

A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares

The basic education and challenges related with cultural diversity and curricular practices

Marcos Garcia NEIRA¹

Resumo

Exercendo influência cada vez maior nas análises da escolarização, os Estudos Culturais questionam o sujeito que o projeto hegemônico está formando, tendo em vista a sociedade multicultural e democrática. Diante da constatação do choque de culturas no interior de uma escola de Ensino Fundamental, recorremos a uma bricolagem de métodos de pesquisa para identificar e interpretar eventuais zonas de atrito. A análise da dinâmica curricular, por meio de um conhecimento mais profundo das lutas por significação que ela oculta ou explícita, permite sugerir caminhos alternativos para selecionar conhecimentos que ocuparão o tempo escolar, bem como reorganizar a prática pedagógica.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Estudos Culturais.

Abstract

Exerting higher influence in the analyses of educational processes, the Cultural Studies question the persona that the hegemonic project is developing, considering the democratic and multicultural society. Acknowledging the existence of a clash of cultures inside a basic education school, we resort to a bricolage of research methods to identify and interpret eventual zones of tension. The analyzes of a curricular dynamic through a more profound knowledge of fights for significance in which it covers or to explicate, allows to suggest alternative ways to select which knowledge will take school time, as well as reorganize the pedagogical practice.

Key-words: Curriculum. Culture. Culture Studies.

1 Pós-doutorado em Currículo e Educação Física e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: <mgneira@usp.br>

A problemática

Os estudos sobre o currículo retificam seu papel decisivo na constituição de identidades. O acesso a determinados conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outras, termina por posicionar os alunos diante das *coisas* do mundo, influenciando fortemente as representações² construídas. Aceito o fato de que o currículo forja identidades conforme o projeto de sujeito almejado (SILVA, 1996, 2007), ganha relevância a preocupação docente com os conteúdos abordados, a maneira com que são desenvolvidas as atividades de ensino e como todo esse processo de significação mobiliza e leva os sujeitos a assumirem determinadas posições.

A produção acadêmica sobre o tema compreende o currículo como campo de saberes específicos e historicamente legitimados mediante constantes reconstruções (PACHECO, 2006). Resultado de lutas travadas em meio a relações de poder tecidas no âmbito de contextos culturais e sociais, o debate curricular em seus atuais enfoques crítico e pós-crítico (SILVA, 2007) tem passado despercebido pela maioria das instâncias responsáveis pela elaboração de propostas curriculares (escolas, setores administrativos, universidades, grupos privados etc.) e por algumas instituições responsáveis pela formação de professores, o que contribui para a eclosão do confronto entre o currículo proposto nas escolas de Educação Básica e a característica multicultural da comunidade escolar.

Neste começo de século, a democratização dos contextos educacionais remete, por um lado, ao questionamento dos currículos em vigor em grande parcela das escolas, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura³ dominante e, por outro, à necessária inserção e problematização daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas (GIMENO SACRISTÁN, 1995; GARCIA, 1995; HALL, 2003; SILVA, 2003). Os alertas emitidos por diversos analistas (FORMOSINHO, 2007; McLAREN, 2000; CANEN; OLIVEIRA, 2002; STOER; CORTESÃO, 1999; KINCHELOE;

-
- 2 A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são (WOODWARD, 2000, p. 17).
 - 3 A concepção de cultura aqui adotada provém dos Estudos Culturais. Segundo Raymond Williams (1992), cultura é todo um modo de vida de um grupo social conforme sua estruturação pela representação e pelo poder. Trata-se de uma rede de práticas e representações implantadas que influencia cada espaço da vida social.

STEINBERG, 1999) parecem passar despercebidos pela comunidade docente que cotidianamente protagoniza o choque da cultura escolar com a cultura experiencial dos alunos.

Salvo raras exceções, a sobrecarga de atividades que assolam os professores praticamente impede uma análise acurada dos efeitos do currículo escolar sobre os alunos. Questões fundamentais – como: Qual é o patrimônio cultural privilegiado pelo currículo? Quais as posições de sujeito assumidas pelos alunos? No currículo escolar quem é a identidade e quem é a diferença? Quem são os grupos favorecidos e quem são os desfavorecidos nas atividades de ensino? Quais visões de etnia, classe social, gênero e sexualidade são postas em circulação? – permanecem sem respostas.

A intenção de compreender e analisar os saberes legitimados na proposta escolar e as formas como são socializados leva para o centro do debate as representações elaboradas pelos estudantes quando se defrontam com aquela parcela da cultura problematizada na escola, bem como os encaminhamentos adotados para tal. Justiça se faça aos professores e aos demais agentes do edifício curricular: enquanto alunos da Educação Básica ou dos cursos de licenciatura, também construíram (e seguem construindo) suas representações acerca de quais conteúdos ensinar e quais procedimentos didáticos adotar para concretização dos objetivos educacionais.

Considerando que toda decisão curricular é uma decisão política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos (SILVA, 2007), é lícito afirmar que, ao promover o contato com determinados *textos* culturais, o currículo, além de viabilizar o acesso e uma gradativa compreensão dos conteúdos veiculados, influencia nas formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.

Ampliando a definição mais comum de que um texto é qualquer conjunto de signos dotados de algum sentido, nos Estudos Culturais, o conceito de texto é submetido a uma mutação. Ao invés de designar um lugar no qual os significados são construídos em um único nível de inscrição, quanto menos em um único artefato, o texto funciona como uma intercalação de níveis.

Giroux (2008, p. 98) compreende os Estudos Culturais como “o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu”. No campo da educação, Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam como contribuições mais importantes dos Estudos Culturais aquelas que têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade

de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação.

A partir dos Estudos Culturais, o currículo também pode ser imaginado sob o modelo da textualidade. Enquanto *texto*, envolve práticas, estruturas institucionais e as complexas formas de atividade que estas requerem, condições legais e políticas de existência, determinados fluxos de poder e conhecimento, bem como uma organização semântica específica de múltiplos aspectos. Simultaneamente, esse *texto* só existe dentro de uma rede de relações intertextuais (a rede textual da cultura corporal, da cultura escolar, da prática pedagógica). Trata-se de uma entidade ontologicamente mista e para a qual não pode haver nenhuma forma *correta* ou privilegiada de leitura. É justamente esse aspecto, mais do que qualquer outra coisa, que força a atenção para a diversidade dos usuários e das estruturas da textualidade que se pretende analisar (FROW; MORRIS, 2008).

Os Estudos Culturais fornecem subsídios para afirmar o caráter político do currículo. Incitam uma investigação mais rigorosa que busque desvelar como se dão os processos de identificação/diferenciação travados no seu interior. Para os Estudos Culturais, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Em tempos de repetidas críticas aos diversos modelos curriculares em voga e diante da tentativa de transformar a realidade social brasileira, o processo de subjetivação posto em ação pelo currículo como um todo assume um papel fundamental. Na tentativa de inferir possíveis efeitos das práticas curriculares na constituição das identidades dos sujeitos da educação que frequentam o Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São Paulo, seguimos as recomendações de Kincheloe e Berry (2007) e recorremos a uma bricolagem de métodos de pesquisa que articulou etnografia e análise do discurso. As interpretações dos fragmentos do cotidiano escolar, obtidos por meio de observações participantes, foram entretecidas com aquelas provenientes dos relatos orais, garimpados nas conversas com os sujeitos da educação.

O currículo e a formação de identidades

Visto sob o prisma dos Estudos Culturais, o currículo não é um instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado da construção social. Enquanto projeto político que forma novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, controle, eficiência e regulação da sociedade. Como instrumento

pedagógico, define formas e organiza conteúdos, conhecimentos que se ensinam e se aprendem, experiências desejadas para os estudantes etc. Dada sua dimensão reguladora, constitui-se em estratégia de política cultural, interferindo na produção de representações e identidades.

Não pode ser de outro modo, adverte Silva (2007). A escolha de conteúdos do currículo privilegia temas, visões de mundo e concepções de sociedade. Mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos aqueles conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo. Para verem concretizado seu projeto de sociedade, aqueles que detêm o poder de decisão sobre o currículo escolhem, validam e legitimam conteúdos e atividades de ensino. Sua condição de texto tornou-o objeto de análise dos Estudos Culturais, suscitando questionamentos acerca de quem está autorizado a participar dessas decisões, a quais interesses servem os conteúdos selecionados, o que é e o que não é considerado conhecimento válido ou importante para a formação dos sujeitos e, por fim, quais identidades o currículo pretende formar.

Como qualquer artefato cultural, o currículo forma pessoas como sujeitos particulares. Isso significa que o conhecimento nele transmitido não preexiste nos indivíduos (SILVA, 2008). O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, construindo sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura. Os Estudos Culturais invertem a tradição e convidam a compreender o currículo a partir da perspectiva de quem é sujeito do processo de formação.

A preocupação quanto aos sujeitos que o currículo forma decorre destes tempos em que a presença da diversidade configura novas maneiras de comunicação entre comunidades e, portanto, de identidades. A identidade, como conceito, oferece recursos para que seja possível compreender a interação entre a experiência subjetiva no mundo e as paisagens culturais nas quais as subjetividades se constroem. As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação entre diferentes culturas e, por falta de consenso, são sempre permeadas por relações de poder, algumas mais visíveis que outras (HALL, 2005).

A presença da cultura em todas as esferas da sociedade, e conseqüentemente sua penetração na vida privada, faz com que as lutas por poder sejam cada vez mais simbólicas e discursivas. O sujeito, nessa perspectiva, é fruto da linguagem. Não possui nenhuma propriedade essencial ou originária. Só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social (SILVA, 2007). O indivíduo não é dotado de uma identidade prévia, original. Ele constrói sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. Não há como negligenciar o papel da linguagem na constituição do sujeito.

A questão da identidade tornou-se central quanto ao modo como se percebe a contemporaneidade. Para Hall (2000), se é verdade que o sujeito tem algum sentimento de pertencimento, este não é predeterminado, sólido ou irrevogável. A identidade é constantemente deslocada para toda parte, ora por experiências confortáveis, ora por vivências perturbadoras.

A identidade é fruto de um processo discursivo constituído em meio a circunstâncias históricas e experiências pessoais, que levam o sujeito a diferentes identificações ou a assumir determinadas posições que conduzem ou influenciam seus atos. As identidades se efetivam a partir do que se realiza e da repetição e reforço das descrições a respeito do que se faz. A identidade, portanto, se torna aquilo que é descrito.

Devido à sua proximidade e interioridade, explica Derrida (2002), a linguagem é a expressão imediata do *eu*, da subjetividade e, conseqüentemente, da consciência. Não como espelho ou mimese da realidade, mas sim do modo com que se estabelece o contato do indivíduo com o mundo e deste com aquele. É o caráter produtivo da linguagem que define quem são os sujeitos.

A identidade pode ser vista como o conjunto de características que afirmam quem *nós* somos e quem são os *outros*. A identidade define os grupos e ao mesmo tempo quem os grupos não são. A identidade – aquilo que *nós* somos – é uma construção discursiva tanto quanto a diferença – aquilo que *nós* não somos. A identidade é construída pelo próprio grupo. A fim de marcar quem pertence ou não ao grupo, recorre-se a diversos dispositivos linguísticos, aquele que não apresenta as mesmas características é visto como o diferente e transformado em alvo dos discursos que o produzem continuamente como diferente (HALL, 2005).

Contudo, o sentimento de pertença é transitório. De acordo com Hall (2000), as identidades são um ponto de apego temporário às posições de sujeito com que as práticas discursivas nos interpelam. Elas se transformam à medida que o sujeito percorre caminhos diversos, age e toma decisões diante de uma variedade de ideias e representações com as quais convive. Tanto a nossa identidade quanto a dos outros – a diferença – são construídas na e por meio da representação. É na estreita ligação entre identidade e representação que se localiza o jogo do poder cultural. O poder está inscrito na representação e é por meio dele que os diversos grupos sociais criam a própria identidade e impõem aos outros a diferença. Mediante a representação, travam-se lutas pela validação e negação de significados (SILVA, 2000).

Daí, identidade e diferença serem produções discursivas permeadas por relações de saber-poder em busca da definição de quem é a norma, o idêntico, e marcar fronteiras entre quem deve ficar dentro (*nós*) e quem não deve (eles). Identidade e diferença só podem ser compreendidas no interior do sistema de significação, no qual adquirem sentidos. Essa construção é uma questão de poder, logo, uma questão política.

Em meio à diversidade cultural, é na inter-relação entre representação, identidade e poder que ganha ênfase a chamada política da diferença. Neste movimento social e político, os grupos se definem por meio de múltiplas dimensões (classe, raça, etnia, gênero, idade, profissão, religião, gostos e preferências diversas etc.), afirmando sua identidade e representação. Nas relações de poder que se estabelecem entre eles são definidas as representações e identidades válidas. Aqueles desprovidos do poder de definir resistem à hegemonia das identidades dominantes e lutam pelo direito de se fazerem representar ou controlar a construção e divulgação de sua representação.

Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dos processos de identificação e representação, sobretudo, quando se está a defender a democratização da instituição educativa.

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular porque não apenas as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000, p. 97).

Na teorização cultural, a pedagogia se articula como ação social corporificada no currículo, visando o posicionamento dos sujeitos na luta por justiça e transformação social. Em virtude de seu compromisso com o exame das práticas culturais a partir de seu envolvimento com e no interior das relações de poder, os Estudos Culturais contribuem para as análises dos efeitos do currículo sobre as identidades que interpela. Sua recusa em desvincular a política do poder do processo de escolarização reforça a ideia de que a pedagogia não pode ignorar os fatores que interferem na definição dos significados e das metas da educação.

Ao projetar as identidades *adequadas* ao projeto social, as políticas educacionais organizam currículos que definem quais posições os sujeitos da educação devem assumir enquanto cidadãos (SILVA, 2008), o que só faz aumentar a discussão acerca dos seus efeitos. Tal debate é recheado por dúvidas e expectativas docentes diante do inevitável caráter multicultural de uma sociedade marcada pelas contradições

e demandas provocadas pela globalização. O que se vê é uma coexistência tensa entre as diferentes identidades culturais que frequentam a escola e entre elas e a perspectiva monocultural tradicionalmente divulgada por meio do currículo (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Na teorização curricular contemporânea (SILVA, 2007; GARCIA; MOREIRA, 2008; CANDAU, 2008, entre outros) o que está em jogo é como os discursos culturais presentes no currículo promovem e/ou perpetuam as relações assimétricas de poder, afirmando identidades e marcando as diferenças. Como lembra Carvalho (2004, p. 59),

[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer 'branco', 'negro', 'mulher', 'homem'.

Na análise que realiza sobre a educação no Brasil, o autor afirma que os estudos desenvolvidos nos últimos 30 anos em torno do currículo e da cultura “têm apresentado relevância a crítica dos saberes escolares [...] e as implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades” (p. 61).

O atual debate sobre identidade extrapola as relações de classe ou a distinção entre cultura alta e cultura baixa e associa-se ao multiculturalismo⁴ (HALL, 2003). Tais questionamentos mobilizam o debate acerca do currículo enquanto espaço-tempo em que convivem a cultura ilustrada, a cultura de mercado e toda a dinâmica cultural contemporânea.

Os trabalhos de Silva (2000, 2003, 2007), Canen e Moreira (2001), Moreira e Macedo (2001), Moreira (2003) e Moreira e Candau (2003) inspirados nos Estudos Culturais e no multiculturalismo, têm fomentado a discussão que relaciona cultura e currículo, colocando em xeque objetivos pedagógicos, como *aprender a conviver com as diferenças*, como se as identidades culturais fossem fechadas e entrassem em contato apenas na escola, por meio do currículo. Em suas análises, esses autores enfatizam o constante hibridismo que configura o currículo da escola contemporânea, nada mais que um cruzamento de fronteiras entre as identidades culturais. Alertam, entretanto, que as lutas são mais acirradas na fronteira, é ali onde se radicalizam as relações de poder.

4 Por “multiculturalismo” entendem-se as estratégias e políticas assumidas para abordar e gerenciar os problemas ocasionados pela diversidade das sociedades multiculturais (HALL, 2003).

Interpretações do currículo

Basta adentrar a EMEF Jardim das Flores,⁵ observar o que ali acontece e conversar com seus frequentadores para constatar uma grande polifonia de vozes, conflitos entre vetores de força, coexistência de visões e tendências que se aproximam ou se afastam e, principalmente, distintas concepções de sociedade, docência e função da escola. Em meio ao mosaico que caracteriza o currículo do Ensino Fundamental, estudar significa esbarrar em conteúdos esparsos produzidos a partir de representações de mundo e de ciência absolutamente distintas e, por vezes, ideologicamente compromissadas com os setores da sociedade com maior poder econômico e cultural. Essa constatação é bastante paradoxal quando se considera que a escola investigada compromete-se, segundo seu projeto pedagógico, a formar cidadãos para uma efetiva participação na vida pública.

A arqueologia da construção do currículo analisado desvela que os projetos desenvolvidos em sala de aula, bem como alguns dos conteúdos trabalhados, muitas vezes, partem de decisões pessoais dos professores. Não raro, a escolha do que e do como ensinar atende a disponibilidades, idiossincrasias e pressões provenientes daqueles com o maior poder de influência. Ou seja, conteúdos e métodos correspondem a modismos, forças externas, paixões, entre tantas influências que passam ao largo de princípios pedagógicos. Também se nota que determinados conhecimentos e situações didáticas carecem de qualquer justificativa pautada em critérios científicos ou formativos. Quem dera, ao menos, fossem produtos de acordos coletivos. Certo tema, evento, forma de avaliação ou atividade desponta apenas porque o coordenador ou professor da disciplina a considera procedente ou simplesmente porque faz parte da cultura escolar.

A arquitetura curricular revela-se contrária às recomendações atuais (TORRES SANTOMÉ, 1998; PACHECO, 2006; MOREIRA; CANDAU, 2007, entre outros). O currículo precisa ser fruto de uma ação coletiva. Mesmo que inicialmente desenhado por um colegiado composto por professores e representantes dos funcionários, alunos e seus familiares, a supervisão dos resultados é tarefa de todos. É imprescindível que sua elaboração se dê a partir de críticas ao que vem sendo feito, consultas à comunidade e análises da sociedade mais ampla. O coletivo precisa ter clareza dos objetivos que pretende alcançar e das correspondentes visões de homem, mulher, mundo, sociedade, áreas do conhecimento etc. que o currículo defende ou critica. Somente assim, será possível

5 Nome fictício.

eleger conteúdos, atividades e métodos de ensino que viabilizem a construção de identidades democráticas. O que não significa fechar as portas para as diferenças. Para formar um cidadão socialmente comprometido com a democracia, é fundamental a análise de diferentes perspectivas sobre cada tema estudado.

Também é preciso uma retroalimentação curricular constante. Uma agenda regular de reuniões docentes, encontros com a comunidade, experiências formativas e culturais variadas e olhos e ouvidos atentos ao que acontece na vida paralela à escola, permitirá manter sempre abertos os dutos de comunicação com o mundo, oxigenando o currículo. Afinal, um projeto curricular nunca termina, encontra-se em permanente estado de reconstrução e avaliação. Cada membro da comunidade é, no melhor sentido, autor da proposta.

A teorização curricular disponível permite desvelar os processos implícitos em construções esquizofrênicas, aleatórias ou desreguladas a partir de algumas indagações. O que será obtido como resposta, por exemplo, quando questionados os códigos transmitidos aos alunos por um currículo construído de forma confusa e sem critérios. Quais representações serão acessadas pelos alunos e quais não serão? É importante frisar que, ao disponibilizar certas experiências e conteúdos e não outros, determinadas pessoas são formadas e não outras. Bernstein (1996) é enfático na impossibilidade de alegar inocência. Qualquer decisão curricular é política. Qualquer decisão curricular está vinculada a um modo de ver o mundo que se quer legitimar e tornar hegemônico. Com isso, qualquer decisão curricular converge com determinados ideais e diverge de outros.

Os saberes e situações que constituem o currículo escolar refletem, em última análise, o sujeito que se quer formar. Sempre há um projeto de cidadão em vista para um determinado projeto de sociedade. Qual é a sociedade pretendida pelo currículo investigado? A sociedade neoliberal individualista e competitiva cujo princípio é o acúmulo de bens materiais e culturais, ou a sociedade democrática e equitativa que reconhece as diferenças e trata de diminuir as injustiças. Silva (2007) vaticina: o currículo forja pessoas, constitui identidades. O que se pretende é formar identidades mais alinhadas à manutenção (conservação) ou à transformação do atual quadro social? A constatação de que o currículo analisado encontra-se, pelos conhecimentos que privilegia, atrelado a determinados setores da sociedade absolutamente divorciados dos grupos que frequentam a escola justifica toda manifestação de resistência, subversão ou transgressão por parte dos estudantes.

Na ótica das Ciências Humanas, a educação nada mais é do que a apropriação da cultura, a formação do sujeito histórico (PARO, 2008). Implica na consideração do homem e da mulher como seres sociais e políticos, pois, em sua historicidade, não podem ser tomados de forma isolada. O político, nesse sentido, significa a produção da convivência entre pessoas e grupos. Para a educação, a consequência

dessa condição diz respeito ao tipo de sociedade que se objetiva em termos políticos e, por conseguinte, ao tipo de homem e mulher que se quer formar. Num contexto democrático, o que se visa é formar o cidadão na sua condição de sujeito, preparando-o para atuar democraticamente em sociedade.

O trabalho do educador trata de um agir com a cultura, algo muito maior do que o domínio superficial daquilo que será ensinado e das técnicas e métodos para tal. Ao tomar a cultura como objeto de apropriação do educando, “e não unicamente uma pequena parte dela” (PARO, 2008, p. 23), amplia-se enormemente o campo dos chamados conteúdos da educação.

O conteúdo da educação, afirma o autor, é a própria cultura em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações. Educar implica eleger a cultura como objeto de análise. Inversamente ao que se constata, não há razão para restringir o currículo a uma sequência repetitiva de temas, como se os conhecimentos alocados naquele momento fossem imprescindíveis a todos os alunos que atravessam a escolarização. O que há para ensinar é ilimitado. Vai muito além do recorte escolar. Os planos de ensino, por exemplo, não fazem menção a muitos dos conflitos que esgrimem a juventude urbana nestes tempos: drogas, DST, trabalho, consumo, relacionamentos familiares, vulnerabilidade, vida afetiva etc.

Quando a escola prioriza o legado da cultura acadêmica fragmentada em disciplinas esparsas, sem qualquer análise crítica que permita questionar tamanha presença, a representação veiculada é que os interesses e preocupações dos jovens das camadas populares não são relevantes. Até aí, não há novidade alguma. O problema se agrava quando os alunos percebem que, para livrar-se da escola, terão que deglutir um rol incalculável de conhecimentos que não lhes dizem respeito. Nas poucas vezes em que se verifica a inclusão de conteúdos da cultura juvenil, midiática ou popular, o que se vê é superficial, difuso e carnavalizado. Talvez, o medo de que a euforia dos alunos desestabilize as relações fossilizadas da instituição faça com que os assuntos que lhes são mais interessantes sejam abordados de forma dissimulada.

Na maioria das aulas, o ponto de vista dos alunos visivelmente transgressores, quer seja pelas vestimentas ou pela fala, não merece a atenção dos professores. Os equipamentos eletrônicos que, nesses grupos, constituem uma segunda pele (GREEN; BEGUN, 2008), variadas vezes justificam repreensões e ameaças. Suas músicas, gestos, danças, preferências políticas e linguagens também são alvo de censura. Apesar do sucesso que os romances de Stephenie Meyer – Crepúsculo, Lua Nova, Eclipse e Amanhecer - obtiveram entre os estudantes, os professores de Língua Portuguesa e Artes obstaculizaram as pretensões juvenis de dramatizar seus enredos. No campo das práticas corporais, *skate*, *le parkour*, arborismo, *surf*, boliche, truco, *videogame* e tantos outros artefatos conhecidos pelos estudantes são esquecidos pelo currículo.

Em se tratando de uma instituição encravada num bairro de migrantes, surpreende que a multiplicidade cultural que marca o território nacional não seja lembrada. A escola é sudestina, diria Paulo Freire. As manifestações típicas e tradicionais dos grupos socioculturais que detêm o poder simbólico recebem maior atenção do que aquelas pertencentes às minorias desprovidas de visibilidade e recursos. Basta observar a pompa do *Halloween* e a caricatura ofensiva da festa junina. Por vezes, falas, exemplos e citações preconceituosas com relação à população humilde, pairam sobre as aulas de História e Geografia. No campo das Ciências Naturais, não há espaço para os saberes cultivados pelo povo. Apenas as descobertas de europeus e americanos brancos e cristãos são dignas de lugar no currículo.

No campo religioso a escola é uma verdadeira arena de combate. Grupos conservadores e neoconservadores disputam o território curricular sem se dar conta de que (em)pregam as mesmas armas. Verbalizando impropérios com relação às religiões que não se alinham à matriz judaico-cristã, diversos personagens, por vezes, estranhos ao cenário pedagógico, utilizam o espaço e horário público para catequizar alunos e professores. Suas falas, verbos e provérbios podem ser vistos nas lousas das salas de aula e nos cartazes dos murais, e ouvidos nas falas de professores e funcionários, nas músicas que embalam os intervalos e nos discursos e homenagens dos dias festivos.

A comercialização do conhecimento também tem seu lugar no currículo. Vendedores circulam nos corredores oferecendo livros infantis e juvenis sem ser barrados por aqueles que deveriam preservar o ambiente escolar. Por sua vez, estes organizam passeios e visitas com finalidades pedagógicas questionáveis. Menos mal que as quinquilharias educativas e atividades extraclasse alcançam bem poucos estudantes. O currículo lhes ensina que certas benesses estão à disposição apenas daqueles que dispõem de recursos financeiros para tanto.

Os aspectos relatados evidenciam um grave problema. Quais são as representações de escola veiculadas por um currículo que opera dessa maneira? Talvez, se esteja ensinando que existe uma só maneira de falar, ser, pensar, saber, agir, sentir, amar etc. que, obviamente, deve ser acatada por todos. Quem não consegue alcançá-la ou recusar-se a tal, é o diferente. Por essa via, as relações de poder que marcam todas as facetas do currículo são camufladas. Por essa via, os sujeitos que produziram e reproduziram o patrimônio cultural esquecido, suas vidas, seus valores, seus amores e suas ideias são ocultados.

Diante de tal quadro, convenhamos, não há razões para estranhar o privilégio concedido a determinados alunos em detrimento da maioria. As observações no campo flagram variadas situações em que elogios são destinados àqueles que manifestam conhecimentos desejados ou comportamentos submissos aos ditames do currículo hegemônico. Alguns estudantes são frequentemente estimulados a

exporem seus saberes e suas realizações enquanto os demais são fadados ao silêncio e à cópia. Consequentemente são ensinadas posições de sujeito hierarquizadas – quem compartilha a cultura acadêmica em primeiro, os que procuram adaptar-se a ela depois e, por último, os que a rejeitam.

A avaliativa é outro aspecto que soa anacrônico. Ainda persistem cobranças estereotipadas com relação à disciplina, memorização, assiduidade e participação. Em algumas disciplinas, provas e atividades padronizadas convocam turmas diferentes a responder da mesma maneira. Aos alunos que apresentam uma cultura de chegada incongruente com as exigências escolares, só resta reproduzir informações e fingir comportamentos. Para sobreviver na escola, são obrigados a esquecer temporariamente de quem são e o que sabem para aceitar *passivamente* o que lhes é ofertado.

Com respeito à atuação didática dos docentes, os depoimentos dos alunos indiciam que qualquer recusa em aceitar os desmandos e imposições da cultura acadêmica é repelida com ameaças. As conversas com os professores revelam que, em sua maioria, percorreram trajetórias de sucesso naquelas disciplinas que lecionam, o que lhes confere reconhecimento e credibilidade. Tendem a reproduzir em sala de aula as situações formativas que acessaram à sua época de alunos. Embriagados pelos próprios conhecimentos e por uma prática pedagógica transmissiva e uniformizante (FORMOSINHO, 2007), passam a oprimir os discentes que não se identificam com o seu trabalho ou que possuem diferenças culturais. O que só faz semear no corpo discente o ódio pelos conteúdos de ensino ou pela instituição.

A investigação realizada por Popkewitz (2008), nos Estados Unidos, responsabiliza os cursos de formação de professores. O discurso pedagógico informado durante as licenciaturas contribui para desqualificar a comunidade que frequenta a escola pública. Mesmo que a generalização implique em equívocos e injustiças, a visão acrítica que lhe dá sustentação é socializada, impedindo o futuro professor de reconhecer os limites dos axiomas proferidos pela cultura acadêmica.

Devido ao impacto causado nas concepções dos alunos, a característica das atividades didáticas e dos conteúdos que compõem o currículo também foi analisada. Chama a atenção o esforço desprendido para inculcar uma postura racional nos estudantes. Experiências de valorização de outras formas de ser e expressar-se recebem pouquíssima atenção e vão diminuindo sua participação no percurso escolar com o passar do tempo. Sob a justificativa das exigências do mercado, cultivam-se a oralidade (na norma culta) e a lógica instrumental, e inferiorizam-se as demais formas de expressão e pensamento. O comportamento individual é exaltado quase na totalidade do tempo escolar, enquanto as práticas solidárias preenchem a retórica.

Garcia e Moreira (2008) recordam que também se ensina pelo que não se aprende. A presença massiva de situações que exaltam a lógica positivista influencia fortemente as subjetividades, tendo em vista as representações que veicula. A ausência de criticidade na maioria das experiências escolares só poderá redundar em identidades acríticas e reprodutoras. Se as atividades pedagógicas ou conhecimentos que questionam o *status quo* recebem atenção episódica, os alunos acessarão uma concepção distorcida do que significa atuar na sociedade.

Os discursos proferidos pelos docentes em sala de aula contribuem para a produção de representações carnavalizadas com respeito à sociedade multicultural e democrática em que vivemos. Pronunciamentos, como: *Não é preciso trabalhar, basta se inscrever no Bolsa Família; estudar para quê? Você pode entrar na faculdade pelas cotas; todo político é ladrão; naquela favela está cheio de mãe solteira; o papel dos sindicatos é fazer greve; mulher esperta arruma marido rico*, mesmo que sem qualquer fundamento, reverberam no imaginário dos estudantes e influenciam sua compreensão da sociedade. Colocações despropositadas e insufladas de ressentimento, por vezes, encontram ressonância nos jovens, que a eles aderem sem questionar sua matriz conservadora.

Um currículo monocultural provavelmente produza pessoas que exaltam um estilo de vida em conformidade com os padrões da cultura dominante. O que se pode esperar em curto prazo é a eclosão de posicionamentos preconceituosos com relação à diversidade cultural e atitudes controladoras. Em uma escola comprometida com a inclusão de todos os grupos que coabitam a sociedade, negligenciar, desqualificar ou discriminar as práticas sociais que se afastam dos paradigmas hegemônicos pode significar a imposição de um modelo de sociedade tido como melhor e mais adequado.

Hall (2003) ensina que uma representação não surge no vazio. As experiências culturais e, sobretudo, as práticas discursivas contribuem para a construção das representações sobre as coisas do mundo, sobre os artefatos culturais e sobre as pessoas. Para que o currículo escolar possa contribuir para a construção de identidades democráticas, é fundamental construir uma pedagogia baseada no diálogo com e entre as diferenças. A escola precisa ser o lugar onde se aprende a respeitar e conviver com quem é e pensa diferente.

É urgente conferir mais seriedade e fundamentação ao que se diz e ao que se ensina. Frases de efeito ou aforismos desprovidos de criticidade e rigor devem ser varridos do currículo ou, minimamente, colocados sob análise. O mesmo deve ser feito com as práticas pedagógicas. Os professores têm a obrigação de submeter suas próprias posições à análise dos alunos. Ora, todos têm o direito de saber que existem posicionamentos divergentes sobre todos os assuntos tratados no currículo.

Situações didáticas que se debruçam sobre os discursos que gravitam ao redor dos estudantes constituem-se em excelentes alternativas. Estão disponíveis nos livros, revistas científicas, jornais, sítios da internet, documentários, entrevistas, programas de televisão, gibis etc. A desestabilização da visão única ampliará as noções de quem aprende e de quem ensina, possibilitando o acesso a outras formas de explicar as coisas do mundo.

No tocante às relações interpessoais, as diferenças que convivem na escola raramente são compreendidas como fruto de experiências socioculturais distintas. Não se verifica a adoção de uma perspectiva compreensiva (PÉREZ GÓMEZ, 2000) ou equitativa com respeito aos estudantes que trabalham fora ou dentro de casa, cuidam dos irmãos menores, vivem em arranjos familiares diversificados, residem nas favelas, oriundos de outras regiões do país etc. Segundo Garcia e Moreira (2008), os cursos de formação de professores ensinam que existe uma lógica, e não lógicas, o que poderia explicar o achado. Tamanha distorção pedagógica precisa ser rapidamente corrigida, pois, quando se pretende um desenho social menos desigual, as diferenças necessitam de garantias de expressão para que possam ser analisadas e compreendidas.

Na ótica de alguns professores e funcionários, as crianças e jovens “diferentes” são apenas os que possuem deficiências. O daltonismo que os assola impede que visualizem o gradiente de culturas que frequenta a escola (STOER; CORTESÃO, 1999). Compreender diferença como deficiência significa promover a escola como espaço de homogeneização cultural voltada à formatação de iguais mediante a oferta daquilo que lhes falta. Tratar diferença como carência, segundo Silva (1996), é resultado da tendência psicologizante que domina os currículos de formação de professores.

Finalizando, por hora, as interpretações, é importante destacar que a presente investigação procurou desnaturalizar o currículo de uma instituição apenas. O estranhamento diante do familiar, como diria Geertz (1989), é necessário para compreendermos a nós mesmos. Inversamente aos achados, pondero, variados estudos salientam que muitos professores da Educação Básica desenvolvem as atividades didáticas de forma atenta, coletiva e vinculada às características, anseios e necessidades da população escolar. Sabem exatamente o que estão fazendo, conhecem a sua profissão, a função política e pedagógica da escola na contemporaneidade e refletem constantemente sobre as experiências vividas. Compromissados com seus alunos e reconhecedores das diferenças existentes, planejam atividades de ensino adequadas, registram, avaliam o processo e reorganizam a sua ação diante das respostas dos educandos. Muitas escolas organizam seus projetos pedagógicos a partir da comunidade mais ampla (equipe técnico-pedagógica, funcionários, corpo docente, corpo discente,

familiares e circunvizinhos). Elaboram objetivos de ensino exequíveis, boas atividades, projetos paralelos, convivem democraticamente e se autoavaliam. Como se nota, comete um deslize ético e científico quem generaliza as escolas, o ensino e os professores.

Considerações finais

A investigação desenvolvida ensina que os currículos escolares precisam urgentemente alterar a sua lida com a diversidade cultural. Fingir que as diferenças não existem ou, pior, tratá-las de forma homogênea implica na assunção de uma postura belicista com relação às crianças e jovens pertencentes aos grupos que apenas recentemente adentraram a escola.

Dentre os diversos aspectos que podem reverter o quadro constatado, Garcia (1995) destaca o enfoque nas atividades coletivas e a valorização atribuída às vozes dos representantes das culturas que coabitam a sociedade. Ao invés de priorizar temáticas etéreas, Grant e Wieczorek (2000) sugerem a ancoragem social dos conteúdos. As atividades de ensino poderão focar a análise e problematização das práticas sociais existentes. O emprego de tarefas coletivas, no sentido amplo do termo, exige outra postura do professor: em substituição às orientações uniformes, solicitam-se conversas com os grupos espalhados no espaço onde se dão as atividades. Além de provocar o deslocamento do professor como única fonte do saber, a desejável hibridização discursiva capilarizará os temas trabalhados (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

No processo de dar voz aos representantes de outras culturas, o professor descobrirá o potencial das linguagens corporal, oral, digital, musical, pictórica, entre outras, comumente mais acessíveis às crianças e jovens. E, além das linguagens já dominadas em seu cotidiano, Garcia (1995) afirma que na escola os sujeitos da educação terão acesso a tantas linguagens, quantas forem postas à sua disposição, responsabilidade de uma instituição comprometida com o fortalecimento intelectual, cultural e político das crianças historicamente discriminadas e excluídas.

No diálogo cultural, o professor terá que trabalhar dialeticamente entre a ideologia da cultura dominante europeia e estadunidense e as ideologias das culturas migrantes, infantis, familiares, juvenis, trabalhadoras, *tecnos*, afros, *emos*, rockeiras etc. Manifestações culturais não mais serão apresentadas do ponto de vista exclusivo do colonizador branco, macho e patriarcal, ou do capital, mas, agora, serão incorporados, como conteúdos de ensino, os pontos de vista do colonizado, escravizado e explorado, e de suas produções culturais identitárias.

Parafraçando Garcia (1995), diria que, ao dialetizar as manifestações culturais produzidas pelos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar e a sociedade mais ampla, o professor criará condições para o desenvolvimento da criticidade, indispensável à capacidade de escolhas conscientes e, por consequência, para o exercício da cidadania.

Fiel ao posicionamento político e pedagógico explicitado, afirmo a desesperança na construção de uma sociedade mais democrática por meio de currículos tradicionais e fechados, onde todos os grupos que frequentam a escola não se veem representados dignamente. Defendo uma noção curricular aberta ao diálogo cultural. Por isso, recuso o aceite de qualquer proposta sem debate ou crítica. Não pode haver uma proposta definitiva, um só caminho a seguir. Sempre há outros, possíveis e necessários.

Referências

- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classes, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p.
- CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-44.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 21, p. 61-74, 2002.
- CARVALHO, R. T. de. Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990. **Fênix: Revista pernambucana de educação popular e de educação de adultos**. Recife. v. 2, n. 2, p. 49-54, dez. 2003.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/ago, 2003.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 122.
- FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007. p. 44.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 315-344.

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 114-143.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre o currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-39.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 213 p.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.

GRANT, C. A.; WIECZOREK, K. Teacher Education and Knowledge in the “Knowledge Society”: the need for social moorings in our multicultural schools. **Teachers College Record**. v. 102, n. 5, p. 913-935, 2000.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 208-243.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 436 p.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 208 p.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999. 320 p.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000. 301 p.

MOREIRA, A. F. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 79, 2003, p. 15-38.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em Defesa de Uma Orientação Cultural na Formação de Professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 117-146.

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

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

NELSON, C; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-38.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2006. 176 p.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008. 95 p.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13 - 26.

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 234-245.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. 273 p.

_____. **Teoria cultural da educação**: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 126 p.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 117 p.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 153 p.

_____. Currículo e identidade cultural: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 190 - 207.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999. 132 p.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998. 275 p.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Recebimento em: 13/11/2010.

Accite em: 10/12/2010.