



**O futuro da escola: A necessidade de repensar o currículo, o ensino e as práticas pedagógicas**

*The future of school: The need to rethink the curriculum, teaching and pedagogical practices*

Antonio Flavio Barbosa Moreira

Márcio Vinícius Delgado

**Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**

Rio de Janeiro-Brasil

**Resumo**

Diversas escolas estão deixando de ensinar aos alunos temas necessários a um futuro incerto e desprezam conhecimentos, habilidades e valores indispensáveis à vida social no mundo de hoje. Por isso, cabe renová-las e repensá-las. Nessa construção de qualidade, o currículo revela-se, sem dúvida, elemento central. Deve-se discuti-lo, levando em conta, principalmente, a cultura em que se insere, bem como o conhecimento escolar. Mostra-se essencial o desenvolvimento da cooperação na escola, com a promoção de diálogos entre a instituição, os órgãos reguladores e os diferentes profissionais que atuam no âmbito escolar. Este artigo apresenta uma análise crítica do currículo escolar, discutindo sua relevância para a formação de cidadãos críticos e conscientes em um mundo em constante transformação.

**Palavras-chave:** Currículo; Diversidade; Transformação social.

**Abstract**

Many schools are failing to teach students the topics necessary for an uncertain future, neglecting knowledge, skills, and values indispensable to social life in today's world. Therefore, it is essential to renew and rethink them. In this construction of quality, the curriculum undoubtedly reveals itself as a central element. It must be discussed, taking into account, mainly, the culture in which it is inserted, as well as school knowledge. The development of cooperation in schools is essential, promoting dialogue between the institution, regulatory bodies, and the different professionals who work in the school environment. This article presents a critical analysis of the school curriculum, discussing its relevance for the formation of critical and conscious citizens in a world in constant transformation.

**Keywords:** Curriculum; Diversity; Social transformation.

## **Introdução**

Vivemos ainda tempos hipermodernos, nos quais se assiste não à morte da modernidade, mas à sua caótica conclusão. Uma transformação hipermoderna que retrocede conquistas sociais importantes, como igualdade de gênero, de raça. Marco Aurélio Nogueira, em sua obra “A democracia desafiada” (2023), traça um panorama complexo das transformações que abalam as sociedades contemporâneas. Ao explorar temas como a digitalização, o populismo e o ressurgimento de ideias fascistas, o autor demonstra como essas forças desafiam os fundamentos da democracia. Nogueira (2023) argumenta que, para superar essa crise, é preciso um diálogo aberto e a construção de novas formas de pensar e viver a política.

Paralelamente, há uma tônica situada na obrigação do movimento, do progresso, da superação e evolução, que cobra uma mudança constante, desligada de qualquer finalidade utópica, mas ditada pela exigência da eficácia e da necessidade de sobrevivência. Acelera-se, então, a mobilidade: o culto da modernização tecnicista prevalece sobre a valorização dos fins e dos ideais (Lipovetsky; Serroy, 2015). Nesse contexto, focalizamos concepções e iniciativas presentes no panorama educacional brasileiro, particularmente as que se relacionam a currículo e ensino nas escolas, com o objetivo de tentar responder à pergunta levantada pela obra de Marisa Vorraber Costa há 20 anos: A escola tem futuro?<sup>i</sup>

O currículo, isto é, o “coração da escola” (Moreira; Candau, 2007), guia o que e como ensinamos. Compreendendo-o como um conjunto de experiências de aprendizagem que a escola organiza, percebemos sua importância na construção de uma escola de qualidade. No entanto, a distância entre a teoria curricular e a prática pedagógica é evidente. Apesar dos avanços no acesso à educação, a qualidade do ensino ainda é um desafio, havendo necessidade de constante atualização dos currículos, justificada por essa dinamicidade do contexto social e pelas demandas de uma sociedade em constante transformação.

Acrescentamos que a qualidade precisa referir-se tanto ao desenvolvimento dos indivíduos quanto da sociedade, envolvendo o compromisso com a transformação do mundo e da sociedade em que se vive. Qualidade é assim entendida em uma perspectiva utópica e emancipatória, vista como expressão a um projeto de uma sociedade sempre mais justa e democrática.

A construção de uma educação de qualidade na escola brasileira exige sua profunda transformação. É necessário que as políticas e práticas pedagógicas sejam reorientadas, colocando o professor no centro do processo educativo e valorizando sua autonomia para construir currículos que respondam às demandas dos estudantes.

Ao reconhecer a importância do professor como contribuidor da aprendizagem, destacamos a necessidade de oferecer condições de trabalho adequadas e oportunidades contínuas de formação. Além disso, é fundamental que a escola promova um currículo que seja relevante para os estudantes, conectando os conteúdos escolares aos seus contextos de vida e fomentando a construção de conhecimentos significativos (Candau, 2013).

Em busca de responder à pergunta “a escola ainda tem futuro?”, verificamos a necessidade de reinventar a escola. Tal ato requer uma atitude de insatisfação com a escola atual, com a escola antiga, bem como a convicção de que outra escola, qualitativamente distinta da de hoje, é desejável e possível. Para fomentar essa mudança, parece necessária uma metodologia que se baseie na criatividade das instituições escolares, de modo que, ao se transformarem, elas se tornem verdadeiras comunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, desenvolvemos, ao longo do texto, o argumento de que as decisões curriculares precisam associar ao foco no aluno (seus interesses, suas necessidades e seu processo de aprendizagem) uma intensa preocupação com o conhecimento escolar, com a consideração e a crítica dos fenômenos culturais contemporâneos e, ainda, com o desenvolvimento profissional dos professores.

Recuperando o tema reinvenção, levantado anteriormente, o que se deseja argumentar é que o processo de reinvenção da escola demanda, então, renovar o currículo e o trabalho docente, com vistas a garantir uma trajetória bem-sucedida para os estudantes. Uma escola reinventada e atualizada é, necessariamente, uma escola na qual os alunos ingressam, permanecem e aprendem. É na escola que podemos formar crianças e jovens cuja autoestima lhes propicie o respeito por si mesmos e pelos outros, condição indispensável para o cumprimento de seus deveres e para lutar por seus direitos como cidadãos de nosso país e do mundo contemporâneo (Moreira; Carvalho, 2018).

### **Professoras e professores contribuindo para transformação curricular**

Nessa reflexão, é fundamental destacar a importância do processo de formação de professores, assim como da centralidade do conhecimento escolar no ensino e na aprendizagem de nossos alunos. Pode ser útil retomarmos os princípios propostos pelo sociólogo inglês Michael Young (2013) para a análise do currículo, com base no conhecimento. Ao se elaborar um currículo, segundo o autor, há que se levar em conta: (a) a forma de especialização: o aprendizado e a pesquisa interdisciplinar dependem do conhecimento baseado nas áreas disciplinares e (b) as diferenças entre as experiências planejadas para o ensino e as experiências que os alunos trazem para a escola.

Young (2013) considera que a pergunta central no campo do currículo — “qual conhecimento?” — deva ser tanto uma questão epistemológica (que define o que constitui o direito de aprendizado dos alunos em diferentes etapas e em diferentes campos de especialidade) quanto uma questão de justiça social (o direito de todos os alunos ao conhecimento). Se certo conhecimento é considerado o melhor, não há como negá-lo a esses estudantes.

O autor inglês defende que a construção de um currículo fundamentado no conhecimento exige a consideração de princípios como a especialização, a articulação entre níveis de ensino, a distinção entre saberes científicos e cotidianos, e a natureza da avaliação. No contexto brasileiro, marcado por uma diversidade cultural e regional significativa, como esses princípios podem ser adaptados e problematizados na formação inicial de professores? É fundamental que os cursos de licenciatura promovam um debate crítico sobre essas questões, incentivando os futuros docentes a refletirem sobre as implicações dessas concepções para a prática pedagógica.

Queremos, com essas questões, defender o ponto de vista de que, na organização da formação de professores, o conhecimento escolar deve ser o eixo condutor dos princípios fundamentais dessa organização. Nessa perspectiva, tomando como referência as ponderações de Young (2013), dois aspectos centrais referentes ao conhecimento precisam ser considerados.

Em primeiro lugar, cabe afirmar que a escola deve desenvolver procedimentos curriculares que aumentem as chances de que “todos os alunos tenham acesso epistêmico ou acesso ao melhor conhecimento disponível em qualquer campo de estudo pelo qual se interessem” (Young, 2013). Faz-se necessário, então, que o professor conheça

profundamente os “melhores conhecimentos” pelos quais venha a se responsabilizar e que pretenda garantir que os alunos aprendam.

Em segundo lugar, a escola deve promover, junto aos alunos, a efetiva aprendizagem dos “melhores conhecimentos”, o que demanda que o professor tenha se familiarizado com os procedimentos metodológicos mais adequados ao ensino. Ou seja, além de dominar os conhecimentos, espera-se que o docente seja capaz de organizar e desenvolver experiências de aprendizagem que favoreçam o ensino e a compreensão desses conhecimentos, bem como de suas aplicações em distintas situações vividas contemporaneamente.

É fundamental ressaltar que a educação, além de construir um conhecimento coletivo, molda a formação integral dos estudantes, incluindo seus valores, atitudes e hábitos. Ao selecionar conteúdos e experiências de aprendizagem, os professores exercem um papel crucial na construção de cidadãos críticos e conscientes. A formação docente, portanto, deve contemplar uma reflexão aprofundada sobre a dimensão ética e social da educação, preparando os professores para atuarem como agentes transformadores da sociedade. É imprescindível que os cursos de formação promovam discussões sobre questões como diversidade, inclusão, justiça social e sustentabilidade, a fim de que os futuros docentes sejam capazes de construir um currículo que promova a formação de sujeitos mais justos e equitativos.

### **Debates ainda atuais**

Nossas idiossincrasias, semelhanças e diferenças, vividas ou imaginadas, precisam constituir matéria-prima central para os debates e para as decisões referentes às questões curriculares. A heterogeneidade cultural de nossa sociedade não pode ser desconsiderada nas discussões que se travam nas instituições escolares. Se a cultura não corresponde a um modo de vida homogêneo, mas corresponde, sim, a um complexo território de relações, de diferenças, de disputas e de conflitos, não há como ignorar a diversidade de manifestações culturais e de orientações sociais presentes em nosso país. A questão da diversidade, cada vez mais visível contemporaneamente, precisa configurar preocupação de todos os que participam do processo educacional do país e que procuram estabelecer diretrizes e políticas para os currículos de nossas escolas e nossos sistemas educacionais.

Sob essa ótica, a construção de uma política curricular em âmbito nacional exige a promoção de diálogos amplos e a articulação de forças progressistas para enfrentar as

tentativas de centralizar e homogeneizar o conhecimento escolar. Ao destacar a dimensão política da educação, essa dimensão pode contrapor-se às agendas conservadoras que buscam restringir a pluralidade de ideias e perspectivas nas escolas. Assim, é possível avançar em direção a uma concepção de currículo que valorize a participação democrática de todas as pessoas envolvidas.

Diversas vozes no cenário educacional brasileiro têm apontado para a necessidade de uma profunda revisão da formação inicial e continuada de professores. Isso porque, conforme destacado por Moreira (2021), prevalece nesse nicho formativo um enfoque limitado e instrumental, que prioriza a aquisição de habilidades técnicas e o alinhamento com as demandas do mercado, em detrimento de uma formação integral e humanista.

Essa perspectiva, inspirada nos modelos de gestão empresarial, resulta em uma visão fragmentada do trabalho docente, reduzindo o professor a um mero executor de tarefas e negligenciando a complexidade do processo educativo. Ao priorizar o controle de práticas, saberes, habilidades, atitudes, sentimentos e pensamentos, como ressaltado por Moreira (2021), essa abordagem limita a autonomia profissional e a capacidade de os docentes atuarem como agentes de transformação social.

Cabe ressaltar que a prática docente está inserida em um complexo e dinâmico sistema de relações, permeado por diversos contextos que se entrelaçam. Conforme Alves (2010), a formação e o desenvolvimento profissional docente não podem ser compreendidos de forma isolada, uma vez que são influenciados por múltiplas variáveis, tais como as políticas educacionais, as práticas pedagógicas, as dinâmicas sociais e culturais e as tecnologias. Essa complexidade, advinda da interação desses diversos fatores, torna a formação docente um processo contínuo e desafiador.

É fundamental questionar todos esses pressupostos que sustentam a concepção de formação docente e buscar alternativas que valorizem a dimensão humana da educação. Uma formação integral e humanista deve contemplar a formação de professores críticos, reflexivos e capazes de construir um currículo significativo e relevante para os estudantes, considerando as particularidades do contexto social e cultural em que atuam.

A despeito dos esforços para promover a renovação da educação, muitos países, dentre eles o Brasil, têm optado por soluções centralizadoras, com a implementação de políticas que restringem a autonomia das escolas e dos professores. A proliferação de avaliações padronizadas, currículos nacionais e normas rígidas têm limitado a capacidade de

as escolas e os professores responderem às demandas locais e às necessidades dos estudantes, comprometendo a qualidade da educação.

A crescente utilização de testes e indicadores de desempenho na educação tem promovido a classificação de escolas e a avaliação individualizada de docentes e estudantes, instaurando uma lógica meritocrática que privilegia os resultados a curto prazo. Essa abordagem, ao reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos, contribui para a mercantilização da educação e a precarização das condições de trabalho dos professores. Esses instrumentos de avaliação tendem a reforçar as desigualdades sociais existentes, beneficiando os estudantes de grupos socioeconômicos mais privilegiados e prejudicando os estudantes de grupos subalternizados.

Ainda destaca-se a necessidade, junto aos professores, do domínio e da discussão de teorias de currículo para que, devidamente fundamentados, se tornem capazes de bem exercer as atividades que lhes cabem. As teorias de currículo podem, certamente, oferecer uma significativa contribuição nesse processo. Podem favorecer uma maior compreensão dos complexos fatores envolvidos na escolha e no ensino dos conhecimentos escolares que mais propiciem o desenvolvimento dos estudantes.

A imersão nas diversas teorias curriculares possibilita ao docente aprimorar seus processos de planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas. Essa imersão exige uma análise criteriosa das diferentes concepções de currículo, evitando a adoção acrítica de qualquer uma delas. Ao invés disso, o professor deve engajar-se em um processo reflexivo que permita a construção de um projeto pedagógico coerente com seus valores e com as demandas sociais, considerando as perspectivas teóricas, os conhecimentos a serem valorizados, os objetivos educacionais e o papel da escola na sociedade.

Nessa visão, é evidente a compreensão do currículo como uma construção social, como algo que as pessoas coletivamente elaboram em um dado momento histórico. Daí o caráter de inevitabilidade de nossa participação. Queiramos ou não, como educadores, estamos envolvidos no currículo. Daí a necessidade de uma ação consciente e responsável de nossa parte. Daí a importância de buscarmos esclarecer a alunos, pais e professores — a toda a comunidade pedagógica, enfim — sobre as novas concepções de currículo, mostrando que, embora o conhecimento constitua aspecto relevante no currículo, não é o único. Portanto, a perspectiva que se associa ao denominado conteudismo, ao conhecimento pelo

conhecimento, não é a que deve ser difundida. A comunidade escolar precisa perceber quais são os conhecimentos considerados significativos e relevantes, a serem ensinados enquanto outras atividades se processam. Ela precisa valorizar esses conhecimentos.

Dessa forma, é fundamental contestar propostas bastante conservadoras, como as que constantemente voltam a nos assombrar, que venham a defender uma inaceitável neutralidade política, ideológica e religiosa. Afinal, nessa visão limitada: (1) concebem-se os estudantes como folhas em branco; (2) propõe-se que a educação se organize de forma restrita, em obediência aos princípios da família do aluno; (3) pretende-se que o professor não utilize a sala de aula para debater interesses e pontos de vistas diversos. Seguindo-se tal modelo, discussões sobre gênero, racismo étnico e religioso, homofobia e direitos humanos são certamente excluídas dos currículos, promovendo-se um verdadeiro retrocesso no processo pedagógico, desvalorizando-se a instituição escolar e o professor.

Como já discutido, embora o conhecimento ocupe lugar central no currículo, não se pode perder de vista a relevância de outros aspectos igualmente fundamentais. Em meio às contradições que atravessam a educação, os currículos continuam sendo organizados coletivamente nas escolas e nos sistemas escolares por professoras, professores e demais agentes educacionais. Nossa participação nesse processo é inevitável — estamos imersos no currículo, queiramos ou não — e isso exige de nós uma postura consciente, reflexiva e responsável. Por isso, torna-se imprescindível retomar e aprofundar o debate com toda a comunidade pedagógica — professores, pais, alunos — sobre as concepções, elementos, processos, dificuldades e possibilidades do currículo. O planejamento e o desenvolvimento dos processos escolares são, assim, tarefas complexas e singulares, que demandam o envolvimento cuidadoso e comprometido de todos os que constroem cotidianamente a escola.

Importa reiterar que, embora as dinâmicas internas da escola sejam fundamentais, elas não bastam para impulsionar sua reinvenção. Reinventar a escola exige ultrapassar os limites do cotidiano escolar e adotar uma perspectiva mais ampla, que considere as determinações sociais, as políticas públicas e as decisões administrativas dos sistemas educacionais. Essa ampliação de olhar é indispensável para compreender os desafios contemporâneos e projetar novos caminhos. Além disso, torna-se essencial estabelecer diálogos com estudos, experiências e autores de outros contextos, especialmente da América Latina, que têm refletido criticamente sobre alternativas educativas (Candau, 2016).



Nesse sentido, a perspectiva da interculturalidade crítica, defendida por Vera Candau (2016), oferece um referencial teórico fundamental para pensar a educação em sociedades marcadas pela diversidade cultural como a nossa. Ao enfatizar a inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos culturais, essa abordagem dialoga com os estudos culturais, os estudos pós-coloniais e a pedagogia crítica, que também problematizam as relações de poder e as desigualdades presentes nas práticas educativas. A concepção de culturas e identidades como processos contínuos de construção e reconstrução, presente na obra de Candau (2016), contribui para desestabilizar as noções essencialistas de cultura e identidade, abrindo caminho para uma compreensão mais complexa e dinâmica da diversidade cultural.

Com base nesse enfoque, as diferenças são entendidas como elementos enriquecedores das experiências pedagógicas, capazes de estimular o diálogo entre sujeitos, saberes e práticas, tanto na escola quanto na formação de professores. Isso porque a educação intercultural concebe as diferenças como riquezas que ampliam nossas experiências e acentuam nossa sensibilidade (Candau, 2016).

A promoção do diálogo intercultural exige uma análise crítica das condições que o possibilitam e o limitam. É preciso ir além de uma visão romantizada, questionando os fatores históricos, sociais e políticos que moldam as relações entre as culturas. Um diálogo genuíno deve considerar as assimetrias de poder existentes e buscar estratégias para superá-las, sem cair na ingenuidade de acreditar em soluções rápidas. Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer a complexidade e a historicidade das culturas, evitando generalizações e essencialismos. Somente a partir de uma compreensão profunda das diferenças e das semelhanças entre os grupos culturais será possível construir um diálogo intercultural que contribua para a construção de um mundo mais justo e equitativo.

### **Considerações finais**

Caminhando para as “últimas palavras, porque é necessário encerrar” (Eckhardt, 2020), esta contribuição enfatiza a relevância da escola como um espaço de construção coletiva e propõe um empreendimento colaborativo para sua renovação. Defendemos um processo cooperativo que valorize o diálogo constante entre escola, secretaria e todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar. Essa proposta busca promover o que William Pinar (2004) denomina de uma 'conversação complicada', ou seja, um debate fundamentado e respeitoso entre os atores do currículo e da gestão, visando a construção de um ambiente

escolar democrático e livre de ameaças. Nesse contexto, destaca-se a importância de fortalecer o profissionalismo docente, centrando a discussão na valorização do professor.

Ressaltamos, ainda, que a participação nos processos de construção cultural e diálogo exige um compromisso ético e socialmente responsável. Esse compromisso se manifesta em nossa atuação profissional, pautada por princípios como a integridade, a honestidade e o respeito à diversidade.

Recorremos, inicialmente, à etimologia e ao significado da palavra compromisso. O termo 'compromisso', proveniente do latim “*compromissum*”, evoca a ideia de uma relação estabelecida entre indivíduos ou grupos, fundada em uma promessa mútua. Essa noção transcende a mera formalidade de um acordo, implicando um vínculo que se constrói e se consolida ao longo do tempo. O compromisso, enquanto palavra que se honra, é fundamental para a construção de laços de confiança e colaboração.

Essa missão se concretiza pelo envolvimento ativo e empenho de todos os membros da comunidade escolar. Implica em um trabalho colaborativo, pautado pela busca constante por compreender e questionar as metas institucionais, com o objetivo de construir um projeto educativo que seja relevante e transformador. Valorizamos a ética, a integridade e o compromisso com a responsabilidade social, como pilares fundamentais para o sucesso desse projeto. É nesse esforço coletivo que emerge a necessidade de reinvenção da escola — não como ruptura com sua história, mas como um movimento consciente de atualização e ressignificação, capaz de assegurar a preservação e a perpetuação do saber em diálogo com os desafios do presente.

Defendemos a construção de um ambiente escolar pautado pela cooperação, como propõe Richard Sennett (2012). Ao valorizar a compreensão mútua e a ação conjunta, buscamos superar as disputas acadêmicas que se baseiam na competitividade e na burocracia, optando por um modelo de trabalho colaborativo que valorize a humanização das relações e a construção de um conhecimento mais relevante e significativo.

O compromisso com a escola também se fortalece quando não se aceita a visão de docência como simples preparo e qualificação de profissionais para o mercado, quando se discorda da redução das operações educativas a estratégias voltadas para a eficácia e o sucesso no emprego dos meios adequados para atingir os objetivos previstos. Até porque, ao se restringir o ensino à transmissão de conhecimentos e habilidades, secundariza-se o propósito da formação, que corresponde ao desenvolvimento da capacidade de inserção nos

processos sociais, bem como de uma atuação orientada pela análise dos aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, científicos e tecnológicos da sociedade contemporânea. O ensinar visa à independência intelectual e ao comprometimento político do estudante, o que torna a pesquisa inerente ao ensino.

O professor comprometido notabiliza-se, então, pela participação na pesquisa, buscando garantir as condições de sua autonomia e de sua realização. Para ele, a qualidade da investigação e sua relevância social e cultural são mais valorizadas que a promoção de produtividade e eficácia. Um levantamento das necessidades do país no plano do conhecimento e das técnicas é capaz de fomentar essa qualidade e estimular trabalhos nessa direção. As parcerias com os movimentos sociais podem oferecer significativa contribuição para que a sociedade oriente os caminhos a serem seguidos e para que as atividades docentes contribuam para aprofundar a atuação desses movimentos (Chauí, 2003).

Destacamos, ainda, o necessário papel de intelectual que as professoras e professores exercem, em sua prática, em meio a contradições. Esse desempenho norteia-se pela autocrítica e pela crítica do mundo, da sociedade e da cultura em que se está imerso, bem como pela indispensável associação com os anseios de grupos sociais desprivilegiados e oprimidos. Entendemos que a concepção de intelectual se aplica ao professor de qualquer nível ou modalidade de ensino. Dessa forma, ressaltamos o caráter intelectual do trabalho docente, que não se limita a atividades técnicas, mas implica, necessariamente, concepção e execução.

Argumentamos a favor do(a) intelectual comprometido(a) com a expansão de espaços públicos nos quais diálogos, discussões e decisões venham a ocorrer. Considerando a instituição escolar como espaço público no qual se manifestam as dimensões educativas, éticas e políticas do trabalho docente, cabe concebê-la como um espaço de contestação e instabilidade, como um espaço de produção e de expressão do pensamento crítico.

Salientamos, também, a função de crítico cultural, própria da atividade intelectual, isto é, de um intelectual engajado, capaz de transitar em um mar de informações e de oferecer renovadas perspectivas sobre a realidade (Sarlo, 2013). Em países como o nosso, em que permanecem em cena injustiças e desigualdades, essa função revela-se essencial. Amplia-se, assim, a restrita visão do docente como especialista que, supervalorizada, pode conferir à sua atuação uma inconsistente, equivocada e insustentável aura de neutralidade.

Ao romper com a ilusão de neutralidade, o professor intelectual assume uma postura crítica diante da realidade, engajando-se em um rigoroso exercício de análise e questionamento. Em vez de oferecer respostas prontas, ele propõe perguntas que estimulam a reflexão e a busca por novas perspectivas, incentivando a construção de conhecimentos mais profundos e relevantes. Sua atividade intelectual é marcada pela desnaturalização do senso comum, pela busca constante por novos significados e pelo anseio por um futuro com menos desigualdades.

Em um contexto marcado pela crescente complexidade e interdisciplinaridade do conhecimento, o papel do intelectual/professor como mediador cultural torna-se cada vez mais relevante. Diante da pluralidade de paradigmas e perspectivas, a capacidade de estabelecer diálogos entre diferentes campos do saber e tradições culturais se configura como uma competência essencial. A “arte da conversação civilizada”, conforme conceituada por Bauman (2010, p. 197), emerge como uma ferramenta indispensável, já que:

[...] é, naturalmente, um tipo de reação ao conflito permanente de valores para o qual os intelectuais, graças às suas habilidades discursivas, estão mais bem preparados. Falar com as pessoas em vez de brigar com elas; entendê-las em vez de repudiá-las ou aniquilá-las. [...] A arte da conversação civilizada é algo de que o mundo pluralista necessita com premência.

Diante da pluralidade de valores, costumes e crenças que caracterizam as sociedades contemporâneas, o intelectual assume um papel crucial na mediação de conflitos e na construção de pontes entre diferentes grupos sociais. Sua capacidade de análise e síntese, aliada a uma postura ética e comprometida com a justiça social, o torna um agente fundamental na promoção do diálogo e da compreensão mútua. Ao estimulá-los, os intelectuais contribuem para o fortalecimento da democracia e para a construção de uma sociedade mais coesa.

Inspirados em Mia Couto (2008), defendemos que o compromisso fundamental do professor reside na valorização da democracia, dos direitos humanos e na construção de um pensamento crítico. A escola, nesse contexto, deve ser concebida como um espaço privilegiado para a produção de conhecimentos, para o desenvolvimento de pesquisas e, sobretudo, para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Apropriando-nos de suas palavras, compreendemos que “cabe-nos criar um outro olhar, inventar outras falas, ensaiar outras escritas” (Couto, 2008, p. 22), buscando constantemente renovar nossas práticas pedagógicas e construir uma escola mais justa e democrática.

Quando adotamos essa perspectiva, compreendemos que o professor desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois, ao se comprometer com a promoção da democracia, dos direitos humanos e do pensamento crítico, o educador contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

Couto (2008) ainda nos desafia a sermos agentes de mudança, buscando constantemente renovar nossas práticas e construir uma escola relevante e transformadora. Dessa forma, a escola se torna um espaço de construção de conhecimento e de cidadania, onde a linguagem e a cultura são ferramentas para a transformação social.

Será viável uma escola que alavanque a conquista da liberdade e da democracia em tempos hipermodernos, tempos de mudanças aceleradas e de desigualdades, tempos de avanços da direita e do fascismo, tempos de globalização e de neoliberalismo? Temos como resposta o personagem de Morangos Mofados, de Caio Fernando Abreu (2019), que, observando canteiros de cimento, indagava:

Será possível plantar morangos aqui? ou se não aqui, procurar algum lugar em outro lugar?  
Frescos morangos vivos vermelhos.  
Achava que sim.  
Que sim.  
Sim!

## Referências

ABREU, Caio Fernando de. **Morangos mofados**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e Intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

COUTO, Mia. **Pensatempos**. 3 ed. Coleção Nosso Mundo. Portugal: Editorial Caminho, 2008.

ECKHARDT, Fabiana. **O outro sou eu também**: A formação de professores das classes populares em diálogo com Paulo Freire e Enrique Dussel. Curitiba: Appris, 2020.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO**: Currículo, Conhecimento e Cultura, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – MEC, 2007. p. 17-48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio; CARVALHO, Marlene. Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018. p. 42-76.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **A democracia desafiada**: recompor a política para um futuro incerto. São Paulo: Ateliê de Humanidades, 2023.

PINAR, William. **What is curriculum theory?** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CEDUC**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013.

## Nota

---

<sup>i</sup> Coletânea de textos de grandes estudiosos da educação brasileira, como Alfredo Veiga Neto, Antonio Flavio Barbosa Moreira, José Carlos Libâneo, Miguel Arroyo, Nilda Alves e Selma Garrido Pimenta, organizada por Marisa Vorraber Costa (Costa, 2023).

## **Sobre os autores**

### **Antonio Flavio Barbosa Moreira**

Licenciado em Química, Pedagogia e Química Industrial. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutor em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor titular da Universidade Católica de Petrópolis. Atua em estudos de currículo, multiculturalismo e formação de professores. E-mail: [afmcju@gmail.com](mailto:afmcju@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7097-0238>.

### **Márcio Vinícius Delgado**

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Museografia e Patrimônio Cultural pela Rede de Educação Claretiano. Graduado em Letras/Literatura pela Universidade Católica de Petrópolis. Realizou extensões em Português e Tecnologias da Informação e Comunicação pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: [marcioviniciusdelgado@gmail.com](mailto:marcioviniciusdelgado@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9476-7109>.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 03/07/2025