

O CURRÍCULO ESCOLAR E OS ATOS DE CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

Josevandro Chagas Soares¹

RESUMO

Esse texto expressa percepções da busca por compreender as implicações do currículo e dos atos de currículo no processo de construção/afirmação identitária dos/das estudantes identificados como negros, tendo como foco nossa experiência a partir da cultura escolar, da Escola Municipal Anísio Teixeira, situada no bairro da Gleba E, no município de Camaçari-Bahia. Adotamos uma noção de currículo referente aos acontecimentos que implicam no processo educativo/formativo dos estudantes. Nessa perspectiva, nos inquietamos na tentativa de compreender como as identidades de gênero, sexual, cultural e étnica estão referenciadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas? Quais propostas curriculares existem para se trabalhar a diversidade cultural e a diferença no cotidiano escolar? Defendemos a proposição de uma educação na qual se tenha uma proposta curricular que, ao invés de hierarquias, busque parcerias, valorize o universo cultural tanto de estudantes como de professores, e tenha no cotidiano vivido alguns dos saberes constituintes do processo formativo e cultural dos/das estudantes. A escola deve ser um espaço de críticas, intercricas e produção cultural. Assim, entendemos que uma educação de perspectiva multi/intercultural e que seja *intercricica*, certamente pode ser uma possibilidade para um aprendizado no qual se problematize o mundo vivido.

Palavras-chave: Currículo – Atos de Currículo – Cotidiano Escolar.

INTRODUÇÃO

Ser professor da educação básica é um grande desafio, principalmente quando se é docente nas disciplinas de Ciências Humanas, em nosso caso de Filosofia. A grande mídia vem apresentando à sociedade constantemente em suas reportagens especiais a distância existente entre a escola apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e as escolas públicas brasileiras. Sem falar que ser professor de uma escola que não estabelece um contato de parceria com a comunidade, torna o cotidiano muito mais tenso e o ambiente hostil, sem nenhuma condição para que o fenômeno do ensino-aprendizagem aconteça propriamente.

As idéias aqui apresentadas decorrem de nossa experiência enquanto professor da Escola Municipal Anísio Teixeira, situada no bairro da Gleba E, no município de Camaçari-Bahia. O bairro foi formado para abrigar trabalhadores do Pólo Industrial de Camaçari, porém com o crescimento das chamadas “invasões” e o descaso dos governos, o bairro transformou-se num lugar conhecido por sua hostilidade. Segundo relatos dos professores mais antigos e que conhecem o bairro, a Escola Municipal Anísio Teixeira foi construída num local que era conhecido como ponto de desova de cadáveres e acertos de contas. Foi nesse contexto aparentemente hostil e esquecido pelos órgãos competentes que surgiram nossas reflexões.

¹ Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Esse texto expressa percepções de nossa busca por compreender as implicações do currículo e dos atos de currículo no processo de construção/afirmação identitária dos/das estudantes identificados como negros, tendo como foco nossa experiência a partir da cultura escolar, da escola na qual fui professor e lecionei a disciplina Filosofia, para estudantes do 7º ao 9º ano do ensino fundamental. A categoria estudantes negros decorre de como os pais ou responsáveis legais identificam os/as estudantes.

Na tentativa de compreender o significado do currículo, para além do entendimento etimológico no qual este termo está relacionado com carreira, trajetória e curso, buscamos uma noção de currículo referente aos acontecimentos que implicam no processo educativo/formativo dos estudantes.

Nesse sentido, ao longo de nossa jornada buscamos compreender o significado do termo currículo, que muitas vezes é compreendido como os conteúdos das diversas disciplinas de curso de formação, em nosso caso do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), mas que requer uma noção mais complexa e dinâmica. Por entendermos que as propostas curriculares, as diretrizes e as políticas curriculares direcionadas às instituições escolares, principalmente à escola pública, não são desenvolvidas no âmbito escolar com a participação da comunidade, mas produzidas nos chamados âmbitos de referência do currículo, conjecturamos que isto traz implicações tanto no protagonismo dos atores pedagógicos no âmbito da escola como nas condições oportunizadas para o aprofundamento dos estudos destes atores no campo do currículo.

Dessa forma, Antonio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2007) afirmam,

[...] às instituições produtoras de conhecimentos (a) (Universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) ao desenvolvimento tecnológico; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) às produções artísticas; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania (h) aos movimentos sociais. Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são “preparados” para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina na sala de aula [...] (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 22).

Entendemos que o currículo escolar é um poderoso instrumento na constituição de realidades educacionais (MACEDO, 2007b) e identidades sociais e culturais, por esta razão, tomamos de empréstimo a compreensão de currículo apresentada por Macedo (2007) em sua obra *Currículo, campo, conceito e pesquisa*.

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimento, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação (MACEDO, 2007, p. 24).

A formação a que Macedo (2007) se refere está configurada nas ocorrências em relação ao conhecimento eleito como *educativo*. Formação esta que se coaduna com as idéias de Antonio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2007), em seu texto *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*, no qual afirmam que é por intermédio do currículo que nossos esforços pedagógicos se sistematizam. Esses autores entendem o currículo escolar “como as experiências escolares que se desdobram, em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

Desse modo, algumas indagações surgem quando pensamos a respeito da questão identitária no ambiente escolar. Por exemplo, nos inquietamos na tentativa de compreender como as identidades de gênero, sexual, cultural e étnica estão referenciadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas? Quais propostas curriculares existem para se trabalhar a diversidade cultural e a diferença no cotidiano escolar? Se é que nos PPPs constam a preocupação com esta problemática. Em Nossas reflexões procuramos compreender como a escola, através do currículo e dos atos de currículo, contribui para a constituição identitária de estudantes. Todavia, pressupomos que, em muitas escolas, a questão identitária não é considerada.

Moreira e Candau (2007) chamam a nossa atenção para uma dimensão curricular, desenvolvida nas instituições escolares e freqüentemente atribuída às metas alcançadas na escola, mas que não está nos planos de aula ou de curso, que denominam *currículo oculto*.

Em algumas instituições escolares e acadêmicas, localizamos a compreensão da existência não de um currículo, mas, sim, de currículos. Nesse sentido vamos encontrar um currículo real e o ideal ou idealizado. O real é aquele que é vivido pelas instituições com as dificuldades possíveis, na qual certamente as ações dos *atos de currículo* são fundantes. E o currículo ideal, construído a partir de ideologias homogeneizadoras, produzidas pelos âmbitos de referência do currículo.

Para Moreira e Candau (2007), o currículo oculto tem relação com as atitudes e valores transmitidos subliminarmente pelas relações sociais e pelo cotidiano da escola. Esses autores atribuem ao currículo oculto os rituais e práticas, as relações de poder, regras de conduta e procedimento, hierarquias, a linguagem dos professores e dos livros didáticos.

Em muitas escolas, as propostas pedagógicas chegam como ordem, sempre verticalizadas, sem debate com a comunidades escolar, como se fossem o elixir da cura. A cada Jornada Pedagógica e ano letivo que se inicia novas propostas curriculares surgem e, por vezes, burocratizam mais o processo. Um exemplo disso são os diários de classe da Rede Municipal da Cidade de Camaçari. O diário é composto de espaço para colocar: data, carga horária, competências, habilidades, descritores, conteúdos, materiais/recursos pedagógicos, instrumentos que eles chamam descritores em ação.

O que nos chama atenção nesse documento escolar é a atribuição de códigos no preenchimento das atividades desenvolvidas na sala de aula. Notemos que a perspectiva da formação homogeneizadora ainda está presente nas propostas curriculares da referida escola, mesmo com todas as mudanças paradigmáticas. Na folha atribuída para avaliar o desenvolvimento dos/das estudantes, percebemos mais uma vez essa atitude mascarada. Pois se atribuem seis pontos para as atividades práticas e objetivas desenvolvidas pelos estudantes na sala de aula, que envolvem realizações das atividades, participação e construção de valores éticos e morais e prática da alteridade, e apenas quatro pontos para avaliação do aprendizado e crescimento intelectual dos estudantes.

A avaliação como propõe o professor Cipriano Carlos Luckesi seria o ideal a ser feito pelos professores de todas as disciplinas, a chamada avaliação processual, contudo, com o contingente de estudantes que os professores encontram nas salas de aula, torna-se quase impossível acompanhar individualmente cada um, tornando o preenchimento do diário de classe mera formalidade.

Muitos autores, que escrevem e pensam sobre currículo, acreditam que, no processo de construção do currículo da escola, o professor tem um papel preponderante. O que infelizmente vemos é o não envolvimento de professores/as nos assuntos escolares. Eles chegam, dão sua aula como se tudo estivesse em perfeita harmonia. Parece não compreenderem a importância de seu papel na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, ou perceber-se enquanto ator social e pedagógico, formador de opinião.

Para Moreira e Candau (2007),

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19).

Não havendo o protagonismo docente na cena formativa, o professor torna-se um mero reprodutor de um currículo descontextualizado, que contribui para a proliferação de desigualdades e procura sustentar a noção de cultura iluminista e etnocêntrica. É nesse sentido que compreendemos que “cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19), na produção dos saberes escolar. É preciso reconhecer a importância de todos aqueles que protagonizam o processo escolar.

[...] a educação de qualidade deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes no seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. [...] A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 21)

Defendemos a proposição de uma educação na qual se tenha uma proposta curricular que, ao invés de hierarquias, busque parcerias, valorize o universo cultural tanto de estudantes como de professores, e tenha no cotidiano vivido alguns dos saberes constituintes do processo formativo e cultural dos/das estudantes.

Para isso, como afirma Sodré (2002), é preciso resgatar a memória coletiva e nossa experiência histórica da democracia. É preciso reinventar em nosso país uma democracia dentro do contexto social de nossa realidade, reconhecendo assim a heterogeneidade e a diversidade culturais. “Portanto, reconhecer democraticamente a riqueza da diversidade é aceitar esse outro tipo de saber, é procurar o que tem de reacionarismo – que tem também – o que tem de vital para o dia a dia das pessoas” (SODRÉ, 2002, p. 21).

De acordo com A. I. Perez Gomez (1998), nossas escolas continuam dominadas pela cultura pedagógica tradicional. Assim, o currículo, responsável pela produção dos saberes escolares, esquece que a

[...] humanidade é o que é porque cria, assimila reconstrói a cultura formada por elementos materiais e simbólicos. Do mesmo modo, o desenvolvimento da criança se encontra inevitavelmente vinculado à sua incorporação mais ou menos criativa para a cultura de sua comunidade [...] (GOMEZ, 1998, p. 54).

Essa é a relação estabelecida entre a criança e a cultura da comunidade, que nem a escola e nem o currículo escolar reconhecem. É muito comum vermos, no ambiente escolar, crianças, adolescentes e jovens reproduzirem as regras de comportamento e tendências estabelecidas pelos programas sensacionalistas das emissoras de televisão. Este aprendizado do mundo vivido chega ao contexto escolar, e interfere, muitas vezes, no desenvolvimento das aulas.

Um exemplo que nos parece bastante interessante foi o problema vivido por muitas escolas com as pulseiras de silicone, que ficaram conhecidas como “a pulseira do sexo”, são pulseiras coloridas na qual cada cor representa um desejo que vai de um abraço até uma relação sexual. O Fantástico, programa jornalístico semanal exibido pela Rede Globo de Televisão, apresentou uma matéria sobre as conseqüências do uso das pulseiras, denunciando alguns casos de estupro. Em alguns estados brasileiros, a atitude das secretarias de educação foi de proibir o uso das pulseiras na escola, aqui na Bahia não foi diferente.

Foi muito mais cômodo para a escola proibir do que discutir a questão com os pais, estudantes e professores com a participação de uma equipe multidisciplinar. Com esse exemplo, podemos perceber como são tratados os saberes que não fazem parte dos saberes escolares, ou seja, dos saberes que não estão presentes nas políticas curriculares. Certamente, os estudantes gostariam de discutir sobre o assunto e até expor suas inquietações e curiosidades, pois nem todos aderiram ao uso das “pulseiras do sexo”, muitos porque os pais não permitiam, outros por dificuldade em adquirir o acessório. A escola, por sua vez, procurou atribuir aos professores de disciplinas como Ciências e Filosofia a incumbência de debater o assunto. Nesse contexto, cabe a pergunta: como falar de tal tema que não está contemplado no currículo escolar? Quais disciplinas estão habilitadas a discutir a temática? Falar das “pulseiras do sexo” faz parte dos conteúdos e dos saberes ensinados na escola?

Em nossa compreensão sobre o tema, e por termos uma perspectiva *multirreferencial* de formação, certamente a resposta seria sim. Acontece que, em muitas instituições, o currículo escolar é assumido como ideal completo e fechado em si mesmo, pois os temas, conteúdos e saberes a serem desenvolvidos na sala de aula são conhecimentos que provêm de saberes e conhecimentos social e culturalmente produzidos pelos “âmbitos de referência do currículo” (MOREIRA e CANDAU, 2007). Nos PCNs do ensino fundamental (6º ao 9º anos),

encontramos um volume dedicado a Pluralidade Cultural, um para educação sexual e outro de Meio Ambiente, contudo as temáticas desses volumes são consideradas transversais, que muitas vezes são vistos como sem importância.

Porém não podemos esquecer que, além dos chamados âmbitos de referência dos currículos, a própria instituição escolar constitui-se como espaço de produção de saberes, que são ensinados e aprendidos nas salas de aula. Entendemos que estes saberes têm como dispositivo formativo os *atos de currículo* dos professores e estudantes.

Todavia é sabido que os conhecimentos e saberes ensinados nas escolas, principalmente as públicas, não são os mesmos conhecimentos socialmente produzidos nos âmbitos de referência, pois “sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de contextualização” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 23). Por este motivo que os processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares são produzidos fora de contexto, sem referenciais concretos e à margem do cenário onde ocorrem os fenômenos que são tratados na sala de aula (GOMEZ, 1998). Sabe-se que, por causa dessa maneira de se produzir o currículo escolar, temas como identidade, gênero e sexualidade não são, muitas vezes, contemplados nos conteúdos da sala de aula.

Acerca dos currículos planejados e desenvolvidos para as salas de aula, Santomé (2005) nos alerta que estes vêm pecando por sua parcialidade no momento de definir conteúdos culturais. De acordo com esse autor, ainda é muito comum encontrar nas escolas currículos formulados dentro de uma lógica positivista de produção de conhecimento. Os conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula, em sua maioria, são descontextualizados da realidade da própria escola.

A descontextualização dos conhecimentos produzidos nos âmbitos de referência não permite que se evidencie saberes e práticas, que envolvem necessariamente questões de identidade social, interesses, relação de poder e conflitos interpessoais (Moreira e Candau, 2007). A descontextualização do conhecimento contribui para um ensino menos reflexivo e uma aprendizagem menos significativa.

O conhecimento descontextualizado, e presente no currículo escolar, propicia que, por exemplo, muitos de nossos estudantes acreditem numa história do Brasil que torna superior os valores do conquistador e difunde sem problematizar eventos como ‘o descobrimento’ e a escravização de indígenas e africanos. Contudo não podemos dizer que somente as editoras são as culpadas, até porque o conteúdo dos livros didáticos segue a regulamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, pois os professores, em sua maioria, devido a necessidade de buscar qualidade de vida trabalhando em vários espaços não podem dedicar, sequer, algumas horas de seu precioso tempo para apreciar as coleções que chegam às escolas, e quando isso acontece, nem sempre o desejo do docente é respeitado pela Secretaria de Educação, seja do Município ou pelo Estado.

Sabemos que hoje existe um grande movimento, debates e discussões sobre a questão da descolonização do conhecimento. Nosso currículo escolar ainda é colonizado, basta analisarmos o programa de alguma disciplina e seus conteúdos para logo percebermos qual a sua finalidade. Sendo assim, o currículo dificilmente será reconhecido como um artefato cultural socialmente construído, mas, sim, um dispositivo de reprodução e manutenção do *status quo*.

Nas universidades, muitos trabalhos de mestrado e doutorado e até monografias, fundamentados nas narrativas autobiográficas ou histórias de vida, vêm contribuindo para

ampliar a perspectiva da formação. Contudo, nas salas de aula escolares, os saberes extracurriculares dos estudantes não são agregados aos conteúdos do currículo escolar.

O processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas salas de aula representa uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiências, que tem sempre um significado cultural e político (SANTOMÉ, 2005), no qual os estudantes estão inseridos. Em tudo que ocorre nas salas de aula, e de forma mais ampla na escola, direta ou indiretamente, o/a estudante está envolvido, seja no processo de aprendizagem, ou nos acontecimentos disciplinares.

Na tentativa de compreender as estruturas curriculares instituídas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, inspiramo-nos em Macedo (2000), o qual afirma que:

[...] compreender as estruturas curriculares instituídas é necessário e importante, mas, é a ação socioeducacional – *os atos de currículo* – mesmo ampliados, (a exemplo dos referenciais curriculares nacionais e outras iniciativas perspectiva macro) que nos interessa, para não perdermos de vista a necessidade de interferir nestes âmbitos; de colocar no centro das atenções pedagógicas a atividade que interfere, partindo-se de uma perspectiva generativa e de que, como toda construção social, o currículo vivencia a contradição como movimento de possibilidades (politização do currículo), por mais que a sua história seja configurada por ações marcadamente conservadoras. Nestes termos, o currículo é um cenário de produção sociocultural, onde o poder circula, enquanto prática de significação, portanto, sua configuração é eminentemente política [...] (MACEDO, 2000, p. 96).

O que podemos perceber é que não basta uma compreensão das estruturas do currículo instituído ou escolar, é preciso desenvolver uma práxis formativa, que potencialize uma formação de qualidade para os estudantes. Compreendemos que os atos de currículo, compreendidos como currículo oculto por muitos educadores, têm grande importância no processo de aprendizagem. Pois um currículo escolar que propõe uma formação implicada com o mundo vivido funda novos jeitos de se educar, com a participação decisiva dos novos héteros, que trazem nas suas bandeiras e cores o sentido orientador e constitutivo das suas demandas formativas implicadas (MACEDO, 2010).

Nesse sentido, indagamos: como fazer com que isso seja possível? Será que os professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem têm a exata medida da importância de seu papel no processo formativo dos novos héteros? São respostas bastante delicadas, pois cada docente se encontra em seu espaço e tempo do processo. Muitos não se identificam com a turma, às vezes por causa do comportamento de estudantes, e então não se arrisgam a interferir no processo, como o caso do professor de matemática que apresentava um ceticismo muito grande a respeito de seus estudantes, pois não acreditava no potencial deles. Como mudar uma prática que vem se tornando comum em muitas escolas da rede pública?

Muitos professores criticam os livros didáticos, por causa da descontextualização e simplificação dos conteúdos e temas essenciais para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Quando analisamos o conteúdo de Filosofia do Ensino Fundamental, por exemplo,

deparamo-nos com uma situação bastante complexa: o que devemos ensinar em Filosofia? Lembro de uma frase de Kant que diz que não é possível ensinar filosofia e sim ensinar a filosofar. O ensino de Filosofia para a educação básica está no currículo de algumas escolas públicas, mas não nos documentos oficiais de regulação, como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs ou Diretrizes da Educação Básica. É comum encontrarmos nas escolas manuais de História da Filosofia destinados ao Ensino Médio e primeiros semestres de cursos de graduação.

Cabe aos professores de Filosofia eleger os conteúdos. No município de Camaçari-BA, professores discutem nas Atividades Complementares (AC) a questão de quais conteúdos trabalhar em sala de aula, mas, os conteúdos do programa da disciplina estão longe da realidade dos estudantes. O que é possível perceber é que muitos professores trabalham numa perspectiva dos *atos de currículo* e não do currículo escolar.

Da perspectiva de Macedo (2010),

[...] os atos de currículo e a experiência formativa, por posições ontológicas e políticas, bem como levando em conta que a conquista do bem comum social via educação passa necessariamente pela emergência proativa e afirmativa dos “novos” héteros do cenário contemporâneo, devem ser constituídos, necessariamente, por mediações intercíticas. Do contrário estaremos repetindo, muitas vezes em nome de inovações autoritárias, a compulsiva e confortável política de imposição que estamos acostumados a realizar nos campos curriculares e formativos [...] (MACEDO, 2010, p. 18).

Quando pensamos o currículo escolar, logo nos referimos aos saberes que este potencializa, às práticas desenvolvidas pelos professores na construção do processo de ensinar e aprender, em outras palavras o professor ensina e o aluno tem que aprender. Todavia, os atos de currículo podem possibilitar uma aprendizagem significativa no processo formativo. Lógico, sabemos que os *atos de currículo* podem potencializar o sucesso ou o fracasso do processo de ensino aprendizagem, isso depende, em parte, das crenças de cada professor.

Candau (2008) alerta-nos sobre o risco de distanciamento da escola do universo simbólico das mentalidades e curiosidade epistemológica de crianças e jovens, bem como para a postura dos professores que ignoram as questões culturais no contexto de suas disciplinas. O alerta da autora é bastante pertinente, pois quando falamos da postura de professores em relação a questões culturais, existe uma resistência muito grande. Isso ocorre mesmo após a regulamentação da Lei 11.645/2008 em substituição à Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História africana, indígena e afro/indígena-brasileira.

Conforme Nilma Lino Gomes (2008), alcançar a dinâmica nas relações étnico-raciais que embasa o conteúdo dessa lei “exigirá de nós um aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores preconceituosos e uma visão sobre a identidade conquanto uma construção social, cultural e política povoada de ambiguidades e conflitos, e não como algo estático” (p. 74). E ainda, conforme determina a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2010, p. 23).

Na tentativa de cumprir essas determinações da LDB 9.394/96, é comum os professores de ciências humanas, com destaque para os das disciplinas História, Português, Artes e Filosofia, dispensarem algum tempo de seu cronograma de trabalho para temas que estejam ligados às questões culturais, porém, em nosso campo de pesquisa, isso ocorreu limitando-se a assuntos relacionados às datas comemorativas. Não percebemos em nossas observações, por exemplo, discussões acerca da questão do pertencimento étnico-racial, sobre a construção das identidades cultural, de gênero e sexual. Percebemos, sim, que em datas comemorativas como 13 de maio, 22 de agosto e 20 de novembro, painéis foram colados nas paredes.

Podemos observar que as questões envolvendo a construção identitária dos estudantes, principalmente daqueles que são identificados etnicamente como negros, não fazem parte dos conteúdos selecionados para serem trabalhados na sala de aula. De acordo com Moreira e Candau (2007a), isso ocorre porque os conhecimentos ensinados na escola permitem avaliação, ou seja, os professores tendem a ensinar conhecimentos que possam ser de algum modo avaliados. Sabemos que no processo de escolarização da criança a avaliação é um dispositivo importante de acompanhamento ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Nesse contexto, é bem pertinente a seguinte percepção de Gomes (2008), ao afirmar que

[...] a escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores. (p. 78)

É prática corrente nos processos avaliativos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, avaliações com questões objetivas, ou seja, o estudante marca apenas um “x” na alternativa

ou avaliação em grupo. Tal prática nos remete ao refrão da música “Estudo errado” do Gabriel Pensador, que diz o seguinte:

Manhê! Tirei um dez na prova

Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova

Decorei toda lição

Não errei nenhuma questão

Não aprendi nada de bom

Mas tirei dez (boa filhão!).

Tornou-se comum nas escolas, após o/a professor/a entregar a avaliação corrigida ao estudante, este rasgar a prova na frente do professor, se a nota for baixa, ou jogá-la no lixo. É como se aquele documento não significasse absolutamente nada. Podemos inferir que em muitos casos o estudante não está preparado psicologicamente para assumir frente à família o seu fracasso, como muitos não têm o acompanhamento dos pais, que de acordo com os relatos dos próprios estudantes, os pais sequer perguntam pelo resultado que eles tiveram nas avaliações. Em algumas escolas da rede pública de ensino, a avaliação tem um caráter quantitativo. Não podemos esquecer ainda da hierarquia entre as disciplinas, no Ensino Fundamental (6º ao 9º), Matemática e Português que têm uma carga horária maior que as demais disciplinas. Essa hierarquização do currículo escolar se reflete nos Conselhos de Classe e também na Prova Brasil, avaliação do desempenho do Ensino Fundamental, pois o processo de construção do currículo escolar sofre efeitos da relação de poder (MOREIRA e CANDAU, 2007a).

Lembrando que a Prova Brasil consiste em

[...] avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. A Prova Brasil avalia alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, da rede pública e urbana de ensino. Considerando este universo de referência, a avaliação é censitária, e assim oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil (BRASIL, 2011).

Desse modo, a própria avaliação da educação básica pelo INEP referenda esta hierarquia entre as disciplinas. É comum o estudante ser reprovado ou conservado na mesma série por não ter conseguido atingir a pontuação necessária para aprovação. Podemos observar que, muitas vezes, ele não aprende e nem domina as competências necessárias para ser aprovado, mas se atingir a média de pontos necessária ao final do ano letivo, é aprovado.

Nessa hierarquia, legitima-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam a estrutura social (MOREIRA e CANDAU, 2007a, p. 25).

Assim, percebemos que o processo avaliativo de crianças e adolescentes centram-se em saber ler e resolver problemas matemáticos. Todavia, o que vemos nas salas de aula são estudantes que não dominam as competências da leitura, e muito menos, competências para resolver problemas matemáticos, pois muitos não sabem as quatro operações básicas. Nesse sentido, podemos notar que a construção identitária dos/das estudantes, principalmente dos identificados/as como negros/as, fica comprometida, pois esta possibilidade é negada no próprio currículo escolar.

Para Alfredo Veiga-Neto (2007), a escola encontra-se em crise, pois se encontra mais desencaixada da sociedade, apesar do seu indubitável papel.

A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. Foi principalmente pela via escolar que a espacialidade e a temporalidade modernas se estabeleceram e se tornaram hegemônicas, de modo que elas funcionaram como uma condição de possibilidade – e talvez a mais importante delas – da ascensão da burguesia e do sucesso da lógica capitalista – primeiro no Ocidente e, depois, na maior parte do mundo. Mas o mundo mudou e continua mudando, rapidamente, sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças (VEIGA-NETO, 2007, p. 104).

O currículo escolar “representa assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (MOREIRA e CANDAU, 2007a, p.28). Dessa maneira, acreditamos na superação da crise da escola, percebida por Veiga-Neto, através da compreensão do currículo escolar como um artefato cultural e dos atos de currículo concebidos como dispositivo de grande efeito no processo de construção identitária dos/das estudantes.

Contudo, em suas reflexões acerca do reconhecimento das identidades no currículo escolar, Candau (2008) vem constatando que há pouca consciência e que, em geral, a escola tende a uma visão homogeneizadora e estereotipada dos estudantes, em que suas identidades são, por vezes, vistas como um dado “natural”. Gimeno Sacristán (1995) chama nossa atenção a respeito da proposta de um currículo de perspectiva multicultural no ensino, pois segundo ele, um currículo multicultural implica mudar não apenas as intenções do que queremos

transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação oferecida pelas instituições escolares.

Nesse sentido, é preciso conceber a escola como um espaço de críticas, intercríticas e produção cultural. Concordamos com Candau (2008), quando afirma que a partir da perspectiva multi/intercultural a escola precisa ser compreendida como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas.

Assim, entendemos que uma educação de perspectiva multi/intercultural e que seja *intercrítica*, certamente pode ser uma possibilidade para um aprendizado no qual se problematize o mundo vivido. Temos o entendimento de que as questões do cotidiano escolar contribuem com o cotidiano coletivo dos/as estudantes em suas comunidades de origem e na constante produção de cultura e no movimento de sentido contrário, no qual a produção cultural das comunidades externas à escola e o cotidiano nos quais os estudantes estão inseridos também alimentam o cotidiano escolar e sua cultura, em movimentos dialéticos. Fica aqui a pergunta se a escola ainda é importante na vida das pessoas? O que nós professores e professoras podemos ou devemos fazer para mudar a realidade das comunidades escolares das quais fazemos parte, que muitas vezes nos comportamos como meros espectadores e negamos nosso papel de ator social e pedagógico?

REFERÊNCIAS

GÓMES, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In.: SACRISTÀN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In.: **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. Conversas com Hermes e Atená: ética do debate, atos de currículo e intercrítica. In: **Noésis: caderno de pesquisa, reflexões e temas educacionais em currículo e formação**. v.1, n.1. Salvador: UFBA/FACED/PPGE/NEPEC, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SACRISTÀN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da humanidade. In: **A escola tem futuro?** 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.