

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE IDENTIDADES E DIFERENÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA AMAZÔNIA OCIDENTAL

TEACHING PERCEPTIONS ON IDENTITIES AND DIFFERENCES IN THE SCHOOL CURRICULUM: REFLECTIONS FROM THE WESTERN AMAZON

Genivaldo Frois Scaramuzza **1**
Gleudson Paulo Rodrigues Alves **2**
Noé Cardoso da Silva **3**

Resumo: O presente artigo produz reflexões sobre o currículo educacional e sua articulação as identidades e diferenças. Busca compreender a constituição do currículo e a sua construção no ambiente escolar através das práticas pedagógicas, uma vez que a educação é um processo de mudança social e por isso toda prática pedagógica circula em torno do currículo. Em termos metodológicos, as reflexões aqui apresentadas amparam-se tanto na revisão de literatura, como também, do exercício da escuta de professores através de entrevistas semiestruturadas amparadas pelo método qualitativo. Os resultados apontam para a necessidade de se desprender das características habituais que o professor tem sobre o currículo escolar e a olhá-lo por um prisma que busque sempre o reconhecimento das identidades/diferenças.

Palavras-chave: Escola. Estudantes. Ambiente Escolar. Formação Docente.

Abstract: This article produces reflections on the educational curriculum and its articulation with identities and differences. It searches to understand the constitution of the curriculum and its construction in the school environment through pedagogical practices, since education is a process of social change and therefore, all pedagogical practice circulates around the curriculum. In methodological terms, the reflections presented here are supported in the literature review, as well as in the exercise of listening to teachers through semi-structured interviews supported by the qualitative method. The results point to the need of releasing from the usual characteristics that the teacher has about the school curriculum and looking at it through a prism that always seeks the recognition of identities/ differences.

Keywords: School. Students. School Environment. Teacher Training.

Pedagogo pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6707837526247125>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3738-9905>.
E-mail: scaramuzza1@gmail.com

Pedagogo pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (UNIR).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9889727570108821>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1034-3731>.
E-mail: gleudson775@gmail.com

Pedagogo pela Faculdade Interamericana de Porto Velho – UNIRON. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (UNIR).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1714837576710933>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3729-093X>.
E-mail: noe.cardoso@gmail.com

Introdução

Utilizando como pretexto a modernização da sociedade, a política educacional neoliberal organiza o sistema educacional objetivando desenvolver valores como eficiência, produtividade e competitividade. De modo hegemônico, a política neoliberal é regida por essa ordem econômica que possivelmente tem contribuído para a construção de processos de exclusão social em todo o mundo. Nesses moldes, é possível perceber que o atual sistema educacional está mais preocupado com o êxito escolar do que com uma educação que seja capaz de servir para o desenvolvimento do ser humano constituído por identidades e diferenças.

Estudos acerca desse assunto não é algo novo. No campo educacional, os Estados Unidos foi pioneiro, quando, ainda no início século XX, época da industrialização, sentiram a necessidade de formar mão de obra que atendesse a uma lógica de produção industrial. Impulsionada por esse processo de industrialização, os modos de produção foram aperfeiçoados e portanto influenciaram a forma de como o currículo foi pensado e colocado em prática (SILVA, 2005).

O termo currículo originou-se da palavra em latim *curriculum*. O mesmo vocábulo na Roma Antiga foi utilizado para significar a *carreira*, a soma das atividades que um cidadão acumulava em sucessivos cargos eletivos e judiciais. No Brasil, esta palavra dividiu-se e assumiu dois sentidos: o de *curriculum vitae*, que traz o percurso profissional de alguém e, também, o documento responsável por estabelecer os conteúdos, os conhecimentos formadores da vida escolar de um estudante (SACRISTÁN, 2013). O que nos interessa é o segundo sentido adotado para a palavra currículo.

De forma simplificada, Sacristán (2013, p. 17) entende o currículo como “uma seleção constituída dos conteúdos a serem aprendidos pelos alunos e estes serão os responsáveis por regular a prática didática a ser desenvolvida no decorrer da escolaridade”, assim organiza e unifica o que os docentes devem ensinar e o que os discentes devem aprender.

Contudo, é necessário enxergar o Currículo em outra perspectiva. Na obra intitulada “Currículo, Cultura e Sociedade”, Moreira e Silva (2002, p. 07) afirmam que é preciso olhar para o Currículo a partir de uma visão crítica, pois “há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” e passou a ser conduzido por “questões sociológicas, políticas, epistemológicas”.

O Currículo se constitui como um dos roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização; está em constante fluxo e transformação. Trata-se de pensar o currículo como um artefato social e cultural uma vez que não deve ser percebido como um elemento “inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social [...] ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 08). É necessário que essa história seja percebida e reconhecida em sua essência.

No que tange ao currículo escolar, sua importância é fundamental, pois é nele que as instituições de educação expressam o objeto cultural e educacional que consideram adequados a ser desenvolvido com e para os alunos. Ao professor inserido dentro desse espaço em que o currículo se desenvolve, torna-se relevante compreender *como* ele se organiza. Conquanto, “isso só terá sentido se houver uma relação na busca por entender o *porquê* das formas de organização do conhecimento escolar” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 07). Logo entendendo tais questionamentos, compreendemos como se constituiu essa formação do currículo na escola.

Ponto de vista análogo é encontrado em Sacristán (2013) quanto à importância de se estudar de forma investigativa o currículo. O autor adverte que é preciso não só tornar visível o poder regulador do currículo, os códigos que o compõe, os mecanismos que ele utiliza e implicações que podem ocorrer de seu funcionamento, mas também, “explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos” (SACRISTÁN, 2013, p. 23). Diante da liquidez de informações promovida pela sociedade pós-moderna, cabe ao educador garantir ao educando a possibilidade de experimentar, pois apenas sendo sujeitos da experiência estaremos abertos à própria transformação.

Somente com essa atitude os educadores podem entender o sentido do que é deter-

minado pelo currículo. Se quisermos ser profissionais críticos, precisamos conhecer qual jogo estamos jogando, quais as “regras do jogo” para participar desse jogo de forma consciente, tornando possível, mesmo diante de um currículo regulador, optar por uma prática oposta à neoliberal, que promova uma ordem social pautada na solidariedade, na cooperação, na participação social.

Com as aproximações feitas acima, pretendemos discutir a construção do currículo no ambiente escolar e as implicações disso nas práticas pedagógicas de professores de escolas públicas do Estado de Rondônia. Inferimos que objetivamos compreender como o currículo é visto em termos do desenvolvimento da temática das identidades/diferenças no âmbito das práticas escolares. Ao expormos essa compreensão, assinalamos o modo como está organizado esse trabalho. Por considerar importante, faremos uma breve discussão dos aspectos metodológicos que sustentaram a presente reflexão, mostrando a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. Posteriormente, apresentaremos elementos teóricos e reflexivos que inferem a epistemologia do trabalho e seguidamente, buscaremos expor os aspectos empíricos que suscitaram as reflexões a partir das falas dos colaboradores que nos levaram a pensar as práticas curriculares em suas aproximações às identidades/diferenças.

Aspectos metodológicos e os sujeitos da pesquisa

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa em tela, compreendemos ser pertinente a exposição dos trajetos metodológicos. Consideramos que esta pesquisa se enquadra dentro do método qualitativo, onde o pesquisador se vincula as técnicas empregadas, perseguindo as hipóteses indicadas e as variáveis do estudo, assim,

[...] ao falar sobre análise qualitativa, referimo-nos não a quantificação de dados qualitativos, mas, sim, ao processo não matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos em um esquema exploratório teórico (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24).

O método de pesquisa qualitativa visa à obtenção de dados com características descritivas que ocorrem mediante o contato entre pesquisador e o universo pesquisado – estudo em processo interativo. Para Neves (1996, p. 1), a pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Tendo como base os pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizamos como principal técnica de produção de dados a entrevista semiestruturada. A opção por essa técnica de pesquisa refere-se ao fato de que a entrevista semiestruturada é mais maleável do que os questionários fechados e serviu de forma mais adequada aos propósitos estabelecidos nesse estudo. Neste tipo de pesquisa,

[...] O entrevistador introduz o tema da pesquisa e deixa o entrevistado livre para discorrer sobre o mesmo, fazendo apenas interferências pontuais (por exemplo: história oral), até a entrevista um pouco mais estruturada, que segue um roteiro de tópicos ou perguntas gerais (FRASER; GONDIM, 2004, p. 144).

Considerando os pressupostos anunciados, imaginamos ser necessário conhecer as posições de professores da educação básica sobre o currículo escolar e suas aproximações às questões das identidades/diferenças. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do estado de Rondônia, abrangendo docentes que trabalham desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio. O critério de escolha dos participantes referiu-se a uns convites iniciais aos docentes

dessas duas instituições, sendo apenas entrevistados aqueles docentes que se dispuseram a colaborar com o estudo. Inferimos também que guardamos o anonimato dos colaboradores por entender que não é necessária a exposição de seus nomes verdadeiros.

Logo, as entrevistas com os professores foram realizadas em duas escolas a qual denominamos de escola (A) e escola (B). A escola (A) atende exclusivamente alunos do ensino fundamental I, já a escola (B), atende alunos do ensino fundamental II e ensino médio. Dado as características das escolas, adotamos alguns critérios para realizarmos a seleção dos professores. Expomos que nem todos os professores da escola (B) foram convidados a participar, pois o primeiro critério para a seleção foi justamente a condição de trabalharem apenas com o ensino fundamental.

Na escola (A) foram entrevistados três professores que aceitaram contribuir voluntariamente na construção da pesquisa num universo de 24 professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental I. Sendo um professor do 4º ano, uma professora do 1º ano e uma professora do 5º ano do ensino fundamental I, ambos do turno vespertino.

Na escola (B) foram entrevistados dois professores de um universo de 23 professores, do ensino fundamental II de 6º aos 9º anos. Destacamos que este quantitativo refere-se aqueles que aceitaram participar do estudo. Outro critério de escolha foi a atuação de cada professor por área de conhecimento (disciplina que ministra) ou atuação. No caso da escola (A) esse critério foi pensado pela necessidade de ouvir um professor do início, meio e fim dos anos iniciais. No caso da escola (B), procuramos entrevistar professores de áreas de trabalho distintas, porém com aproximação em áreas do conhecimento/disciplina, (nesse caso ciências e matemática) a fim de buscar compreender as percepções desses professores a respeito das identidades e diferenças constituídas no currículo. Instituímos ainda o critério de tempo de atuação docente com base no quantitativo 5 anos em média. Reforçamos que somente os docentes interessados foram entrevistados em ambas as escolas. Como já anunciamos, faremos uma breve exposição dos aspectos conceituais que a nosso ver amparam as discussões aqui estabelecidas.

O Currículo como lugar de produção do significado

Ao propor o currículo como campo de produção de conhecimento, Silva (2005) entende as discussões curriculares como um conjunto de narrativas que vão desde posições tradicionalistas até as posições críticas e pós-críticas. Para efeito deste estudo, nos assentamos em uma perspectiva pós-crítica do currículo. Este modo de olhar entende que “o processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma suposta no estruturalismo, se transforma, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza” (SILVA, 2005, p. 119). Estamos certos de que essa lente teórica nos permite observar parte das mudanças significativas pela qual nossa sociedade veio passando, isso por que:

Nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças (PARAÍSO, 2012, p. 26).

No contexto do Currículo, essa corrente teórica ajuda-nos a pensá-lo a partir de várias vozes e não apenas de uma que impõe uma verdade absoluta. Refletir acerca dessas relações hierárquicas que permeiam o Currículo torna possível, fazendo uso do termo de Derrida, *inverter* tais hierarquias, sendo possível, a partir da *Desconstrução*, abordar os discursos que sustentam o pensamento ocidental, desestruturá-los, promovendo uma expansão de seus limites e possibilidades.

Nesse sentido, assimilamos que a partir do pensamento derridariano é possível perce-

ber os discursos encobertos no currículo. Contudo, Continentino (2006, p. 16) faz uma ressalva quanto ao olhar que se deve ter sobre o ato de desconstruir:

Desconstruir é a tarefa possível a um pensamento que não se põe ao abrigo da alteridade radical (isto é, aquela que não pode ser reduzida à diferença opositiva), da violência que a acompanha; um pensamento que não se protege do movimento infinito que é a única vinculação que ela admite. A desconstrução fala, então, do funcionamento mesmo do pensamento, de uma estranha lógica que o determina como deslocamento incessante e inarredável, impossível de ser domesticado, aplacado.

A discussão acerca da teoria de Jacques Derrida nos permite analisar que o currículo educacional se fundamenta de diversas formas e modelos, a exemplo, conforme a linguagem que está sendo usada, ou de acordo com os jogos de linguagem envolvidos, voltado sempre a uma *desconstrução* da percepção que se faz acerca do currículo, afim de uma reconstrução e construção de um novo saber.

Aos discutirmos a educação escolarizada, é preciso relacioná-la aos sistemas culturais, sociais e políticos em vigor. Sacristán (2013) enfatiza que a função da educação escolarizada deve ser mais ampla do que se conhece como conhecimento e currículo, está além dos conteúdos escolares. Ele afirma que:

É preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma maneira, consideramos que tanto essas quanto seus conteúdos são o resultado de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Na qualidade de educação escolarizada, a escola é a responsável por potencializar o desenvolvimento integral dos educandos, bem como, a aprendizagem e a habilidade dele de conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade. Esta deve ser a essência da educação escolarizada, o que na prática não se concretiza.

Enquanto artefato responsável por promover a educação escolarizada, o currículo não deve ser visto como neutro, ele tem caráter social e político. Hornburg e Silva (2007, p. 01) esclarecem que o currículo escolar não está restrito apenas aos conteúdos, ao conhecimento escolarizado: envolve “questões de poder”, seja nas relações entre professor e aluno, gestores e professor, “quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/dominado) e questões raciais, étnicas e de gênero [...]”.

No permeio dessa construção, existe o nascimento do *currículo oculto*, onde valores, práticas sociais, regras e procedimentos são estabelecidos em cada âmbito escolar, condicionando muitas vezes a forma que o professor trabalha em sala de aula através do currículo oficial. Quando descrevem o que faz parte do currículo oculto, Moreira e Candau (2007, p. 18) nos ajudam a pensar o currículo escolar de modo oblíquo. Eles nos advertem sobre os efeitos que o currículo oculto alcança nas escolas, efeitos estes que não estão explícitos nos planos e nas propostas e por isso, nem sempre são:

[...] claramente percebidos pela comunidade escolar. [...] envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas

do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc.); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média).

Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares (SILVA, 2005). Na desconstrução de corpos dóceis (na modernidade) e na reconstrução de corpos flexíveis (no pós-estruturalismo), vemos a prática de significação que existem nos regimes de verdades implementados na educação, através das formas de ensinar, regimes estes que precisam ser renovados, pois há múltiplas possibilidades do que se compreende como o ato de ensinar.

Essa diversificação é compreendida por nós como um sinal positivo e deve ser abraçada dentro da escola. A escola possui corpos de todos os tipos, a aliança entre o currículo e a didática pode ser compreendida como o encontro de corpos, um encontro de composições, onde cada texto refletido em aula traz consigo um significado, num jogo de linguagem capaz de dimensionar a abrangência do currículo, todos com o mesmo propósito de desconstruir para reconstruir um novo pensamento na educação.

Com as reflexões feitas sobre conhecimento escolar e currículo, podemos dizer que almejamos um currículo que proporcione a mudança que transpasse o sujeito político e a dimensão de espaço-tempo. Isso porque esse campo da ação pedagógica no qual nós apoiamos deve ser pautado em um compromisso ético e deve ocorrer de modo claro, com uma linguagem simples no sentido da fala porque quando eu escrevo, o outro precisa se encontrar, precisa se fazer entendido, onde essa linguagem filosófica faça e fixe sentido, pois, para nós, é no currículo que construímos saberes, numa aprendizagem cultural, a fim de modificar o olhar que se moldura no espaço escolar. Assim, compreendemos ser importante expor alguns elementos empíricos traduzidos em falas de professores que nos ajudam a pensar o problema dessa pesquisa.

Currículo: proposições para discutir identidades e diferenças a partir de falas de professores

O ofício da docência requer que o educador seja um profissional comprometido com o trabalho que irá desenvolver em sala de aula, possuindo domínio dos conteúdos a serem ensinados por ele. Deve ser um profissional capaz de organizar e trabalhar os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos.

Contudo, antes da técnica, o educador precisa ter clareza de qual a concepção de conhecimento escolar que guia sua prática. Tal afirmação se justifica porque o conhecimento escolar é considerado, conforme afirma Moreira e Candau (2007, p. 21), como um dos elementos principais do currículo e a aprendizagem desse conhecimento, ainda segundo os mesmos autores, “institui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Por isso é importante compreender, enquanto docentes, o que é conhecimento escolar e de que forma esse entendimento influencia em nossa prática. Entre os saberes curriculares que imaginamos ser importantes, estão aqueles que estão diretamente comprometidos com as identidades e diferenças que compõe o espaço escolar. Nesse sentido, os professores colaboradores deste estudo, evidenciam suas percepções sobre se e como, a escola leva em consi-

deração a diversidade cultural existente em seu contexto na construção do currículo escolar e assim, assinalaram as seguintes respostas:

Sim, trabalho diversidade cultural em partes, como em sala de aula as regiões do Brasil você acaba abordando as culturas, as crenças de cada região, a própria cultura do aluno, e na escola todo ano temos nossa amostra cultural que abordamos o folclore das regiões (Professora Márcia, 2019).

Não tenho percebido essa preocupação, a escola leva em consideração que o aluno deve ser tratado de forma igual (Professora Fernanda, 2019).

Sim, quando é colocado o estudo de datas comemorativas, principalmente as que fazem parte de sua cultura, festas juninas, carnaval, folclore, etc. (professora Rosimeire, 2019).

Sinceramente nenhuma. Observo que o currículo é elaborado, sem observar essa relação (Professor Marcos, 2019).

Em minha opinião a escola considera sim, porém, somente na construção. Pouco tem se feito sobre o processo de concretizar esse currículo. A escola na sua grande maioria desenvolve poucas ações que insere e valoriza a diversidade cultural, e quando as faz, faz de maneira isolada e desconexa (Professora Aline, 2019).

A partir das falas dos colaboradores, inferimos a necessidade de construir algumas categorias as quais nos permitissem pensar a problemática das identidades/diferenças no campo curricular. Essas categorizações estão alocadas nas seguintes expressões: A folclorização das diferenças no espaço escolar (Professora Márcia, 2019; professora Rosimeire, 2019). A igualdade como categoria de apagamento das diferenças no espaço escolar, e distanciamento entre os pressupostos teóricos e as práticas efetivas quando da presença das identidades e diferenças (Professora Fernanda, 2019; Professor Marcos, 2019; Professora Aline, 2019).

No que se refere a compreensão das falas dos professores, podemos dizer que esses dados analíticos não é uma novidade nos discursos docentes, em especial no estado de Rondônia. Estudos sobre a folclorização das diferenças no espaço escolar têm sido efetivados por autores que buscam compreender a produção das identidades a partir de diferentes matizes. Ao analisar a presença dos saberes e das narrativas sobre as diversidades culturais no âmbito das práticas escolares. Nessa direção, Bonin (2010) entende que a própria categoria Diversidade constitui-se em um problema, isso porque busca desfigurar as diferenças, encobrando as hierarquias e relações históricas de poder que normatizaram determinados grupos a partir de privilégios. Neste contexto, constitui-se a narrativa de que todos foram chamados ao espaço escolar e que lá encontram igual correspondência.

Efetiva-se uma exaltação das diversidades como um mosaico a ser assegurado, sem, contudo, compreender as relações subjetivas, históricas, sociais e econômicas que compõe as diversidades. Para Bonin (2010), as produções curriculares traduzidas em práticas pedagógicas “[...] apelam, de maneira especial, a discursos que essencializam as diferenças das chamadas “minorias étnicas”, reafirmando a necessidade de nos tornarmos atentos à multiplicidade de formas de vida e de desenvolvermos atitudes tolerantes” (BONIN, 2010, p. 75). Ainda para a autora mencionada, “As diferenças foram sempre anuladas e apagadas na educação escolar, investimento que visava à homogeneização” (BONIN, 2010, p. 75). Considerando a pertinência das reflexões aqui estabelecidas, imaginamos insistir um pouco mais na exposição de argu-

mentos efetivadas por Bonin (2010, p. 76), para ela:

No caso brasileiro, a identidade nacional é narrada como resultado de um encontro entre distintas culturas, fundamentando a necessidade de considerarmos a pluralidade como parte de nossa “natureza”. Quando nos identificamos como brasileiros, frequentemente lançamos mão de mitos fundadores e de narrativas históricas que posicionam de modo distinto uns e outros povos que identificamos como constituidores da nação.

A construção de um panorama supostamente equitativo que impõe a naturalização das diversidades sem a constatação das historicidades cruzadas e desiguais que constituíram essas mesmas diversidades, trouxe para a prática curricular a ideia de uma suposta igualdade, em que distintas diferenças fora sendo negadas em função de um aprender coletivo.

A igualdade como categoria de apagamento das diferenças no espaço escolar constitui-se uma estratégia de composição das práticas curriculares. Esse pressuposto conceitual pode ser mais bem compreendido a partir de Souza Santos (1999) para quem uma estratégia corrente que controla as diversidades e analogamente o currículo é a chama gestão controlada das diferenças. Essa gestão controlada se daria a partir de duas estratégias políticas vinculadas ao chamado universalismo diferencialista e antidiferencialista. Para Souza Santos (1999, p. 6),

[...] o universalismo antidiferencialista opera pela descaracterização das diferenças e, por essa via, reproduz a hierarquização que elas comandam, o universalismo diferencialista opera pela negação das hierarquias que organizam a multiplicidade das diferenças. Se o primeiro universalismo inferioriza pelo excesso de semelhança, o segundo inferioriza pelo excesso de diferença.

A problemática tensão entre a ideia de igualdade x desigualdade, diferença x mesmidade, impõe-se como um desafio as práticas educacionais, em especial aos modos operantes do currículo. Visto dessa maneira, podemos dizer amparados em Candau (2008), de que as práticas sociais, e mesmo as escolares, foram sendo fundamentadas a partir da ideia premente da igualdade, ou seja, construiu-se a narrativa de que no âmbito das ações pedagógicas e curriculares todos possuíam o mesmo direito, isso porque eram vistos a partir da mesma matriz construtiva de unificação identitária reduzida a categoria de estudantes. Para Candau (2008, p. 47):

[...] O direito à diferença não tinha ainda aparecido com a força que tem hoje. No entanto, atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença.

Desta forma, é possível verificarmos que todas essas tensões possuem impactos nas práticas docentes e no currículo. Quando debruçamos nosso olhar sobre a prática docente, percebemos que nela existem relações de causa e efeito entre àquele que educa e o que é educado. O professor intenciona suas ações a partir de atividades de ensino, baseadas no currículo escolar, com dimensões que estrutura e determinam o que “aparentemente” é o correto a ser realizado na educação escolar. Neste momento, pelas mãos do professor, o currículo ganha forma concreta, deixa de ser proposta e se torna realidade.

No entanto, somente uma parte de nossa prática é mensurável (através de conceitos, notas), a outra, os efeitos reais do que foi desenvolvido em sala de aula, pertencem ao campo da subjetividade. Os efeitos produzidos pelas ações dos professores nos alunos são comparados por Sacristán (2013, p. 26) a “algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor” e somente quem revive seu sentido obterá algum significado. Somente aquele que leu o texto saberá como foi tocado por aquela leitura. Estar atento para essa questão do efeito da sua ação pedagógica no outro é, ter consciência do poder de suas ações na vida dos educandos é, a nosso ver, construir um currículo inovador.

No que se refere ao conhecimento escolar, ele é construção privativa da esfera educativa (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22). Como tal, possui características específicas que o diferenciam das outras formas de conhecimento, é produzido pelo sistema escolar e está inserido em contexto social e econômico, ação estabelecida em meio a relações de poder. Vistos por esse ângulo, os conhecimentos escolares que constituirão o currículo terão como referência os saberes e conhecimentos que a sociedade produz em determinado tempo e espaço.

Porém, é preciso alertar para a impossibilidade de se reproduzir em sua totalidade os conhecimentos que serviram como referência para a prática escolar. A realidade na qual o conhecimento escolar se desenvolve será sempre diferente. Teremos sempre um novo cenário e caso esse fator não seja levado em consideração, implica na descontextualização dos conhecimentos que a escola ensina, provocando, dessa forma, uma ruptura com as atividades próprias das áreas de referência o que acaba por afetar o trabalho pedagógico.

Uma prática docente que toma os conhecimentos científicos de forma totalmente descontextualizada dos saberes e das práticas sociais dos sujeitos, desfavorece um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa, uma vez que não é possível fazer atrelamentos com o mundo social em que estes conhecimentos são estabelecidos e atuam. Posta desta forma, essa prática descontextualizada faz parecer que os conhecimentos que a escola traz são prontos, acabados, inalterados, vedadas quaisquer críticas e discussões. Quando o educador comete tal ato, ele omite os conflitos e interesses que estão por trás do processo de produção do conhecimento escolar.

Pode-se, assim, perceber como a prática pedagógica pode interferir e ser capaz de reproduzir reflexos significativos (ou não!), no que corresponde à construção do conhecimento escolar pelos educandos envolvidos no processo educacional. O saber escolar, neste sentido, deve estar *a serviço pragmatismo produtivo* pois tal saber não deve ser considerado válido apenas por formar as pessoas, “mas na medida em que ajuda a produzir coisas e a controlar processos naturais e sociais. **Não se sabe pelo bel prazer de saber, mas para produzir, para aplicar [...]**” (SACRISTÁN, 2013, p. 32, **grifos do autor**).

Por isso é indispensável que as habilidades adquiridas na escola pelos discentes possam ser utilizadas como ferramentas a serviço do saber, de forma que eles possam entender a sociedade na qual fazem parte e não apenas fazer uso do conhecimento escolar somente para seu fim.

A partir da conscientização de como nossa prática pode afetar a vida dos discentes é que o professor passa a entender que currículo e didática estão implicados. Uma vez que toda prática docente é permeada de teoria, a prática dos professores não deve ser contraditória ao que as teorias curriculares ensinam. Por isso, o docente tem papel de importância no processo curricular, pois, de acordo com Moreira e Candau (2007, p. 19), o professor:

[...] é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula [...]. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.

Compreendida como prática sociocultural, a prática docente mobiliza “objetos culturais, saberes, propósitos, desejos, crenças, valores, afetos e relações de poder” (FARIAS, 2014,

p. 110). Compreensões dessa natureza, foram vislumbradas nas falas dos nossos colaboradores, quando dizem que:

[...] trabalhar com aluno sua diversidade trazendo pra sala de aula, tipo troca de experiências e de aprendizados e de compartilhamentos sobre o assunto (Professora Márcia, 2019).

A escola deve ter como base a escolha em trabalhar a favor da identidade inserida em sua comunidade, a cultura é a base de enriquecimento do currículo, o currículo organiza (Professora Fernanda, 2019).

É possível que ao trazer para a escola, as culturas escolares, o processo de reconhecimento das identidades/diferenças que compõe o universo educacional ganhe mais sentido. Podemos dizer que para alguns dos professores entrevistados, a dimensão cultural é importante na prática do currículo em ação, porém, destacamos que existe a possibilidade da igualdade tornar-se uma categoria de apagamento das diferenças no espaço escolar. Acreditamos que é necessária a produção de processos formativos e mudanças curriculares emergentes para que a escola não continue a perpetuar apenas a gestão das diferenças quando ainda insiste em dar continuidades a formação de sujeitos unificados. Essa percepção é exposta por Skliar (2003, p. 41), ao dizer:

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuí-lo, tudo dentro de seu próprio ventre.

Uma alternativa a esse processo de produção de um simples reconhecimento das identidades/diferenças no currículo é produzir uma educação reflexiva. Pensar na transformação que uma prática reflexiva pode promover na educação é pensar o conhecimento escolar não de forma fragmentada e hierárquica, como sendo realizada no decorrer da história da educação brasileira.

É pensar que importância dos saberes socialmente construídos está na capacidade que eles têm de “melhorar as pessoas e, por meio da racionalidade, proporcionada, permite-lhes uma vida mais livre, mais humana, não dirigida por dogmas irracionais, melhorando a conduta e as relações entre os homens” (SACRISTÁN, 2013, p. 33). Inserido no mundo da pós-modernidade na qual a educação está acelerada e a escola organiza o currículo “em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos” (LARROSA, 2002, p. 23), é indispensável que o professor permita ao educando ser o “sujeito da experiência” e não o da informação, como Larrosa discute no texto *“Notas sobre a experiência e o saber de Experiência”*.

Os questionamentos sobre o currículo estão no cerne das discussões atuais sobre a educação no âmbito escolar. Especialistas em educação, professores e professoras, estudantes, governantes estão inquietos com essa questão, embora possuam diferentes percepções e objetivos, em analisar e entender o modo como se constitui o processo primordial da escolarização, supostamente responsável por fabricar os membros das nossas sociedades que realizarão o projeto do século XXI. Os indubitáveis apontamentos de que mudanças radicais estão acontecendo em nossos modos de pensar, de conviver e de ocupar o mundo, têm nos persuadido a encontrar, ampliar, expandir, diversificar nossas análises e reflexão.

Daí, abre-se um ponto importante à discussão: a impossibilidade de uma unidade “es-

sencial” para o currículo, onde as novas diretrizes curriculares que estão sendo implementadas no Brasil, a nova BNCC tentam se consolidar. Nesse sentido, Cunha (2015, p. 1) demonstra a intenção da política nacional para educação, a fim de “problematizar como a ideia de algo como uma unidade curricular essencial (uma base) permanece ocultando elementos de complexos jogos de linguagem ou de jogos de poder no campo educacional”.

Assim coloca-se em ação nesse movimento o que Cunha (2015, p. 3) expõe como “tentativa de determinar o sentido da educação e do currículo, de produzir o campo significativo que irá conferir uma inteligibilidade ao social e, a partir dela, coordenar (justificar e atender) interesses de determinados grupos políticos e não de outros”.

Por trás de todo esse processo, há uma releitura do que se pretende realmente encabeçar com as transformações pretendidas. Faz-se necessário, contudo, que façamos uma reflexão se com esse currículo atenderemos a todas as especificidades que abrangem nossa nação, afinal, somos um país de dimensões continentais que em sua essência, não é um país heterogêneo. Muito pelo contrário, possuímos uma enorme diversidade cultural que tem que ser inserida de modo colaborativo na constituição de novas formulações curriculares.

Ao pensarmos determinados pressupostos de aprendizagem através do diálogo que possui origens numa ação e reflexão de modo coletivo, ou seja, pessoas partilhando diferentes formas de conhecimentos percebe-se que não há possibilidade de construir um currículo sem uma base cultural. É a cultura que constitui nossa identidade, cada um à sua maneira, nosso modo de pensar e de refletir acerca de determinados pensamentos.

A cultura é a responsável por direcionar a forma de como conduzimos nossa educação. Uma unidade curricular é necessária sim, mas podemos fazê-la dentro de uma perspectiva da cultura, da forma mais multicultural possível, afinal, como acentua Cunha (2015), inspirado em Derrida, a diferença condiciona a uma abertura que:

É uma essência (de um centro) que a *différance*, tal como pensada por Derrida (1991a), se apresenta como produção incessante da diferença, como abertura. Aqui, vislumbramos a noção de fluxos culturais em aproximação à *différance* derridiana. Para Derrida (1991a), a *différance* não é algo que possa ser nomeado, apreendido, mostrado. É o que desfaz, perturba a toda posição, a toda inscrição. *Différance* “não é, não existe, não é um ente-presente”, qualquer que ele seja, ela não tem existência nem essência (CUNHA, 2015, p. 11).

Podemos pensar nosso currículo *para além de uma unidade* centralizada em um único plano, entendido muitas vezes como salvador das discussões do que se deve ensinar em sala de aula. Planejar o modo como vamos aplicar e desenvolver nossas produções de conhecimento se deve, principalmente, a nossa forma de cultura, ao nosso modo de vida, às nossas percepções de mundo que, por vezes, são repletas de diferenças. Da forma que Cunha (2015, p. 11) discute a ideia de um:

[...] bordejar/reconhecer que o que quer venha a ser chamado de base (uma política curricular) resultará de antagonismos e exclusões, não terá pouso final, não recobrará a uma origem ou à verdade toda vez que for pronunciado, não afiançará uma identidade ainda não assegurada pela escola, tampouco a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo.

Há uma necessidade de um currículo oficial para uma equidade nacional, mas também de uma diversidade dada as percepções de cada tempo e lugar. Portanto, o currículo é aquilo

que precisa ir além e buscar em sua dimensão o fluxo da diferença, onde a prática dos educadores serão práticas socioculturais, referentes aos eventos espaço temporais de suas ações.

Considerações Finais

Quando estendemos o olhar para o currículo, percebemos que há uma série de possibilidades as quais podemos desenvolver para melhorar o cotidiano escolar e articular as temáticas das identidades/diferenças. O currículo funciona como uma grande maquinaria da modernidade, e dentro dessa modernidade se aproximam diversas percepções que circulam no ambiente escolar. O estabelecimento das relações sociais se permeia na tarefa de educar a sociedade, afinal caminhos em uma relação ambivalente entre o ensinar e o educar.

Nesse momento, percebemos que o currículo pode e deve contribuir para fazer do *outro* um diferente, e é essa diferença que permeia nossos saberes, é no outro e com o outro que aprendemos a considerar os saberes que os alunos já possuem em relação a uma compreensão necessária de multicultural, com a condição de desconstruir e ressignificar estes saberes, visando dar novo significado, não somente ao currículo que na escola se estabelece, mas também a outros saberes e, conseqüentemente, à própria cultura escolar. Trata-se de pensar a escola e a sua cultura em relação ao seu tempo, à contemporaneidade na concepção do curricular.

Tendo em vista a necessidade de ampliar esta discussão, pensamos ser oportuno expor reflexões sobre os jogos de linguagem que compõe o currículo educacional, suas controvérsias e seu aporte no sentido cultural.

Por fim, é indispensável que o educador para a concretização de um currículo inovador seja capaz, antes de transmitir qualquer conteúdo, “parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo”; seja capaz de “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos” (LARROSA, 2002, p. 24) para os educandos para que a escola seja uma experiência que lhe permita vivências transformadoras.

Referências

BONIN, I. T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, jan/jun. 2010.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CONTINENTINO, A. M. A. **A alteridade no pensamento de Jacques Derrida**: escritura, meio-luto, aporia. 2006. Tese (Doutorado em Filosofia) Programa de Pós-Graduação em Filosofia, PUC/RIO – Rio de Janeiro.

CUNHA, E. V. R. Cultura, Contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n. 3, p.375-587, set./dez. 2015.

FARIAS, K. S. C. dos S. Práticas socioculturais de aritmética das escolas normal e primária na província do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p.109-128, set/dez 2014. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 05 jul. 2019.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004, 14 (28), 139 -152.

HORNBURG, N.; SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 3, N. 10, 2007.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Trad. João Wanderley Ge-

raldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, Nº 19.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação: Brasília, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; SIVA, T.T. **Currículo, Cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. São Paulo: **Cadernos de Pesquisas em Administração**, 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa o currículo?** In: Saberes e incertezas sobre o currículo. _____ . (Org.) Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B.S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, nº 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra: janeiro, 1999.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Recebido em 20 de abril de 2020
Aceito em 19 de março de 2021