

FORMANDO PROFESSORES E PROFESSORAS: RESGATANDO O PAPEL DE SUJEITOS-ATORES*

ROSANE CARNEIRO SARTURI**

***E**ste artigo considera os discursos presentes na experiência de construção curricular de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental Profª Hilda Köetz e do cotidiano da sala de aula de cursos de formação de professores em serviço, na UNIFRA, nas disciplinas de Gestão Escolar e Teorias do Currículo, e na UNISC, na disciplina de Currículo e Conteúdos Curriculares, revitalizando a importância do resgate do sujeito-ator como protagonista dos câmbios. Adota pressupostos da pesquisa qualitativa, buscando encontrar quais são as possibilidades que uma proposta político-pedagógica, construída sobre princípios democráticos, possui para promover mudanças na sua prática curricular, considerando a participação da comunidade escolar no seu processo de discussão, elaboração e análise. Encontra nos princípios democráticos de participação, diálogo, compromisso e coerência a possibilidade de transformar as práticas curriculares.*

* Artigo resultante da experiência de construção curricular da Escola Estadual de Ensino Fundamental Profª Hilda Köetz e do cotidiano da sala de aula de cursos de formação de professores em serviço, na UNIFRA, nas disciplinas de Gestão Escolar e Teorias do Currículo e, na UNISC, na disciplina de Currículo e Conteúdos Curriculares.

** Professora do Estado do Rio Grande do Sul, UNIFRA (Santa Maria) e UNISC (Santa Cruz do Sul), Doutora em Educação pela UFRGS.

INTRODUÇÃO

Como professora da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul (RS), atuando como docente e especialista na Escola Estadual de Ensino Fundamental Profª Hilda Köetz, no município de São Pedro do Sul, durante os últimos dezessete anos, e como professora em cursos de formação de professores, no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) desde 2000, tenho refletido acerca das teorias que sustentam e envolvem as práticas curriculares que habitam as escolas, palco da educação formal da nossa sociedade.

As leituras, debates, participações em seminários e cursos sempre visaram a encontrar ferramentas que pudessem contribuir para viver o dia-a-dia da escola, não apenas como mera espectadora diante das considerações dos “expertos” que nos enviam as propostas, mas para dialogar com elas, para analisá-las, para participar como sujeito e assumir uma postura comprometida e coerente com a escola e o “entorno” que a constitui como tal.

Penso que quando fazemos parte de uma realidade temos, no mínimo, duas opções: a de involucrar-nos com uma capa impermeável e permanecer alheios a tudo o que nos cerca, ou “molhar-nos” até o mais íntimo do nosso ser. Nesse sentido recorro a Freire para definir esta inquietude que me tem acompanhado, pois identifico-me com suas reflexões acerca do compromisso do profissional com a sociedade, porque acredito que

quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. (1999d, p. 20)

Essa responsabilidade com os “homens” vem crescendo a cada inserção minha na academia. Entre 1997 e 1999, ao realizar a pesquisa da minha dissertação de mestrado (SARTURI, 1999), deparei-me com uma escola impregnada dos pressupostos tylerianos¹, que haviam servido de base para a reforma de ensino de 1971 e que, apesar das constantes proposições de mudança, durante os últimos trinta anos, permanecem muito vivos em nosso contexto, seja na prática pedagógica dos professores e professoras, seja nos documentos oficiais que orientam as práticas de organização e planejamento escolar.

¹ Ralfh Tyler, psicólogo americano, tem os seus estudos divulgados em 1949, no livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, e até hoje são referência para os estudiosos do currículo.

Essa constatação levou-me a fazer uma leitura mais atenta e sistematizada das implicações e possibilidades que a presença dos sujeitos-atores possuem dentro de um processo de construção curricular, fundamentado em princípios democráticos como: participação, compromisso, diálogo e coerência, pois até então as propostas estavam restritas a alguns segmentos da escola ou à representação desses. Poderiam esses princípios contribuir para promover mudanças na prática curricular da escola? O fato de seus segmentos participarem poderia abrir caminhos para ações coerentes com as teorias educacionais emancipatórias? Ou conceitos como emancipação, utopia, esperança, mudança, autonomia e conscientização devem ser esquecidos porque não passam de metanarrativas e o futuro já está determinado?

Essas, entre outras perguntas, emanaram da minha experiência² de participação na discussão e elaboração da Proposta Político-pedagógica (PPP) e do Regimento Escolar (RE) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a Hilda Köetz, de cujo corpo docente faço parte, bem como das aulas de Gestão Escolar, Teorias Curriculares, Currículo e Conteúdos Curriculares, entre outras, que discutem com os professores e professoras a sua formação enquanto profissionais participantes do contexto escolar, extrapolando as paredes das suas salas de aula.

O SUJEITO-ATOR

O modelo idealista de homem, desencarnado do real, virtuoso e bom, ao qual se refere Freire, é um dos argumentos que sustenta a crítica à modernidade, apontada por Santos (1999, p. 91) como a “crítica da epistemologia da ciência moderna”, porque

o paradigma da modernidade é um projeto sócio-cultural muito amplo, prenhe de contradições e de potencialidades que, na sua matriz, aspira a um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social. A trajetória social deste paradigma não é linear, mas o que mais profundamente a caracteriza é o processo histórico da progressiva absorção ou colapso da emancipação na regulação e, portanto da conversão perversa das energias emancipatórias em energias

² O conceito de experiência aqui adotado é dominado pela presença marcante de uma reflexão-reflexão da prática, como um processo de criação e recriação permanente, o que implica em viver e reviver continuamente, sempre buscando o crescimento pessoal e profissional. A esse respeito ver Freire, *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido (1999b), e *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor, de Freire e Shor (2000b).

FORMANDO PROFESSORES E PROFESSORAS: RESGATANDO O PAPEL DE SUJEITOS-ATORES

regulatórias, o que em meu entender se deve à crescente promiscuidade entre o projecto da modernidade e o desenvolvimento histórico do capitalismo particularmente evidente a partir de meados do século XIX. (SANTOS, 1999, p. 137)

Ao identificar a trajetória da modernidade com a trajetória do capitalismo, o autor justifica o porquê do fortalecimento do pilar da regulação em detrimento do pilar da emancipação, em que, “num processo histórico não linear e contraditório”, veio sucumbindo o papel dos sujeitos às leis de mercado. Tal constatação faz parte dos estudos de Sacristán (1998a, p. 318), ao escrever sobre os “poderes inestables en educación” e denunciar a necessidade de que “en nombre de la democracia es preciso combatir el lenguaje y los mecanismos del mercado en educación”.

O reconhecimento desse desequilíbrio a favor do pilar da regulação leva Freire (2000a, p. 53) a reforçar “que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história”, enfatizando que essa afirmação por si só não poderá vir a mudar a situação, mas que ela torna a ação recheada de possibilidades, pois,

se as estruturas econômicas, na verdade, me dominam de maneira tão senhorial, se, moldando meu pensar, me fazem objeto dócil de sua força, como explicar a luta política, mas, sobretudo, como fazê-la e em nome de quê? Para mim em nome da ética, obviamente, não da ética do mercado, mas da ética universal do ser humano, para mim em nome da necessária transformação da sociedade de que decorra a superação das injustiças desumanizantes. E tudo isso porque, condicionado pelas estruturas econômicas, não sou, porém, por elas determinado. (FREIRE, 2000a, p. 56-57)

A consciência desse domínio é que poderá promover a ação emancipatória dos sujeitos. O salto para dentro do palco da vida implicaria então em uma atitude comprometida com a luta pela relação equilibrada entre todos os protagonistas.

Para tanto, a reivindicação do sujeito como ator requer uma intervenção consciente, comprometida, política e crítica diante dos diálogos protagonizados.

Touraine (1993) chama a atenção para a necessidade de resgatar o papel do sujeito-ator com vistas a promover o equilíbrio entre os pilares da modernidade, nomeados por ele de regulação e subjetivação. Cabe, porém, o cuidado de que esse sujeito-ator não se restrinja à encenação de um papel

a serviço de uma ideologia³, que continue a reforçar o desequilíbrio entre esses pilares, mas alguém que viva intensamente a plenitude da sua atuação nesse jogo desleal e desumano.

O texto de Giroux (1993) reforça a importância de uma postura crítica por parte do sujeito, como um ator imprescindível para impulsionar a sua própria emancipação e assumir o seu espaço, enquanto responsável pelo processo de construção da história, recusando a imposição de uma regulação determinista e fatalista.

A busca da autonomia pelo sujeito, através da sua tomada de consciência diante da importância da sua presença crítica no mundo, permeia toda a obra de Freire, que desde os seus primeiros escritos foi incansável em falar sobre a importância de homens e mulheres na construção de uma sociedade mais justa, e democrática. O seu legado reforçou a importância da “superação da contradição opressores-oprimidos”, que deveria passar pelo reconhecimento dos segundos sobre o “limite que a realidade opressora lhes impõe, [para que eles] tenham, nesse reconhecimento, o motor da sua ação libertadora” (FREIRE, 1999e, p. 35).

Esse reconhecimento implica assumir, a partir de si mesmos, uma postura crítica, destacando uma de suas principais características como seres humanos, que para Bonafé (1989) é o seu caráter emancipatório.

Conforme diz Freire (2001), ninguém nasce pronto, vamos constituindo-nos pouco a pouco na prática social da qual fazemos parte. Como professora/pesquisadora venho buscando exercer com responsabilidade minha prática de educadora, que passa pelo compromisso coerente, com uma postura progressista e libertadora, que se contrapõe a uma prática autoritária, antidemocrática e domesticadora.

A definição conceitual de sujeito, neste estudo, não poderia ficar presa a uma só visão, na qual a individualidade é uma constante e as emoções são separadas da análise. Isso fere a visão de totalidade que considera cada indivíduo como co-responsável no processo de construção da PPP e do RE, contribuindo com as suas especificidades, representando no universo da construção curricular muito mais do que a simples soma das partes, visto que a totalidade

não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito. (KOSIK, 1995, p. 52-53)

³ O conceito de ideologia, adotado neste estudo, segue a conceituação de Gramsci (1989, p. 16), que a define como “o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida intelectuais e coletivas”, referida às classes sociais.

FORMANDO PROFESSORES E PROFESSORAS: RESGATANDO O PAPEL DE SUJEITOS-ATORES

O reconhecimento dos componentes de todos os segmentos da comunidade como sujeitos é um dos pontos-chave para realizar uma opção metodológica, porque a sua participação é imprescindível para o seu desenvolvimento. Sem eles, o processo perderia a sua característica democrático-participativa, pois, para que a construção da PPP e do RE resulte em uma proposta compartilhada por todos, é necessário que sua construção conte com uma participação conjunta (TAYLOR, 1997).

A superação do individualismo preconizado pela sociedade atual é uma condição para que seja possível lançar um olhar para o contexto que cerca a nossa escola, considerando assim todos os fenômenos que a rodeiam, espaço no qual cada indivíduo possa ser visto como um sujeito em relação dialética com todos os participantes do processo.

O marasmo não é algo admissível nesta forma de pensar, se faz necessária a renovação permanente, contrariando a concepção metafísica de repouso e estagnação, pois o movimento constante presente no dia-a-dia da escola não permite o uso de fórmulas ou receituários, bem como de modelos desenhados em outras realidades. As pessoas que fazem parte desse contexto possuem suas próprias histórias e expectativas, portanto:

A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a gênese e o desenvolvimento da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como nasce a totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento. (KOSIK, 1995, p. 58-59)

Reconhecer as fontes internas do desenvolvimento do processo de reconstrução de uma proposta político-pedagógica, recheia-o de possibilidades para promover as mudanças preconizadas pela comunidade escolar. Todavia, exige que nós possamos “compreender a totalidade como o conjunto de todos os aspectos do fenômeno e de suas relações recíprocas” (TRIVIÑOS, 1999).

Tal compreensão implica um estudo do problema de forma contextualizada, buscando a concreticidade dos sujeitos envolvidos na construção dessa proposta, considerados como parte integrante do processo e não engolidos, como diz Triviños (1999), pela falsa idéia da totalidade vazia, que isola os fatos, ou da totalidade abstrata, sem desenvolvimento, vista como um todo fechado, ou ainda da totalidade má, que substitui o sujeito pelo sujeito mitologizado.

Dessa forma, a totalidade não pode ser vista como um todo já feito, como algo a ser preenchido com os conteúdos encontrados. Na verdade, somente o seu desenvolvimento e o seu movimento serão capazes de construí-la, porque ela não é

como um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e esta concretização não é apenas criação no conteúdo mas também criação no todo. (KOSIK, 1995, p. 59)

Essa concretização da totalidade, que extrapola a simples “criação no conteúdo”, volta-se para o processo de construção, que resulta do movimento provocado pelas contradições que interagem durante toda a construção da PPP e do RE, que procurou respeitar todas as totalidades individuais, valorizando a historicidade das práticas curriculares analisadas neste espaço de discussão.

Seria uma violência “que os homens⁴, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (FREIRE, 1999e, p. 74). Nesse sentido, Ríos (2002) vai chamar a atenção para “a máquina disciplinar”, em que se constitui a escola ao longo de décadas, quanto à estruturação do seu espaço e currículos escolares e, por que não dizer, das práticas de ensino e aprendizagem. A imobilidade, provocada pelo clássico⁵ “espaço público” da sala de aula, fortalece a violência exercida sobre os estudantes, que devem dirigir sua atenção para o professor/professora que está diante deles, independentemente do interesse que eles tenham com o assunto ou das demais necessidades que venham a surgir.

A participação dos sujeitos envolvidos no contexto histórico surgiu como uma premissa democrática para as considerações desenvolvidas. Assim, cabe destacar mais algumas reflexões em torno do “sujeito”, que, ao ter sido estudado sob os mais diferentes enfoques, requer um fortalecimento conceitual acerca deste que é o ator principal deste estudo.

⁴ Ao escrever *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire faz menção à crítica recebida por parte do Movimento Feminista Americano, que julgou sua linguagem machista e excludente em relação às mulheres, por não as considerar como oprimidas, o que ele passa a corrigir em seus escritos.

⁵ As salas de aula, na sua forma clássica, são organizadas em fileiras, preferencialmente em classes individuais e a uma distância que não permita a comunicação com o colega do lado e um quadro na parede em frente às classes.

O SUJEITO EM CENA

Para adentrar nesta questão, é importante considerar a análise de Althusser (1983, p. 98-99), quando diz que um indivíduo já é sujeito antes mesmo de nascer, sofrendo as influências do grupo social do qual fará parte, da família que já o constituiu “sujeito”, onde este “futuro sujeito”, ao nascer, já ocupará um lugar determinado para ele. Esta “determinação” é que caracteriza a força da ideologia, que “recruta” sujeitos.

Pechêux (1995, p. 143-144) explora com voracidade a visão de sujeito apresentada por Althusser, e atribui a sua obra o objetivo de “esclarecer os fundamentos de uma teoria materialista do discurso”. O autor estabelece uma diferenciação entre o termo indivíduo e o termo sujeito, sendo que o primeiro é um ser biológico, e o segundo está inserido nas relações sociais e vai se constituir em uma das características da segunda época da análise de discurso francesa⁶.

Pechêux critica a exclusão da fala na linguagem, realizada por Saussure, quando este, seguindo os princípios fragmentados da corrente positivista, constitui a “ciência lingüística”, desconsiderando a fonologia, a morfologia, a sintaxe e os significados.

Tal crítica se dá porque esse autor acredita que tudo está interligado e vai chamar de “discurso” o conjunto da língua/sistema, forma de organização e fala/uso. Lembrando que a fala vai pressionando a língua e provoca mudanças nela, mesmo que a longo prazo, ou seja:

O termo “fala” reage sobre o termo ‘língua’ sobrecarregando sua sistematicidade própria (fonológica, morfológica e sintática) com a suposta sistematicidade extralingüística do pensamento como reflexo ou visão da “realidade”. (1995, p. 61)

Assim, a construção discursiva absorve todo o contexto que envolve o sujeito e, considerando a importância que as práticas sociais exercem sobre ela, o encaminha “à posição do sujeito em relação à situação e/ou em relação ao enunciado produzido nessa situação”, apontados por Pechêux (1995, p. 62) como modalizações avaliativas, emotivas, entre outras.

A experiência vivida por esse sujeito, carregada de subjetividades, encontra respaldo nas considerações de Barbier (1993, p. 210-211), quando ele destaca a importância da escuta sensível em educação, com o objetivo de perceber o discurso contextualizado.

⁶ As orientações que atendem às especificidades deste estudo estão contidas nas considerações da segunda das três épocas dessa corrente francesa, porque aborda uma visão materialista da construção discursiva e uma visão de sujeito contextualizado, que a fundamenta.

As reflexões sobre a importância do papel do sujeito nesse processo apontam não só para a sua despreocupação em entender as relações que ocorrem nas práticas sociais, sob as formas rígidas da “ciência” (voltada para a delimitação do seu território), mas também em entendê-las, pela empatia que possibilita ao sujeito livrar-se de seu “entulho interior”, o que caracteriza a subjetividade desta investigação.

A viabilização da “instalação estável de uma confiança do sujeito para com o outro-que-escuta” pode desencadear uma interpretação própria e não uma “imposição de sentidos”, pois o contexto em que ocorrem interações entre os sujeitos é que influenciará as suas experiências, que são intransferíveis e não estão ligadas a um modelo exclusivo (BARBIER, 1993).

A preocupação com a relação entre as práticas sociais (PS) e a formação discursiva (FD) está presente nas palavras desses dois autores, contudo, enquanto Pechêux está atento às alterações que as primeiras possam trazer para as segundas, Barbier volta-se para as mudanças que estas podem trazer para as primeiras. Graficamente a representação seria:

PS → FD; PS ← FD.

Esta sintetização gráfica demonstra a importância tanto de uma como de outra para a construção da PPP e do RE, pois as especificidades históricas e relacionais, de todos os participantes, bem como o discurso deles são relevantes. Entretanto, fica evidente a preponderância de uma sobre a outra, apresentando uma relação unilateral, que não é a que defende a importância desses conceitos na análise do papel do sujeito-ator.

Ponderando sobre a relevância que esses estudos trazem ao exercício de análise, penso que a representação **PS ↔ FD** atende melhor a sua natureza. A relação dialética estabelecida entre as práticas sociais e as formações discursivas é que abre espaço para a atuação do sujeito crítico, comprometido, consciente, participativo, coerente e emancipado.

Ao escrever *Educação e Mudança*, Freire (1999d, p. 67) diz que ser sujeito é uma “vocação ontológica do homem” e que a educação precisa objetivar ações para que homens e mulheres cheguem a desenvolver a sua natureza, o que pode representar um perigo para aqueles que esperam que a imposição do discurso fatalista persista na sociedade.

Tal assertiva reforça a importância da participação de todos como sujeitos atuantes nas práticas sociais, contrapondo-se à visão ambígua de sujeito apregoada por Althusser, quando ele diz que,

na acepção corrente do termo, sujeito significa 1) uma subjetividade livre: um centro de iniciativas, autor e responsável por seus atos; 2) um ser subjugado, sub-

metido a uma autoridade superior, desprovido de liberdade, a não ser a de livremente aceitar a sua submissão. Esta última conotação nos dá o sentido desta ambigüidade que reflete o efeito que a produz: o indivíduo é interpretado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) a sua submissão, para que ele “realize por si mesmo” os gestos e atos de sua submissão. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição. Por isso é que “caminham por si mesmos”. (1983, p. 103-104)

É justamente essa visão de “liberdade do sujeito”, pronto para receber a “imposição dos sentidos”, referida por Althusser, que deve ser observada, para que possamos entender de que forma “os indivíduos *recebem como evidente* o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles *querem* e do que *se quer* dizer-lhes), enquanto “sujeitos falantes”. (PECHÊUX, 1995, p. 156)

O “assujeitamento”, colocado por Althusser (1983, p. 104), na verdade se constitui na visão que a classe dominante tem do sujeito e do que espera dele, para que a sua “ideologia” possa dominá-lo e, para isso, usa os seus aparelhos ideológicos, onde a escola ocupa um lugar de destaque, considerando a grande parcela de tempo que os “sujeitos” passam dentro dela.

Mais uma vez surge a relação entre o sujeito e a linguagem, ou sobre as práticas sociais e o discurso, destacando o papel da escola na formação do perfil de sujeito que atende às expectativas de um mundo mais humano e menos individualizado, preocupado com a defesa de interesses econômicos que vêm massacrando as sociedades que não preenchem os requisitos necessários para competir no mercado.

O estudo das práticas sociais não consegue adequar-se ao modelo das investigações de corte positivista e quando ultrapassa a simples descrição do fenômeno, negando-se a não interferir no seu desenvolvimento, é preciso estabelecer com clareza os conceitos que fundamentaram a opção da abordagem metodológica. Com respeito a esses conceitos, cabem alguns questionamentos: Qual o perfil de sujeito que atende à natureza emancipatória deste estudo? Como é a relação entre o sujeito e o mundo que o cerca? Qual a visão de história que o fundamenta? Por que esses conceitos foram importantes para a coleta e análise dos dados?

Em resposta a tais perguntas, apresento a figura abaixo que representa o perfil de sujeito em relação ao mundo que o cerca, a partir de Freire (1999c):

CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO



Figura 1: Caracterização do sujeito

Essas características refletem as considerações realizadas neste bloco de reflexões que se contrapõem à chamada “morte do sujeito”, pois, ao dizer que “o ‘sujeito’ que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um *produto* da história”, Silva (2000, p. 15) está admitindo um sentido histórico do ator e, portanto, o legitima (PACHECO, 2003).

O mesmo ocorre quando Silva (1999, p. 186) diz ser importante que

os educadores/as comecem a entender as novas configurações econômicas, políticas e sociais através de uma ótica que focalize as dinâmicas culturais em jogo na luta por hegemonia e predomínio político. A sociedade é entendida nesta perspectiva como centralmente atravessada por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam definir o social e o político de formas particulares, intimamente vinculadas a relações de poder e de domínio. Boa parte da força dessas narrativas particulares decorre precisamente de seu suposto caráter universal, inevitável e natural.

Concordo com o autor quando ainda complementa dizendo que é necessário desconstruir muitos conceitos que vêm forjando as nossas práticas sociais⁷, porém ao conceber o sujeito como “produto”, determinado pelo discurso, pergunto-me: quem irá “lutar”? E para que lutar, se a emancipação do sujeito não existe? Em nome de que princípios se daria a “luta”, se ela em si adota um tom “épico”?

⁷ Práticas sociais como todas aquelas que envolvem a ação de sujeitos, sejam políticas, pedagógicas, culturais, econômicas...

Ao analisar a abordagem pós-moderna do educador britânico Andy Green, McLaren (2001, p. 60) conclui que nesta época repleta de “ausência de utopia e do ataque pós-moderno ao sujeito unificado da tradição iluminista, os revolucionários da velha guarda”, como Rosa Luxemburgo e Che Guevara, entre outros, teriam uma grande dificuldade de receber a simpatia dos esquerdistas pós-modernos.

Essas incógnitas deixadas por reflexões acerca do retorno do sujeito, como nomeia Touraine (1993) e Giroux (1993), vêm provocando a defesa da utopia, a exemplo do que fazem Santos (2000) e McLaren (2001), quando alertam para a necessidade de se fazer alguma coisa, de buscar a transformação e não apenas manter a crítica pela crítica, esvaziada politicamente.

A partir da historicidade, não como mera evolução natural, mas como uma construção da qual participam todos os sujeitos em um movimento dialético que a mantém em um processo permanente de construção e reconstrução, não é possível aceitar a definição de sujeito baseada em uma teoria que desconsidera sua ação, enquanto participante de um momento histórico, e o concebe como um projeto acabado.

Fundamentando-se em estudos realizados por Giroux e Peter McLaren, referentes à pedagogia crítica, Bonafé (2000) chama a atenção para a necessidade de se fazer uma nova leitura do compromisso da escola, que passa pela formação pedagógica dos professores e professoras. Destaca, em primeiro lugar, que se deve reconhecer as influências dos meios de comunicação tanto na vida dos estudantes, quanto na dos professores e professoras. Estes últimos, buscando uma leitura crítica para percorrer o interior desse contexto.

É importante transcrever o que o autor supracitado ressalta como necessário para enfatizar ainda mais esta necessidade de compromisso da escola com uma postura crítica, para a qual

la pedagogía del compromiso debería ayudarnos a analizar el poder textual como una estrategia de legitimación de políticas de desigualdad y poder, a menudo con la complicidad interpretativa del profesorado. El análisis de los libros de texto, y otras narrativas que hegemonizan el curriculum en las aulas podría incorporar esta orientación crítica respecto del modo en que solo se confiere autoridad – moral, científica, social, (...) a un determinado tipo de representación textual, marginando otras voces, otras posibilidades comunicativas y otras culturas. (2000, p. 17)

Partindo dessa análise, não podemos ignorar toda a ideologia que está impregnada no cotidiano da escola, as influências sobre o currículo escolar que têm sido acobertadas por ações desprovidas de compromisso com a mudança desse cenário.

Dessa forma, é importante ressaltar a relação dialética que Freire estabelece entre a natureza da ação e a natureza da compreensão, pois, “se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação” (FREIRE, 1999a, p.114).

A metáfora em questão ilustra com muita propriedade a necessidade de cautela diante de uma postura idealizada que possa ver na “participação da comunidade escolar”, na elaboração da PPP e do RE, a solução para os problemas da escola. As muitas implicações, que perpassaram os caminhos percorridos durante a operacionalização da Constituinte Escolar, indicaram a necessidade de estar alerta, porque a postura crítica ou ingênua de seus participantes poderá vir a ser um determinante para o seu “sucesso”.

A ação, referida por Freire, pode assumir mais de um papel e para que ela seja detentora de possibilidades precisa ser comprometida, não só por parte dos professores e professoras, mas por todos os envolvidos: governo, pais, mães, alunos, alunas, funcionários e funcionárias.

Todavia, não podemos esquecer que nesse contexto os professores e professoras configuram-se como o elemento tecnicamente preparado para mediar essa construção, o que requer uma “participação crítica” e uma “prática reflexiva”, apresentadas por Perrenoud como as maiores alavancas para ampliar a sua visão educacional, extrapolando o simples repassar de conteúdos, superando o

trabalho prescrito, para convidá-los a construir suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis. (1999, p. 11)

Essa atitude atenta, responsável e criativa solicita do conjunto da sociedade uma leitura atenta dos textos oficiais que podem trazer, nas entrelinhas, questões escondidas nos bastidores do cenário escolar.

A possibilidade de que as políticas educacionais tragam consigo interesses alheios aos da comunidade escolar exige uma “participação crítica” e uma “prática reflexiva”, imprescindíveis para que estas propostas governamentais não se configurem em momentos estanques.

FORMANDO PROFESSORES E PROFESSORAS: RESGATANDO O PAPEL DE SUJEITOS-ATORES

O enredo do processo de discussão da atual LDBEN, lei nº 9394/96, serve aqui como uma referência concreta do jogo de interesses ideológicos neoliberais, que engavetaram muitos dos debates realizados por toda a sociedade durante quase vinte anos, fazendo de seus participantes meros sujeitos passivos, aos quais cabe aceitar as “reformas”.

É primordial destacar que não existe “mágica”, nem “modelos”, nem “receitas” para encontrar as soluções. A criticidade dos envolvidos no processo educacional necessita de uma reflexão crítica que leve o professor e a professora, como elementos academicamente preparados, a estabelecerem relações dialógicas com os demais segmentos da comunidade escolar, ultrapassando os limites da “busca de novas metodologias” (GANDIN, 1999, p. 131).

O perigo que assombra a falta dessa reflexão, sobre todos os temas que envolvem a construção da Proposta Político-Pedagógica da escola, é de que em nome de uma “consciência mágica” se mascare a realidade.

Isso se constituiria em uma visão que está preocupada em entender os fatos da maneira como lhe agrada, pois capta-os e aceita-os com “docilidade”, adotando o fatalismo que implica no cruzamento dos braços, que acaba por colocar o professor como um vencido, que nem sequer chegou a lutar (FREIRE, 1999a).

Atitudes como essas fazem com que passemos a um mero reforçar das “relações de poder” e de inculcações ideológicas até hoje fortalecidas pela instituição escolar, em nome de uma neutralidade ingênua e hipócrita que

representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhe são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias”. (ALTHUSSER, 1983, p. 80)

Esse modelo de escola, em que estão incluídos não só as professoras, os professores, as alunas e os alunos, mas também os pais, as mães, as funcionárias e os funcionários, sofre a pressão do que Arroyo (2000, p. 220), vai chamar de “entulho tecnicista da lei da reforma de ensino nº 5692/71”, que ainda está presente em todos os recintos da nossa escola e dos órgãos gestores da educação, cuja faxina ainda está por ser terminada.

Tal constatação contribui para a realização de uma nova abordagem, que deve ser desenvolvida com muita atenção, pois os pressupostos da crí-

tica feita por Althusser, ainda na década de setenta, permanecem muito vivos na nossa realidade escolar.

Dessa maneira, justifica-se por que, apesar do empenho aparentemente demonstrado por algumas equipes diretivas, há dificuldade de estabelecer na escola a chamada “gestão democrática” que envolve a participação efetiva de todos os seus segmentos, tanto no planejamento administrativo-financeiro como no pedagógico.

Essa dificuldade está reforçada na concepção “multiplicadora” referida por Arroyo (2000), que sempre fortaleceu a fragmentação, onde os técnicos aprendiam as normas e conhecimentos para passar para os professores, professoras, alunas, alunos, mães, pais, funcionários e funcionárias, acentuando assim a prática fragmentada e hierarquizada da escola. Situação que, podemos ver, não foi de todo superada na atual LDBEN, lei nº 9394/96, quando continua separando os educadores e educadoras em professores e especialistas.

Creio que essa versão excludente de escola, onde o corpo docente e discente é chamado para “participar”, decidindo o que querem que ele decida (como é o caso da aplicação do repasse das verbas, onde o Conselho Escolar é convocado para aprovar a “aplicação” das verbas, já previamente decididas pelo diretor ou por um grupo de professores e professoras, que acreditam saber o que é melhor para a escola), faz com que essas pessoas, cada vez mais, se descomprometam, porque sua participação configura-se como sem sentido. Sua ausência ou presença não altera nada. Na verdade tem efeito contrário, cada vez mais são afastadas, pois elas não têm porque “assumir responsabilidade, no sentido de escolher alguma coisa e lutar por ela” (GANDIN, 1999, p. 58).

Essa prática forjou a identidade de professoras e professores, que, despojados de uma postura crítica, reduziram o seu trabalho a uma atividade que com certeza poderá ser substituída pelos computadores.

Se nossa ação pedagógica se restringe a repassar informações e técnicas para atender ao crescimento econômico de nossos países, a nossa presença é dispensável, mas se o nosso compromisso é com a leitura crítica deste mundo, que vem se tornando a cada dia mais excludente e desumano, então, como diz Freire (2000a), necessitamos resgatar a humanidade perdida.

Professores e professoras: protagonistas e/ou espectadores?

A reflexão sobre as práticas pedagógicas exercidas no âmbito da instituição escolar, a partir de uma visão crítica, requer por parte de professores e professoras, tecnicamente responsáveis por elas, uma leitura refle-

xiva sobre as ideologias presentes no entorno da escola, observando as suas dimensões políticas, psicológicas, sociológicas e filosóficas que envolvem a discussão e organização do currículo escolar.

Gramsci (1989) diz que as ações objetivas de um pesquisador não podem ser separadas da sua personalidade física e psíquica e que as experiências vivenciadas não poderão ser repetidas com a exatidão que uma experiência científica de ordem positivista exige.

Partindo disso, posso afirmar que uma postura positivista não teria condições de orientar a busca de perguntas e muito menos o caminho para encontrar as suas respostas, porque a neutralidade defendida por ela, conforme diz Freire (2001a, p. 28), está “a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom”.

Esse tipo ideal de ser humano é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação, pois afasta o sujeito da sua tomada de consciência e de uma ação crítica diante da realidade em que vive.

A capacidade de agir e refletir que, segundo Freire, nos distingue dos demais animais deste planeta, denota o interesse em emancipação⁸ do sujeito, com vistas a sua tomada de consciência diante do papel do professor e da professora, no contexto político, social e cultural onde está inserida a escola, palco da sua atuação profissional.

O interrogante, a respeito do seu papel de protagonista e/ou espectador diante das propostas de reformas oriundas dos governos estaduais e federais, é proveniente da trajetória profissional desses professores e professoras, que ano após ano se limitavam a receber os modelos prontos e as regras a seguir.

Agora se perguntam se realmente irão assumir o papel de protagonistas conjuntamente com os demais segmentos ou continuarão apenas passivamente assistindo? Ou ainda, na relação dialética entre o protagonista e o espectador, na qual um necessita do outro para o sucesso do espetáculo, poderão interagir sem que haja a sobreposição de um sobre o outro?

Lendo, observando e participando da organização e da prática curricular, pude perceber a ânsia de inovar que sempre atropelou o processo de implementação de reformas, tornando-as desprovidas de fundamentação teórica por parte dos professores e professoras, limitadas ao instinto, ao “achismo”.

Elaborar um currículo capaz de alcançar o sucesso de suas proposições exige o fortalecimento das concepções de todos aqueles que participam direta ou indiretamente da sua discussão e elaboração e não apenas da sua aplicação.

⁸ Habermas, no Livro *Conhecimento e interesse*, aponta três tipos de interesses humanos presentes nas relações humanas: controle técnico, conhecimento e emancipação.

Efetuar uma crítica própria, assumir uma posição consciente a respeito de uma ou outra tendência, concordar ou discordar das opiniões de outros educadores, significa assumir o papel de um educador aberto a exercer a sua liberdade de refletir sobre a sua prática. Pois, como diz Sacristán,

não basta anunciar que uma reforma curricular está orientada pelos princípios cognitivistas, pela teoria construtivista, etc.. A impregnação da teoria na prática não se faz senão por meio das próprias práticas. Os professores têm que se apropriar das teorias. Isso requer formação e experimentação pessoal na prática. (1997, p. 37)

Essa experimentação pessoal, na prática, propicia a busca de sugestões para a elaboração de um currículo voltado à construção de um significado para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como uma questão que precisa ser respondida por todos os participantes dessa construção.

Como são legitimados os conteúdos escolares presentes na escola, hoje? Por que se estuda o que se estuda? Como se reproduz a ideologia? Quais são os valores presentes?

Sabemos que essas questões só poderão ser respondidas por aqueles que, segundo Freire, “participarem na construção da própria *presença*”. Pois, como ele mesmo diz,

como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto de determinação genética ou cultural ou de classe ou de raça sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética nem tampouco em esperança. Num mundo a que faltasse a liberdade e tudo se achasse preestabelecido não seria possível falar em esperança. (2000a, p. 113)

Percebe-se nessas colocações a “indignação” do autor com relação ao “determinismo”, em nome do qual a responsabilidade tem sido renegada. Tudo já está pronto? O que tenho a fazer? Essas são algumas das ponderações, feitas pelos chamados “ingênuos”, da análise freireana, que, quando convidados a participar, condicionam-se ao determinismo que os impossibilita de, “virando sujeito, se tornar consciente.” (FREIRE, 2000a, p. 113)

FORMANDO PROFESSORES E PROFESSORAS: RESGATANDO O PAPEL DE SUJEITOS-ATORES

A “conscientização”, preconizada por Freire, sintoniza-se com a “tomada de consciência” piagetiana, fundamental para que o conhecimento construído pelo sujeito esteja imbricado com a cultura que circunda a escola, respeitando a ação praticada por ele.

Esse respeito à “conscientização” própria de cada um reporta para a importância de uma visão epistemológica por parte do professor, o que Becker (1994) aponta como insubstituível para a superação do senso comum, que torna os sujeitos desse processo incapazes de “tomar consciência das amarras que aprisionam seu fazer e seu pensar”, limitando-os à reprodução.

Esse posicionamento encerra “um convite implícito à resignação e à paciência”, porém deve ser visto ao contrário, podendo se caracterizar como um “convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional e que assim deve ser enfrentado.” (GRAMSCI, 1989, p. 16)

Essas reflexões nos conduzem para o que o autor vai chamar de “bom senso”, constituindo-se no “núcleo sadio do senso comum” que deve ser considerado ao realizarmos uma análise crítica do senso comum que, para esse autor, é

a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inúmeras formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ele é a filosofia. (p. 143)

Trazendo essas considerações mais diretamente para a formação de professores e professoras, podemos ver claramente que, se não nos liberarmos dessa visão “acrítica”, não poderemos repensar o nosso “quefazer pedagógico.” (FREIRE, 1999d, p. 48)

Porém, para que isso aconteça, é preciso que assumamos uma visão transformadora da escola, o que, para Gramsci (1978, p. 346), é possível quando ele a vê em condições de “formar a base do novo tipo de intelectual”, pautado nas reais condições de vida, capaz de inovar perpetuamente o mundo físico e social, tornando-se “o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo.”

E que concepção de mundo é essa? O autor em questão atenta para a importância de perceber “o contraste entre o pensar e o agir” e o “quanto é necessário sistematizar crítica e coerentemente as próprias instituições do mundo e da vida” (p. 14-16), pois essa concepção sofreu influências no seu percurso de construção e, portanto, deve ter sofrido as suas alterações.

Alterações que, no seu transcurso atual, continuarão a acontecer, tendo em vista a crítica do **senso comum**, que precisa aproveitar o que há de **bom senso**, e a crítica das **filosofias intelectuais**, sustentada e atualizada para que não se banalize e vulgarize essa construção.

Dessa forma, surgem, para Gramsci (1989, p. 30), os “intelectuais orgânicos” que não podem ser considerados apenas como intelectuais, mas como aqueles que se “imiscuem” no cotidiano da escola, trabalhando sobre o “bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária”, buscando constituir uma visão de mundo coerente e homogênea.

Neste ponto podemos introduzir as considerações sobre “hegemonia” deste pensador italiano, que a supõe como “a ditadura do proletariado; quer dizer, a coerção que a classe dominante faz, necessariamente, pesar sobre os grupos antagonicos”, atribuindo a ela, também, a “direção intelectual e moral” desses.

Diante dessas ponderações, é possível estabelecer relações entre a “hegemonia” de Gramsci e a “ideologia” apontada por Althusser muito tempo depois que, embora em um novo contexto, não deixa de concordar com o primeiro, quando este diz que a hegemonia é “exercida por meio de organismos privados (como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc.)” (GRAMSCI, 1989, p. 30). Na verdade, ambas possuem a mesma intenção de dominação, criticada pelos dois autores, quando alertam para a necessidade de construir uma visão de mundo, na qual essa dominação não seja aceita de forma passiva, pelo contrário, esses “centros de poder ideológico” se constituem em “campos de luta ideológica.” (TAMARIT, 1996, p. 39)

Para tal visão de mundo se faz necessária a presença de sujeitos-atores responsáveis pela condução, organização e planejamento, preparados para posicionarem-se e não serem apenas arrastados pela correnteza, participando dos modismos sem uma definição epistemológica e metodológica que lhes propicie condições de realizar um trabalho integrado com a conjuntura social, econômica e cultural da sociedade, em todos os seus níveis, locais, municipais, estaduais, nacionais e internacionais.

Porque, mesmo que não saíamos da nossa localidade, vivemos um momento onde o mundo invade as nossas casas diariamente, se não pela rede de computadores e pela mídia, que são privilégios de poucos, mas pelo desemprego, pela fome, pela miséria que, pelo descaso da sociedade, se configuram como realidade de muitos.

É chegado o momento de jogar fora muitos “saberes”. Temos que ter coragem para inventar, abrir espaço para o saber socialmente construído, temos que renovar, inovar, escutar a sociedade, os movimentos sociais e os saberes populares. Tais atitudes poderão promover o comprometimento com a mudança da visão curricular que até hoje perpassa a escola, restrita à simples seleção e organização de conteúdos.

As características, presentes nesse processo de atualização aqui referido, ficam comprometidas diante da afirmação de Domingues (1986, p. 363) que, ao classificar as tendências curriculares em três paradigmas, o linear, o circular consensual e o dinâmico dialógico, postulando-os como subsequentes, onde um vem superando o outro, nos diz que os dois últimos não produziram uma literatura significativa, em que a teoria tenha se transformado em ação.

O autor supracitado registra o alerta de que, se isso não acontecer, haverá o fracasso das mesmas, pois “os professores só poderão transformar em ação as propostas se eles as compreenderem”.

Ao referir-se a esses paradigmas, como desprovidos de possível sucesso, caso não propiciem uma orientação plausível de aplicabilidade e entendimento por parte dos educadores, o autor reforça a necessidade do debate e da participação não apenas de professores e professoras, mas de toda a comunidade escolar, pois, como diz Sacristán (1998), uma reforma curricular, para melhorar a prática, deve incluir os professores e a coletividade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Cadernos Anped*, n. 5, set., 15ª reunião anual, 1993.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e realidade*, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 19, n. 1, jan./jun. 1994.

BONAFÉ, Jaime Martínez. Escuelas y Políticas de Reforma en España (Arqueología del concepto “compromiso social” en el discurso pedagógico). In: Primer Encuentro de Reconstrucción Curricular, 2000, Santiago- Chile.

Anais. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile - Facultad de Educación, 2000. p. 1-23.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, 67 (156) : 351- 66, maio/ago. 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999c.

_____. *Educação e Mudança*. Tradução por Moacir Gadotti. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999d.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999e.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP(FEU), 2000a.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

_____. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís. *Temas para um projeto político pedagógico*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Mudanças curriculares na Espanha, no Brasil e Argentina. *Pátio*, Porto Alegre: Artes Médicas, ano I, nº 0, fev./abr. 1997.

_____. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.

GIROUX, Henry A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, 1993.

GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. Tradução por Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. *Concepção Dialética da História*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Tradução por José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FORMANDO PROFESSORES E PROFESSORAS: RESGATANDO O PAPEL DE SUJEITOS-ATORES

- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- MACLAREN, Peter. *A pedagogia da utopia*. Tradução por Marcia Zimmer. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículo e programas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.
- PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares: referências para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PECHÊUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução por Eni P. Orlandi et al. 2. ed. São Paulo: EdUNICAMP, 1995.
- PERRENOUD, Phelippe. Formar Professores em contextos sociais de mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set./dez. 1999.
- RÍOS, Guilherme. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 27, n. 2, jul/dez, 2002, p. 111-122.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. Não atirem contra os utopistas. In: _____. *A razão Indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SARTURI, Rosane Carneiro. *A influência tyleriana na concepção contemporânea de currículo no Brasil: uma análise de texto*. Santa Maria: UFSM, 1999. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.
- SILVA, Tomas Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA T. T.; MOREIRA, F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 184-202.
- _____. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TAMARIT, José. *Educar o soberano*. Tradução por José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

ROSANE CARNEIRO SARTURI

TAYLOR, Ch. La política liberal y la esfera pública. In: *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós, 1997, p. 335-372

TOURAINE, Alain. *Crítica de la modernidad*. 2. ed. Madrid: Temas de hoy, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Teoria crítica e pesquisa em ciências sociais*: documento preliminar de trabalho. Porto Alegre: UFRGS, 1999 (mimeografado).