

## NOS DIZERES DOCENTES... O CURRÍCULO

CALDERONI, Valéria. A.M.O.  
NASCIMENTO, Adir. C.

**RESUMO:** O presente texto busca, nas pequenas e tímidas falas dos professores de uma escola pública de Campo Grande, compreender seus discursos sobre currículo escolar. Contempla algumas indagações sobre o currículo presente nas concepções dos docentes da escola que investigamos. Buscamos, neste sentido, lançar um olhar de estranhamento e desnaturalização do currículo escolar, lendo o currículo como um artefato que possui função educativa e que produz e reproduz conhecimentos não neutros no ensino. Trata-se de uma reflexão a partir de resultados parciais de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo problematizar o currículo escolar. Possíveis respostas nos vieram dos questionamentos em torno de questões como: Que entendimento tenho de currículo escolar? Que conhecimentos devem ser considerados relevantes? A escola deve construir seu currículo partindo de? Existe uma relação entre currículo e identidade? Os autores que forneceram idéias básicas à constituição teórica deste estudo foram Bhabha (2003), Moreira (2000), Fleuri (2005) Silva (1999). Resultados parciais e, ainda, provisórios apontam para a necessidade de se refletir sobre o currículo não como uma lista fixa de conteúdos que obrigatoriamente devem ser seguidas, como apontam alguns discursos dos professores investigados. Para não fechar o pensamento e abrir-se a nova possibilidade percebe-se nesta pesquisa uma ausência de reflexão sobre currículo escolar como um espaço de enunciação de identidade, como uma construção e seleção cotidiana de saberes mutáveis e reinterpretados em cada contexto social e histórico, bem como, a desconsideração do currículo pelas experiências vividas pelos alunos na rede estabelecida pelos diversos espaços educativos em seus cotidianos.

**Palavras-chave:** currículo, saberes escolares, docência.

O presente texto busca, através das pequenas e tímidas falas dos professores de uma escola pública de Campo Grande, compreender seus discursos sobre currículo escolar. Contempla algumas indagações sobre o currículo presente nas concepções dos docentes da escola que investigamos. Buscamos, neste sentido, lançar um olhar de estranhamento e desnaturalização do currículo escolar, lendo o currículo como um artefato que possui função educativa e que produz e reproduz conhecimentos não neutros no ensino. Trata-se de uma reflexão a partir de resultados parciais de uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo problematizar o currículo escolar. Possíveis respostas nos vieram dos questionamentos em torno de questões como: Que entendimento tenho de currículo escolar? Que conhecimentos devem ser considerados relevantes? A escola deve construir seu currículo partindo de? Existe uma relação entre currículo e identidade? Os autores que forneceram idéias básicas à constituição teórica deste estudo foram Bhabha (2003), Moreira (2000), Fleuri (2005) e Silva (1999). Resultados parciais e, ainda, provisórios apontam para a necessidade de se refletir sobre o currículo não como uma lista fixa de conteúdos que obrigatoriamente deve ser seguida, como apontam alguns discursos dos professores investigados. Para não fechar o pensamento e abrir-se para novas possibilidades percebe-se uma ausência de reflexão sobre currículo escolar como um espaço de enunciação de identidade, como uma construção e seleção cotidiana de saberes mutáveis e reinterpretados em cada contexto social e histórico. Percebe-se, ainda, uma desconsideração do currículo pelas experiências vividas pelos alunos na rede nos diversos espaços educativos em seus cotidianos.

Palavras-chave: currículo, saberes escolares, docência.

NOS DIZERES DOCENTES... O CURRÍCULO

CALDERONI, Valéria, A.M.O<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Educação, na Linha 03-Diversidade Cultural e Educação Indígena. Bolsista CAPES.

## INTRODUZINDO O ESTUDO

Neste trabalho, buscamos, no diálogo com os autores críticos e pós - críticos, um “outro” olhar para a cultura<sup>3</sup> e para os processos pelos quais através das práticas curriculares se constroem identidades. Privilegiaremos as vozes dos docentes de uma escola pública de ensino fundamental, buscando descrever suas representações de cultura, diversidade, identidade, subalternidade e outros fenômenos muitas vezes postos de lado ou ignorados nas políticas e práticas curriculares. Buscamos discutir a concepção de cultura que se encontra presente nos currículos oficiais, como, também, nos dizeres dos professores sobre o currículo praticado em uma escola. Nesse sentido nos diz Oliveira:

Consideramos a temática da cultura como questão central para os estudos na área de currículos, na medida em que as relações entre as diversas culturas na sociedade brasileira têm sido, tal como as relações entre os diversos saberes- se é que podemos distinguir cultura de saber-verticalizadas e autoritárias visto que, por um pressuposto monocultural, considera-se ausência de cultura tudo aquilo que provêm das outras, sejam oriundas de pertencimentos étnicos, de gênero, ou mesmo de idade( OLIVEIRA, 2001).

Para o dialogo, neste trabalho, nos apoiaremos em conceitos como diversidade, identidade, currículo, saberes escolares, docência e em autores como Bhabha (2003), Moreira (2000), Fleuri (2005) e Silva (1999), visando descrever nos dizeres dos docentes, seus saberes sobre o currículo.

As leituras inquietantes que fizemos nos possibilitaram deslocar e buscar novas possibilidades teóricas, como a que Bhabha (2003, p. 63) nos apresenta ao falar de diversidade. Com ele entendemos que precisamos fazer uma revisão conceitual e histórica para poder “olhar” a diversidade cultural . Pois, para Bhabha:

---

<sup>2</sup> Docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação /UCDB. Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação. Líder de Grupo de Pesquisa/CNPq. Interculturalidade e Educação.

<sup>3</sup> Neste texto ao invés de entendemos cultura como aquilo que a humanidade melhor produziu (conceito Arnoldiano), preferimos “falar em *culturas*, para designar ‘qualquer lugar social’, “onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de significados, valores e modos de vida..., mas também, se constituem subjetividades e se dão poderosos processos de regulação social” (Veiga-Neto, 2004, p.53). Ver mais, Hall (1997), Costa (2003).

[...] a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.

As afirmações de Bhabha permitem-nos, também, pensar em rever e desconstruir nossos pensar sobre a diversidade, como, também, perceber, como nos diz o autor, que a diferença cultural “é um território perdido dos debates críticos contemporâneos” (BHABHA, 2003, p.63). Para o mesmo autor (2003, p. 64), o problema da diferença (para nós) “se concentra na ambivalência da autoridade cultural”. Que conseqüentemente pode ser resultado da imposição de conhecimentos válidos de um ou de alguns grupos sociais sobre outros.

Na abordagem do currículo escolar procuramos lançar um olhar de estranhamento e desnaturalização do mesmo, lendo-o como um artefato que possui função educativa e que produz e reproduz conhecimentos não neutros no ensino, como, também, um espaço de *entre-lugar* de formação identitária, espaço que permite confronto, resistência e negociação.

Desse modo, e entendendo o currículo como um processo pedagógico mediado pela cultura, então, buscaremos “olhar” a questão mesmo que superficialmente por dois enfoques: o externo sobre a articulação entre as legislações, políticas educacionais e diretrizes curriculares do sistema de ensino, como, também, as internas, as práticas pedagógicas e suas ações curriculares no âmbito da escola, com seus processos internos de escolarização.

Mesmo entendendo ser um terreno complexo, buscaremos nos dizeres e saberes dos docentes as relações entre as políticas curriculares e diretrizes oficiais e as práticas curriculares na escola, como, também, os conceitos dos professores que permeiam estas práticas<sup>4</sup>.

## O CURRÍCULO NOS DIZERES DAS REFERÊNCIAS OFICIAIS

---

<sup>4</sup> Foram entrevistados diversos professores dessa escola, que serão identificados pela primeira letra de seu nome.

O tema da diversidade e da identidade sociocultural e seu reconhecimento encontram-se presente nos documentos curriculares oficiais, que chegaram à escola com os PCNs - Parâmetros Nacionais Curriculares, através da discussão de gênero, cultura, minorias étnicas, políticas afirmativas para estas minorias e de inclusão para pessoas portadoras de necessidades especiais.

A proposta e os princípios dos PCNs objetivam a convivência democrática entre os grupos de culturas diferentes, tendo como princípio norteador o respeito à diferença, que configura uma proposta educacional que se pauta pelo reconhecimento dos direitos do “outro”, a igualdade na diferença e a dignidade humana. Pauta-se por respeitar as diferenças, e não anulá-las, colocando com instrumento de referência para as diretrizes, a aquisição dos códigos lingüísticos e simbólicos da cultura ocidentalizada. Entende-se com isto que devemos ressignificar a sobreposição dos valores da cultural colonizadora, que pautou nossas práticas pedagógicas, tendo como um dos instrumentos de reprodução, o currículo escolar.

Para este estudo buscamos discutir a cultura e o conceito de diversidade presente nos currículos oficiais e como são praticados em sua efetivação no cotidiano da escola por nós pesquisada. Embora, ainda, sob nosso olhar e nos saberes e dizeres dos docentes, como, veremos em seguida, permanece cristalizada a concepção de cultura vinculada à idéia de patrimônio, observou-se, nos currículos oficiais, um deslocamento dessa concepção, como atestam as passagens abaixo destacadas.

Os PCNs para a educação básica apresentam dessa forma a discussão e seus saberes sobre a pluralidade cultural:

o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias, e das muitas regiões e grupos sociais do país não significa renunciar (...) da responsabilidade de construir cidadania para um mundo que se globaliza e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem ( MEC, SEF,1997).

Os PCNs trazem como princípio o respeito à pluralidade cultural, às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, permeiam todo o documento, diretrizes detalhadas de concepções e orientações didáticas e metodológicas, como também,

conteúdos disciplinares e transversais, na perspectiva da formação básica comum. Ou seja, ao mesmo tempo em que traz uma preocupação explícita com a diversidade sociocultural e com a cidadania, também permeia por todo o documento uma ênfase maior no currículo comum, o “universal”. Assim, além de ambivalente, entendemos que o tratamento dado à diversidade cultural, entendida como pluralidade cultural, é superficial. Nesse sentido, Souza e Fleuri (2005, p.64) ao falarem sobre os PCNs, nos alertam que a complexidade das relações socioculturais presentes no cotidiano das escolas precisaria de uma discussão e formação mais profunda, e acrescentam que este:

Instituem orientações para se trabalhar com a pluralidade cultural. Sem uma aprofundada crítica, os agentes educacionais correm o risco de assumir concepções estereotipadas e promover práticas disciplinares, sem conseguir interagir na perspectiva complexa que a proposta de transversalidade pressupõe.

Já o documento produzido pelo MEC, intitulado *Indagações sobre o currículo* (2008), começa nos apresentando seu entendimento, na parte introdutória, ressaltando que:

o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre a escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. (*Indagações sobre o currículo*, 2008, p.6)

As indagações presentes em todos os tópicos do documento estão mediadas por princípios como “o direito à formação e ao desenvolvimento humano, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas”, considerando assim o conhecimento “um campo dinâmico de produção e crítica, de seleção e legitimação, de confronto e silenciamento de diversidade”. Todos os textos que compõem o documento problematizam o direito à cultura e “buscam recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem” (*Indagações sobre o currículo*, 2008, p.12).

Ao ler os documentos de *Indagações sobre o currículo*, este nos remete ao pensar de Bhabha (2003, p. 229) que contribui dizendo-nos:

Devemos sempre manter aberto um espaço suplementar para a articulação de saberes culturais que são adjacentes e adjuntos, mas não necessariamente cumulativos, teleológicos ou dialéticos. A ‘diferença’

do saber cultural que ‘acrescenta’ mas não ‘soma’ é inimiga da generalização implícita do saber ou da homogeneização implícita da experiência...

Cabe ressaltar que o fato de termos nas políticas curriculares oficiais uma proposta que esteja comprometida com o reconhecimento e a aceitação da diversidade cultural e com a diminuição do preconceito pautadas nos documentos curriculares oficiais, entendemos que somente isto não basta para que em seus fazeres os docentes trabalhem a questão da diversidade cultural como um viés político que busque explicitar os conflitos, que faça abolir as tensões no debate democrático entre os diferentes grupos sociais e as relações de poder que as permeiam . E que busquem um diálogo respeitoso na perspectiva intercultural. Garcia Lobo ( 2002, p.58), argumenta que :

Embora o entendimento do termo cultura esteja, em nossa sociedade, vinculado à idéia de patrimônio, resultado de um valor universal cristalizado, inúmeras têm sido as discussões e as tentativas oficiais de diversos países de incorporar a diversidade cultural ao currículo.

Mesmo com o tratamento superficial dado à diversidade nos PCNs sob o nosso “olhar”, o fato de o tema ser incorporado na proposta curricular em pauta, representa um ponto de partida para que se repensem práticas pedagógico-curriculares, levando em conta a pluralidade/ diversidade cultura de nossa sociedade.

E é importante reconhecer a produção nos discursos dos professores e pelo fato dos PCNs se constituem numa proposta curricular que reconhece, em seu bojo, a pluralidade cultural como tema a ser tratado no âmbito da educação formal como também a oficialização desses documentos norteadores o direito à diversidade cultural. Entendemos que o documento *Indagações sobre currículo* aprofunda a discussão sobre o tema cultura, diversidade cultural. Pois enquanto os PCNs propõem que façamos uma revisão em nossa visão monocultural, o documento *Indagações* apresenta a diversidade como um elemento constitutivo do processo de humanização, entendendo que “ela se da lado a lado com a construção dos processos identitários”, portanto não é inata. “Ela se constrói em um determinado contexto histórico, social, político e cultural”. Segundo seus autores, seu

objetivo concentra-se na “contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e desigualdades” (2008, p 30).

## NOS DIZERES DOS DOCENTES

O currículo se constitui um campo simultaneamente teórico e prático, portanto, entendemos aqui como currículo todas as ações produzidas e compartilhadas, como, também, as relações estabelecidas no cotidiano das unidades escolares. Neste eixo temático procuramos dar visibilidade às falas dos docentes, buscando perceber se em seus discursos se estes conseguem compreender o quanto significativas são suas práticas curriculares e que estas vêm atravessadas por determinações históricas e políticas.

Afirma Garcia Lobo (2002, p. 62) que:

Para compreendermos efetivamente as realidades escolares em sua complexidade, faz-se necessário recorrer ao estudo das práticas cotidianas, buscando não o que as torna similares, mas suas especificidades, tecidas e construídas histórica, cultural e socialmente pelos sujeitos reais (em sua subjetividade) que formam estas realidades concretas.

A partir do século XX, passou-se a elaborar, sistematicamente, uma bateria de técnicas de planejamento e avaliação curriculares, com o intuito de regular o trabalho docente. Tais políticas contribuíram para regular o trabalho docente e transformá-lo em um trabalho meramente técnico e “orientado”, direcionado às políticas curriculares, projetadas nos documentos oficiais. Não estamos, com esta análise, desconsiderando os deslocamentos que os PCNs produziram na escola, como citamos. Estamos buscando apresentar ao leitor que, embora pautado por macro políticas, não se pode desconsiderar os contextos socioculturais específicos e outros fatores como a posição dos docentes, suas concepções, ideologias e posições frente aos textos curriculares e as práticas pedagógicas locais.

Neste sentido, Amantea, et al (2006, p.40 ) afirmam:

No entanto, como o currículo tem uma inevitável dimensão prática na ação das escolas, é possível afirmar que ele não pode ser totalmente ditado nem controlado pelas unidades centrais do sistema. Deve-se também dizer que, em diferentes contextos, foram elaborados modos alternativos de

entender e desenvolver o currículo mais comprometido com a produção de experiências pedagógicas locais.

Silva (2001, p.27) ressalta que o currículo não pode ser entendido meramente como um elemento de transmissão e reprodução de conhecimentos, tampouco um processo neutro, por encontrar-se “centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”.

No texto em que Veiga-Neto (2004, p.53) faz a articulação de currículo, escola e cultura, o autor contribui para nossa discussão, ao afirmar que:

[...] a escola ao mesmo tempo produz e reproduz a cultura da sociedade em que ela, escola, se situa. E na medida em que a cultura é constitutiva radical das demais “dimensões” sociais que queira considerar- como a econômica, a religiosa, a política etc-a escola tanto produz quanto reproduz a própria sociedade em que se situa.

Já nos dizeres e saberes sobre currículo escolar dos docentes entrevistados, este está associado à prescrição curricular, uma receita e uma referência a ser seguida. Como podemos observar nos dizeres da professora A.(2009). Em seu entender, o currículo está relacionado a:

Os conteúdos relacionados em cada componente escolar a serem vistos pelos alunos, além destes a abordagem de temas considerados “transversais” perpassam os conteúdos tratados de forma crítica e contextualizada.

A docente O. entende o currículo como sendo “os conteúdos que a equipe da escola e da rede elabora para realização do trabalho letivo. E argumenta que “o currículo é flexível”, acrescentando que “ele pode se elaborado e depois revisto, reelaborado” (O., 2009 ).

O docente W. (2009), diz:

O currículo é o conjunto de orientações pedagógicas e os conteúdos que a escola deve nortear o seu trabalho para atingir seu objetivo, o ensino-aprendizagem. É nos Referencias Curriculares que encontramos as competências necessárias aos alunos para construirmos nosso currículo (W., 2008).

Na conversa com a docente M.L. (2009) esta diz que o currículo “são os assuntos relevantes para o crescimento individual e coletivo de cada pessoa possibilitando a cada um, entre outros fatores, o exercício de sua cidadania”.

No entender da docente M.M. (2009), currículo escolar é:

Toda a organização da escola, tendo como ponto de partida melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem. É a marca da escola, não pode fugir do Referencial Curricular, porém pode ser adaptado de acordo com a realidade da comunidade escolar. Penso ser também importante para o currículo valorizar o conhecimento do aluno.

Os discursos dos docentes sobre currículo escolar levaram-nos a perceber quão presos estão aos Referencias Curriculares. No entanto, é importante destacar que este documento orientador é permeado e fundamentado por habilidades e competências, “cobradas” nas avaliações externas e institucionais e que, conseqüentemente, atribuem ao professor um “selo” de qualidade. Nesse sentido, o currículo acaba sendo um instrumento que tem a preocupação central privilegiar os conhecimentos considerados universais.

Em um marcante artigo, Costa (2002, p.212) problematiza a tarefa da escola e prioridades que temos para educação de nossos estudantes, afirmando que “cada vez mais as sociedades e os sistemas de educação delegam tarefas à escola e ao professorado, numa ânsia gestora cuja finalidade é assegurar o governamento dos sujeitos até o âmago de seu ser”, e acrescenta que estes sujeitos “começam a ser dirigidos por discursos que exaltam novas competências e habilidades, cada vez mais orientados para a idéia de desempenho, individualização e liderança...”.

No conjunto das reflexões desenvolvidas na pesquisa sobre o currículo, a partir dos dizeres dos docentes, percebemos que a maioria dos docentes entrevistados diz ser currículo o documento oficializado pelos sistemas ou pela escola. Não o legitimam como sendo “[...] todas as experiências cognitivas e afetivas vividas pelos estudantes no decorrer do processo de educação escolar, o que significa entendê-lo como espaço conflituoso e ativo de produção cultural” (SILVA, 1995). As falas dos professores nos apresentam o currículo como sendo os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, sempre partindo do Referencial Curricular da rede de ensino em que a escola está inserida.

Observa-se que nos discursos dos professores sobre currículo, mesmo declarando entender o currículo como flexível e aberto às modificações no desenvolvimento do

trabalho pedagógico e cultural, acabam colocando o currículo como algo identificável com relação de conteúdos e com parâmetros norteadores. Os docentes entrevistados parecem não perceber a dinâmica e a complexidade que o cotidiano produz e nem a riqueza dos currículos praticados nas escolas, ou seja, que o currículo escolar é muito mais amplo e complexo de que um plano, uma ementa ou do que qualquer documento descritivo.

Em um contexto e um cotidiano repleto de diversidades, saberes e alternativas propostas pelos currículos oficiais, então, fomos, a busca de indícios que nos levassem a problematizar o currículo como artefato cultural e que viesse a fortalecer e dialogar com a cultura dos alunos. Nesse texto entendemos, com Silva e Giroux, a escola e o currículo como forma de política cultural, e “compreende-se, então, que a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural na qual, formas de experiência e de subjetividades são contestadas, mas, também, ativamente produzidas...” (SILVA, 1995, p.9).

Outro docente nos diz que para pensar currículo “deve partir do cotidiano escolar para que haja a transformação de um cidadão consciente tanto no meio profissional, quanto social e cultural” (docente P., 2009). A docente H. (2009) entende que deve partir “de uma interação entre a realidade de nossos alunos e uma necessidade dos mesmos”. Sendo assim, o currículo fica aberto às atividades cotidianas, aberto as modificações que podem acontecer durante o planejamento do professor ou na prática pedagógica. O currículo deve então considerar o mundo social, cultural e econômico em que o aluno está inserido, deve-se então respeitar sua cultura, seus saberes?

Mas, na tentativa de relacionar currículo às culturas, estes nos dizem que:

Nosso currículo não é cultural, o currículo é estritamente pedagógico. Ele é ainda de “Comenius”. Eu elaboro meu currículo para depois passar aos meus alunos. Eu sei que não deveria elaborar meu currículo sem conhecer a realidade de meus alunos (docente O., 2009).

Já a professor J. (2009) entende que trabalha as questões culturais, pois “sempre trabalho as contribuições dos povos africanos e dos índios para a nossa cultura”, e acrescenta: “Não deixo passar em branco o dia do índios e a libertação dos escravos. Sempre apresentamos aos alunos suas contribuições, já está na lei”, acrescenta. O professor A.M.(2009) afirma que “cultura é manter as tradições e costumes da minha região e o currículo é desenvolver o conhecimento dessa cultura” (AM., 2008).

Para pensar e repensar tais discursos Santomé (1995, p.172-175) corrobora chamando a atenção para ao que chama de *culturas negadas*<sup>5</sup> no currículo. O autor nos alerta e problematiza o tratamento dado à diversidade cultural para não cairmos em uma proposta de trabalho do tipo *currículos turísticos*. Este tipo de situação supõe, segundo o autor, algumas atitudes que devemos evitar.

A *trivialização*, segundo esse autor (1995), seria dar um tratamento banal e ou com grande superficialidade aos conhecimentos culturais dos grupos sociais diferentes dos majoritários. O tratamento *souvenir* ao currículo, seria quando entre o total de unidades didáticas só se trabalha uma pequena parcela da temática, ou seja “[...] só uma pequena parte serve de souvenir dessas culturas diferentes”.

Uma outra tendência apontada pelo autor - o *desconectar*, que conhecemos como “O DIA DE..” - nesse trato a diversidade é trabalhada em um determinado dia e ou uma determinada disciplina, sendo que “no restante dos dias do ano letivo, essas realidades são *silenciadas...*”. Já a *estereotipagem*, que recorre “a imagem estereotipadas das pessoas e situações pertencentes a esses coletivos diferentes”. Tal situação acontece quando recorremos às explicações que justifiquem a situação de marginalidade, baseando-nos em estereótipos.

A *tergiversação* seria o tratamento curricular que recorre “a estratégia de deformar e ou ocultar a história e as origens “ dos grupos marginalizados, buscando naturalizar ou enquadrar as situações de opressão. E/ou recorremos no tratamento da diversidade à *psicologização* dos problemas raciais e sociais, que “nunca chega a prestar a atenção as verdadeiras relações e estruturas de poder”, como, também, ignora “as condições políticas, econômicas. O autor afirma, ainda, que “um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas em todos os recurso didáticos estão presentes as culturas silenciadas...”(1995, p. 172).

Buscando dialogar com o conceito de cultura, presente nos documentos oficiais, e como este conceito é explicitado nas práticas cotidianas e nos dizeres dos docentes, entendemos que, ainda, permanece a concepção de cultura vinculada a idéia de patrimônio. É o que nos mostra a fala da professora V, quando afirma que, “sempre que

---

<sup>5</sup> Segundo Santomé (1995, p. 161), “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários – ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação”.

trabalho cultura no currículo, mostro o Brasil, as contribuições herdadas e a cultura do povo de MS”.

Ao discutir a formação e a concepção dos professores sobre currículo, Silva e Giroux (1986, 1988), propõe que seja garantida uma formação para que este se torne um intelectual transformador, Silva (1995, p.13), argumenta que o professor, como um intelectual, perceberá sua participação na construção identitária de seus alunos como sujeitos políticos e sociais, E acrescenta que esta formação:

[...] favorece a compreensão das salas aulas como espaços envolvidos em questões de poder e controle, nos quais os saberes ensinados e aprendidos, a metodologia adotada, as práticas de linguagem, as relações estabelecidas e os valores veiculados são instrumentos de vida social.

Com esta proposta de formação, apresentada pelo autor, espera-se que o docente se torne mais político, [...] entendendo a escolarização como luta em torno da definição de significados e de relações de poder.. e o político também mais pedagógico “ (tratando seus/suas estudantes como agentes críticos, questionando como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando o diálogo e procurando tornar o conhecimento curricular significativo, crítico e emancipatório) argumenta o autor.

Quando propomos fazer a relação entre o currículo e a identidade cultural, A professora A. (2009), argumenta que ”valorizar determinadas culturas, determinados grupos, não significa privar determinados indivíduos do conhecimento científico. Também, não se pode restringir o conhecimento por conta de trabalhar somente a valorização dos grupos étnicos”. Entretanto, a mesma docente reconhece que temos privilegiado determinado conhecimento, quando nos afirma que ”parte-se da identidade de um determinado grupo para a partir daí priorizar os conteúdos”( Idem).

Na discussão que faz ligando currículo e identidade social, Silva (1995, p.196) entende que [...] a um nexos muito estreito entre currículo e aquilo que transformamos. O currículo ao lado de muitos discursos, nos faz ser o que somos... e acrescenta, “ o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

Ao provocar as discussões sobre diversidade cultural, os docentes apresentam um discurso de reconhecimento da diversidade cultural, mas para a maioria dos entrevistados ao falar de diversidade, este remete a diferença cultural. E diferença cultural é entendida por desigualdade, como podemos verificar na fala da docente O “não falo de diferença, penso que meus alunos *são todos iguais*, não faço diferença de nenhum deles, procuro apresentar todas as culturas para ele”.

Observamos que, mesmo com as tentativas de romper com o saber fragmentado e descontextualizado da vida de seus alunos, os docentes continuam atrelados ao pensamento hegemônico de cultura.

Segundo Garcia e Lobo (2007, p.66):

A expressão utilizada no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais- conteúdos mínimos necessários - está relacionada à própria história da transmissão cultural na escola que, como sabemos, é marcada pela valorização cultural na escola que, como sabemos, é marcada pela valorização do erudito, de patrimônio cristalizado, em torno de valores supostamente universais fundamentados na cultura européia e utilizados socialmente para distinguir posições de poder e de classe social.

Talvez precisássemos repensar as macros políticas institucionalizadas nos países, que conferem à escola um “selo” de qualidade, através das competências apresentadas e legitimadas nas avaliações de desempenho. Talvez, dessa forma, possamos repensar o saber curricular, as práticas pedagógicas da escola e entender o currículo como um artefato cultural, que divulga certas culturas e silencia outras, uma prática de saber e poder constituído por regimes de “verdades”, que contribuem para a produção de sujeitos, num campo de poder/saber que configura o ensinar e o aprender.

#### ALGUMAS REFLEXÕES (IN) COMPLETAS

Sem pretender esgotar os desafios e as possibilidades a pesquisa demonstra o quanto urge trilharmos pelo cotidiano escolar, o quanto precisamos romper com os preconceitos e com a difusão de que é melhor não problematizar o tema, currículo escolar. Mesmo que se torne ambivalente falarmos de uma proposta curricular dialógica e intercultural, tendo como referência um parâmetro, uma padronização, que é o documento oficial sobre currículo.

O currículo, como é apresentado nos dizeres dos docentes, parece ser algo identificável, prescrito, escrito sempre tendo como referência os documentos da rede, com destaque aos Referenciais Curriculares. Em seus dizeres, alguns docentes associam o currículo a uma prescrição, uma receita, uma referência, a ser seguida ao longo do ano letivo. E no nosso entender, o currículo acaba por reduzir-se a relação de conteúdos vinculados aos Referenciais Curriculares, às ementas de cada disciplina. Como, também, a uma proposta metodológica prescritiva. As falas dos docentes são polissêmicas e em sua maioria apresentam dificuldade em entendê-lo como “os saberes e fazeres dos sujeitos que praticam” (FERRAÇO, 2006, p.9).

A complexidade da escola talvez não permita que os docentes percebam que sua prática curricular é uma prática de produção de significados. Apesar dos professores não o perceberem, ocorrem às hibridizações curriculares vivenciadas, cotidianamente, na escola. Há pouca reflexão e compreensão do papel da escola, do currículo e dos conhecimentos, como, também, da articulação entre a teoria e as práticas vivenciadas, que não permitem compreender “o currículo como uma forma de política cultural” (SILVA, 1995, p.8).

Quanto *Indagações sobre o Currículo*, este documento já chegou à escola, mas seu saber aguarda leituras. Ao problematizar os dizeres dos docentes percebemos uma postura ambivalente, visto que, para os entrevistados, o currículo, mesmo sendo um documento a ser seguido, ancorado nos referenciais oficiais, dizem que pouco conhecem ou pouco lêem os princípios norteadores dos documentos, sob o argumento do tempo que se destina ao planejamento das aulas e para corrigir trabalhos e provas, como, também, a ministrar suas aulas.

Podemos indagar o que gera um descompasso entre a noção hegemônica de conhecimento e diversidade que ainda predomina na escola e as novas e complexas reflexões/indagações contidas no documento *Indagações sobre o currículo*, como a de “olhar” para a diversidade não como um tema transversal e entendida como uma constatação da pluralidade cultural, mas passar a compreendê-la como um campo político “onde as diferenças são produzidas” e os saberes das diversas culturas devam ser reconhecidos e legitimados.

E ao olhar para o currículo pelo viés da cultura percebemos um descompasso entre os dizeres dos documentos oficiais, as práticas e os saberes dos docentes. Os docentes, em sua grande maioria, não compreendem o currículo como seus *saberes e fazeres*, como produtores de identidades. E são raríssimos os docentes entrevistados que declaram ter a compreensão da contribuição das propostas oficiais na formação da identidade dos sujeitos/estudantes. E sua cultura passa a ser vista como um saber popular desvinculada do saber científico e a educação assim, acaba sendo vivenciada unilateralmente.

Outra ambivalência percebida neste estudo refere-se aos dizeres dos documentos oficiais, que trazem grandes contribuições à construção da alteridade. Entretanto, as políticas vigentes, ressaltam e conferem, através de avaliações externas, apenas habilidades e competências e, portanto, o saber hegemônico é legitimado.

Quanto à relação da diversidade cultural com o currículo, apresentada nos dizeres dos docentes entrevistados, entendemos que estes a mantém como nos discursos e práticas circulantes no meio social, ou seja, procuram manter silêncio frente à diferença. Precisamos problematizar, desnaturalizar, preconceitos silenciados no currículo escolar, caso contrário, contribuiremos também, para reprodução de padrões culturais reforçadores nos processos de discriminação e, assim, continuaremos a reproduzir as relações de poder vigente na sociedade em que situamos.

## REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi.K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- COSTA, Marisa. V. Repercussões da cultura contemporânea no currículo e na docência-Armando uma perspectiva para ver e Pensar. Currículo. Debates contemporâneos. LOPES, Alice. C. MACEDO, Elizabeth. São Paulo: Cortez, 2002.
- FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de Souza. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. XI ENDIPE: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Igualdade e Diversidade na Educação*. 26 a 29 de maio, 2005 – Goiânia/GO. Publicado em CD Room.
- FERRAÇO. Carlos. E. Possibilidades para entender o currículo escolar. Revista Pátio. Ano 10. Número 37. Porto Alegre. Editora ARTMED, 2006.
- GARCIA. A., LOBO. R. A. Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai à escola? Redes Culturais diversidade educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GIROUX, Henry. Atos impuros: a prática dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEC. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura, de autoria de Antonio Flavio Moreira e Vera Maria Brasília, 2008.

MEYER. Dagmar. E.E. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. In: BARBOSA. R.L.L. (Org). Formação de educadores. Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MOREIRA. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil ( 1995-20000: avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação. Nº 18. 2001.

OLIVEIRA. I. B. Democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais /Secretaria de Educação. Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF,1997.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T. MOREIRA, A.F. (Org). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO. Cultura e currículo: um passo adiante. 2004.