



TRANSITO CULTURAL E HÍBRIDOS QUE CONFORMAM O CURRÍCULO: UMA APROXIMAÇÃO

Valda Inês Fontenele Pessoa

RESUMO

O artigo tem como objetivo desenvolver uma discussão sobre as ideias que transitam e se hibridizam no campo educacional conformando o currículo escolar do ensino fundamental do município de Rio Branco-Acre. A categoria analítica que dá o eixo da construção do texto foi inspirada em Gilroy (2001). A leitura do *Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*, transmuta para discussões travadas no campo do currículo, corroborando em conjecturas que podem agregar brechas de compreensão do campo curricular. O pensamento de Gilroy traz um debate que ao nosso ver tem caráter seminal e interdisciplinar. A poética do navio transitando no mar é representativa do fluxo de ideias, saberes e fazeres que ultrapassam fronteiras em movimentos constantes, proporcionando a mistura em ritmos variados, sem a desejada previsibilidade que o mundo moderno apregoa. A partir desse eixo, é analisado debates contemporâneo que colocam em trânsito ideias que se hibridizam em produções plurais, tensa e socialmente construída, conformando o currículo vivo da sala de aula. Assim, destacamos ideias que têm transitado e contribuído para o desfecho do que acontece no espaço educativo escolar nos últimos tempos: base nacional comum; avaliação extensiva de professores e alunos; performatividade e saberes a serem ensinados. A



discussão é auxiliada por Macedo (2015); Ball (2002); Connell (1995); Goodson (1995); Charlot (2005); Tardif (2000) e Arroyo (2011, 2011a, 2014). Com essa discussão, afirmamos que as ideias, dizeres e fazeres, que transitam e se impõem na relação saber-poder conformam o que de fato acontece no currículo das escolas.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação. Performatividade. Saberes.

ABSTRACT

This article aims to develop a discussion on the ideas that pass and hybridize in the educational field shaping the curriculum of elementary school of Rio Branco-Acre. The analytical category that gives the text shaft construction was inspired by Gilroy (2001). The reading of *Black Atlantic: modernity and double consciousness*, transmutes to discussions in the curriculum field, corroborating in conjectures that can add other gaps of understanding of the curriculum field. The thought of Gilroy brings a debate that in our view is seminal and interdisciplinary. The poetics of transiting ship at sea is representative of the flow of ideas, knowledge and practices that go beyond borders in constant motion, providing the mixture at varying paces, without the desired predictability that the modern world announced. From this axis is analyzed some contemporary debates that put in transit ideas that hybridize in plural productions, tense and socially constructed, forming the living curriculum in the classroom. Thus, we highlight some ideas that have transited and contributed to the outcome of what happens in school education space in recent times: common national basis; extensive evaluation of teachers and students; performativity and knowledge to be taught. The discussion is supported by Macedo (2015); Ball (2002); Connell (1995); Goodson (1995); Charlot (2005); Tardif (2000) and Arroyo (2011, 2011a, 2014). With this discussion, we affirm that the ideas, sayings and doings, transiting and are necessary in relation to know-can make up what actually happens in the curriculum of schools.

Keywords: Curriculum. Evaluation. Performativity. Knowledge.



O ensaio tem como objetivo desenvolver uma discussão sobre as ideias que transitam e se hibridizam no campo educacional conformando o currículo escolar da educação brasileira, em especial o currículo do ensino fundamental vivido nas salas de aulas do município de Rio Branco-Acre. Congrega conjecturas resultantes da experiência da docência no ensino superior, em acompanhamento de alunos da pós-graduação nas pesquisas desenvolvidas na educação básica, articuladas a um referencial bibliográfico que coloca em questão as certezas, as pretensões totalizantes de saber e de explicações uniformes. A categoria de análise que dá o eixo da construção do texto denominamos de trânsito de ideias e culturas. Ao nos aproximarmos da obra de Gilroy (2001) intitulada *Atlântico Negro*, fomos transmutadas para as discussões que são travadas no campo do currículo, corroborando em compreensões que podem agregar outras brechas de visualização. O pensamento construído nesse livro traz um debate que ao nosso ver tem caráter seminal e interdisciplinar.

A poética do navio transitando no mar é representativa do fluxo de ideias, saberes e fazeres que ultrapassam fronteiras em movimentos constantes, proporcionando a mistura em ritmos variados, sem a desejada previsibilidade e classificação que o mundo moderno anuncia. Além disso, a imagem do navio é emblemática de “um sistema vivo, microcultural e micropolítico” que se desloca em várias direções. Embora a obra de Gilroy esteja “circunscrita” a um outro campo do conhecimento e o seu objeto de análise não seja específico da esfera limítrofe do currículo, oferece elementos para pensar as construções do campo do currículo como culturas híbridas, desterritorializadas mas que coloca a

questão política como central para o entendimento e investidas de novos desdobramentos.

Utilizando a noção de diáspora, congrega novos aportes para compreender o processo cultural e a história do pertencimento. Para ele, a diáspora possibilita o corte dos nexos explicativos sequenciais entre lugar, posição e consciência e com esse entendimento, rompe também com a noção moderna do poder do território sobre a determinação da identidade. A ideia de identidade natural, estrutural, estável, autêntica, fixada e dependente do local é rechaçada, para absorver a rede de comunicação transnacional como aporte para redefinição das formas de conexão e identificação no tempo e no espaço. Por essa vertente “sob a ideia-chave da diáspora, nós poderemos então ver não a “raça”, e sim formas geo-políticas e geo-culturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem” (GILROY, 2001, p. 25).

O modo de análise de Gilroy no Atlântico Negro também não se restringe a criar oposições, pelo contrário, seu esforço vai na direção de fazer ver o proveito em construir abordagens que ultrapassem o pensamento dualista binário, ou melhor, em que as partes em relação seja percebida como dominada no contexto dos grupos sociais estudados.

Com esse aparato articulador, extraímos de dentro do campo do currículo brasileiro, mas que circulam transnacionalmente, alguns debates contemporâneo que colocam em trânsito ideias que se hibridizam em produções plurais, tensa e socialmente construída, conformando o currículo vivo da sala de aula. Assim, destacamos algumas ideias que têm transitado e contribuído para o desfecho do que acontece no espaço



educativo local: base nacional comum curricular; avaliação extensiva de professores e alunos; performatividade e saberes a serem ensinados. A discussão é auxiliada por Macêdo (2015); Ball (2002); Connell (1995); Goodson (1995); Charlot (2005); Tardif (2000) e Arroyo (2011, 2011^a, 2014). Com essa discussão, afirmamos que as ideias, dizeres e fazeres, que transitam e se impõem na relação saber-poder conformam o que de fato acontece no currículo das escolas.

É com essa cadência que estamos resgatando discussões que transitam no campo educacional para traçar o presente texto, na tentativa de construir uma compreensão sobre os acontecimentos curriculares no espaço da sala de aula. Inicialmente trazemos o debate acerca da Base Nacional Comum Curricular, especificamente sobre os significantes “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” e “direito público subjetivo” enredados nela, que ocorre no atual contexto brasileiro.

Base nacional comum curricular e direito público subjetivo

Como expressa o documento produzido pelo Ministério da Educação – MEC/Brasil, quando desdobra na linha temporal o início e as sucessivas discussões sobre a “imprescindível” base nacional comum curricular, é possível observar que esse debate já vem ocorrendo por quase três décadas. No circuito da jurisdição do estado brasileiro tudo começa com a Lei maior, aprovada em 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996. Sancionada esta lei, é produzido os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs/1998, sequenciada pela promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica/2010 e Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei n. 13.005



de 25/06/2014. Paralelamente, fora desse âmbito, no contexto das universidades e associações nacionais, também vem sendo produzidas inúmeras pesquisas em que seus resultados encaminham críticas bem fundamentadas, que contestam as decisões oficiais. Desse conjunto, extraímos a discussão realizada por uma destacada pesquisadora do campo do currículo em que coloca no centro do debate a Base Nacional Comum Curricular – BNC e a questão da educação como direito público subjetivo.

Nesse sentido, Macedo (2015) inicia a discussão resgatando as vinte metas do PNE que enfatiza a condição para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Do conjunto das citadas metas, quatro se articulam a BNC, desnudando um anseio velado que há quase três décadas disputa e paira sobre as discussões a respeito do currículo da educação brasileira, em especial a educação básica.

Na década de noventa, época da aprovação da LDB e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, o Conselho Nacional de Educação – CNE em enfrentamento ao que estava sendo interpretado por grupos politicamente fortes, estabelece diretrizes curriculares para balizar a compreensão sobre bases nacionais comuns, anunciada na LDB. O grupo gestor do MEC liam-nas como parâmetros curriculares nacionais e àquela instância consultiva entendia “que as bases curriculares comuns se configuravam em diretrizes para a educação e não numa proposta curricular ou listagem de conteúdos” (Macedo, 2015: p. 892), não tendo nesse aspecto caráter obrigatório. Em que pese toda a preocupação do CNE em desconstruir a ideia de currículo nacional e a sua obrigatoriedade, a primeira interpretação foi trabalhada e disseminada no imaginário docente, presente nas escolas de Rio Branco-Ac, constituindo-se



ainda nos dias atuais em importantes orientadores da prática pedagógica local, sendo acentuada a sua influência com o advento das avaliações extensivas.

À época, como professora universitária de alguns cursos de licenciatura que orientava pesquisa de alunos e acompanhava o estágio supervisionado obrigatório, observava-se a pressão política para que a organização do trabalho pedagógico tomasse o direcionamento do que vinha veiculado nos manuais (PCNs) distribuídos para todas as unidades escolares. A relação de poder estabelecida entre as equipes pedagógicas centrais, localizadas nas secretarias de educação estadual e municipal com os grupos gestores e de professores das escolas era hierárquica e de fiscalização, mesmo diante de questionamentos sobre a ausência legal da obrigatoriedade.

Se àquela época o contexto legal não corroborava com as intenções políticas de BNCC e ainda assim os efeitos eram significativos, o atual panorama jurídico-político vigora sem impedimentos, embora movimentos acadêmicos ressoem apontando o descompasso e retrocesso das recentes decisões. As quatro metas da Lei n. 13.005/2014 que fazem referência a BNC canalizam para a sua elaboração. No entanto, é pertinente ressaltar que, como bem salienta Macedo (2015: p. 893), “as bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização”. Assim, se não mostrarem efeitos consequentes para a universalização dos níveis de escolarização, diferentes estratégias podem substituir esse lugar e no caso de revelar preponderância e relevância para o alcance das metas, são elas que devem ser consideradas e efetivadas.



Para além dessa constatação sobre a BCN, a pesquisadora em tela, avança para a discussão dos termos [hoje hegemônicos: direitos e objetivos de aprendizagem] de duas estratégias (2.2 e 2.3) presentes em documento publicado pelo MEC, que não são simples de serem operacionalizadas para atingir a segunda meta determinada pela lei.

Com a aprovação do texto constitucional em 1988, a educação é definida como direito público subjetivo a ser oferecida a todos os brasileiros. Nesse contexto, há uma defesa consistente que sendo a educação básica escolar um direito de todos, perpassa entremeado a este direito, a necessidade efetiva de um recorte que seja representativo do que é comum e universal a ser vivenciado educacionalmente por todos, de modo a garantir a cidadania plena. Essa é a ideia que dá sustentação à elaboração da BNC. Se pensarmos em termos objetivos, “o número de anos da escolarização obrigatória, a duração do ano letivo [...], a obrigatoriedade de ser ministrado em língua portuguesa, entre outros” (MACEDO, 2015, p. 895), ainda encontramos obstáculos para atingir o recorte considerado comum e universal, o que pode ser remediado por um regime de exceções. No entanto, quando se trata dos currículos, as dificuldades são mais prementes uma vez que só é possível com a “eliminação” das diferenças.

Macedo, no texto referenciado anteriormente, apoiada em Scott (2005), afirma que o universalismo assenta-se na exclusão do outro que é diferente, que tem particularidades “estranhas” e ameaçadoras da uniformização. O outro que está fora da análise, como diz Gilroy (2001), com suas peculiaridades não pode ser levado em consideração, sob pena de ameaçar toda a estrutura racionalizada do edifício que sustenta a BNC. O predomínio de aspectos considerados universais dos



indivíduos como representação de todos é construído a partir do imaginário abstrato que não considera a concretude, por exemplo, de mulheres e homens, índios e negros, ribeirinhos, do campo e da floresta, da caatinga e do cerrado do norte, nordeste, dos setores periféricos, dos homossexuais, etc., que diante do jogo político, das relações de poder estão fragilizados. Esse universal, representativo de todos como um, é a “metáfora progressista da coesão social moderna”, para nos expressarmos nos termos de Bhabha (2003, p. 203). A diversidade cultural é considerada na esfera privada, “mas [n]a representação política, o cidadão, segue sendo pensada em termos abstratos” (MACEDO, 2015, p. 897). Essa ideia do recorte universal, representada pela BNC, pensa o Brasil como culturalmente diverso mas politicamente homogêneo.

A recusa de Elizabeth Macedo, a qual acompanhamos, em absorver o discurso que sustenta a construção da BNC, como fiança para a qualidade educacional se explica pela “mesmidade que ele produz ao abstrair a diferença que não pode, assim, ser reconhecida como tal” (p. 898). Ou seja, a recusa não se dá simplesmente em negar o universalismo, mas sim, de dentro dele apontar limites e exclusões que ele tem e provoca, agravado por outra política em pleno desenvolvimento e em curso no país, que tem acarretado reducionismos ao currículo da escola básica brasileira, ou seja, avaliação extensiva de professores e alunos.

Avaliação extensiva de professores, alunos e a performatividade

Nas últimas décadas, com as reformas implementadas, a avaliação ganhou nova estatura no conjunto das mudanças no sistema educacional brasileiro. De



coadjuvante do processo, passou a ser o principal instrumento de gestão, ganhando a centralidade nas políticas educacionais. O Estado passou a desempenhar a função de avaliador. Nesse escopo, são construídos infindáveis instrumentos avaliativos, aplicados extensivamente em todos os níveis da educação brasileira para acompanhar e controlar os muitos aspectos que a compõem, transitando no Brasil e na unidade da federação em análise, o que já está sem força política em outros continentes. Com esse intuito, é estabelecido elementos estratégicos: o que (BNC), o como (manuais metodológicos construídos externamente à escola) e onde se pretende chegar (objetivos também definidos externamente), mantendo um círculo bastante estreito de autonomia e vontade política para enfrentar a crescente problemática complexa presente nesses espaços, com o advento da democratização do acesso a diferentes grupos socioculturais à escola. Com esse aporte que circunda a ideia de avaliação em larga escala, é construída e disseminada a imagem de autonomia e liberdade na qual os sujeitos se vêem como protagonistas de suas ações. Em uma relação desigual de força política, desenvolvem-se narrativas pautadas na flexibilização e abertura, descentralizando importantes elementos de gestão e de financiamento. No entanto, por outro lado, fecham o panorama de possibilidades quando o currículo oficial, determinado por parâmetros, diretrizes, metas e atualmente a BNC é o elemento definidor para detectar a qualidade da educação.

Para a exequibilidade da política de avaliação extensiva, os professores e equipes gestoras são incentivados a trabalhar a partir de resultados, visualizados nos coeficientes estatísticos alcançados periodicamente e fornecidos pelas avaliações externas. Essa é uma



tecnologia que conjuga elementos capazes de mobilizar os sujeitos em uma corrida competitiva, uma vez que, a partir do estabelecimento de metas, todos entram no processo em busca dos melhores resultados nem sempre compatíveis com a qualidade que defendem. Compõe esse quadro de controle a responsabilização, a performatividade, o gerencialismo a meritocracia e o sistema de premiação ou punição (BALL, 2002).

É imperioso analisar essas ideias transnacionais e locais de forma conjunta, bem como os materiais que acompanham e sustentam o discurso abstrato da qualidade que permeia essa política. Quando se articula as partes que compõem a totalidade dessas estratégias de controle, percebemos uma transmutação de significados dos termos, astutamente extraídos do quadro de importantes saberes da escolarização, como é a avaliação, historicamente construída e defendida por ativistas de um fazer consequente e reflexivo, interessados na transformação das condições e oportunidades para todos os grupos indistintamente. A compreensão da avaliação como instrumento de autocontrole do trabalho docente, transforma-se em controle externo, vigilante do padrão único que se quer afirmar em um todo coerente que deixa de fora o diferente, apostando na construção de subjetividades homogêneas para atender interesses restritos ao campo de trabalho empresarial (FREITAS, 2012).

No imaginário dos profissionais da escola está muito nítido o sentido de auditoria que configura as avaliações extensivas, determinadas a professores e alunos, o que faz com que aconteça a reorganização do trabalho pedagógico, impelindo a uma uniformização das práticas docentes, com possibilidades reduzidas de ações julgadas localmente como mais condizentes com as especificidades, ritmos e



diferenças socioculturais dos que vivem o processo. Para Ball (2002), essas novas estratégias de controle fazem parte de uma engenharia, muito bem articulada e sintonizada que encaminham de maneira efetiva as ações do professor, gerando mais um componente para a sua árdua função profissional, ou seja, a esta é acrescida a tarefa contábil da sua performance e de seus alunos. Com essa função, diferentes relações são construídas, modeladas a partir da competição, eficiência e produtividade entre os docentes da mesma escola e entre as demais do seu contexto. Isso tem levado a outras representações éticas, pautadas pela prática de resultado, centralismo egocêntrico, ou seja, na performatividade. “Maximizar metas e resultados quantificáveis de alunos e professores passou a ser o horizonte” (Pessoa e Muniz, 2015), uma vez que a percepção como escola de boa qualidade se dá pelo produto demonstrado estatisticamente. Nesse contexto, as pautas dos saberes a serem ensinados são concentradas naquilo que efetivamente são passíveis de avaliação nos exames periódico que chegam até a escola.

Saberes a serem ensinados

Com as políticas atuais, a escola como local híbrido de saberes e de culturas vive tensões políticas entre as formas de pensá-la. Na atual conjuntura, as ideias que estão mais fortalecidas e direcionando o que se estuda e se aprende são aquelas que priorizam o treinamento para a inserção no mundo do emprego. A forma de pensamento que coloca a econômica no centro e que tem dado o suporte às políticas curriculares da escolarização básica, tem gerado situações que deixam de fora os diferentes sujeitos que lá estão presentes, produzindo negatividades, tanto para quem os desenvolvem, quanto para pais e



alunos. “A ideia de que se vai à escola para mais tarde arranjar um bom emprego e que o seu papel exclusivamente é esse, nunca esteve presente com tanto vigor, como se vivencia na atualidade”. (PESSOA E MUNIZ, 2015, p. 1288). A escola vive nos tempos atuais o ensino muito mais voltado para a informação. O ensino em uma perspectiva de construção de saberes está enfraquecida. Para Charlot (2005, p. 139), os dois substantivos saber e informação comportam significantes diferenciados que não podem ser confundidos. “A informação é o enunciado de um fato – fato que eu poderia, eventualmente, explorar para ganhar dinheiro; o saber começa quando o conhecimento desse fato produz sentido sobre o mundo, sobre a vida, sobre os outros, sobre mim mesmo”.

Nas quase quatro últimas décadas, temos produzido nas escolas brasileiras infinitamente mais transmissão de informações, que construção de saberes. Com as interpretações predominantes do arcabouço legal e seus desdobramentos políticos, as oportunidades de vivências de saberes se recolhem em favor de processos de aquisição de informações, “os sentidos, representados pelo mundo simbólico, têm cedido lugar à simbologia específica dos diplomas. Nessa perspectiva, é importante ressaltar a ideia de que é por meio do universo simbólico que os sujeitos se desenvolvem, se constituem verdadeiramente humanos” (PESSOA E MUNIZ, 2015, p. 1288). As práticas formativas que limitam ou dificultam o fluir desse universo simbólico que é subjetivo, mais restrito se torna o desenvolvimento daqueles que vivem o processo.

Quando o universo de ideias que transitam na escola é limitado a híbridos mais voltados para os interesses da economia de mercado, a cultura institucional tende a ser preponderantemente um local que fornece informações



acabadas que tem valor no livre-comércio, com poucas margens de formação para o exercício pleno da cidadania. A ideia de base nacional comum curricular que constitui os saberes a serem ensinados, transformam-se em base comum de informação para a aquisição de um posto de trabalho, tornando precárias as relações com os universos simbólicos subjetivos presentes na escola, o que não é alentador.

Superar esse quadro desalentador implica a tomada de consciência de todos que vivenciam no chão da escola. O aprofundamento teórico é uma possibilidade capaz de ampliar o entendimento das injunções que estruturam os velhos e novos problemas, enfrentados pelos professores em todos os níveis da educação. A nosso ver, o diálogo permanente entre empiria da escola e saberes produzidos pela academia, como nunca, precisa ser intensificado, para uma maior compreensão das pedagogias visíveis e invisíveis que se processam no fazer diário dessas instituições, como bem formula Bernstein (1998). A formação docente não pode ser somente treinamento e menos ainda, elucubrações teóricas distantes dos espaços e das relações estabelecidas com os saberes e com os sujeitos dos contextos educativos.

Com base na perspectiva ecológica de Tardif (2000), será muito mais produtiva politicamente a formação docente que a partir, dos contextos escolares, das relações que os docentes estabelecem com os saberes da profissão, do que sabem e fazem, do que uma perspectiva normativa do “deve” (do que devem ser, do que devem fazer, o que devem saber os professores). Esse pensador salienta que na formação inicial não dá para confundir os saberes profissionais com os saberes transmitidos nos espaços universitários. Segundo ele, a prática profissional não é a aplicação dos conhecimentos



reproduzidos/produzidos no âmbito da formação inicial. Ela é resultante de uma seleção de conhecimentos que se misturam e se recompõem em função das demandas do trabalho no âmbito da escola.

Formadores de professores necessitam sair dos seus muros universitários e observar como os docentes trabalham, detectando como pensam, falam e atuam na sala de aula. E nesse processo, deixem de percebê-los como se fossem retardados cognitivos. Em parte esses profissionais são determinados por toda uma conjuntura, mas são também e ao mesmo tempo, sujeitos ativos que possuem saberes e um saber-fazer em que, diante de uma realidade desfavorável, dão suficientes demonstrações de uma competência significativa. Além disso, os formadores precisam considerar que os saberes profissionais da docência são construídos temporalmente. Para Tardif (2002), são temporais pelo menos por três motivos. Primeiro, porque esses saberes que eles detêm são prioritariamente provenientes das suas histórias de vida enquanto alunos. Os sujeitos quando passam a exercer a docência, não iniciam a caminhada em um âmbito novo. Já passaram um longo período de suas vidas nesse espaço como estudantes, no qual foram construindo um repertório considerável de conhecimentos, crenças, representação e certezas sobre o fazer docente. Na maioria das vezes, os preceitos e estratégias metodológicas apreendidas da formação inicial não conseguem desconstruir essas convicções que foram sedimentadas ao longo de suas vidas, enquanto frequentadores da instituição escolar, em simetria investida. E dessa forma, passam a exercitar o antigo repertório no trabalho cotidiano da sala de aula. Em segundo lugar, os saberes são também temporais porque os anos iniciais da docência são definidores do sentimento de pertença e competência. É um período exploratório e de



muita aprendizagem, se configurando em novas certezas sobre os saberes da profissão. Por último, são também temporais porque esses saberes se constroem e se estabelecem no campo de atuação e da carreira, na qual as dimensões identitárias e de socialização se fazem, transformam e transcendem.

No espaço em que o professor vai se construindo efetivamente, que é a escola, um contingente plural de alunos chegam todos os anos, desconstruindo a validade do que tem sido determinado para a construção do fazer escolar, gerando tensas e ricas relações, desnudando as concepções uniformes e extensivas que tecem com fios grossos a teia complexa da sala de aula, alterando a correlação de forças na instituição. É nesse espaço, onde as relações pedagógicas se estabelecem entre mestre-aluno ou educador-educando, que se encontra fecundidade para caminhar em uma direção ou outra. É nesse trânsito cultural curricular que vai ser adquirido ou perdido o seu significado, seja ele de realização ou de mal-estar para todos.

Ter saudade de um tempo passado, em que a vivência curricular se constituía de paz e acomodação é de extremada ingenuidade, uma vez que apenas uma pequena parcela da sociedade se fazia presente no ambiente escolar. Participar dessas tensões e enfrentar esse cotidiano, com o propósito de construir e experimentar diversas e novas possibilidades, será mais consequente na conjuntura atual. Não é de hoje que a busca da justiça curricular (CONNELL, 1995) permeou as discussões de intelectuais que advogam em prol de uma educação que atenda a pluralidade sociocultural. Esse tem sido o caminho a favor dos grupos despossuídos de condições e ou de repertório cultural diferente e que requerem estratégias diversas que venham produzir menos

desigualdades no conjunto das relações sociais ao qual o sistema educacional está vinculado.

No entanto, ultimamente tem sido intensificado a negação da diversidade, uma vez que as políticas públicas de currículo e de avaliação têm centralizado o controle do que deve ser ensinado e avaliado nas escolas. Quanto mais o contingente populacional tem acesso à escola e a consciência de seus profissionais se alarga, no sentido de construir a sua autonomia e autoria do que faz, maior tem sido o cerco de controle do que é feito em seu interior. Diante das vicissitudes da sala de aula, local em que alunos e professores se encontram, tem sido criativa as alternativas criadas por grupos de professores que tentam escapar do círculo de controle, na tentativa de redefinição das relações que constroem a teia curricular. É no espaço da escola e em especial da sala de aula, que culturas e seus híbridos transitam se expondo de forma mais nítida. É dele que se pode extrair saberes que, em interação interdisciplinar, podem emergir híbridos teóricos e alternativas de práticas curriculares mais radicais e mais promissoras, comprometidas politicamente com a diversidade de sujeitos e com isso aproximar da tão esperada justiça curricular (CONNELL, 1995).

Miguel Gonzalez Arroyo, importante teórico, com larga experiência na gestão educacional, coordenou, elaborou e implantou a Escola Plural na cidade de Belo Horizonte. A partir dessa experiência produziu vários livros (ARROYO, 2011, 2011a, 2014), que de certo modo, explicita as dificuldades que os gestores enfrentam para conciliar as determinações emanadas das políticas públicas da área, com a realidade diversa do campo da escolarização brasileira. Em obra publicada em 2011 ele deixa manifestada a sua concepção de currículo, afirmando, que este é um território que ocorrem muitas



disputas entre interesses inconciliáveis e que mesmo cercado e vigiado, como ocorre na nossa contemporaneidade, está passível de indesejadas apoderações. Segundo Arroyo (2011) “todo território sacralizado está exposto a profanações”. São nessas frestas que podem fluir outras possibilidades e o empenho pode estar voltado, dentre muitas outras frentes, para o questionamento de verdades e dogmas que vão criando crostas na prática curricular. Arrastá-las, desconstruindo sem alarde é um caminho promissor para a inserção de novos trânsitos, novas ideias, novas tecelagens curriculares (PESSOA E MUNIZ, 2015).

Nesse sentido, é importante ressaltar que observamos nas escolas em que transitamos, com os professores e alunos que orientamos, nos círculos de debates que participamos, pequenas frestas que ressoam muita vontade de caminhar em outras direções, o que nos enche de otimismo para continuar a acreditar que por mais cerrado que esteja o panorama curricular atual, ainda é possível nutrir a esperança de uma escola plural que receba todos e desenvolva as diferentes potencialidades, tão importantes para a vida solidária e em comunhão. A pluralidade de experiências sociais, culturais, de leitura e de pensar o mundo dos alunos, têm sido manifestada de várias formas, fortalecendo a disputa nesse território contestado do currículo, desacomodando práticas sacralizadas e emanando luzes por novas configurações e práticas que podem redefinir tais espaços e proporcionar maior justiça e reconhecimento indistintamente de todos que adentram a escola.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho, Braga-Portugal, vol. 15, n. 2, 2002.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad.** Teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

BRASIL. **Lei 13005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF., Diário Oficial da União. 23 dez.. 1996.

_____. **Resolução MEC/CEB 04/2010**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, Diário Oficial da União, 14 jul. 2010.

CHARLOT, Bernard. **Relações com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONNELL, Robert William. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In. Silva, Luiz Heron da e Azevedo, José Clóvis de (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência.** São Paulo, editora 34, 2001.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educação e Sociedade, Campinas-SP, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

PESSOA, Valda Inês. Fontenele e MUNIZ, Rossilene Brasil. A tecelagem do currículo da escola de ensino fundamental: linhas da trama. **Anais do IX Simpósio linguagem e identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental** – Línguas e literaturas indígenas, p. 1282-1293, Rio Branco-Ac, p. 1282-1293, Rio Branco -Ac, 2015.

SCOTT, Joan. **Wallach Parité: Sexual equality and the crisis of French universalism**. Chicago, University of Chicago Press, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan/abr/2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

A autora

Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP/ 2011). Mestra em Educação (UNICAMP/1999). Docente do Mestrado em Letras: Linguagem e identidade e de cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Acre (UFAC). Membro dos grupos de pesquisa Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI).