

LENDO STELLA: UM MOTE PARA PENSAR O FUNDAMENTAL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira*

RESUMO

O filme *Stella*, dirigido por Sylvie Verheyde, serviu-me de mote para pensar o fundamental na escola de ensino fundamental. Dele aproveitei-me para destacar aspectos importantes no currículo dessa escola. Tomando-o como inspiração, defendi a importância da arte e da literatura no currículo. Sustentei que no processo de ampliação da percepção e da sensibilidade, faz-se útil a assistência de intérpretes munidos com dados não suficientemente disponíveis à experiência individual. Daí o valor de um bom professor. Abordei, a seguir, o conhecimento escolar no ensino fundamental, analisando questões envolvidas nos processos de seleção e organização desse conhecimento, destacando sua importância e rejeitando a supervalorização da experiência do aluno em algumas propostas curriculares. Argumentei também a favor da definição de conteúdos básicos nas escolas, com o apoio das secretarias municipais locais. Considerei como desafio, no ensino fundamental, pensar em conteúdos básicos que não sejam propostos por uma comissão de especialistas nem impostos de cima para baixo, em todo o país. Defendi, então, a formação de uma parceria entre a escola e o governo local, por meio de uma qualidade negociada, via currículo.

Palavras-chave: Conhecimento escolar – Seleção – Organização – Conteúdos básicos – Qualidade

ABSTRACT

READING *STELLA*: A THEME TO ANALYSE THE FUNDAMENTAL THROUGH THE FUNDAMENTAL EDUCATION

Drawing on the movie *Stella*, directed by Sylvie Verheyde, I reflected about what is fundamental at the fundamental level school. I took advantage of the film to emphasize central aspects of school curriculum. Inspired on it, I argued for the importance of art and literature in the curriculum. I suggested that it is useful to have the support of interpreters, in the process of amplifying perception and sensitivity at school, that could offer data and information that individual experiences do not provide. Therefore, the value of a good teacher can be stressed. I focused, then, on school knowledge at fundamental school, analyzing issues involved in the processes of selecting and organizing this knowledge. I pointed out its importance and rejected the overemphasis on students' experiences in some curricular proposals. I argued for the definition of basic curricular contents with the help of local educational authorities. I considered as a challenge the reflection on these contents, that need to be selected and organized

* Professor titular da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Coordenador da Pós-graduação em Educação da UCP. Secretário geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

at school level and not imposed by central authorities. I suggested that a partnership between school and local educational authorities could contribute to educational quality through the curriculum process, derived from a compromise between these two levels.

Keywords: School Knowledge – Selection – Organization – Basic curricular contents– Quality

Introdução

O filme *Stella*, dirigido por Sylvie Verheyde, encantou-me por sua beleza, sua delicadeza, sua densidade, seu roteiro cativante, sua bem escolhida trilha sonora, sua fotografia caprichada, suas belas sequências. Segundo Feitoza (2009), encontram-se no longa-metragem “pessoas de verdade”, “histórias e problemas de verdade”, com todas as consequências que a verdade possa trazer. Cabe perguntar: estará a verdade percebida pelo comentarista no anunciado caráter autobiográfico do filme?

Talvez deva-se recorrer a Bourdieu (1996, p.83), para quem “se existe uma verdade, é que a verdade é um lugar de lutas.” Segundo o autor, a narrativa de vida vai variar, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, conforme a qualidade social do mercado no qual será apresentada. Nesse sentido, limitações e censuras específicas ocorrem, inevitavelmente, em função do mercado. Ao apresentar a sua história, ao tecer os fios da narrativa, a diretora certamente reconstruiu os eventos, atribuindo-lhes um sentido. O que nos trouxe, então, foi uma leitura, uma interpretação feita com base em determinadas seleções, ênfases, omissões e sequências. Como sujeito histórico, como produtora cultural, movimentou-se em um “espaço de possíveis” (BORDIEU p. 82), que limitou a procura.

Pode não ser pertinente, então, classificar *Stella* como um filme em que a trajetória da menina mostre-se de forma *natural e verdadeira*, como sugere o comentarista. Ao contrário: penso que o espectador excita-se ante o convite a não se deixar determinar por nexos causais e pelas tentações do unívoco; o filme insere-o em uma transação rica em descobertas imprevisíveis. Estimula-o a extrair de seu mundo pessoal, de sua interioridade, uma resposta profunda, elaborada por misteriosas consonâncias. A dinâmica da fruição confirma,

portanto, a inevitável possibilidade da abertura (ECO, 1971).

Admite-se, portanto, que qualquer texto comporta muitas e diversas leituras. Ainda: a ideia de uma transparência e de uma neutralidade no cinema em relação à realidade já tem sido fortemente desmontada (AUMONT *et al.*, 2006). Assim sendo, aproveito-me da abertura do filme e, sem qualquer preocupação com a impressão de realidade ou caráter de verdade que se lhe venha a atribuir, valho-me dele para discutir algumas questões atuais no campo da educação, particularmente no que se refere ao ensino fundamental. Também não me preocupo com possíveis intenções da diretora, do espectador ou do próprio filme (VEIGA-NETO, 2003). Utilizo-o “de modo utilitarista” (*ibid*, p. 73), ciente de que, entre muitas e distintas leituras do filme, não cabe definir qualquer uma delas como a melhor ou a mais completa.

Acresça-se que a significação de narrativas filmicas não se dá nem de imediato nem de forma estritamente individual. O entendimento do filme, tal como ocorrido na primeira vez em que o vemos, possibilita compreender e seguir a trama. Tal entendimento, porém, reorganiza-se com base nesse momento, em decorrência de reflexões, conversas, contatos com críticas e comentários, bem como de experiências prévias com o cinema. Esse processo precisa ser visto como coletivo, pois o discurso do outro é tão constitutivo de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso. Ou seja, o sentido do filme nunca é dado nele próprio e nunca é apreendido individualmente (DUARTE, 2002). Daí a necessidade de falar sobre a película, o que passo a fazer de imediato.

Assumo a responsabilidade por discorrer sobre certos temas que o longa-metragem me inspirou e que associo, livremente, a *alguns* aspectos fundamentais na escola de ensino fundamental. Os temas foram eleitos arbitrariamente. Não estão necessariamente no filme, não correspondem a

significados que se pretenda impor ou sugerir ao espectador, não são corretos, não são os melhores. Representam, apenas, escolhas feitas ao ler *Stella*. Outras teriam sido possíveis e, certamente, seriam tão válidas quanto as minhas (MOREIRA, 2008). Ainda que a leitura e as opções façam-se em meio a um ambiente coletivo de significação, foi nesse interior que construí minha interpretação. É dela que emergem as reflexões que desenvolvo.

Veio-me à mente, antes de apresentá-las, o texto *A arte de ler*, de Mário Quintana (2009), em que o poeta declara: “O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria”. Prossigo, então, a viagem, que se inicia pela história de *Stella*, tal como a percebi ao assistir ao filme e ao navegar, na internet, por críticas, opiniões e anúncios. “Assim eu acho, assim é que eu conto” (GUIMARÃES ROSA).

A história de Stella

Em 1977, Stella, uma adolescente de 11 anos, mora com os pais, proprietários de um bar, em uma periferia parisiense. Em um ambiente adulto, costuma servir os trabalhadores que frequentam o café. Brilhantemente interpretada pela jovem protagonista Léora Barbara, a menina convive com tipos boêmios e desajustados, presenciando, com frequência, jogos, bebedeiras, brigas e furtivas cenas de sexo entre sua mãe e um amigo do pai. Entra em conflito ao ser matriculada, para iniciar seu curso secundário, em uma das melhores e mais famosas escolas de Paris.

Sua origem social dificulta a adaptação ao novo ambiente, o que acaba sendo facilitado pela amizade que estabelece com uma colega, Gladys (interpretada por Mélissa Rodriguez), judia argentina, cujos pais são intelectuais exilados, que sempre apresentaram à filha uma ampla visão do mundo, distinta dos horizontes da classe trabalhadora em que Stella cresce. O confronto de duas realidades diferentes, bem como os apelos, os desejos e os medos derivados da chegada da adolescência contribuem para desestabilizá-la. Ao mesmo tempo, a amizade com Gladys a estimula a uma construção mais autônoma de sua identidade, mesmo em meio ao ambiente desregado em que vive.

Suas dificuldades em acompanhar a turma decorrem, em parte, da vida que leva e das danças, conversas e brincadeiras no bar, que não permitem que Stella durma ou estude direito, já que seu quarto situa-se no andar de cima. Na escola, a jovem sofre com seu insucesso, com as diferenças, com as rejeições dos colegas, com as brigas em que se envolve, com as sanções e admoestações que recebe. Sente na pele o doloroso confronto travado entre o proletariado da periferia parisiense e uma classe social bem mais privilegiada e sofisticada culturalmente. Sente na pele o desprezo de alguns professores e a humilhação que a fazem passar. Sente na pele o desinteresse da mãe pelo seu rendimento na escola. Sua revolta frente a tudo isso expressa-se claramente na agressão que faz a uma colega, quando chega mesmo a machucar-lhe a cabeça.

A mediação de Gladys contribui para que Stella comece a modificar o seu dia a dia, substituindo o gosto por jogos, futebol e música pop pelo prazer em ler autores como Balzac e Marguerite Duras, bem como em ouvir outro tipo de música. Importante também, nesse sentido, é a admiração que vem a nutrir pela professora de História, o que contribui para despertar-lhe o interesse pela disciplina. Seu rendimento começa a melhorar, a participação nas aulas transforma-se, as notas aumentam, o que faz com que venha a ser aprovada ao final do ano. Festejando com Gladys, decide-se, então, a não perder, de forma alguma, a oportunidade que a escola possa vir a lhe oferecer.

Distintas facetas do cotidiano de Stella apresentam-se no filme: a paixão (platônica) por um amigo dos pais, o olho roxo no primeiro dia de escola, a estranheza frente à cultura erudita, as férias passadas na casa da avó, no interior do país, o assédio de um frequentador do bar, os conflitos entre os pais... Fica claro que um bar não é o melhor lugar para criar-se uma filha recém-chegada à adolescência. Fica também claro que nenhum processo de amadurecimento ocorre sem dor. A jovem atriz, em um desempenho irretocável, conseguiu captar todas as nuances da personagem, valendo-se muito da expressividade de seu olhar. A protagonista certamente contribuiu para que *Stella* tenha retratado um ano marcante na vida de Sylvie Verheyde (REIS, 2009).

Pareceu-me curioso que a família mais afinada com os padrões hegemônicos fosse uma família de estrangeiros, não a de franceses. Nesse caso, o “normal” não se associa aos nacionais; o “marginal” não é o imigrante que chega. Pode-se talvez argumentar que tudo revela-se bem mais complexo do que parece à primeira vista.

Inspirado pela história de Stella, discuto, neste texto, questões referentes ao conhecimento escolar no currículo, tendo como referência a escola de ensino fundamental. Entendo currículo como o espaço em que se desenrolam as experiências de aprendizagem que giram em torno do conhecimento escolar. As reflexões que lhes trago foram instigadas pela película (mesmo que não se possa enquadrá-la na categoria de “filme de escola”). Foram também decorrentes do diálogo com autores com os quais venho trabalhando e com recente documento em que se oferecem subsídios para a elaboração de novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (MEC, 2009).

A importância da literatura e da arte no currículo

Para Stella, a literatura e a música terminam por propiciar-lhe um sentido mais promissor para sua adolescência, em geral, e para sua vida escolar, em particular. Os pontos de vista de Bauman (2003) reiteram e ampliam essa perspectiva. Para o sociólogo, a apreciação de textos clássicos forneceu-lhe muito mais *insights* sobre a substância das experiências humanas do que a leitura de centenas de relatórios de pesquisa sociológica. Acima de tudo, ensinou-lhe a não perguntar de onde uma determinada ideia vem, mas somente de que modo ela ajuda a iluminar as respostas humanas à sua condição.

No caso de Stella, penso que a leitura de autores clássicos aproximou-a das contradições da experiência humana, ajudando-a no esforço pelo controle de seu destino. Dilatou seus interesses cognitivos, favorecendo o confronto e o diálogo com o outro mundo que a ameaçava e a seduzia. Ou seja, o filme nos faz pensar o quanto a expansão de horizontes e o contato com outras manifestações culturais constituem importantes instrumentos para uma maior interlocução com a condição humana e para o enfrentamento das pequenas lutas que pre-

cisam ser cotidianamente travadas. Para a jovem, em relação aos estudos, inclui-se o empenho em garantir um bom rendimento e em habituar-se à cultura escolar, tal como entendida por Forquin (1993), que a considera constituída pelos processos de seleção e de tratamento dos elementos da cultura que compõem o currículo.

Com o apoio de Bauman (2003), pode-se afirmar que para confrontar sua condição existencial e enfrentar seus desafios, a humanidade precisa situar-se acima dos dados da experiência a que usualmente tem acesso. Assim, no processo de ampliação da percepção e da sensibilidade, faz-se útil a assistência de intérpretes munidos com dados não suficientemente disponíveis à experiência individual. Daí o mérito da amizade com Gladys e do bom relacionamento com a professora de História. Daí o incalculável valor de qualquer bom professor, em qualquer turma de ensino fundamental, para familiarizar o estudante com a cultura escolar e para orientar o seu encontro com outras referências culturais e outros mundos. Esse professor é fundamental no ensino fundamental.

Para reiterar tal ponto de vista, as argumentações de Raymond Williams (1984) sobre criação e arte podem ser úteis. Conforme o autor, o artista bem-sucedido é aquele que consegue transmitir aos outros uma experiência que não seja apenas contemplada ou apreendida passivamente, mas que, quando vivenciada, evoque uma resposta ativa e criativa. Essa resposta é parte de um modo de viver, é fruto de uma organização, demandando um razoável domínio dos meios e dos significados criados ou recriados pelo artista. Essa resposta pode ser apoiada pelo trabalho desenvolvido em outras instituições, por outras pessoas. Daí a propriedade de uma ação docente competente. Daí a relevância de um professor que respeite, estimule, acompanhe e esclareça o estudante em suas interações com diferentes formas de linguagem e de expressão artística.

Alguns desdobramentos das considerações até aqui apresentadas podem ser encontrados em Eisner (2008). Para o pesquisador norte-americano, as artes oferecem aos alunos e aos professores algumas lições. Em primeiro lugar, ensinam a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção às nuances, a apreciar as consequências das escolhas, revendo-

as e modificando-as. A segunda lição refere-se à formulação de objetivos: nas artes, os fins podem seguir-se aos meios, o que requer a nossa receptividade às surpresas e às incertezas. Em terceiro lugar, as artes nos ensinam que forma e conteúdo são praticamente inseparáveis. Daí ser fundamental, na escola, a atenção ao modo como contamos uma história, como falamos para uma criança, como arrumamos o espaço (à semelhança de uma casa ou de uma fábrica, por exemplo). Em quarto lugar, nem tudo o que pode ser conhecido pode ser expresso por nossa linguagem. Ou seja, sabemos mais do que podemos dizer; os significados não se limitam ao que pode ser afirmado. Em quinto lugar, cada material novo permite vislumbrar novas possibilidades e novas restrições, desenvolvendo os modos pelos quais todos nós pensamos. Por fim, uma última lição pode ser enunciada. As experiências que as artes propiciam não se restringem às belas-artes. O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos no contato com uma obra de arte podem também decorrer das ideias exploradas com nossos alunos, dos desafios enfrentados juntos em uma investigação, bem como do entusiasmo por aprender que venhamos a provocar.

No documento do MEC (2009), algumas dessas perspectivas são mencionadas. Insiste-se em favor do lúdico na vida escolar, sem reduzi-lo a áreas como Arte e Educação Física. Acentua-se a pertinência, para a formação do estudante, de momentos de recreação, de festas e celebrações, de visitas, de excursões. Afirma-se que, como a área cognitiva articula-se intimamente com a afetiva, o prazer, a fantasia e o desejo precisam pautar as atividades escolares. O documento vê (e eu concordo) como fundamental, no ensino fundamental, a ação escolar orientada por todos esses parâmetros.

Lê-se no documento:

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares prazerosos pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido com vistas a que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação das formas geométricas de uma pintura, na beleza da natureza, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América, no conhecimento de diferentes manifestações da cultura brasileira. (p. 31)

O conhecimento escolar: o processo de sua seleção

Realçada a importância de distintas manifestações artísticas no desenvolvimento cognitivo e cultural do estudante, bem como da mediação do professor, faz sentido ampliar o foco da análise para todo e qualquer conhecimento a ser ensinado aos alunos. Na escola de Stella, essa temática não pareceu emergir dos acontecimentos que acompanhamos na tela. Aparentemente, não havia maior problema: os conhecimentos não eram questionados, já que as experiências culturais dos jovens estudantes tendiam a harmonizar-se com as atividades e os recursos pedagógicos, a despeito dos confrontos que se verificavam e que provocaram, por exemplo, no caso da professora de Inglês, um comportamento surpreendentemente agressivo em relação a um aluno. Em geral, porém, os estudantes aceitavam, sem sinais mais evidentes de desagrado, os conteúdos propostos por seus professores, mesmo que vistos como enfadonhos ou pouco significativos.

Recorrendo outra vez a Forquin (1993), os critérios da seleção cultural escolar variam e contradizem-se ao longo do tempo e em distintos espaços. O autor posiciona-se, entretanto, a favor de procurar discutir e verificar se não é possível, na diversidade de currículos, apreender as constantes, estabelecer as espécies de universais. Uma pergunta já anuncia-se neste momento: quantas Stellas, em nossas escolas, estranham o que lhes é oferecido e terminam por fracassar, sem receberem incentivo e tratamento diferenciado que lhes permitam encontrar algum sentido no que precisam estudar e aprender?

Em palestra proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1997, Forquin (2000) salientou que a cultura escolar é uma cultura geral, por propiciar o acesso a conhecimentos e a competências que servem de base para todos os tipos de aquisições cognitivas “cumulativas”. O sociólogo distinguiu o universalismo dos saberes elementares (que possibilitam a aprendizagem dos demais) do universalismo humanista que, durante muito tempo, identificou-se com a tradição do ensino secundário clássico. O saber elementar constituiria o início de uma cadeia que levaria os estudantes em direção a conhecimentos mais amplos.

Os pontos de vista do sociólogo francês suscitaram, na UFRJ, muitas críticas de seus dois debatedores, Tomaz Tadeu da Silva e Vera Candau. Silva (2000) atacou veementemente a distinção feita pelo sociólogo francês entre relativismo epistemológico e relativismo cultural. O primeiro estaria relacionado à ciência enquanto o segundo estaria ligado à cultura. Para Silva, porém, se tanto a ciência quanto a cultura constituem relações sociais, impõe-se a mesma atitude de questionamento que qualquer resultado ou processo de invenção humana merece sofrer. O pesquisador brasileiro criticou também a visão da cultura escolar baseada em saberes gerais ou elementares. Que são esses saberes? Que critérios empregar para defini-los?

Por fim, Silva discordou da divisão entre o universalismo e o relativismo que Forquin estabeleceu. Indagou: como definem-se os universais? Quem está em posição de fixá-los? Para Silva, os universais não constituem a solução, mas sim um problema.

Candau (2000) reclamou também da não explicitação dos critérios de construção dos saberes universais. Não se trata de um processo histórico? Quem os estabelece? Por que meios? Não tendemos, muitas vezes, a universalizar saberes particulares, considerados como portadores de universalidade? Não deveríamos questionar continuamente o universalismo, para flexibilizar suas fronteiras e evitar que se torne anacrônico?

Em texto bem recente, Candau (2009) argumentou que o debate travado na UFRJ provocou intensa polêmica e suscitou questões que ainda hoje merecem reflexão e atenção. Realço uma delas: a escolha dos conhecimentos a serem ensinados aos estudantes. Diferentemente da escola de Stella, que se organiza para adolescentes de classe média, nossa escola de ensino fundamental recebe uma população escolar bastante diferenciada, constituída, predominantemente, por crianças e jovens das camadas populares. Conforme o documento do MEC (2009), essa etapa da educação visa a assegurar, a cada um e a todos os estudantes, o acesso aos conhecimentos e aos elementos da cultura *imprescindíveis para a vida em sociedade*, assim como os benefícios de uma *formação comum*. Afirma-se, então, o direito de todos ao conheci-

mento, por meio de uma ação escolar planejada e sistemática.

A questão da formação comum vem novamente à tona. Reitera-se a importância do conhecimento, do docente e da escola. Contudo não se explicitam, mais uma vez, os critérios para definir os conhecimentos e os saberes necessários à vida em sociedade. Ademais, não fica evidente o que se está chamando de formação comum.

Pode ser útil, então, enfocar outra abordagem, bem atual, da questão em pauta. Em texto de Inês Dussel (2007), citado, aliás, no documento do MEC, volta-se a enfocar o ideal de transmitir-se uma cultura comum a todos os cidadãos. A pesquisadora argentina argumenta, inicialmente, que a rejeição ao propósito de transmissão cultural deriva de duas crises: a crise do humanismo e a crise da noção de reprodução cultural.

O primeiro elemento refere-se ao declínio do ideal humanista como eixo para a ação escolar, vista como o caminho para a realização pessoal e a ascensão social. A cultura comum, a ser transmitida pela escola, define-se, nessa perspectiva, por um núcleo de humanidades modernas que estruturam saberes, disposições e sensibilidades a serem adquiridas pelas novas gerações e que favorecem o sentimento de participar de algo comum.

De onde têm partido as mais severas críticas ao ideal humanista? Segundo a autora, do multiculturalismo e das novas tecnologias da informação e da comunicação. O currículo humanista tem sido acusado, pelos teóricos associados a essas perspectivas, de não abrir espaço nem para a cultura dos grupos subalternos, nem para a cultura contemporânea, nem para a cultura juvenil. Ainda: a difusão das novas tecnologias, sobretudo da televisão, ao modificar a visão de cultura comum e do que se considera como válido de ser ensinado, nas escolas, a todos os estudantes, acabou tornando bem mais complexas as decisões referentes ao currículo.

O segundo elemento que desafia a noção de transmissão cultural é a crise mais ampla da concepção de transmissão e de reprodução cultural. No contexto da modernidade líquida, de contornos menos demarcados, a questão da reprodução cultural converteu-se em um problema. Como conseguir estabilidade na transmissão, como estabelecer pontos de referência, se tanto os de partida quanto os de

chegada estão em mudança e sob questionamento? Como evitar que a transmissão interrompa-se com os deslocamentos e as turbulências que afetam as mais diversas camadas da população?

A escola recebe hoje estudantes bem distintos do que costumava receber e, ainda, sofre a competição de diversos outros espaços culturais, como os meios de comunicação de massa e a internet. Acresça-se que compete em condições desfavoráveis, em decorrência de suas características muito menos flexíveis.

Pergunto: como pensar, então, em uma cultura comum, quando às difíceis condições que marcam as escolas associam-se o incremento da desigualdade nas sociedades, a exacerbação do consumismo e do egocentrismo e a difusão, pela televisão, de valores que refletem o gosto pelo brilho esfuziante do que é transitório e descartável? Dussel (2007) propõe uma cultura comum que atente para as injustiças e os privilégios do passado e que incorpore outras inclusões que não correspondam nem aos interesses do mercado nem aos interesses consumistas e individualistas, tão presentes nos dias de hoje. Para ela, a cultura comum pode ajudar a aliviar o peso do individualismo, sem implicar uma transmissão cultural indiferente ao sujeito a quem se destina. Assim, situando-se na tensão entre universalização e individualização, sugere que se avenge a possibilidade de uma cultura comum, sugestão essa incorporada no documento do MEC (2009).

O referido documento assim compreende essa tensão:

[...] a leitura e a escrita, a história, as ciências, as artes, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas, e ao levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e recriem cultura (MEC, 2009, p. 30).

A análise de Dussel me leva a indagar: em um mundo marcado por intensas mudanças, instabilidades, desigualdades, conflitos e tecnologias cambiantes, no qual situa-se uma escola que custa a acompanhar as transformações e as novas deman-

das, que se revela plena de obstáculos e dilemas e que ainda tenta aprender a lidar com a diversidade cultural, como pensar em uma cultura comum, embora reconcebida, expandida e negociada? São claros, mesmo nessa nova perspectiva, os critérios da definição do que é comum? Não continuamos a correr o risco de, em sua busca, contribuir para anular saberes, valores, dialetos, crenças e costumes de grupos econômica e simbolicamente desfavorecidos?

Sem pretender oferecer respostas às questões arroladas, restrinjo-me, por enquanto, a assegurar que uma seleção criteriosa dos conhecimentos escolares constitui tarefa fundamental no ensino fundamental. Enfoco, então, outra temática concernente ao conhecimento escolar – a sua organização.

Da importância e da organização do conhecimento escolar

Expostas dúvidas e dificuldades envolvidas na proposição de conteúdos curriculares comuns, vale insistir na importância do conhecimento escolar, que se faz evidente para Stella, ao final do filme. Nesse momento, avalia a escola como um instrumento propulsor de mudanças em sua vida.

Amparo-me em argumentos de Johan Muller (2003) para fortalecer o meu ponto de vista. Segundo o pesquisador sul-africano, as reformas curriculares que se têm elaborado, recentemente, em vários países, opõem-se à tendência expressa nos currículos centrados na criança, associáveis ao progressivismo. Para ele, o foco na criança e em seu desenvolvimento vem sendo abandonado nas últimas políticas educacionais, em grande parte devido às avaliações de rendimento em que se torna patente o fracasso dessa perspectiva.

Cada vez mais, então, considera-se que uma instrução ativa e efetiva faz avançar significativamente o aprendizado. Cada vez mais, afiança-se o valor do professor e de sua capacidade de bem desenvolver o processo instrucional. Cada vez mais, reitera-se a importância do conhecimento escolar, por vezes secundarizada em propostas curriculares norteadas por princípios progressivistas. Providenciar para que essa importância “contamine” todas as decisões curriculares é mais uma tarefa fundamental na escola de ensino fundamental.

Muller sustenta, ainda, que os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para promover a aprendizagem. Faz-se necessária, *além* da imersão nos padrões do cotidiano, a imersão nos padrões das disciplinas escolares. Acresça-se a imperiosa necessidade de claras e seguras orientações a serem oferecidas pelos professores. Com base nos conhecimentos e habilidades que dominam, precisam facilitar ao aluno o aprendizado dos conhecimentos selecionados.

Já torna-se claro o foco em um docente mais diretivo, respondendo pelo processo de ensino. Além desse professor, é necessário indagar: como organizar o conhecimento escolar para otimizar-se a aprendizagem?

Muller apresenta algumas sugestões, com base nas ideias de *demarcação lateral* e de *demarcação vertical*. A primeira define que grupos de conhecimento integram-se e que grupos não se integram. O plano e o desafio do currículo consistem no modo de assegurar a articulação coerente entre os grupos de conhecimento. Os princípios norteadores dessa integração são: *contiguidade, relevância em termos da vida cotidiana e interesse*. O autor alerta, contudo, para o fato de não se ter nenhuma garantia de que os alunos alcançarão estágios conceituais essenciais à medida que percorrerem os grupos de conhecimentos relevantes.

Daí ser indispensável uma *relevância para o desenvolvimento conceitual*. Adentramos, então, o terreno da *demarcação vertical*, que estabelece, no âmbito de cada grupo de conhecimentos, que conhecimento deve ser aprendido, em que sequência e com que nível de competência. O desafio do plano curricular aqui é como assegurar uma evolução coerente da aprendizagem de conceitos. O princípio norteador é a *relevância conceitual*, que determina a sequência, a progressão e o ritmo.

Em síntese, o autor argumenta: o que falta ao progressivismo é progressão. Por um lado, a tendência progressivista, segundo a qual trata-se o conhecimento escolar como desenvolvimento, interesses, necessidades, experiências, habilidades e competências, não permite que se considere o conhecimento *como* conhecimento. Por outro, o progressivismo ainda é viável, desde que se articule o foco no aluno com a preocupação com a *coerên-*

cia conceitual. Essa articulação é fundamental na escola de ensino fundamental.

A meu ver, o texto de Muller propicia instigantes reflexões, levando-nos a repensar nossa desconfiança em relação às disciplinas escolares e a questionar nossa crença, por vezes inabalável, em currículos centrados no aluno. Reforça-nos a certeza de que, como Dewey (1971) acentuou, é preciso fazer da experiência do aluno o ponto de partida de toda aprendizagem posterior, mas é preciso, também, propiciar o desenvolvimento ordenado das atividades escolares, para que se possa garantir a *expansão* e a *organização* da disciplina escolar. Em suas palavras: “é (...) essencial que os novos objetos e acontecimentos estejam intelectualmente relacionados com os das experiências anteriores, significando isto que algum avanço tenha ocorrido quanto à *articulação* consciente de *fatos e ideias*” (DEWEY, 1971, p. 76, grifos meus).

Algumas objeções podem ser apresentadas aos pontos de vista de Muller. Pode-se divergir da sugestão de tratar-se, no currículo, o conhecimento *como* conhecimento. Pode-se desconfiar da suposta facilidade de alcançar-se, entre os especialistas, uma definição consensual de coerência conceitual. Mesmo assim, seus argumentos nos estimulam a ponderar constantemente sobre os processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, bem como a analisar cuidadosamente seus efeitos no sucesso ou no insucesso do estudante concreto que frequenta nossas escolas.

A organização do conhecimento escolar continua objeto de minha atenção. Em *Stella*, os professores apresentam-se como guardiões da cultura erudita francesa (KNIPPS, 2009). Não se verificam evidências nem tentativas de integração dos conteúdos trabalhados. O que se discute e se ensina tende, em geral, a contrastar com o cotidiano da periferia em que Stella vive e, provavelmente, a distanciar-se das experiências vividas por seus colegas. Ou seja, os professores não se rendem às vivências da jovem nem aos interesses dos demais estudantes. Parecem escolher e organizar os conhecimentos sem qualquer integração entre si. O currículo, assim, mostra-se com classificação e enquadramento fortes: as disciplinas parecem isoladas umas das outras e, ainda, afastadas dos conhecimentos não escolares (BERNSTEIN, 1980). As fronteiras

tendem a ser delimitadas e preservadas, com raras transgressões, como quando permite-se à Stella discorrer sobre seu amigo Bernard.

Como entender, em nossa escola de ensino fundamental, as fronteiras e as relações entre os conhecimentos ensinados? No Documento do MEC (2009), criticam-se os currículos em que as disciplinas apresentam divisas fortemente marcadas, sem conexões e diálogos entre si. Criticam-se também os currículos de cunho puramente acadêmico que se caracterizam pela distância que mantêm em relação à vida cotidiana, bem como pelo caráter abstrato do conhecimento trabalhado. Sugerem-se projetos e temas transversais, a serem permanentemente revistos, em função de novas necessidades e novos interesses sociais. Acrescenta-se: quando os conhecimentos escolares nutrem-se de temas da vida social, é preciso que as escolas aproximem-se mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e de seus encaminhamentos.

Eximindo-me de focalizar as correntes discussões sobre interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade, assim como as usuais sugestões de projetos, problemas, eixos integradores, temas transversais e temas geradores, proponho-me a refletir sobre como pode ser viável, na escola, aproximar e integrar os conteúdos ensinados. Insisto em que, mais do que promover estritamente a interdisciplinaridade, incrementem-se o convívio das disciplinas e, como consequência, o convívio entre seus profissionais. A intenção é favorecer, intensamente, o diálogo nas escolas e nas salas de aula, sem o propósito de “curar” os males causados pela fragmentação dos conhecimentos e, principalmente, sem promessas ilusórias (VEIGA-NETO, 1995, 1996, 1997, 2001).

Esse diálogo é eticamente defensável e, embora permeado por tensões e conflitos, pode ser desenvolvido pelos sujeitos que, coletivamente, constroem as escolas e os currículos. Tempo e espaço apropriados ao desenrolar das aproximações e dos diálogos, capazes de ensejar a promoção de atividades que articulem saberes e indivíduos, precisam ser garantidos pelos que respondem pela gestão dos sistemas e das unidades escolares.

A sugestão de Veiga-Neto, aceita e realçada neste texto, traz subjacente a crença no valor de um eixo disciplinar estruturador para o currículo. Ou

seja, não se advoga o abandono da disciplinaridade; espera-se, sim, colocá-la em tensão permanente com a interdisciplinaridade. Incentivam-se, em síntese, momentos de integração entre docentes (facilitados pelo diálogo que se precisa apurar) e momentos em que a especialização disciplinar possa contribuir para sistematizar, articular e aprofundar conhecimentos ensinados e aprendidos interdisciplinarmente.

A tensão em pauta pode estimular um maior número de pessoas a vislumbrar, na escola, a possibilidade de ampliar seus horizontes e de ter seus discursos proferidos e valorizados. Favorecer o confronto entre a pluralidade disciplinar e a interdisciplinaridade pode ser um útil instrumento de aprendizagem do convívio com a diferença e com a diversidade, ou seja, com o pluralismo das ideias, dos gêneros, das etnias, das idades, das aparências físicas e comportamentais, das religiões. Nesse sentido, a interdisciplinaridade serviria de pano de fundo para que, na escola, garantissem-se a convivência e o diálogo entre as disciplinas, bem como entre as diferenças (VEIGA-NETO, 1995, 2001). É essa abordagem da interdisciplinaridade que considero fundamental na escola de ensino fundamental.

Para finalizar, outras reflexões sobre o fundamental no ensino fundamental

Retomo, nas considerações finais, alguns dos temas abordados ao longo do texto. Como já acentuei, tirei partido do apaixonante *Stella*, empregando-o como um instrumento desencadeador de minhas reflexões. Apoiei-me em Forquin, Silva, Candau, Veiga-Neto, Muller, Dussel e Bauman para desenvolvê-las. Recorri ao recente documento que visa a subsidiar a formulação, pelo CNE, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Delimitei bastante o meu foco, restringindo-o ao conhecimento escolar, particularmente aos processos de sua seleção e organização.

Pretendia abordar também a relação entre o currículo da escola fundamental e a diversidade cultural, instigado pelo realce dado, em *Stella*, à distância entre a cultura da jovem e o universo cultural em que é introduzida, ao mudar de escola. No entanto, a temática foi apenas levemente

mencionada ao longo do texto e, em nenhum momento, aprofundada. Já a examinei, contudo, em outros textos e em outras falas. Tenho, inclusive, em minhas últimas pesquisas¹, focalizado questões referentes ao multiculturalismo e às identidades culturais, certamente fundamentais na escola de ensino fundamental.

Optei, neste texto, por privilegiar o conhecimento escolar. Tenho criticado o que avalio, muitas vezes, como uma ênfase exagerada na experiência cultural do aluno. Não concordo com a pouca importância atribuída ao conhecimento escolar em muitas práticas curriculares e em diversas experiências com projetos. Penso que não basta abrir a escola a diversas manifestações culturais, particularmente aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade em que se insere. Não basta procurar desenvolver no aluno uma autoimagem positiva e organizar-lhe um espaço adequado para convivência, socialização e aprendizado de valores e condutas. Se tudo isso é indispensável, não é suficiente (MOREIRA, 2007).

A secundarização do conhecimento escolar pode criar, no currículo, um “compartimento” no qual o estudante, que tanto deseja-se promover, seja situado e seja visto sempre como “diferente”, incapaz de apreender os conteúdos formais das disciplinas escolares. Cabe, portanto, evitar a criação de espaços de confinamento (POPKEWITZ, 2001), que impossibilitem aos alunos das camadas populares a ampliação de suas referências e um trânsito mais autônomo na sociedade em que vivem. No processo de resgatar o valor do conhecimento escolar, insisto em que se promova, *em cada escola*, um complexo movimento de discussão coletiva dos conhecimentos a serem aprendidos por todos os alunos.

A análise de argumentos contrários e favoráveis aos conteúdos comuns leva-me a defender o que, mais restritamente, denomino de *conteúdos básicos*². Os critérios e os procedimentos para defini-los seriam construídos coletivamente, com base em pontos de vista de professores da escola e da secretaria municipal de educação, especialistas e membros da comunidade escolar interessados no processo; em experiências realizadas em outras escolas; assim como no exame de livros e demais materiais didáticos, de proposições curriculares,

de resoluções e de outros documentos oficiais. Um intenso debate fundamentaria, então, as decisões referentes aos conhecimentos vistos como indispensáveis para novos e mais elaborados aprendizados.

Em experiência desenvolvida na Argentina, os conteúdos básicos foram concebidos como o conjunto de saberes relevantes que deveriam integrar o processo de ensino no país e configurar a matriz básica de um projeto cultural nacional. Definidos na década de 1990, os conteúdos básicos comuns corresponderam aos saberes ou formas culturais cuja assimilação e apropriação por parte dos alunos foram tidas como essenciais para a formação de determinadas competências.

Os conteúdos foram vistos, ainda, como incluindo, além dos conhecimentos científicos, valores, normas, atitudes, habilidades, métodos e procedimentos. A seleção dos mesmos obedeceu aos critérios de: relevância social³; extensão e profundidade⁴; integração e totalização⁵; articulação horizontal e vertical⁶; atualização⁷; abertura⁸; hie-

¹ Trata-se das pesquisas: “Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil”, “Currículo, identidade e diferença: embates na escola e na formação docente”, e “Cultura escolar, currículo e construção de identidades”, por mim coordenadas e financiadas pelo CNPq.

² Não devemos ter medo das palavras. Ainda que carregadas de sentidos que rejeitamos, podemos ressignificá-las e empregá-las em outra ordem discursiva. Cabe esclarecer, também, que conteúdos básicos não correspondem, no presente texto, a conteúdos universais.

³ Entendida como a capacidade de contribuir para melhorar a qualidade de vida do conjunto da população e para disseminar os direitos humanos com justiça social e equidade. Trata-se, ainda, de possibilitar a todos a plena realização como pessoa e o respeito ao meio ambiente.

⁴ Equilíbrio entre o propósito de tudo incluir e omissões significativas. Ter em conta que as populações escolares com necessidades não satisfeitas dependem da riqueza dos conteúdos escolares.

⁵ Conexões de sentido entre os diferentes conteúdos para garantir níveis crescentes de autonomia pessoal.

⁶ Melhor aproveitamento do potencial educativo dos conteúdos, evitando-se reiterações, superposições e descontinuidades.

⁷ Envolvendo conhecimentos, valores e procedimentos, vistos como produtos não acabados de um processo que se desenvolve no tempo, com base em perspectivas múltiplas. Necessidade de permanente revisão dos conteúdos.

⁸ Marcos de clara identidade pessoal, familiar, local, regional e nacional, os conhecimentos devem apresentar-se livre de preconceitos e respeitoso de distintas formas de vida. Devem constituir-se em ferramentas úteis para a resolução de problemas.

rarquização⁹; clareza e simplicidade¹⁰ (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2009).

Segundo Feldman (2006), a reforma dos anos 1990 na Argentina, por falta de um amplo e significativo debate, terminou restrita a cabeças acadêmicas privilegiadas. Promoveu-se uma política de conteúdos marcada pelo princípio da disciplinarização, o que desencadeou um acúmulo de demandas, bem-sucedidas, pela introdução de novos campos e novos conhecimentos no currículo. A proposta afetou a elaboração dos desenhos curriculares da maioria das províncias. Os conteúdos, porém, não se mostraram adequados à ideia de níveis básicos, tanto por seu detalhamento quanto por seu nível de complexidade. Acabaram por constituir um ambicioso projeto de modificação do currículo, segundo padrões de excelência acadêmica¹¹.

Talvez possa se aprender com a experiência argentina. Com ela, reafirma-se a certeza de que mudanças decididas por especialistas, à margem das escolas e de seus atores sociais, pouca ou nenhuma probabilidade de sucesso apresentam. Ainda: é vã a tentativa de procurar, nas reformas educacionais, a receita universal ou a solução milagrosa cuja aplicação garanta o êxito. Confirma-se a impossibilidade de leis gerais, que parecem desconhecer o caráter contingente da ação humana. Reitera-se, então, a importância das dinâmicas que, no nível das escolas, comandam e regulam, de fato, o ritmo e a natureza das transformações (CANÁRIO, 2005).

A produção de mudanças na escola afeta o curso da interação social, o que confere ao processo um caráter coletivo. Ou seja, a imbricação das duas dimensões – individual e coletiva – constitui o fundamento para uma estratégia de ação que reconheça que professores e escolas mudam de forma concomitante¹² (CANÁRIO, 2005).

O desafio que assoma, no ensino fundamental, é pensar em conteúdos básicos que não sejam definidos por uma comissão de especialistas nem impostos de cima para baixo, em todo o país. O desafio que surge é como fugir da polarização entre estratégias de mudança conduzidas de cima e a pura espontaneidade das escolas. Talvez se trate de uma redefinição das relações entre as instâncias de decisão centrais e as escolas e a necessidade de construir novas modalidades de regulação que

tornem possível uma articulação fértil entre uma lógica instituída (decisões do centro) e uma lógica instituinte (produção de inovações nas escolas) (CANÁRIO, 2005, p. 98-99).

Talvez se trate, melhor dizendo, de incentivar um processo contínuo de inovação, baseado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para, de modo constante, definir, avaliar e retificar os conhecimentos básicos a serem ensinados e aprendidos. Nesse processo, pode ser desejável formar uma parceria entre a escola e o governo local, por meio de uma *qualidade negociada, via currículo*, adaptando-se expressão cunhada por Freitas (2007).

Entendendo qualidade como envolvendo transação, como um debate entre atores e grupos sociais interessados nos distintos aspectos do fenômeno educativo, sugiro que, *em cada instituição escolar*, escolham-se e organizem-se os conteúdos básicos, com a escola apropriando-se de suas demandas e possibilidades, por meio de um expressivo projeto político-pedagógico, e com o poder local acompanhando, apoiando, avaliando e disponibilizando condições e recursos indispensáveis. Argumento, então, a favor de um criterioso e constante processo de definir, organizar e rever conteúdos básicos, com a responsabilização bilateral de atores das escolas e de professores integrantes das redes de ensino. Sustento que esse processo pode constituir elemento de peso na fundamental construção da qualidade da escola de ensino fundamental, qualidade essa compreendida histórica e provisoriamente.

⁹ Dada pelos critérios anteriores.

¹⁰ Sem termos técnicos que dificultem a compreensão. Os conteúdos devem: evidenciar um nível amplo de reflexão, ter sido testados em diferentes situações e apresentar potencial transformador da prática cotidiana.

¹¹ Reformas curriculares posteriores, como a elaboração dos Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP), que deveriam reescrever os CBC, renderam-se aos ditames da prescrição. A definição dos NAP repousou, mais uma vez, em um conjunto de especialistas que partilhavam tanto o princípio básico da hierarquia disciplinar quanto a especialização didática. Aspectos mais técnicos, desvalorizados na década anterior, vieram à tona, difundindo-se, então, uma nova ideologia de reforma escolar (Feldman, 2008).

¹² Foi esse o processo que testemunhei ao acompanhar os esforços de construção curricular em uma escola de Belo Horizonte, no qual os professores, apoiados pela Secretaria de Educação, definiram os conteúdos básicos a serem trabalhados com os estudantes (MOREIRA, 2007).

REFERÊNCIAS

- ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educacion de la Nacion. Consejo Federal de Cultura y Educación. **Documentos para la concertación**, Buenos Aires, série a, n.6. 2009. Orientaciones generales para acordar los contenidos básicos comunes. Disponível em: <www.me.gov.ar/consejo/documentos/doca6.pdf>. Acesso em: 21 set. 2009.
- AUMONT, J. et al. **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 2006.
- BAUMAN, Z. Entrevista concedida a Maria Lúcia Pallares-Burke. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 out. 2003. Caderno Mais.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: towards a theory of educational transmission**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980. v.3.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BRASILIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos: subsídios ao Conselho Nacional de Educação para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF.: MEC, 2009.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola: um olhar sociológico**. Porto: Porto, 2005.
- CANDAU, V. M. O currículo entre o universalismo e o relativismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, p.79-83, 2000.
- CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.
- DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUSSEL, I. La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común em la escuela. **Propuesta Educativa**, ano 16, n. 28, p. 19-26, 2007.
- ECO, U. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 21 set. 2009.
- FEITOZA, M. **Stella: de Sylvie Verheyde**. Disponível em: <<http://lostinhollywoodland.blogspot.com>>. Acesso em: 18 set. 2009.
- FELDMAN, D. Notas sobre a política de currículo na Argentina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p. 82-97, 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 21 set. 2009.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, J. C. O currículo entre o universalismo e o relativismo. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, p. 47-60, 2000.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.
- KNIPPS, C. **Director's autobiographical portrait of her 11th year really sings**. Disponível em: <www.imdb.com/title/tt1174047/#comment>. Acesso em: 12 set. 2009.
- MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, n. 45, p. 265-290, 2007.
- MOREIRA, A. F. B. Manderlay: um pretexto para refletir sobre escola, identidade e diferença. **Cadernos de Educação**, v. 17, n. 30, p. 89-108, 2008.
- MULLER, J. Revisitando o progressivismo: ethos, política, pathos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.
- POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- QUINTANA, M. **A arte de ler**. Disponível em: <www.fabiorocha.com.br/mario.htm>. Acesso em: 7 set. 2009.
- REIS, E. Dirigindo a própria vida. **O Globo**, Rio de Janeiro, 26 jun. 2009. Rio Show, p. 11.
- SILVA, T. T. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, 71-78, 2000.
- VEIGA-NETO, A. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Ideias**, n. 26, p. 105-119, 1995.
- VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre, 1996. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e exclusão social. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.
- VEIGA-NETO, A. Usando gattaca: ordens e lugares. In: TEIXEIRA, I. A.; LOPES, J. S. M. (Orgs.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- WILLIAMS, R. **The long revolution**. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1984.

Sites referentes ao filme *Stella*

- www.fest21.com/en/blog/thessaloniki/stella_sylvie_verheyde.
- ww.keweego.com.pt/video/iLyROoafyYiWK.htm.
- www.siff.net/festival/film/detail.aspx?id=28876&fid=123.
- <http://sbccfilmreviews.org/?p=4710>.
- www.adorocinema.com/filmes/Stella.
- www.picturenose.com/2009/02/stella-2008.
- www.cinefiloeu.com/2009/05/53-stella-de-sylvie-verheyde.html

Recebido em 10.05.10
Aprovado em 09.06.10