2007). Isto significa considerar os antagonismos (conflitos) entre adversários como ponto de partida para a transformação de uma relação de antagonismos em uma relação de agonismos, ou seja, oferecer maior número de alternativas possíveis, a fim de que se possam oferecer diversas formas políticas de identificação coletiva,

em torno de posturas mais democráticas e diferenciadas, onde o consenso e o dissenso sejam presenças constantes nesse processo de escolhas.

Inseridas estas relações de agonismo no âmbito das políticas de currículo, isso me faz assinalar os estudos já feitos por Lopes (2007), Lopes & Macedo (2002, 2004, 2006, 2008), Moreira (1995; 2003,2005) que, descontroem estudos que defendem a visão do Estado como o único centro produtor dessas políticas, por entenderem que a centralização do poder tem vínculos históricos. Um desses vínculos históricos mais recentes (1989) foi o colapso soviético que colocou em um plano indiscutível a hegemonia do neoliberalismo e reforçou a ideia de que não havia saídas para a ordem existente. Esta tese repercutiu com muita ênfase no âmbito das políticas de currículo, em particular, quando tratadas no contexto da globalização (MOUFFE, 2007: 37).

Esta propositiva foi bastante apropriada para a disseminação da ideia de que as políticas de currículo globais subverteriam as políticas de currículo locais. No entanto, em alguns países, aqui destacados, Inglaterra, Estados Unidos e Brasil essa concepção vem sendo reinterpretada. Especificamente no Brasil, as pesquisas recentes sobre as políticas de currículo desenvolvidas por pesquisadores\as como Lopes (2007), Lopes & Macedo (2002, 2004, 2006, 2008), Moreira (1995, 2003, 2005) pautados na teorização de ciclo de políticas de Stephen Ball da Inglaterra (1994) e Bowe e Gold dos Estados Unidos (1992) já incorporam em seus discursos tais análises enfatizando que, as políticas curriculares devem ser pensadas como momentos associados de contexto, texto e influências de contexto, a curto e em longo prazo. (Ball, 2004)

Essa ideia de continuidade e de envolvimento dos momentos das políticas de currículo propostas por pesquisadoras\es brasileiras\os demonstram que as políticas de currículo englobam o universal e o particular, termos utilizados por Laclau (1996b:68) para afirmar que: “universal é incomensurável como o particular, porém não pode, sem dúvida, existir sem este último”. Com essa afirmativa infere-se que o movimento das políticas de currículo se realiza de forma imbricada entre o universal e o particular. De um lado elas são universalizantes se constituindo o horizonte de todo o processo de construção da identidade curricular nacional ou global. De outro são articuladas em cadeias equivalenciais de particularismos identitários curriculares ou de micro políticas, que se concretizam de forma associada aos sistemas federal, estadual e municipal, a partir da diferença que as constituem ou da falta ou a ausência que as hegemonizam contigencialmente.

Dentro desta proposta de pensar as políticas de currículo como uma aglutinação do universal e do particular e, ao mesmo tempo, assumindo uma tendência pós-estrutural, consideramos que a formação de educadores/as e a dinâmica da sala de aula, emergem como desdobramentos importantes de como essas Políticas de Currículo são pensadas.

Por isso, nossa ênfase, nesse artigo, tem como objetivo analisar como os diferentes discursos produzidos pelas políticas curriculares, pelos formadores da docência, e pelos sujeitos presentes na sala de aula têm pontos comuns que podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de uma prática curricular voltada para uma educação de qualidade preocupada em administrar os conflitos gerados das tensões presentes em um processo educacional contextualizado numa sociedade desigual e marcada por diferentes formas de exclusão.

Dentro desse processo de investigação, consideramos que as políticas de currículo, nos contextos atuais, são importantes referências para nortear os princípios que desenham as concepções de educação a serem efetivadas em cada contexto, considerando que elas estabelecem relações de poder que se situam entre universalismos e particularismos.

Enfatizamos com isso que as políticas de currículo são os pontos de partida de qualquer análise que tenha como foco a formação docente e o espaço da sala de aula, pilares que pretendemos abordar com mais detalhes a seguir.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E NO ESPAÇO DA SALA DE AULA

Processo de Formação Docente

Abordar como as políticas de currículo estão engendradas no processo de formação docente e, em consequência no espaço da sala de aula, é pensar nos tempos atuais de maneira ampla e reflexiva, sobre como os currículos pedagógicos nacionais e locais são negociados, a fim de ser concretizados no espaço das salas de aula. A materialização dos currículos escolares nas salas de aula como já frisamos, anteriormente, não é um processo desarticulado do contexto e nem das esferas do sistema de educação nacional.

As políticas de currículo trazem implicações e repercussões amplas e significativas tanto no processo de formação do educador quanto no desenvolvimento das práticas curriculares em sala de aula. Essas implicações e repercussões não são caminhos de via única, mas, mão dupla, por estarem produzindo uma dinâmica que, ao mesmo tempo, regula as políticas educacionais no Brasil e produz uma rede de práticas articulatórias que no processo de formação continuada dos docentes propiciam-lhes uma maior consciência de seu papel de educador enquanto agente social ou intelectual orgânico de todo o processo da aprendizagem que produz e reproduz o aspecto social da educação.

Pensando dessa forma, sugerimos que o processo de formação docente instigue durante a formação continuada uma postura participativa, consciente, a qual, desperte nos docentes o compromisso político e social de optar e assumir uma atitude reflexiva que ultrapasse o espaço de sala de aula e, mais adiante evite equívocos durante o desenvolvimento de suas atividades técnico-pedagógicas. Para reforçar esse nosso pensamento, recorreremos ao depoimento de uma educadora/diretora de uma escola de primeiro grau que fez a seguinte afirmação: “nossa escola pública, apesar de tudo, ainda tem um ensino elitista. As faculdades não ensinam os professores a lidar com a cultura popular. A gente vai aprendendo na prática, se tiver interesse” (Jornal do Brasil, 14.7.91).

Este depoimento nada mais é do que um relato que enfatiza uma das deficiências que ocorre durante o processo de formação dos docentes pelas inúmeras instituições de ensino superior. Elas favorecem, predominantemente, a lógica do discurso racional e, em algumas vezes a lógica do discurso local. Esses fatores acontecem de forma recorrente comprometendo a qualidade técnica e social da aprendizagem. É, nesse sentido, que podemos afirmar que, embora a educação e os docentes contribuam para o desenvolvimento humano, estas formações qualificadoras apresentam limitações de diversas origens.

A questão da formação do docente sempre foi e continuando sendo, ainda, uma questão crucial nos debates que envolvem a melhoria da educação pública e privada, enquanto um processo de produção e reprodução social. Não é sem razão que, diversos

encaminhamentos para cursos de aperfeiçoamentos destes profissionais são priorizados através de formação continuada, congressos, jornadas pedagógicas, etc..

No entanto, só isso não basta. Faz-se necessário a criação de uma boa Política de formação continuada, sobretudo, para esses profissionais que atuam na sala de aula. O incentivo para buscar de aperfeiçoamento profissional contínuo, atualizado e de qualidade, feito por profissionais habilitados da área sob a responsabilidade do Estado, a fim de propiciar-lhes melhores condições de trabalho, salários, redução da excessiva carga horária de trabalho deve ser prioridade, considerando que, muitos docentes têm que se dedicar a diversas escolas para cumprirem com os seus compromissos pessoais, deixando a desejar na parte pedagógica e didática das aulas, por não terem um regime de trabalho que crie um plano de cargos e salários que priorizem a dedicação exclusiva, enquanto uma forma de regime de trabalho, primordial para a qualidade do ensino, pesquisa e extensão, conseqüentemente, esses fatores repercutirão na qualidade da aula.

Mesmo diante desses impasses, a educação pública, na última década do XX e, nessa primeira década do século XXI, apresenta inovações e índices significativos no que se refere a universalização da educação pública, no Brasil, sobretudo, na escola básica. No entanto, precisa ainda ser assumida como um compromisso político primordial e prioritário do Estado, a fim de a qualidade social e a competência técnica seja desviada de intenções daqueles que querem, apenas, oferecerem cardápios dosados as classes pobres, dito denunciado por Arroyo (1988) há muito tempo. Há, ainda, marcas visíveis das desigualdades sócio-educativas nas escolas brasileiras, e, para que estas possam ser enfrentadas pelos países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil, sugerimos o que muitos já cansaram de propor que a classe política assuma como meta prioritária uma política educacional consistente em longo prazo.

Pensamos que todos esses fatores acima elencados repercutam de forma desafiadora na qualidade da escola cidadã, que deveria e deve oferecer aulas de qualidade, para que a maioria dos/as cidadãos/ãs adquiriram oportunidades para concorrerem de forma igualitária com os cidadãos/ãs independente da sua condição social. Acreditamos ser este um dos maiores desafios das políticas educacionais brasileira para as próximas três décadas do século XXI.

Não temos respostas imediatas para estas problematizações postas ao longo desse artigo. No entanto, pensamos que alguns passos já estão e ou foram dados. O compromisso agora é de todos que quiserem mudar a educação pública que aí está, ou seja, buscar no coletivo da sociedade política e civil formas de lutas, onde processos educacionais sejam focos e preocupações de todos e todas, na intenção de tornar a educação pública, laica, de qualidade e oferecida de forma contínua a todos e todas, considerandom que esse propósito vem sendo enfrentado com lutas seculares no Brasil, por que não dizer desde o seu descobrimento simbólico. Mas, não devemos desistir; Só, insistir sempre.

Para que haja uma interação significativa entre os eixos temáticos aqui discutidos: Políticas de Currículo, formação docente e o espaço da sala de aula, nossa sugestão é pensar para além. Pensar para além quer dizer, apenas, como um docente funcional, aquele que se restringe a elaborar avaliações, corrigir trabalhos, discutir seus resultados e dirigir a reprodução e produção de conhecimentos. Ser docente formador, ser educador, ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos e num processo hermenêutico que leva esses profissionais da educação a se motivarem e assumirem o papel de agentes políticos no processo ensino-aprendizagem oferecido pela escola pública que, hoje, ainda caminha mal das pernas.

Para nós, isso se constitui uma equação complexa que não se resolve em curto prazo e sem investimentos. Mas, em longo prazo e com ideias que pensem que o processo de formação docente se faz da junção das identidades profissional e pessoal. Isto significa refletir sobre as subjetividades de cada docente, lembrando que elas são compostas de valores culturais enraizados no meio onde cada um desses profissionais construíram suas histórias de vida. Nesses espaços estão entranhadas a sua identidade profissional e pessoal. Essa indissociabilidade entre o profissional e o pessoal, é também pensada por Moita (2000, pg. 115) “a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade”.

A identidade por muito tempo na visão de Stuart Hall (1987) foi vista como uma identidade fixa, única e centrada num sujeito ideal, mas, essa ideia está sendo ressignificada e, hoje, se fala em identidades fragmentadas, construídas e modificadas por inúmeros fatores e processos dinâmico-permanentes que colaboram para esse descentramento do sujeito da modernidade.

O processo de articulação entre as políticas de currículo, formação docente e o espaço da sala de aula, nos faz lembrar e analisar os estudos feitos a partir dessas concepções em documentos oficiais da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), os quais, têm nos dado suporte para a análise das investigações feitas nesse contexto com o intuito de estabelecer uma nova dinâmica no curso de formação para a docência, sobretudo a pedagogia, de forma a dar voz a formandos/as, com o objetivo de revelar o significado da formação para a construção da identidade pessoal e profissional de pedagogos/as.

No espaço da sala de aula

A escola tem seu papel social e formador. Antes de instrumentalizar para atender as necessidades mais imediatas do mercado de trabalho, ela deve ensinar a pensar, resgatar os objetivos sociais da educação, ou seja, a cidadania, que se faz, sobretudo pelo compromisso com o acesso, a gratuidade e a qualidade da educação para todos e todas.

Essa qualidade para mim vincula-se a forma como as políticas de currículo se comprometem com a construção do conhecimento e com o encaminhamento das práticas curriculares diante das mudanças que estão sendo efetivadas no contexto da globalização.

Para dialogar sobre as mudanças, bem como sobre o encaminhamento das práticas curriculares na escola atual, encontrei nas palavras do professor Paulo Freire (1996), na sua obra “A Pedagogia da Autonomia” a lição - ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA – que considero relevante para o redirecionamento das políticas e das práticas curriculares numa sociedade globalizada, onde as propostas globais são mediações entre as especificidades das propostas locais, ou seja, a realidade que o/a aluno/a vive.

Ensinar é uma especificidade humana - é uma afirmativa provocativa quando a vinculamos ao espaço da escola. Quem ainda não ouviu do/a aluno/a que a prática pedagógica, na maioria das vezes, fere os princípios de uma educação democrática. Por que ensinar é visto como uma especificidade humana? O que é ensinar democraticamente?

A aprendizagem vista como uma especificidade humana relaciona-se ao fato de que durante a vida as pessoas vivem num processo de aprendizagem permanente que as envolvem, ou seja, ultrapassa o nível da atividade mental incorporando a ideia que o aprender

incorpora a dimensão histórico-social, ou seja, as pessoas aprendem em casa, na rua, na igreja, no trabalho, no clube, na escola, nas suas múltiplas experiências de vida. A partir dessa compreensão as pessoas passam a ser vistas como seres de múltiplas relações sociais, portanto, seu processo de aprendizagem é inconcluso. Enquanto há vida há aprendizagem permanente.

Referindo-se aos princípios norteadores para o exercício de uma docência democrática, Paulo Freire (1996) enfatiza que o ato de ensinar passa pela necessidade de se ter segurança em si mesmo. Essa segurança nos dizeres de Freire “se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se”. (Freire, 1996, 102.)

Rever-se exige uma auto-análise enquanto pessoa e enquanto docente. Para que as mudanças nas práticas educativas sejam efetivadas, deve-se considerar que: ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. Portanto, num contexto dominado por uma economia globalizada onde os valores humanos, a cultura e a vida são desrespeitadas por um processo de valorização determinista do econômico, esse reconhecimento faz-se mais que necessário, para que os professores e as professoras percebam que existe uma força, “as vezes maior do que pensamos, da ideologia” que nós faz refém da racionalidade técnica e de modelos educacionais globais em detrimento dos projetos educacionais que se espelham na realidade local. (Freire, 1996, 141-165).

Pensar como essa ideologia se faz presente no interior das práticas educativas no contexto da globalização é sair em busca de estratégias que nos façam enxergar para além do que está visível, ou seja, buscar a nitidez nas sombras, porque a ideologia como nos diz Freire (1996) nos cega e nos ensurdece, e, de forma cada vez mais sutil faz “a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça de fim de século” (Freire, 1996, 142).

Em se tratando de mudanças das práticas educativas a globalização da economia enaltece “o pragmatismo pedagógico, é o treino técnico científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que incluindo a preparação técnico - científica, vai mais além dela” (Freire, 1996, 142).

Esse ir além do treino técnico resgata a possibilidade de desenvolvermos práticas educativas pensantes, ou seja, uma pedagogia que vise à autonomia do sujeito libertando-o das amarras do ideário político ideológico neoliberal presente no modelo de globalização. Como conduzir essas práticas na escola atual diante de um modelo econômico que nos imobiliza e nos faz refém do mercado.

Freire (1996) ao evidenciar que: “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” reconhece que “o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos na verdade, por um mundo de gente” (Freire, 1996, pg. 144.)

Essas afirmativas de Freire (1996) confirmam a necessidade de se efetuar sim, mudanças nas práticas educativas. Mudanças que nos façam enxergar que “o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões.” (Freire, 1996, pg. 144).

O educador que desenvolve uma prática democrática assume um compromisso ético e político com a mudança, e, essa mudança passa pela desconstrução do discurso ideológico que “nos ameaça de anestésiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos.” (Freire, 1996, pg. 149).

As mudanças das práticas educativas, no contexto da globalização, não estão localizadas apenas nas condições materiais, mas, sobretudo, na necessidade do educador democrático e agente de mudanças adotar uma “Atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito” (Freire, 1996, pg. 151).

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Objetivamente podemos afirmar que hoje, nossa proposição sobre esses três eixos de análises políticas de Currículo, formação docente e o espaço da sala de aula nos demonstraram que entre eles há uma ligação que nos faz lembrar os dizeres de Laclau (1996b, 55) de que trabalhar metodologicamente numa perspectiva discursiva é estar atenta ao fato de que a produção de novas discursividades e novos sentidos para os significantes, entre eles, incorporamos, a Políticas de Currículo, a Formação Docente e o espaço da sala de aula que têm implícito o sentido de universalização inalcançável que opera num processo de alternância entre os universalismos e particularismos, ou seja, “não é possível afirmar uma identidade diferencial sem distingui-la de um contexto (particularismos estão contidos em universalismos e vice-versa)”. Isso na nossa leitura quer dizer que entre esses eixos temáticos que analisamos tem implícito um processo de unidade e parcialidade que não se desassocia, mas interpenetram-se como constituintes e constituidores de todo esse processo de construção compartilhada das políticas de currículo.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. Documento final do XII Encontro Nacional. Campinas-SP. Faculdade de Educação. UNICAMP, 1998. 55P.
- BAUMAN, Zigmunt. Modernidade Líquida. Tradução: Plínio Dentzien Editora: RJ: Jorge Zahar Ed, 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção leitura).
- HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 104p.
- LACLAU, E. Emancipación y Diferencia. Buenos Aires: Ariel, 1996b.
- LACLAU, Ernesto. 07\dezembro\1996a. Poder e Representação. Revista Estudos Sociedade e Agricultura: <http://biblitecavirtual.clasco.org.ar/ar/livros/Brasil/Cpda/estudos/set/Laclau> - (28-87). Tradução de Joanildo A. Burity da Fundação Joaquim Nabuco de Recife\PE.
- LACLAU, Ernesto. 2005. La Razón Populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- MACEDO, E. e PEREIRA, M. Z.C. 2009. Currículo e diferença no contexto global. In Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar. Campinas – SP, Alínea Editora.

MACEDO, E. Projeto Rede de Pesquisa em Política de Currículo e Cultura. Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD). Submetido ao Edital PROCAD n. 01/2007a e aprovado em 2008.

MOREIRA, A. F. B. Porque ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA & MOURA. Maria Zuleide da Costa & Arlete Pereira (Orgs). Políticas e Práticas Curriculares: impasses, tendências e perspectivas. Editora Ideia. João Pessoa-PB, 2005.

MOUFFE, Chantal. 2007. En Torno a Lo Político – 1ª ed. – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

NÓVOA Antonio. (Org.). O Passado e o Presente dos Professores. In Profissão Professor. Porto Editora, Portugal, 1995.

SACRISTÁN, J. G. 2003. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In MOREIRA, A. F. B. & GARCIA, R.L. (Orgs). CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org). Os processos de globalização. In: A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002. (2ª edição).

SOAGE, Ana. La Teoría del Discurso de La Escuela de Essex En Su Contexto Teórico. Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo.2006>.