

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA FORMACCE**

JOSEVANDRO CHAGAS SOARES

**ETNO-IDENTIFICAÇÕES NA ESCOLA:
ATOS DE CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DE ESTUDANTES NEGROS/AS**

**Salvador
2011**

JOSEVANDRO CHAGAS SOARES

ETNO-IDENTIFICAÇÕES NA ESCOLA:
ATOS DE CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DE ESTUDANTES NEGROS/AS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de pesquisa Currículo e (In)formação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador
2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Soares, Josevandro Chagas.

Etno-identificações na escola : atos de currículo e cultura escolar na construção identitária de estudantes negros/as / Josevandro Chagas Soares. – 2011.

150 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Currículos. 2. Negros – Identidade racial. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375 – 22. ed.

Josevandro Chagas Soares

ETNO-IDENTIFICAÇÕES NA ESCOLA: atos de currículo e cultura escolar na
construção identitária de estudantes negros/as

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Salvador, 01 de março de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Roberto Sidnei Macedo (Orientador)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Isaura Santana Fontes
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Zoraya Marques
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

AGRADECIMENTOS

A todas as forças divinas que iluminaram meu caminho durante a realização deste trabalho.

À minha família amada: Vanda, minha mãe, e meus irmãos, Valdo e Vanessa por existirem e de alguma maneira contribuírem com meus aprendizados, e Carlos, importante interlocutor e protagonista de diálogos fecundos.

À Ana Maria Cardoso, parceira que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis e importantes do processo, por sua colaboração nas transcrições e leitura atenta deste trabalho. E à Ana Sofia por trazer mais alegria à minha vida.

Às amigas: Temíria Moitinho e Jailma, pelas leituras, sugestões e correções textuais deste trabalho; Verônica Domingues, pela força e apoio durante essa tarefa acadêmica; Rita de Cássia, companheira de UNEB, pelas pertinentes sugestões durante a revisão do trabalho; Bernadete, por dedicar seu tempo para ajudar-me na formatação do trabalho.

À amiga e professora Isaura Fontes pelo acolhimento, carinho, dedicação, escuta nos momentos de aflição e problematizações relevantes para amadurecimento de minhas reflexões.

Ao professor Roberto Sidnei Macedo, por me acolher como seu orientando, pela orientação problematizadora e compreensão às minhas limitações e dificuldades.

Ao Professor Álamo Pimentel e à professora Roseli Sá, pelas ricas contribuições no momento da qualificação do projeto e por aceitarem dialogar comigo.

Aos companheiros e companheiras do FORMACCE: Léo, Zelão, Michele, Alba, Verena Paim, Verena Madeira, Ângelo, Omar, prof. Ornélia, Cláudio Orlando, Denise, Maria de Lourdes, Ana Paula, Idalina, Liege, Marina, Cláudia e Telma, pela escuta e as pertinentes indagações que contribuíram para a realização da pesquisa, bem como amadurecimento pessoal e profissional.

À professora Vera Fartes, por possibilitar pensar o meu processo formativo e a minha construção identitária a partir do memorial formativo, realizado no curso de disciplina por ela ministrada.

Aos professores/as Miguel Bordas, Cecília, Sara Dick e Joseane, por me acolherem como aluno ouvinte em suas disciplinas.

Aos professores/as das disciplinas cursadas durante o mestrado, por terem contribuído em meu processo formativo.

À Eliene, Kátia, Graça, Valquíria e Nádia, do corpo administrativo do PPGE, pelo cuidado e atenção no atendimento de minhas solicitações.

Às professoras Eliana, Juscilene, Mônica, Áurea e ao professor Djalma pelas fecundas narrativas, que contribuíram na minha compreensão do cotidiano escolar.

À comunidade da Escola Municipal Anísio Teixeira, pelo acolhimento para realização deste trabalho. Às Gestoras Alba Beatriz e Zenaide, pela compreensão nos momentos de ausências.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram com a realização deste trabalho.

Minha gratidão!

Dedico este trabalho a duas pessoas:

José Carlos Lima Soares, meu pai;

Newton Fontes, meu grande amigo.

In memoriam.

RESUMO

Este estudo objetiva compreender as implicações dos atos de currículo nos processos de construção/afirmação identitárias, a partir da cultura escolar, de estudantes identificados/as como negros/as. Os objetivos específicos foram: compreender como o currículo escolar pode contribuir no processo de formação/re-significação de etno-identificações, numa dialógica intercristica com os debates curriculares; e interpretar as interfaces e tensões entre cultura, processo identitário e educação sistemática nos currículos escolares, a partir do contexto pesquisado. Optamos por um estudo de abordagem qualitativa de base hermenêutico-fenomenológica, tendo como método a etnopesquisa. Para tanto, os dispositivos de coleta de dados foram: análise documental, observação participante e entrevistas. O *lôcus* pesquisado foi a Escola Municipal Anísio Teixeira, localizada no Município de Camaçari-Ba. Os/as interlocutores/as da pesquisa foram professores/as das disciplinas Artes, Filosofia, História e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, e uma das vice-diretoras. Notamos que as questões identitárias estão ausentes no currículo da escola, o qual é marcado pela descontextualização. Há a necessidade da construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que seja democrático, supere as hierarquias e traga em si o reconhecimento das diferenças, tendo um caráter intercultural. A resistência ao reconhecimento das questões étnico-raciais está presente na escola desde a formatação de determinados documentos até as atividades cotidianas em sala de aula. Concluímos que, do ponto de vista político e pedagógico, o currículo escolar é de fato um artefato cultural produtor de identidades. Numa perspectiva intercristica, os atos de currículo potencializam o processo de etno-identificações dos/as estudantes identificados/as como negros/as. Para isso é preciso que o PPP e o currículo escolar estejam imbricados e implicados com o processo identitário dos/as estudantes.

Palavras-Chave: Currículo Escolar; Atos de Currículo; Etno-identificação; Cultura Escolar.

RESUMÉ

Cette étude vise à comprendre les implications des actes du curriculum en processus de affirmation/construction d'identité, de la culture scolaire, d'étudiants identifiés comme noirs. Les objectifs étaient: pour comprendre comment les programmes scolaires peuvent contribuer dans le processus de formation/re-meaning of ethno-identification et le maintien d'une dynamique dialogique avec les débats curriculaires; et d'interpréter les interfaces et les tensions entre la culture, l'identité et des processus d'éducation systématique dans les programmes scolaires, de la recherche de contexte. Nous avons choisi une étude de base approche qualitative et herméneutique-phénoménologique comme la méthode ethnopesquisa. À cette fin, les équipements de collecte de données ont été: analyse documentaire, observation participante et des entrevues. La recherché est l'école municipale Anisio Teixeira, situé dans la municipalité de Camaçari-Bahia. L'interlocuteurs/recherche étaient les enseignants des disciplines Arts, Philosophie, Histoire et Portugais de le Élémentaire II et un des directeurs adjoints. Nous avons remarqué que les questions identité sont manquants dans les programmes de l'école, qui est marquée par la décontextualisation. Il est nécessaire de la construction collective d'un projet politique pédagogique démocratique, surmonter les hiérarchies et apporter elle-même une reconnaissance des différences, ayant un caractère interculturel. La résistance à la reconnaissance des problèmes ethniques et raciaux est présente dans l'école depuis la mise en forme de certains documents pour les activités quotidiennes en salle de classe. Nous avons trouvé qu'une politique et pédagogique, le programme d'études est en fait un objet culturel producteur des identités. Amélioration et le maintien de perspective, actes du curriculum de tirer parti du processus des ethno-identification de les étudiants identifiés comme noir. Pour cela que nous avons besoin du PPP et les programmes scolaires sont intimement liées et impliqués avec le processus d'identité des étudiants.

Mots clés: Curriculum ; Actes de Curriculum; Ethno-identification; Culture Scolaire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Releitura do quadro “O Pensador” de Rodin	80
Figura 2 -	Releitura do quadro “Vênus de Milo” de Botticelli	80
Gráfico 1 -	Análise da identificação do estudante com relação à cor da sua pele	86

LISTA DE SIGLAS

AC - Atividades Complementares

CNE - Conselho Nacional de Educação

FETRAB - Federação dos Trabalhadores Públicos do estado da Bahia

FORMACCE – Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIME - Universidade Metropolitana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O CURRÍCULO ESCOLAR E OS ATOS DE CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ETNO-IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES.....	28
1.1 O currículo escolar: implicações e possibilidades na construção de saberes	28
1.2 O currículo escolar e perspectiva multi/intercultural na construção de saberes ..	34
1.3 O currículo escolar e a possibilidade de uma perspectiva multi/intercultural.....	37
2. CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA E DOS ATOS DE CURRÍCULO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO/RE-SIGNIFICAÇÃO DE ETNO-IDENTIFICAÇÕES.....	47
2.1 A escola e a formação/re-significação de etno-identificações.....	48
2.2 O currículo escolar e a formação/re-significação de etno-identificações.....	53
2.3 Os atos de currículo e a formação/re-significação de etno-identificações.....	58
3 INTERFACES ENTRE CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ETNO-IDENTIFICAÇÕES DE ESTUDANTES	65
3.1 Cultura e cultura escolar.....	65
3.2. Cotidiano e cotidiano escolar	73
3.3 Cultura e cotidiano escolares: formação/re-significação de etno - identificações.....	76
4. DOCUMENTOS E NARRATIVAS: IMPLICAÇÕES PARA/COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO/RE-SIGNIFICAÇÃO DE ETNO-IDENTIFICAÇÕES.....	84
4.1 Documentos escolares: expressões de um currículo	84
4. 2 Narrativas e protagonismo no currículo escolar	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	114
ANEXO B - DOCUMENTOS	115

INTRODUÇÃO

Este trabalho tematiza as implicações do currículo e dos atos de currículo no processo identitário de estudantes. A intenção de realizar esta pesquisa decorreu de nosso entendimento da importância de desenvolver um debate no ambiente escolar acerca da temática identidade, bem como compreender o processo identitário de estudantes identificados/as como negros/as, tendo em vista a atual configuração das escolas públicas brasileiras e a sanção da Lei 11.645/2008. Nesse contexto, formulamos o questionamento sobre que implicações os atos de currículo constituem ao mediar o processo de construção/afirmação identitária de estudantes identificados/as como negros/as no contexto escolar.

Assim, nosso objetivo geral, ao empreendermos essa investigação, foi compreender as implicações dos atos de currículo nos processos de construção/afirmação identitárias, a partir da cultura escolar, de estudantes identificados/as como negros/as.

Para isso, definimos como objetivos específicos: compreender como a escola pode contribuir no processo de formação/ressignificação de etno-identificações, numa dialógica intercristica com os debates curriculares; interpretar as interfaces e tensões entre cultura, processo identitário e educação sistemática nos currículos escolares, a partir do contexto pesquisado.

A relevância dessa investigação está na necessidade de aproximar o currículo escolar das vivências e realidades dos/as estudantes, procurando reconhecer a dinâmica e as tensões que se processam na escola. É importante que a escola considere que o currículo é um artefato cultural produtor de identidades e que o processo identitário dos/as estudantes não pode estar desvinculado de suas vivências.

No sentido de propiciar o entendimento de nosso processo de pesquisa, as definições prévias, bem como os encaminhamentos e reconfigurações demandados no percurso, exporemos aqui as orientações epistemológicas que nos guiaram e a itinerância metodológica, com os desafios que se nos apresentaram e as respostas a estes, bem como os/as autores/as sociais parceiros/as nesse esforço por compreender as implicações do currículo no processo identitário de estudantes.

A temática identidade vem ganhando relevância nos debates de autores/as contemporâneos/as que refletem sobre o currículo enquanto contexto identitário, considerando que a identidade se tornou problemática necessária para compreensão dos espaços educativos. Discutir essa temática numa dialógica intercrítica (Macedo, 2007) com os debates curriculares, na atual configuração política e social e no estado em que se encontra a educação brasileira, especificamente nas escolas públicas, torna-se imprescindível, pois a escola precisa reconhecer que cada sujeito do processo educativo traz consigo sua subjetividade, suas identidades.

A escola, ao longo do tempo, preocupou-se em preservar a cultura dominante e difundi-la, não considerando que cada indivíduo preserva em si características das culturas formadoras e de suas identidades. Portanto, pensamos ser importante investigar o processo identitário no contexto escolar para compreender a nova configuração da escola.

Dessa maneira é relevante entendermos que

o foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo (MOREIRA e CÂMARA, 2008, p. 39).

Nessa perspectiva, compreender a dinâmica das identidades no espaço educativo é um passo para apreender o que se entende por educação, aprendizagem e saber, na atual configuração do ambiente escolar. Acreditamos que o foco na identidade seja, além de importante, indispensável para que os atores educativos entendam a escola não apenas como um espaço comum, mas sim a percebam com suas contradições e tensões fecundas para o exercício da liberdade, da democracia e do respeito às diferenças.

Investigar a identidade numa perspectiva histórico-sociocultural é buscar um olhar outro acerca da história de nossos antepassados, do reconhecimento das diferenças, não apenas nos espaços educativos, mas também nos demais âmbitos sociais. A mistura de culturas gerou outras necessidades, bem como essa dinâmica social que deu origem a nações e contribuiu para o surgimento de novos processos identitários, reconfigurando assim as fronteiras que sustentavam culturas e a pretensa monorreferencialidade cultural.

Assumimos papéis na sociedade enquanto atores e autores/as de processos identitários e sociopolíticos. Por esse motivo, problematizar o processo identitário de estudantes – identificados/as como negros/as – direciona-nos a reflexões importantes no percurso de reconhecimento das diferenças em construção relacional a partir dos atos de currículo.

Tais reflexões nos remetem a outra discussão atual sobre as interfaces entre currículo e *atos de currículo* (MACEDO, 2006) e entre processos identitários e educação intercultural, ou, ainda, educação intercultural. É a partir da inserção neste debate que buscamos compreender como as políticas educacionais configuradas nos *atos de currículo* podem contribuir no processo de construção de identidades, tendo por principal inquietação a seguinte questão: quais as implicações dos *atos de currículo* na mediação do processo de construção/afirmação identitária de estudantes identificados/as como negros/as no contexto escolar?

O debate sobre educação intercultural no ambiente escolar se dá em meio a uma crise de valores sociais, mudanças na economia mundial, bem como o momento em que a sociedade brasileira se encontra. Assim, discutir a temática *identidade*, ou ainda, o processo identitário de estudantes identificados/as como negros/as a partir do contexto escolar, torna-se imprescindível nas reflexões das práticas curriculares dos autores, atores e agentes inseridos no processo pedagógico, considerando que entendemos a escola como um fio condutor que liga os indivíduos a culturas e culturas aos indivíduos. Como Macedo (2007, p. 42), compreendemos que “a construção de uma *práxis identitária* intercultural no seio do currículo se consubstancia numa jornada de conhecimento e aprendizagem com bases culturais, materiais históricas e de experiências com o poder”.

Pensar a escola enquanto um território identitário contestado, considerando suas contradições, tensões e diversidade cultural, é pensar uma escola que procure valorizar o/a estudante enquanto cidadã e cidadão ciente de seu papel na sociedade e que exercite a sua cidadania, para além de socializar e produzir conhecimentos. Torna-se um espaço no qual se possibilita re-significar valores, política de sentidos e de interação sociocultural.

Nessa perspectiva, em 2003 o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei Federal 10.639, a qual sofreu alterações em 2008, passando a vigorar em seu lugar a Lei 11.645/08, que reconhece, além da história africana e afro-brasileira, a contribuição dos povos indígenas em nossa formação

cultural, étnica, política e sociocultural. A Lei 11.645/08 representa uma vitória dos movimentos sociais e militâncias, contudo, vemos que nas escolas se fala pouco da história africana e quase nada, ou nada, da indígena.

Em 2004 o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou este item das diretrizes com a Lei 10.639/03, para reforçar a importância da questão no atual contexto da educação brasileira. Compreende o CNE que:

no que diz respeito às relações étnico-raciais ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (CNE/CP, 2004).

A implementação da Lei 10.639/03, que foi seguida da Lei 11.645/08, nas escolas oficiais e particulares, trouxe à tona uma discussão que estava adormecida, que circulava no contexto das Ciências Sociais e agora passou a fazer parte da pauta de discussão nos espaços formais de educação. É nesse contexto que, nos estudos sobre currículo, o multiculturalismo e o interculturalismo entram no debate na tentativa de se pensar uma educação mais centrada na realidade brasileira. Ao discutir acerca da temática *identidade*, outras temáticas emergem, tais como diferença, gênero e terceira idade.

No contexto escolar, observamos, no comportamento dos/as estudantes, uma não diferenciação entre os espaços não formais e a escola. Pensamos que isto tem relação com o comportamento de alguns docentes na escola, que não está em consonância com o respeito à cidadania, ao diálogo autêntico e à dignidade humana. Há também outro tipo de relação que tem gerado um modo de comportamento diverso, quando, por exemplo, o/a professor/a demonstra preocupação e interesse pelas suas histórias, seu espaço. Tais gestos fazem alguns estudantes adquirirem certa confiança, contribuindo significativamente com o processo de ensino-aprendizagem.

Há espaços pedagógicos nos quais a temática História e Cultura Afro-Brasileira, Indígena, Afro-indígena e Africana aparecem como “luz para cegos”; considerando, metaforicamente, que, num primeiro momento, a luz ao penetrar na retina, causa uma dor e uma cegueira momentânea, que se misturam ao medo do desconhecido. Num segundo momento, as dificuldades de lidar com a nova realidade, de re-significar valores, de avaliar resistências internas e externas, criam configurações complexas. Apesar destas complexidades, podemos inferir que, em

alguns segmentos, os diálogos estão voltados para um debate, em certa medida, dogmático e político-panfletário.

Noutros segmentos, como visto em algumas instituições escolares, observamos que a temática é tratada de forma eventual, em momentos comemorativos, tais como: Dia do Folclore, Dia do Índio e Dia da Consciência Negra. Nesses eventos pouco se pensa que tipo de currículo seria pertinente para que as políticas afirmativas de reparação étnico-racial e de formação identitária impactassem no cenário da educação brasileira, principalmente nas escolas públicas. Vejamos alguns espaços lacunares capazes de inquietar:

- distância entre as construções teóricas e os processos de formação cultural de identidades dentro do contexto das escolas;
- os membros dos grupos indígenas aparecem, de maneira geral, estereotipados, como por exemplo, um personagem inocente na figura de uma criança ou como indivíduo pacífico e submisso.

Desta forma é preciso reelaborar, o mais socializado possível, formas de trabalhar o conhecimento histórico como uma referência incluída aos demais conhecimentos no processo formativo.

Nessa perspectiva, a comissão do Conselho Nacional de Educação, instituída para regulamentar a lei 10.639/2003, no seu relatório se pronuncia propondo:

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (CNE/CP, 2004).

No entanto, não nos propomos a investigar se existe um currículo pertinente para contribuir de forma relevante para uma formação democrática, mas, refletir, compreensivamente, sobre as implicações dos *atos de currículo* nos processos identitários de estudantes identificados/as como negros/as, a partir da cultura escolar.

Para sustentar a discussão que tecemos acerca da temática *identidade*, bem como a compreensão do processo identitário de estudantes identificados/as como negros/as na escola, buscamos auxílio nas reflexões de alguns autores/as que vêm discutindo a temática em seus estudos. As discussões fundamentais nesse

trabalho são as seguintes categorias: *atos de currículo, currículo, identidade, processo identitário, cultura da escola e cotidiano escolar.*

Sobre *currículo* e *atos de currículo*, buscamos inspiração nas reflexões de Roberto Sidnei Macedo (2007, 2010), segundo o qual o currículo não é apenas um artefato de poder ou uma tradição inventada (GOODSON, 2008), mas também uma práxis sociocultural na qual a cultura implica no realce histórico-social e simbólico do processo formativo.

Nessa mesma perspectiva, Antonio Flávio Barbosa Moreira (2006), em entrevista à *Revista Presente*, afirma a necessidade de refletir sobre a identidade nos dias de hoje e o papel do currículo nesse processo. Para ele, a temática *identidade* constitui, contemporaneamente, relevante objeto de estudo para a teoria social e para as teorizações sobre educação.

Podemos pensar a questão da identidade, ou identitária, como Heráclito nos incita acerca do *Ser* como um *Devir*, ou seja, pensar a identidade não como algo estático, mas algo que sofre mudanças de acordo com o meio e as escolhas de pertencimento que fazemos. Geralmente, a identidade é compreendida como aquilo com o que nos identificamos, um símbolo ou alguns signos de um determinado grupo ou comunidade, algo empírico que informa, não quem nós somos, mas a qual grupo, tribo ou comunidade nós pertencemos.

Nesse sentido, podemos compreender que o *processo identitário* configura-se na dinâmica das compreensões e absorção dos símbolos e signos do grupo social. Para Consuelo Dores Silva (1995), *identidade* é um conceito que envolve duas dimensões: a pessoal e a social. De acordo com a autora, “a identidade social surge do processo de identificação do indivíduo com aqueles considerados importantes em sua socialização” (SILVA, 1995, p. 26). “Nossa identidade, portanto, vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos” (MOREIRA e CAMÂRA, 2008, p. 42-43). É essa compreensão de identidade que perpassa esse nosso estudo.

Na interface identidade e currículo, Moreira (2006) defende que a escola precisa ter uma noção de currículo muito mais além da eleição de saberes compreendidos como formativos, e que, também, procure compreender o currículo como uma construção cultural, um produtor de identidades. Segundo o autor,

esse espaço [o currículo] sempre girou em torno do conhecimento, das experiências que são usadas para ensiná-lo e aprendê-lo, das relações que se estabelecem nesse processo e dos resultados que se tem em termos de construção das identidades dos alunos (MOREIRA, 2006, p. 2).

Entendemos que o currículo deve ter em sua política a preocupação com a temática *identidade*, apesar de alguns/algumas professores/as acreditarem que discutir esta temática é mero modismo. Precisamos sensibilizar estes colegas na direção de fortalecer um movimento que tem um sentido político, pois há tempos muitas vozes ficaram silenciadas e esquecidas e, graças aos movimentos sociais, a academia resolveu acatar estas reivindicações, ainda que com certo preconceito.

É no cotidiano escolar que relações são estabelecidas, entendendo como cotidiano a dinâmica de atividades e acontecimentos diários do espaço escolar. Como ressalta Marli Eliza D. A. de André,

É preciso lembrar que a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Os sujeitos quando entram na escola não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar (ANDRÉ, 2007, p. 77).

Assim, partimos do que chamaremos, neste momento, de tríade ou triangulação, de grande importância para compreender nosso objeto de estudo: a cultura do aluno, a cultura da escola e a cultura escolar. Nas palavras de Nilda Alves (2003, p. 62), “somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários”.

Compreendemos por cultura do aluno, seus saberes adquiridos e construídos relacionalmente no âmbito familiar, suas experiências, suas vivências e sua história. A cultura da escola envolve as ações e comportamentos dos gestores e técnicos, bem como a prática e a práxis pedagógica de cada professor ou/e professora entre outros/as participantes. Por cultura escolar, entendemos os currículos instituídos, as diretrizes, as políticas públicas no campo educacional acrescido de tudo que faz a escola ser uma escola.

Se considerarmos que é na cultura escolar que estão os elementos de mediação destes embates que vêm ocorrendo nas escolas e, muitas vezes, de forma violenta, acharemos um caminho no meio da escuridão, ainda que sinuoso.

Após sintetizar as principais categorias com referência nas quais desenvolvemos nosso estudo, cabe destacar que encontramos nas reflexões de

Alain Coulon (1995, p. 17), acerca da etnometodologia, elementos importantes para a realização de nossa pesquisa, pois, “o objetivo da etnometodologia é a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”. (p.17)

Como sinaliza Carlos Rodrigues Brandão:

precisamos com urgência compreender não apenas educandos – crianças, jovens e adultos – em suas dimensões e como os seus rostos mais individuais e individualizados – o que sempre foi e segue sendo algo de suma importância – mas também como sujeitos sociais e enquanto atores culturais. Saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas vizinhanças comunitárias, grupos de idade e de interesse. Meninos e meninas que ‘são quem são’ ou que ‘são como são’ porque habitam mundos culturais que o mundo escolar tendeu durante muito tempo a invisibilizar, ou a perceber de longe, envolto em uma confusa penumbra (BRANDÃO, 2009, p. 14).

É na intenção de compreender essas polissemias que se manifestam, não só no cotidiano escolar dos/as estudantes identificados/as como negros/as, como também a partir de seu *processo identitário*, que assumimos o desafio de propor um debate intercítico mediado pelos conceitos, ora explicitados, numa perspectiva hermenêutica.

Escolhemos para lócus de nosso estudo o Centro Educacional Anísio Teixeira, situado no Bairro da Gleba E, no município de Camaçari. A escolha dessa escola ocorreu a partir de nossa vivência enquanto professor de Filosofia do Ensino Fundamental II, em regime especial de direito administrativo dessa escola. Desde o início nessa instituição, presenciamos situações frequentes de tensões entre professores/as, estudantes e gestores/as.

Entendemos que a produção do conhecimento implica sempre nas relações entre o epistemológico e o ontológico. Em nossa perspectiva de pesquisa, a elaboração científica pressupõe o estabelecimento do diálogo considerando as formulações teóricas, até aqui pensadas, em interação com a realidade estudada. Sabemos que cada problema apresenta especificidades que definem a itinerância metodológica.

Em nosso caso, essa itinerância foi marcada ainda pela formação acadêmica na área de Ciências Humanas - especificamente Licenciatura Plena em Filosofia -, formação sociocultural e as vivências enquanto professor da educação

básica em escola pública. Define ainda essa itinerância, o entendimento de que o conhecimento não é fruto da relação unilateral entre sujeito e objeto, como acreditavam os positivistas, mas ocorre na constante interação entre os atores sociais envolvidos. “Nesse veio, a pesquisa deixa de ser um privilégio de poucos iniciados, transforma-se numa prática cotidiana a serviço de uma percepção educativa eminentemente democrática” (MACEDO, 2006, p. 47).

Ser professor, muitas vezes, é ser diferente, criativo, crítico e, em certo sentido, louco. É uma profissão que a todo o instante nos propõe desafios a serem superados. Essa afirmação fez-me lembrar de um momento de minha vida docente, quando fui convidado a participar de entrevista para trabalhar com História no Ensino Médio, em um colégio particular de Salvador. No decorrer da entrevista, com a coordenadora e a diretora da escola, esta última me propõe também lecionar no Ensino Fundamental I. Ao aceitar essa proposta não tinha noção do tamanho da responsabilidade que me esperava.

Meus primeiros dias de aula com os/as pequenos/as foram uma verdadeira tragédia. Eram crianças com idade entre sete e oito anos cursando a segunda série. Eu me perguntava como ensinar àquelas crianças o que elas precisavam aprender? Como trabalhar os conteúdos dos livros didáticos de maneira lúdica como sugeriu a escola? Chegava à casa todos os dias esgotado, tinha que preparar atividade para levar todos os dias, tinha que preparar aulas que realmente valessem a pena. Mas como fazer isso? Comecei a pesquisar nos sítios das editoras, então descobri dois manuais de metodologia do ensino de História e Geografia da Coleção Conteúdos e Metodologia da 1ª a 4ª série da Editora FTD e um livro da Editora Contexto, intitulado “Do desenho ao mapa: iniciação à cartografia escolar”, que me foram muito úteis. Posteriormente, recorri aos Cadernos do Futuro, para aprender a elaborar questões e também retornar a alguns autores como Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky e Henri Paul Hyacinthe Wallon, bem como a Maria da Graça Nicoletti Mizukami com sua obra “Ensino: as abordagens do processo”.

Em minha metodologia de ensino, utilizava três ferramentas básicas da Filosofia as quais julgo muito importantes nesse processo, que foram o questionar - ou seja, o como e os porquês das coisas -, o investigar e o ampliar. Procurei criar e oferecer condições para que os/as estudantes conseguissem compreender o que estavam lendo e por que estavam estudando determinado tema. Orientava que

eles/elas respondessem às questões expressando suas compreensões acerca do que tinham lido, bem como planejava aulas expositivas participativas, fazendo uso das tecnologias e de muita criatividade.

Lembro-me certa ocasião em que a aula era sobre localização espacial, conteúdo de Geografia, que envolvia percepção, coordenação motora e noção de lateralidade. Então digitalizei imagens de livros que mostravam crianças em determinadas situações em que era preciso utilizar conhecimentos de lateralidade. Levei para a sala caixas de vários tamanhos, tampinhas de refrigerante e deixei disponível.

A resposta a estas iniciativas nas aulas foi muito boa. O interessante é que, enquanto eu preparava as aulas, re-aprendia o que já sabia, por exemplo saber identificar esquerda e direita, frente e costas, chamava-se lateralidade. Minhas aulas começaram a se tornar verdadeiras farras de ensino-aprendizagem-ensino. Era uma dialética dialógica. Muitos assistiam aos telejornais e aquela matéria que os chamava a atenção, eles levavam para a sala de aula.

Foi um momento de grande prazer. Aquilo que no início era um enorme desafio tornou-se a experiência mais maravilhosa que um/a professor/a pode ter. Direcionava minhas inquietações, reflexões, erros e acertos para superar as dificuldades e limitações. Foi nesse processo de erros e acertos que me tornei professor, gosto de ser professor e procuro aprender em todos os espaços.

Nesse percurso aprendente entre docência e discência foi-se tecendo o interesse em investigar esta temática, intensificada com a participação no curso de especialização em História e Cultura Afro-Brasileira no ano de 2007, promovido pela Federação dos Trabalhadores Públicos do estado da Bahia (FETRAB) em parceria com a Universidade Metropolitana (UNIME). Esse foi um momento bastante fecundo do debate acerca da questão étnico-racial e da Lei 10.639/2003.

No primeiro momento me inquietava a questão étnico-racial do ponto de vista pedagógico e não militante ou religioso. Observamos que nas aulas, principalmente nas da disciplina “Religiões de matriz africana”, de um lado do debate estavam os/as que defendiam a identidade negra a partir da ancestralidade pelo viés religioso e do outro, os que defendiam a ancestralidade pelo viés da luta política, e em meio a este debate eu me perguntava como a Lei chegava à escola e como deveríamos trabalhar as duas questões. Nesse sentido, a primeira pergunta que

surgiu foi qual o papel do currículo na re-significação da identidade negra? E sempre tencionava sobre o viés pedagógico da Lei federal.

No ano de 2008, apresentamos a comunicação “A escola enquanto espaço de formação, construção e afirmação de identidades: currículo e identidade étnica”, no V Simpósio Internacional do Centro de Estudos do Caribe no Brasil, realizado aqui em Salvador. Este trabalho foi a base inicial para o projeto de pesquisa com o qual concorri ao mestrado. Dessa maneira, nossa intenção nessa pesquisa de inspiração etnográfica foi responder às inquietações que foram surgindo ao longo das discussões no âmbito do nosso grupo de estudos FORMACCE, bem como nos debates nas disciplinas cursadas.

Orientados por essa percepção de pesquisa, nossa opção metodológica foi um estudo de abordagem qualitativa de base hermenêutico-fenomenológica por entendermos que a interpretação e a compreensão dos fenômenos no contexto dos atores nos possibilitam enxergar o que aparece encoberto pelo véu de nossos a priori. Dante Augusto Galeffi (2009) aponta a importância de tal abordagem para as pesquisas que almejam tirar o véu que encobre aquilo que acostumamos chamar de realidade. Intento presente em nosso objetivo de pesquisa. Para este autor,

esclarecer as estruturas subjacentes dos sentidos humanos em toda a sua complexidade (intensidade, extensão e intencionalidade naturada e naturante), a partir do material disponível e já formado biológica e culturalmente, que constitui o ponto de chegada e o ponto de partida de toda formação de senso científico ou epistemológico do presente instante da história humana em sua previa condição natural e em sua saga cultural aberta no tempo da incerteza e da indeterminação (GALEFFI, 2009, p.17-18).

Do ponto de vista de Macedo (2006, p. 38-39), “para o olhar qualitativo, é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humanas; com as utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o previsto”. Nesse caso escolhemos desenvolver uma pesquisa de inspiração etnográfica, pois esta se caracteriza fundamentalmente pelo contato do pesquisador com a situação pesquisada.

Este tipo de pesquisa permitiu nos aproximarmos do cotidiano da Escola lócus de nosso estudo, nos ajudando a entender os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de tensões que são tecidos pelo cotidiano escolar (ANDRÉ, 2008). Dessa maneira, entendemos que a observação do cotidiano dos

atores-autores-agentes no contexto escolar requer uma descrição densa (GEERTZ, 1978), tendo como método a etnografia semiológica.

A escolha do método etnográfico semiológico pressupõe direcionar o interesse do pesquisador “para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada” (MACEDO, 2006, p. 9).

Tal afirmação reivindica o vivido como processo de legitimação do pensado e confirma as condições existenciais do pesquisador como dimensão fecunda de transformação dos sentidos da objetividade e da disciplina, estas duas, colocam autoridade e rigor como faces de um processo em que a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica em educação é antes de tudo uma conjunção entre escolhas e escolhas de vida (PIMENTEL, 2009, p. 133).

Para tanto, os dispositivos de coleta de dados aos quais recorreremos em nossa investigação foram: observação participante, análise documental e entrevistas.

O recurso ao dispositivo da observação participante favoreceu-nos a inserção no cotidiano escolar, propiciando a interação com nossos/as interlocutores/as e a percepção das dinâmicas que se processam no dia a dia da escola. Com essa participação na vida cotidiana do contexto e grupo estudado pudemos registrar percepções mais significativas. De acordo com Howard S. Becker (1999), ao fazer uso desse dispositivo, o/a pesquisador/a

observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante dela. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou (BECKER, 1999, p.47).

Em nossa pesquisa, a observação participante contribuiu para a compreensão sobre como as identidades se manifestam no contexto escolar e as implicações no cotidiano e no processo formativo dos/as estudantes identificados/as como negros/as. Observamos as interações, interesses, postura frente às situações de atividades envolvendo conhecimento. Para registro das observações, fizemos uso do diário de campo.

A observação das atividades em sala, envolvendo o conhecimento e o comportamento dos/as estudantes propiciou a interpretação das interfaces e tensões entre cultura, processo identitário e educação sistemática nos currículos escolares.

Paralelamente à realização da observação participação, realizamos a análise de documentos. Escolhemos esses dispositivos devido a estes constituírem-se num importante recurso para uma etnopesquisa, enquanto registros contextuais. Dessa forma, este dispositivo foi fundamental para que pudéssemos alcançar nossa meta de pesquisa.

É importante destacar que tivemos acesso, com tranquilidade, aos documentos de que a escola dispunha e que poderiam ajudar em nosso estudo, a saber, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Termo de Responsabilidade e a Pasta Individual do Aluno, esta última compreendida como documento importante para nós por ter a fotografia dos/as estudantes.

Nossa análise documental foi desenvolvida em três momentos: no primeiro, analisamos os documentos de matrícula, especificamente o Termo de Responsabilidade, sendo possível identificar quem são os/as estudantes identificados/as como negros/as no ato da matrícula. No referido documento há o questionamento sobre a cor da pele do/a estudante e não sobre sua identificação étnico-racial, aspecto por nós analisado no capítulo cinco.

Num segundo momento, estudamos e interpretamos o Projeto Político Pedagógico, documento de extrema importância para nossa análise, bem como as diretrizes e referenciais da educação básica e as diretrizes de implementação da Lei 11.645/08. No terceiro momento, analisamos o plano de curso da disciplina de Filosofia.

Nas palavras de Macedo (2006, p. 108), “os documentos têm a vantagem de serem fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado nos significados comunicados das práticas humanas”.

Outro dispositivo de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. De acordo com Uwe Flick (2009, p. 143),

as entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse e passam a ser altamente utilizadas. Este interesse está associado a expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou um questionário.

As entrevistas foram realizadas com um professor e quatro professoras, sendo que uma destas exerce a função de vice-diretora, tendo por orientação um

roteiro com questões abertas. Vale salientar que houve autorização, de nossos/as interlocutores/as, para o uso de suas narrativas.

Na busca do significado social externado pela narrativa, a entrevista torna-se um importante recurso para a etnopesquisa (MACEDO, 2006), na qual a entrevista ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados, pois, conforme Barbier (2004) esta apresenta uma estrutura aberta e flexível, nesse sentido faz-se necessário a escuta sensível.

De acordo com Macedo, a entrevista é um importante recurso para captar representações, pois afirma ele, “há toda uma gama de gestos e de expressões densas de conteúdos indexais, importantes para a compreensão das práticas cotidianas” (MACEDO, 2006, p.103).

Em nosso estudo, a entrevista semi-estruturada nos ajudou a compreender, na dinâmica do cotidiano escolar, como os atos de currículo implicam no processo identitário de estudantes identificados/as como negros/as.

Enquanto recursos metodológicos analíticos, recorreremos à conceituação, codificação e categorização como procedimento interpretativo, tendo como referência os princípios da etnopesquisa crítica e suas inspirações hermenêuticas de orientação crítica.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, as dificuldades encontradas foram muitas, entre elas o fator tempo e a disponibilidade de nossos/as interlocutores/as empíricos/as – os/as professores/as, gestoras e coordenadoras. Sentimos uma resistência já no momento de apresentação de nosso projeto de pesquisa à comunidade escolar, composta por 21 professores/as, duas coordenadoras, duas vice-diretoras, uma diretora e quatro técnicas da secretaria acadêmica. Desse contingente, apenas sete professores/as e uma coordenadora estavam presentes no dia agendado. Destes presentes, apenas uma expressou maior empatia ao disponibilizar seu diário de classe como fonte de dados.

No momento de apresentação de nossa proposta de pesquisa à escola, explicamos minuciosamente como a investigação seria desenvolvida naquele espaço. Em contrapartida, a coordenadora solicitou nossa ajuda na reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola. Comprometemo-nos a ajudar no que fosse possível.

Durante nosso trabalho de campo, presenciamos vários momentos de tensão na escola, dos/as estudantes entre si, com professores/as e destes/as com

gestoras. O motivo de tensão entre gestoras e professores/as estava na relação de poder estabelecida naquele espaço, manifesta, principalmente, nas divergências a respeito das condições de trabalho e na situação peculiar dos/as professores/as ainda em estágio probatório, condição propícia a ameaças veladas e pressões.

No percurso desta pesquisa, também fomos surpreendidos no que se refere a nossas compreensões do que seja a identificação étnica dos/as estudantes. As surpresas ocorriam à medida que fazíamos uso de cada dispositivo de coleta de dados, às quais, por vezes, tiravam nosso sono na tentativa de interpretar para depois descrever densamente cada fenômeno que emergia naquele espaço escolhido como *lócus* de nosso estudo.

O encantamento por estar vivendo no espaço escolar, fez-nos repensar a cada dia o que é mesmo educação. Ou o que é este artefato cultural que chamamos currículo escolar? Como aqueles/as que trabalham com a educação compreendem as questões curriculares de suas respectivas disciplinas?

Realizar um trabalho de campo, no qual buscamos desenvolver uma etnopesquisa, ajudou-nos a “ver” com um *olhar outro* a escola. Ajudou-nos a iniciar uma busca que parece infinita a respeito do que é mesmo uma escola e como ela funciona. Queremos aqui relatar o que vivenciamos durante os dez meses que passamos na instituição escolar, sendo que durante este período tivemos dois momentos: nos primeiros seis meses procuramos assimilar a instituição, ou seja, dedicamo-nos a uma intensa observação e nos demais meses realizamos o trabalho empírico da pesquisa.

Os dados coletados e analisados reafirmaram a relevância de nossa temática de pesquisa, bem como a pertinência de nosso objeto de estudo. Como já falamos, encantamo-nos com o cotidiano, mas também houve o desencanto com a maneira como as pessoas lidam com as questões da educação (MOREIRA, 2007).

Compreendemos que nossa formação acadêmica em Licenciatura Plena em Filosofia e o fato de sermos membro de um grupo de pesquisa que tem como objeto de estudo o currículo e sua implicação no processo formativo, tendo como dispositivo os atos de currículo - o Formacce – contribuiu para que buscássemos permanentemente ter o olhar e a escuta sensível.

Um aspecto a ser destacado é que as discussões ocorridas nos momentos de apresentação do nosso projeto, nas reuniões do Formacce, e as

interlocuções estabelecidas com nossos colegas de grupo e, principalmente, com nosso orientador, foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais. Optamos por expor o percurso metodológico na introdução. No primeiro capítulo, tratamos acerca da intrínseca relação entre o currículo escolar e os atos de currículo dos/as professores/as e suas contribuições para a formação de etno-identificações de estudantes.

O segundo capítulo traz reflexões sobre a instituição escolar e sua relação com a formação/re-significação de etno-identificações, tendo na noção de atos de currículo desenvolvida por Roberto Sidnei Macedo (2007) um importante potencializador de um currículo escolar que reconheça as diferenças e as vozes e culturas silenciadas e estereotipadas historicamente neste currículo.

No terceiro capítulo trataremos sobre a relação existente entre cultura e cultura escolar, cotidiano escolar, partindo de uma noção de cotidiano construída a partir de nossa vivência no espaço escolar, e a dialeticidade entre cultura e cotidiano escolares e a formação/re-significação de etno-identificações.

O quarto e último capítulo propõe reflexões tendo como ponto de partida documentos curriculares da Escola Municipal Anísio Teixeira e as narrativas de professores/as que protagonizam a cena escolar.

1 O CURRÍCULO ESCOLAR E OS ATOS DE CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ETNO-IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES

Neste capítulo, iremos tratar da intrínseca relação entre o currículo escolar e os atos de currículo dos/as professores/as e suas contribuições para a formação de etno-identificações de estudantes. Nesse sentido, esse capítulo será dividido em três seções: na primeira, intitulada *O currículo escolar: implicações e possibilidades na construção de saberes*, iniciamos o texto a partir de indagações acerca de como as identidades negadas no currículo escolar influenciam no processo formativo.

Na segunda sessão, intitulada *Atos de currículo e suas implicações nos saberes produzidos no currículo escolar*, procuramos compreender as ações dos atos de currículo na produção de saberes, partindo do pressuposto que os currículos escolares são elaborados a partir da descontextualização do conhecimento produzido pelos chamados âmbitos de referência do currículo (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Na terceira sessão, *O currículo escolar e perspectiva multi/intercultural na construção de saberes*, trataremos das possibilidades dessa perspectiva no processo formativo dos/das estudantes. Nessa proposta de formação, a questão cultural no/do currículo escolar torna-se uma problemática que merece atenção dos professores, que, aparentemente, não se aprofundam em estudos mais sistemáticos.

1.1 O currículo escolar: implicações e possibilidades na construção de saberes

Em nossa 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 de estudantes de uma escola pública no Município de Camaçari – Bahia, a qual adotamos como contexto de estudo.

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 da escola como nas condições oportunizadas para o aprofundamento dos estudos destes atores no campo de 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 currículo escolar constitui-se num 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 ideias 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 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, pois, 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 frequentemente 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 o 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, às quais não se discute e chegam sempre como 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 escola, mesmo com todas as mudanças paradigmáticas. Na folha atribuída aos estudantes, percebemos mais uma vez essa atitude mascarada. Pois se atribuem seis pontos para as atividades práticas desenvolvidas pelos estudantes na sala de aula, que envolvem realização das atividades, participação e construção de valores éticos e morais e prática da alteridade.

No papel, isso seria o ideal a ser feito pelos docentes de todas as disciplinas, contudo, com o contingente que os professores encontram nas salas de aula torna-se quase impossível acompanhar individualmente cada estudante, 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 protagonismo enquanto ator social, 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 reproduzidor 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 consequências 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. 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 permitiram, outros por dificuldade em adquirir o acessório. A escola, por sua vez, procurou atribuir aos professores de disciplinas como Ciência 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? 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 nos chamados “âmbitos de referência do currículo” (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Contudo devemos ressaltar 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.

Porém é sabido que os conhecimentos e saberes ensinados nas escolas, principalmente as públicas, não são os mesmos conhecimentos socialmente produzidos nos chamados âmbitos de referência. “Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência 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.

1.2 O currículo escolar e a perspectiva multi/intercultural na construção de saberes

Acerca dos currículos planejados e desenvolvidos para as salas de aula, Santomé (1995) 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 eurocêntrico, 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 docentes, em sua maioria, não dedicam, 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 do 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 têm sempre um significado cultural e político (SANTOMÉ, 1995), 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 (2003), 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, 2003, 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 nossos estudantes. Compreendemos que os atos de currículo, compreendidos como currículo oculto por muitos/as educadores/as, 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 produzir educação, 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 arriscam a interferir no processo. 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 de seus conteúdos e temas. Quando analisamos o conteúdo de Filosofia do Ensino Fundamental, por exemplo, deparamo-nos com uma situação bastante complexa: o que devemos ensinar? O ensino de Filosofia para a educação básica está no currículo de algumas escolas públicas, mas não nos documentos oficiais de regulação, como os 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.

Até aqui entendemos que o currículo escolar da rede pública de ensino, responsável pela formação dos filhos dos trabalhadores, tem contribuído para uma formação descontextualizada, pautada na reprodução de saberes e negação das diferenças, favorecendo uma formação superficial. Não obstante, na atualidade, problemas estão emergindo nos grupos sociais, nas comunidades e estão desaguando nas escolas.

A passividade da escola tem como consequências vários tipos de agressão aos professores e servidores, depredação do patrimônio e mais todos os tipos de violência. Estes problemas que estão na escola, geralmente, começam nas famílias ou na comunidade.

A partir da realidade de uma sociedade, na qual as drogas, a cada dia, exterminam um número maior de jovens, em que há a banalização do sexo, a constante elevação do número de pessoas contaminadas pelo vírus HIV, o aumento de casos de gravidez na adolescência e abortos torna-se imprescindível um currículo que perceba e que discuta estas questões. A escola precisa assumir seu papel social, não deve ficar omissa ao que está acontecendo, deixando os meios de comunicação de massa, a exemplo de programas como “*Se liga bocão*” e “*Na mira*”¹, terem papel tão preponderante na formação de opinião.

Nesse sentido, autores como Vera Maria Candau (2005), Antonio Flávio Moreira (2007), Roberto Sidnei Macedo (2007), Reinaldo Matias Fleuri (2003), vêm em seus estudos apresentando reflexões significativas que podem contribuir para se pensar uma perspectiva de educação que contemple o respeito às diferenças e a convivência com a diversidade. Esses autores propõem uma formação na qual o currículo escolar incorpore o cultural, o político e o estético, de forma contextualizada. Um currículo multi/intercultural.

1.3 O currículo escolar e a possibilidade de uma perspectiva multi/intercultural

Como já falamos anteriormente, o currículo instituído - em nosso estudo compreendido por currículo escolar responsável pelo processo formativo dos/as estudantes da educação básica da rede pública de ensino - que historicamente contribui para a continuidade da colonialidade e aculturação das camadas menos

¹ Programas jornalísticos de cunho sensacionalista, que exibem a barbárie social como entretenimento, veiculados por emissoras locais.

favorecidas encontra-se, assim, estagnado, pois não consegue atender as demandas de uma sociedade tão dinâmica.

Muitas escolas vêm negligenciando questões da problemática escolar, como a qualidade do ensino, a construção de um Projeto Político Pedagógico que seja consistente e não vise somente à apresentação de um projeto para o recebimento de recursos, que no dia a dia da escola fique *trancado a sete chaves*, mas que seja posto em prática, orientado por uma perspectiva *intercrítica* (MACEDO, 2007), ou seja, que tenha a participação ativa dos professores da elaboração à aplicação, bem como a definição do papel social da escola.

Sabemos que para isso seria necessário reinventar a educação escolar, a escola “para que se possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens” (CANDAU, 2008, p. 13). Para que isso seja possível é preciso uma mudança de atitude por parte de professores, pais, gestores e, principalmente, dos dirigentes políticos.

Compreendemos assim que existe uma relação indissociável entre educação e cultura, “uma educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (CANDAU, 2008, p. 13). É nesse sentido que compreendemos o currículo escolar como um potencializador de uma formação a partir de uma perspectiva multi/intercultural. “Conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas” (CANDAU, 2008, p. 16).

Candau (2008) alerta-nos sobre o risco de distanciamento da escola do universo do 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996,

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, 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 (2007), 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, p. 78), 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.

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. Como não tem o acompanhamento dos pais, estes nem sequer perguntam pelo resultado. 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, 2007).

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 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referenda esta hierarquia entre as disciplinas. Nesse formato de avaliação, quando o estudante

não consegue a pontuação necessária para aprovação ele é reprovado ou conservado na mesma série. Porém, é relevante destacar 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 centra-se no domínio da leitura e na resolução de problemas matemáticos. Todavia, o que vemos nas salas de aula são estudantes que não dominam essas competências, inclusive muitos não sabem as quatro operações básicas da matemática.

Com esse universo escolar limitado aos conteúdos formais, a construção identitária dos estudantes, principalmente dos identificados como negros, 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”. Segundo Sacristán (1995) a proposta de um currículo de perspectiva multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação oferecida pelas instituições escolares.

A propósito, para Moreira e Candau (2007a), a cultura e o currículo são espaços de manifestação de conflitos. Neste sentido, “o currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura” (MOREIRA e CANDAU, 2007a, p. 28).

Nessa tarefa de reconstrução da realidade que, conjuntamente, levam a cabo alunas, alunos, professores e professoras nas instituições escolares, algo que precisa concentrar nossa atenção é que a realidade, que cultura definimos como válida, que cultura necessitamos transformar. [...] Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena (SANTOMÉ, 1995, p. 164-165).

Em nossas salas de aulas, frequentemente, esquecemos que nossos/as estudantes fazem parte do mesmo mundo que nós, porém as realidades socioculturais são diferentes. Muitas vezes o/a estudante, apesar de ser uma criança ou adolescente, já teve ou viveu experiências com que nós, educadores/as, só tivemos contato pelo telejornal. E, mesmo assim, julgamos nossos/as estudantes como incapazes de compreensão de determinados temas.

Nossos/as estudantes devem adquirir consciência do projeto de sociedade que a administração pública lhes oferece. É preciso compreender a realidade de seu *lócus* cultural. É preciso que eles/as tenham ciência de certos valores, dos quais ainda não tiveram conhecimento. O descaso com a educação é gritante. Investe-se em propagandas ao invés de efetivamente investir na formação continuada dos/as professores/as, bem como em materiais didáticos, importantes no processo formativo dos/as estudantes.

É preciso conceber a escola como um espaço de críticas, intercíticas e produção cultural. “Nessa perspectiva a escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas” (CANDAU, 2008, p. 34).

Contudo em algumas propostas curriculares os/as professores/as rejeitam ou não reconhecem elementos culturais produzidos no âmbito das comunidades nas quais vivem os estudantes, mais concretamente, as formas culturais que manifestam-se na infância e na juventude. Tomamos como exemplo o pagode baiano, o rap e hip hop, gêneros musicais que procuram expressar em suas letras as visões da realidade, muitas vezes vividas pelos estudantes. Portanto, podendo ser compreendidos como elementos com potencial formativo. Desse modo acreditamos que os professores com este comportamento perdem uma oportunidade de aproveitar os saberes dos estudantes. Poderiam tomar como ponto de partida o cotidiano dos estudantes.

Para Santomé (1995), uma escola que não consiga conectar essa cultura juvenil, que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amizades, com as disciplinas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo proposto pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares e pelos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que é vincular as instituições escolares com o mundo contexto, ou seja, com o mundo vivido. Única maneira de ajudá-los a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação.

No currículo em que os conteúdos são oriundos dos chamados âmbitos de referência, que tem um caráter mais rígido, estático, em que está presente a transmissão de conteúdo e a negação do outro, certamente não haverá a possibilidade dessa proposta de aproximação entre o vivido e o processo de aprendizagem. Muitos/as professores/as reconhecem que não interferem de forma significativa por não compreenderem bem qual o papel de sua disciplina no processo de formação dos/as estudantes.

Parte significativa dos/as professores/as não quer reconhecer sua parcela de responsabilidade, com a crise da educação e a ramificação da indisciplina dos/as estudantes. É mais fácil jogar a culpa no/a estudante pelo fracasso da unidade, pelo comportamento no ambiente escolar e na própria sala, por vezes, hostil ou, simplesmente, ignorar ou ficar neutro em meio à situação de tensão na escola.

Se o Brasil é considerado o país do jeitinho, da corrupção, da impunidade e dos privilégios, a escola tem sua contribuição na reprodução dessa lógica. Por vezes, nós, professores/as, passamos atividades e não fazemos a correção, chegamos atrasados/as na sala e não justificamos para nossos/as estudantes o

porquê de nosso atraso ou de nossa falta. Tendemos a acreditar que eles/as não percebem, porém estamos enganados, eles percebem e querem satisfação.

Tomamos de empréstimo do texto de Rafael dos Santos (2002), alguns parágrafos no qual ele descreve a angústia de um estudante às vésperas da avaliação de História, fato que é um retrato do que ocorre nas salas de aula. Diz ele:

Ai meu Deus!!! Amanhã tem prova de história e ainda não estudei nada. Ou melhor, ainda não fui capaz de decorar o que vai cair. Mas que saco é essa decoreba toda...

Odeio história. Não adianta que não consigo gostar de decorar tantos nomes e datas que não me dizem nada. Para que vou me preocupar com o que já ocorreu? Isto só é legal nos filmes de guerra ou fica muito maneiro em historias de amor como daquele filme que eu vi nas férias. Como é mesmo o nome? Ah!, lembrei: TITANIC, que era o nome do barco que afundou lá pelos mil e novecentos e lá vai fumaça.

Hoje acho que vou matar aula. Afinal de contas, hoje tem dois tempos de história e posso pegar as anotações do caderno de Amália, isto é, se ela não dormir na carteira. Aliás, de vez enquanto é bom assistir aula de história para viajar... no sono, é evidente (SANTOS, 2002, p. 63-64).

A narrativa acima apresenta um cotidiano muito comum aos/às estudantes, que certamente não é um privilégio da disciplina de História, mas, sim, da maioria das disciplinas do currículo escolar. Há uma grande dificuldade de concentração dos/das estudantes em relação ao assunto. É preciso, para ter sucesso com turmas muito inquietas, lançar mão dos atos de currículo. Em nossas experiências docentes com turmas do Ensino Fundamental (7º e 8º ano), vivemos também este drama.

Contudo acreditamos numa formação que esteja relacionada com o vivido. Em nossa docência como professor da disciplina de Filosofia, tivemos uma vivência interessante que narraremos agora. Um dia, para ilustrar uma aula cujo tema era "*normas e regras*" foi preciso recorrer a algum fato recente. Nesse dia, o jornal noticiou um crime bárbaro, ocorrido com duas adolescentes que tinham entre 14 e 16 anos, sendo uma das causas provável do crime a desobediência às regras familiares. Ao chegarmos à sala do 8º ano, tal fato era o tema da discussão entre os/as estudantes.

Foi então que compreendemos que se aquele fato inquietava aos/às estudantes da turma, por que não iniciar a aula a partir desse acontecimento? Nas declarações dos pais aos repórteres, o tema da aula estava presente. Então, fazendo uso dos atos de currículo, iniciamos a aula com uma simples pergunta: qual a opinião de vocês sobre tal acontecimento? Logo a sala se tornou um caos.

Todos/as queriam falar, então começamos a socializar e, sutilmente, fomos entrando no tema da aula, tanto que ultrapassamos os 50 minutos previstos, os olhos daqueles/as estudantes chegavam a brilhar empolgados com a discussão e com nossa interpretação daquele fenômeno. Aquele debate era o que eles/as buscavam em outros momentos e, raramente, encontravam, pois nós, professores/as, estávamos presos aos conteúdos preestabelecidos.

Outra situação, em que recorremos aos atos de currículo para poder trabalhar o conteúdo curricular, foi a discussão sobre o tema moral e ética. Iniciamos a primeira aula com uma exposição oral, colocando indagações, percebemos então que eles/as não estavam compreendendo a linguagem do texto, foi quando utilizamos exemplos do mundo vivido, principalmente, a identidade de gênero e a diferença entre o comportamento feminino e masculino.

Foi percebido, durante as aulas, que eles/as tinham muitas curiosidades, e necessidade de perguntar sobre relações pessoais e afetivas. As perguntas iam surgindo como um bombardeio, expressando muitas dúvidas que emergiam naquele momento na sala de aula. Com isso fomos trazendo questões morais e éticas para que eles/as fossem julgando e construindo seu próprio juízo de valor e de realidade. Porém reconhecemos que não é tarefa fácil lidar com certos temas, mesmo que a disciplina favoreça.

A escola ainda é muito conservadora. As coisas estão acontecendo bem ali, como por exemplo, gravidez na adolescência. Só este ano, tivemos na escola Anísio Teixeira sete estudantes com idade entre 14 e 16 anos que engravidaram durante o ano letivo. Sem falar em casos de abuso sexual, por padrasto ou pessoas próximas da família, que a escola não discute e nem promove debates sobre o tema.

Pensando sobre isto, cogitamos, junto à direção, a possibilidade de exibição do filme “Aos treze”, que podemos considerar uma versão mais atual do clássico “Cristiane F. 13 anos, drogada e prostituída”. O filme foi censurado pela vice-diretora. Esse fato demonstra que ainda hoje a escola tem dificuldade em debater certos temas, mesmo com os realities shows, como “*Big Brother Brasil*” (BBB) e “*A Fazenda*”, onde as questões de gênero, étnico-raciais e sexuais são apresentadas como entretenimento, um produto para o consumo.

Enquanto no cotidiano social, questões se apresentam para além do currículo escolar, a escola não coloca em sua proposta curricular a discussão dos problemas existentes na sociedade em que ela está inserida. Possivelmente isso se

dá porque a escola esquece que “a cultura de um povo não traduz outra coisa que seus construtores conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento etc.” (SANTOMÉ, 1995, p. 168).

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.

2 CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA E DOS ATOS DE CURRÍCULO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO/RE-SIGNIFICAÇÃO DE ETNO-IDENTIFICAÇÕES.

Neste capítulo procuramos refletir sobre a instituição escolar e sua relação com a formação/re-significação de etno-identificações, tendo na noção de atos de currículo, desenvolvida por Roberto Sidnei Macedo, um importante potencializador de um currículo escolar que reconheça as diferenças, as vozes e culturas silenciadas e estereotipadas historicamente neste currículo.

A escola é entendida como instituição social, política e cultural, na qual os saberes deveriam ser socializados e, principalmente, contextualizados, no entanto a instituição escolar e seu currículo alijam os estudantes das classes populares do processo educativo.

A cultura escolar, a um olhar cego, apresenta-se de uma maneira caótica, sempre pautada na transmissão e reprodução dos conteúdos, repleta de indisciplina e falta de respeito por parte dos/as estudantes e ainda o descaso de alguns/algumas professores/as. Todavia, a uma percepção mais sensível, a cultura escolar mostra-se muito complexa. O que se apresenta como indisciplina, em nossas observações da sala de aula, emerge como resistências ao atual modelo de escola e de aula que se tornam elementos da cultura escolar.

Entendemos a escola como uma organização social complexa e plural, na qual o currículo escolar não tem reconhecido a diversidade, as contradições, nem as implícitas fronteiras que nela existem. Trata-se de uma instituição que sustenta os tabus morais e sociais.

Na busca por construir outras perspectivas para a escola é relevante entendermos “a cultura, como cenário de onde emerge o *outro*, não é uma entidade independente daqueles que se representam, ou uma força autônoma que é exercida sobre as mentes das pessoas” (MACEDO, 2007, p. 43). Para isso é necessário desconstruir o sentido de cultura como um arquétipo e compreendê-la como uma força que é resultante das ações dos seus atores sociais. Nesse caso podemos entender a cultura escolar como sendo também esta força das ações dos atores escolares.

2.1 A escola e a formação/re-significação de etno-identificações

Durante as observações em nosso *lócus* de pesquisa, ocorreu uma situação que nos causou estranhamento e indignação, por ter ocorrido numa instituição de ensino. Ao sairmos de uma sala na qual fazíamos observação de aula, vimos que dois policiais militares percorriam o corredor da escola, abrindo as portas das salas como se estivessem procurando alguém. Atitude não muito comum para aquele espaço. Qualquer um imaginaria que poderia ser pai de algum/a estudante, para ver se seu/sua filho/a estaria, de fato, na escola.

Contudo não era essa a intenção daqueles policiais nos corredores da escola, eles estavam em serviço, a pedido da direção da escola. Assim, quando questionada junto à direção da escola a presença daqueles policiais nas dependências daquela instituição, a resposta foi imediata: “estes alunos precisam de polícia mesmo, eles estão demais, tem que ser a polícia mesmo”, disse uma das vice-diretoras da escola.

Tal atitude de uma gestão, bem como as palavras de uma gestora e educadora, levou-nos às seguintes perguntas: qual o papel e função da instituição escolar na contemporaneidade? Como gestores, coordenadores e professores devem agir frente aos problemas que emergem no cotidiano das escolas públicas? E por fim, qual o impacto desse tipo de arbitrariedade no processo formativo dos estudantes, principalmente os identificados como negros?

Responder a estas indagações não é nada fácil, pois as ocorrências cotidianas nas instituições escolares são consequências do descaso que tem se registrado em nossa sociedade, da falta de políticas de inclusão, são resultantes da estagnação e desorganização familiar. O fato narrado acima é a materialização de como os governos, sejam eles municipal ou estadual, lidam com um problema que vem a cada dia tomando proporções alarmantes. O comportamento dos adolescentes e jovens das classes populares nas instituições escolares para muitos não é uma tarefa de educação, mas, sim, um caso de polícia.

O acontecimento narrado exemplifica como a instituição escolar parou no tempo e espaço, bem como expressa a concepção de escola daqueles que a constituem. A escola nos dias atuais não percebe, ou não quer perceber, que a sociedade mudou, que os valores que para algumas gerações foram considerados

valores morais, foram banalizados ou reformulados pelos novos autores e atores sociais, denominados por Macedo (2007) de *novos héteros*.

Há muito tempo que a instituição escolar vem sofrendo transformações idealizadas para que cada vez mais tenha qualidade, seja um espaço democrático e compreendido como uma base do grupo social. Sabemos que a escola foi concebida por ter função social e, ao longo de sua história, pode ser entendida como:

instituição estratégica que, dentro da sociedade civil, desempenha de forma mais direta a função de reproduzir a força de trabalho e as relações de produção, mobilizando, para isso, a ideologia da educação como forma da ascensão social e de democratização de oportunidades (FREITAG, 1986, p.8).

De acordo com Antonio Amorim (2007), desde o início do Século XXI, a preocupação daqueles/as que pensam a escola é encontrar o verdadeiro sentido para ela enquanto instituição que educa milhões de pessoas. Durante muito tempo foi atribuída à escola a função de educar os membros dos grupos sociais, pois se apostava na educação como um importante dispositivo de transformação social e como instituição responsável para termos uma sociedade mais igualitária e plural. Essa era a visão que se tinha da escola na década de 1980.

Contudo testemunhamos na atualidade o resultado de anos de descaso com a educação pública. Essa ideia de função social da instituição escolar se perdeu em meio às transformações sociais e econômicas que a sociedade vem sofrendo ao longo dos anos. A cada geração, os valores e os saberes transmitidos e desenvolvidos na escola foram interferindo nas vidas dos membros dos grupos sociais e, muitas vezes, contribuíram para a exclusão e ampliação da indiferença social.

Com o passar do tempo, a escola, principalmente a pública, virou alvo da grande mídia, da violência e do descaso, inclusive por parte daqueles/as que a constituem – cito estudantes, professores/as, técnicos/as e gestores/as. Ao longo de sua história, a escola teve a função de educar, reforçar os valores morais que eram transmitidos no âmbito familiar, bem como socializar conhecimentos sistematizados para que o indivíduo pudesse ter acesso ao mercado de trabalho e se tornasse uma “pessoa de bem”.

O aniquilamento da família pela barbárie promovida pelo capital muito colaborou para o que a escola se tornou: um espaço com possibilidades fecundas,

porém sem fecundidade, onde a produção de saberes vem sendo substituída pela lógica da transmissão e reprodução de conteúdos.

A promoção das condições adequadas para a produção/construção de saberes emperra muitas vezes nas burocracias e vontades daqueles que dirigem a escola. É sabido que o currículo escolar ou currículo oficial não leva em consideração a contextualização dos saberes. A ampliação, socialização e contextualização dos saberes eleitos como formativos exigem da escola outra postura, requerendo assim, condições cognitivas e afetivas para que os/as estudantes aprendam a atribuir significados às mensagens que chegam dos diversos meios de informação e comunicação, a exemplo da televisão e da internet.

Jurjo Torres Santomé (2005) nos chama a atenção para a configuração do currículo escolar e seus mecanismos de silenciamento e de reprodução. Ele entende que o currículo escolar, foi pensado para uma proposta de escolarização de “estrutura fordista no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica” (SANTOMÉ, 2005, p. 160). Conforme Santomé, a postura dos/das estudantes em sala reflete bem isso, os/as estudantes fixam-se em suas carteiras e assistem ao desfile das diferentes matérias e professores. Assim, o resultado desse processo é o que se tornou elemento da cultura escolar: a “nota” como produto em detrimento do aprendizado.

Santomé (2005) compara os/as estudantes aos operários das fábricas ao rotulá-los como alienados, pois de acordo com suas observações, o importante é o salário e não o que se produz, e o que presenciamos nas salas de aula é justamente esta mentalidade: o importante não é o que se aprendeu ou o conhecimento produzido, mas quanto vale ou se vale ponto.

É nesse sentido que um currículo escolar de perspectiva intercultural e multirreferencial torna-se uma possibilidade, pois compreende que os/as estudantes são autores/as e atores/as de seu processo formativo. Pois “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2005, p.161).

Compartilhamos do pensamento de Brandão (2007) sobre educação, ao enfatizar que não existe uma forma, um modelo ou um espaço único onde ela aconteça. Nesse sentido compreendemos que o ato de educar não é função exclusiva da escola. Ainda temos hoje uma escola, fruto de uma metamorfose

social, que se tornou um espaço sem vida, sem imaginação e, em alguns momentos, querendo-se sem contradição, ou seja, uma estrutura silenciante e homogeneizante.

A escola, ao longo de sua metamorfose social, teve sempre um papel importante na manutenção do *status quo* e da reprodução cultural. O processo de formação do ator social esteve pautado num currículo disciplinar e conservador, que sempre procurou promover um processo formativo diferente para cada seguimento do grupo social.

Não podemos perder de vista que a educação e a formação cultural do ator social têm (ou tiveram) início na família. No espaço familiar, o processo de formação contempla uma educação fundada em valores morais e éticos, importantes para a formação social da criança. Este processo inicial de educação recebe o nome de “criação” ou educação doméstica, pois é aquela em que os pais procuram retransmitir para seus filhos a educação que tiveram de seus pais, a qual se constituía em um referencial para as futuras gerações da família e que era, muitas vezes, reforçada pela escola.

Nesse sentido, entendemos que a escola precisa repensar sua prática, sua *práxis*, as formas de educar, ensinar e aprender. Devemos lembrar sempre que a escola é uma instituição que foi concebida com funções social, cultural e política, definidas para atender as necessidades do grupo social.

A função social teria como finalidade a socialização e produção de saberes, reforçar os valores morais e éticos, contribuindo para o exercício pleno da cidadania. A função cultural deveria promover a diversidade, o respeito às diferenças, à cultura e aos saberes que os/as estudantes trazem consigo. E, por fim, a função política, na qual a instituição escolar deveria criar e promover as condições para a reflexão e debate dos vários temas sociais, tais como: violência urbana, drogas, aborto, gravidez na adolescência, meio ambiente, entre outros que, muitas vezes, são trazidos à tona pelas novelas, séries de televisão e nem sempre chegam às salas de aula, e estão presentes nas vidas dos/das estudantes.

Nesse sentido, Roberto Sidnei Macedo entende que a atual situação precisa ser repensada, considerando a necessidade de uma escola que para além da socialização de saberes, da função política e cultural defenda uma:

prática identitária enquanto possibilidade educacional, curricular e de formação configurados numa espécie de *ágora polínia*, ou seja, como um cenário democrático de debates e mobilização de competências coletivas entre diferentes, polinizadas por suas múltiplas referências e pela vontade

de instituir possibilidades para o bem comum social pelas vias da educação, constituída numa intercristica de demandas e interesses socioculturais (MACEDO, 2007, p. 28)

As reflexões de Macedo (2007) nos apresentam uma escola plural, que sempre foi pensada como uma instituição que tinha/tem como principal missão educar para o exercício da cidadania, conforme já falamos acima, porém, efetivamente, a missão da escola vem sendo a homogeneização e reprodução cultural para a manutenção do *status quo*.

os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (cinema, *rock and roll*, *rap*, quadrinhos, etc.) como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto, uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aulas. Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo o mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudar a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação. [...]. Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade, no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena (SANTOMÉ, 2005, p. 165).

É nesse sentido que um processo educacional de prática identitária, como propõe Macedo (2007), e a compreensão do currículo escolar como artefato cultural, como entende Moreira (2006), possibilita-nos uma escola que não rejeite a cultura dos/das estudantes, e entenda que eles/elas são parte integrante do processo de ensino/aprendizagem. Como nos diz A. I. Pérez Gómez (2001), a escola é espaço de cruzamentos de cultura, “a escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (GÓMEZ, 2001, p.11).

Pérez Gómez também define “cultura como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social” (GÓMEZ, 2001, p.17). Se compreendermos a escola como um cruzamento de culturas, podemos inferir que ela é também um espaço de construção/afirmação e re-significação de identidade, ou melhor, de etno-identificações.

2.2 O currículo escolar e a formação/re-significação de etno-identificações

A noção de uma *etno-identificação* aqui apresentada nasceu da tentativa de compreendermos o processo de construção/formação e ressignificação identitária dos/das estudantes, a partir dos seus *etnométodos*. Esta noção surgiu no momento em que, em nossas primeiras observações em nosso *lócus* de pesquisa, percebemos que a questão identitária e seus processos era algo bastante complexo para se compreender naquele espaço. Assim, na tentativa de compreensão daquela realidade e dos fenômenos que lá se manifestavam, buscamos inspiração no campo da etnologia.

A partir do entendimento da *etnometodologia* como sendo o estudo das atividades cotidianas e da noção de membro, cunhada por Garfinkel *apud* Coulon (1995), a qual não está associada ao pertencimento ao grupo social, mas ao domínio da linguagem natural.

Cunhamos assim a noção de *etno-identificação*, por entender que o estudante é “uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que os cerca” (COULON, 1995, p.48). As várias identidades que se manifestam no cotidiano escolar, e que produzem a cultura da escola, geralmente, não são compreendidas e, na maioria das vezes, negadas.

Conforme já explicitado na introdução deste capítulo, entendemos a escola como uma organização social complexa e plural, porém o currículo escolar não tem considerado a diversidade e as contradições que a constituem. Contudo, em nossas observações no *lócus* pesquisado, percebemos que os atores-estudantes, a partir de seus *etnométodos*, vêm tentando mudar esta lógica, criando assim as condições para se reconhecerem no currículo oferecido pela escola.

Marisa Vorraber Costa (2007), em texto intitulado “*a escola rouba a cena!*”, apresenta uma narrativa bem interessante acerca do papel da escola em sua vida pessoal e acadêmica. Segundo ela, o acesso à escola foi um misto de orgulho e honra. No trecho abaixo, a autora nos conta como a escola foi importante na sua vida:

ao longo dos anos seguintes, as experiências mais marcantes da minha vida tangenciavam ou se misturavam com a escola. Da encenação de A

bruxinha que era boa, às competições, agitações políticas do grêmio estudantil e às emoções do prêmio singelo concurso de poesias, tudo que eu vivia, sentia, conquistava ou mesmo perdia as marcas da presença indelével da escola (COSTA, 2007, p.12).

O relato de Costa (2007) nos dá uma dimensão do que a escola pode e deve fazer na vida das pessoas, contudo, um fator muito importante foi evidenciado pela autora: a participação de seus pais em sua vida. Conforme narra, eles viam na escola o caminho para alcançar seu lugar na sociedade.

Costa (2007) afirma que “a escola era sua vida”. Podemos notar que alguns pais que têm seus filhos na escola pública, ainda consideram a escola como este espaço que se compreende como o lugar que dá o fundamento para os sonhos acontecerem, que cria as possibilidades para uma vida mais digna.

Quando falamos do papel da escola em nosso processo formativo, não podemos nos esquecer de um artefato que impulsiona a cultura e o cotidiano da escola. Este artefato é o currículo escolar que elege e institui os saberes a serem transmitidos pelos professores. A proposta de uma educação e um currículo escolar multi/intercultural que reconheçam e validem a cultura dos estudantes, poderá ser uma concretização do que propõe a Lei 11.645/2008.

É nesse sentido que John Willinsky (2002), em seu artigo “Política educacional da identidade e do multiculturalismo”, relata-nos como o governo canadense mudou o currículo escolar para que os estudantes migrantes das antigas colônias francesas se reconhecessem no currículo. A política educacional da identidade, do governo canadense, afetou todos os níveis de educação no país.

Diversas comunidades canadenses deram início a programas de idiomas herdados, depois de esforços por vezes tempestuosos sobre o apoio público a outros idiomas além do inglês e do francês (Cummins, 1989). Depois de anos de programas experimentais, a Universidade British Columbia agora permite que os alunos estudem punjabi, mandarim ou japonês no ensino médio. Nas aulas de literatura, está sendo usada uma nova geração de antologias literárias que amplia as tradições anglo-norte-americanas da literatura de língua inglesa para um novo espectro de vozes e experiências. Em Ciências e Matemática, que às vezes se declaram isentas de interesses multiculturais, são agora oferecidas aulas sobre inventores, cientistas e matemáticos não europeus. Com isso, em nome do multiculturalismo, os educadores procuraram ampliar a representação escolar daqueles que constituem a nação (WILLINSKY, 2002, p.40).

Esse autor destaca como o governo canadense procurou transformar a sua política curricular, mudando os conteúdos das disciplinas, principalmente aquelas que sempre foram vistas como superiores.

Nos dias atuais, a instituição escolar vem sofrendo o impacto das transformações econômicas, políticas e sociais que vem ocorrendo na sociedade. O currículo se abre para uma maior diversidade de experiências, ao mesmo tempo em que olha de forma crítica para sua própria tradição hermética. Em nosso país, a criação da Lei 11.645/2008 ainda não efetivou-se em uma mudança significativa nas políticas curriculares, nem no currículo escolar, e muito pouco na sala de aula. Pois, mesmo com uma lei que promove a valorização das contribuições dos povos indígenas e africanos na cultura brasileira, ainda presenciamos atos que desconsideram essas culturas ou as abordam como inferiores.

Para pensar sobre os processos identitários, inspiramo-nos nas reflexões de Moreira e Câmara (2008) que destacam três pontos relevantes deste debate: a teoria social, a educação e a política. Esses autores sinalizam a necessidade de se estudar acerca da temática identidade na atual configuração de nossa sociedade. Assim, na teoria social “a discussão teórica da identidade justifica-se, por iluminar interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada” (GILROY *apud* MOREIRA e CÂMARA, 2008, p.38-39). No campo da educação, defendem que “qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante” (MOREIRA e CÂMARA, 2008, p. 39). E no campo da política a “ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações” (MOREIRA e CÂMARA, 2008, p.39).

Para Macedo (2007, p. 42), “um currículo que quer constituir-se pela heterogeneidade, parte da premissa de que todos, absolutamente todos os seres humanos, são capazes de exercer a crítica, enraizada nas referências sociais e culturais”.

É a partir dessas inspirações que entendemos a importância de se compreender não só a formação dos sujeitos aprendentes, e dos sujeitos educadores, mas também propor outro olhar na relação entre estes sujeitos. A construção da *etno-identificação* e a cultura dos sujeitos educativos devem ser compreendidas enquanto elementos curriculares. Como nos diz Macedo (2007, p. 131), “o currículo que se institui sabe e quer saber sempre da vida dos seus sujeitos-alunos, constrói-se preponderantemente a partir deles e movimenta-se com eles”.

Inspirando-nos em Macedo (2007) e em Moreira (2008), vemos que o currículo deve ter em sua política a preocupação com a temática identidade, embora

alguns professores acreditem que discutir essa temática seja um modismo. O que esses professores não percebem é que há muito tempo estas vozes ficaram silenciadas e esquecidas e que, graças aos novos movimentos sociais, a academia resolveu acatar estas reivindicações, ainda que com certo preconceito por parte de alguns.

Entendemos que a escola precisa ser compreendida como um espaço plural, no qual seus autores fazem e refazem seu cotidiano e tecem diariamente a cultura da escola. Todavia o/a estudante precisa compreender que seu processo de formação cultural e identitário passam por seus *etnométodos*.

Nesse sentido os etnométodos, ou seja, as diversas inteligibilidades dos atores sociais e seus inelimináveis referentes culturais, que instituem a vida sociocultural cotidianamente, incluindo-se aí os atos educativos, não são considerados epifenômenos, presenças/componentes que apenas servem para fomentar ou adornar uma engrenagem curricular predefinida (MACEDO, 2007, p.40).

A partir da noção de etnométodos, Macedo (2007) formula a noção de *etnoeducação crítica*, por entender que o aprendizado é um fenômeno humano que para ocorrer se referencia na cultura. A defesa da afirmação dos pertencimentos culturais que acontecem nas relações sociais representa a busca pela construção de uma escola plural e de um currículo escolar que siga a mesma perspectiva. A proposta de uma educação intercultural, oferece outro caminho à instituição escolar, para a formação de uma sociedade mais democrática.

O estudante da escola pública não pode perder de vista a oportunidade de desenvolver uma consciência individual e coletiva, que toma como base epistemológica os papéis sociais que a escola determina a todos seus atores. Nesse sentido, um grande contingente da sociedade, destacando os pais, professores/as, políticos e gestores nos segmentos estaduais e municipais, depositam suas expectativas, no caráter formativo e transformador da escola. Contudo parece que estes olham a escola de longe, pois percebemos que este contingente está muito distante da instituição escolar. Dessa maneira:

a função social e política da escola continua sendo a de educação geral, mediante a qual a criança e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender e internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para a construção da sociedade democrática (COSTA, 2007, p. 24).

As reflexões de Costa (2007) apresentam bem a configuração da missão básica da escola, as habilidades citadas pela autora a serem desenvolvidas pela instituição escolar dão a esta um relevante destaque. Esse posicionamento é reforçado por Juan Delval (2001, p.81), quando afirma que “a função tradicional que a educação desenhou foi a de facilitar a inserção do indivíduo no mundo social, torná-lo membro do grupo social”. Para este autor, a escola é uma instituição de grande complexidade, embora pareça simples no primeiro olhar.

Segundo Delval (2001), a escola tem três importantes funções: a primeira, cuidar das crianças enquanto os pais estão no trabalho; a segunda, socializar as crianças; e a terceira, a de transmitir conhecimentos, porém, em algumas escolas, a mentalidade dos seus atores ainda é de uma instituição que tem como função a mera reprodução de conhecimento, não reconhecendo o que Macedo (2009) chama de novos héteros. Assim, a escola vem negligenciando, do ponto de vista pedagógico, seu sentido social e cultural.

É nesse sentido que a valorização por parte do currículo escolar das histórias e saberes do/a estudante, passa a ser imprescindível para o seu processo de formação, principalmente daqueles/as identificados/as etnicamente como negros/as. Contudo o que vemos e presenciamos nas instituições escolares é o contrário, as decisões são sempre tomadas por uma minoria, que julga o que será bom para a comunidade estudantil.

A relação escola, cultura escolar, currículo e construção de identidades vem possibilitando questionamentos e articulações no campo educacional. Podemos notar que a escola atual na aparência mostra-se tão ultrapassada quanto na sua essência. O esfacelamento da estrutura familiar tradicional e o pessimismo social para com a instituição escolar reflete bem o que é nossa sociedade.

É chegado o momento em que as políticas curriculares e as práticas/práxis pedagógicas precisam refletir que a escola não é mais o local de reprodução de conhecimento sistematizado com um fim prático – o vestibular. Mas pensar uma escola plural e singular, um espaço no qual não se fique só nos discursos panfletários de políticos sobre inclusão, que inclua, de fato, com responsabilidade.

Os estudos culturais, o multiculturalismo e a interculturalidade no campo da educação têm muito a contribuir para a formação dos atores sociais. Para que isso ocorra é necessário pensar uma escola que vá além do si em si mesmo e

avance para o si mesmo no outro e o outro em si mesmo. Podemos pensar numa formação ao longo da vida na qual as histórias dos sujeitos do processo educativo não se percam em meio às institucionalizações do conhecimento, mas que faça parte do processo. Pois cada história traz consigo um pouco de cada um de nós.

Pensar um currículo que contemple esta necessidade é pensar um currículo identitário e formativo (MACEDO, 2007). Como nos diz Silva (1995, p. 196), “a questão do multiculturalismo e da afirmação da identidade cultural dos diversos grupos sociais também apresenta uma oportunidade para repensar velhos dilemas sobre a relação cultura e educação”.

Para Moreira e Câmara (2008, p. 39), a identidade tem um foco político importante, pois “a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais”. Inspirado em Silva (1995) compreendemos que o currículo é o *locus* onde as lutas pelo poder se intensificam em busca de significados e significantes sobre o social e o político.

Assim, Reinaldo Matias Fleuri (2003, p. 56) entende que a identidade “é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Todavia “a cultura escolar produziu uma seleção de conteúdos escolares que priorizam os aspectos cognitivos e marginalizam os culturais, tornando inflexível a composição do currículo” (TEIXEIRA e BEZERRA, 2007, p.59).

Por fim, é preciso mudar a mentalidade daqueles/as que fazem a escola. Temos que criar uma escola para além da estrutura física, de inanimada para uma estrutura animada, com vida e construção de saberes na produção de conhecimento, que não valorize apenas a prática pedagógica, mas, sim, a práxis pedagógica, a dialogicidade e a intercristica, tendo nos atos de currículo um importante dispositivo para essa mudança.

2.3 Os atos de currículo e a formação/re-significação de etno-identificações

A noção de *atos de currículo*, desenvolvida por Macedo (2007; 2010), possibilita-nos pensar o currículo de maneira crítico-reflexiva ou intercristica, sendo

um importante dispositivo de formação socialmente construído. Esse autor encontra as bases dessa noção na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, que compreende o ato não como um acontecimento isolado, mas como algo que potencializa o agir humano.

Sendo assim, “o ato tem que ter sua materialidade constitutiva, a par do seu conteúdo” (MACEDO, 2010 p. 21). Para este autor, a noção de ato em Bakhtin não está resumida no ato puro e simples, nem na ação, mas na experiência do mundo humano. Dessa forma “os *atos de currículo* instituem a práxis formativa, trazem o sentido de não se encerrar a formação num fenômeno puramente exoterodeterminado por uma mecânica educacional fechada e sem face” (MACEDO, 2010, p. 48).

Ao refletir acerca de *identidades* e do *processo identitário* de estudantes identificados/as como negros/as, retomamos a tese do filósofo grego Heráclito de Abdera, com sua máxima na qual afirma que “ninguém entra no rio e se banha na mesma água duas vezes, por que não é o mesmo rio e nem a mesma água”. Com esta afirmação podemos perceber que, historicamente, nos primórdios da filosofia como pensamento racional sistematizado, o *Ser* já era percebido como *Devir*.

Macedo (2010) entende que “o currículo é um texto complexo em constante escrita e reescrita”. Em nossa pesquisa percebemos que os *atos de currículo* caracterizam-se em importante potencializador da construção e afirmação de *etno-identificações* no contexto da cultura escolar. Ao compreender a importante contribuição dos atos de currículo, a cultura escolar e o cotidiano da sala de aula tornam o processo formativo dos estudantes muito mais fecundo. Retomando as ideias de Gimeno Sacristán, um currículo real:

nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação (SACRISTÁN, 2005, p. 87).

A noção de currículo real proposta por Sacristán, bem como os *atos de currículo* aproximam-se em alguns aspectos, contudo a teoria desenvolvida por Macedo potencializa as ações formativas que acontecem no âmbito da sala de aula, ou seja, das ações ditas formativas. Para ilustrar isso, apresentamos um fato que ocorreu em nossa observação de campo: na disciplina de Inglês, a proposta da professora era trabalhar com tradução de letras de músicas do Inglês para o

Português, no entanto os estudantes sugeriram que a chamada culminância da atividade fosse muito além da tradução da letra de música. A proposta dos estudantes foi apresentar para toda a escola a compreensão das letras a partir da expressão corporal.

É nesse sentido que Macedo (2010) refere-se à ideia de autorização, a qual “advém do processo instituinte e emancipacionista de sermos autores de nós mesmos, sermos coautores de nós mesmos”. Compreendemos assim que os estudantes, no momento em que interferiram na proposta de atividade da professora, exercitaram, de certa forma, *atos de currículo*.

É importante perceber que esta atitude dos/as estudantes é um reflexo dos anseios dos “novos héteros”, por outra escola, que seja mais significativa e divertida. Da mesma maneira que os/as estudantes propõem outra dinâmica na atividade de uma disciplina, estes atores também sabem criar dispositivo para dizer-nos: “Olha, sua aula esta chata, ou este conteúdo não me interessa, por que não tem nada a ver com minha realidade”.

Para Macedo (2010), há uma potência no conceito de atos de currículo que implica profundamente no processo formativo dos/as estudantes, em nosso caso dos/as identificados/as como negros/as. Assim “faz-se necessário acrescentar que, para ser formativa uma aprendizagem terá que vir acompanhada de um ponto de vista, de uma atitude” (MACEDO, 2010, p. 49).

Essa atitude deve ser uma atitude cotidiana na sala de aula. Os atos de currículo são um dispositivo formativo relativo não apenas ao/a professor/a, mas também aos/as estudantes que constantemente criam estratégias para estar na escola e não estar na sala de aula.

O que podemos entender é que quando a escola ou o/a professor/a buscam exercitar a escuta e a compreensão, estão desenvolvendo o que aqui denominamos de atos de currículo. Pois avaliamos que a participação dos/as estudantes no planejamento e nas atividades propostas pelos/as professores/as influencia bastante na aprendizagem daqueles. “Em termos de um ideário de formação que se amplia para uma perspectiva social onde se pleiteia ao mesmo tempo a *diferença* e a *construção do bem comum*, todo esse processo formativo deveria acontecer como um processo *intercrítico*” (MACEDO, 2010, p. 50).

A partir das reflexões até aqui apresentadas, vemos que do ponto vista formativo há uma implicação dos atos de currículo com a noção de etno-

identificação no processo de construção identitária dos/as estudantes, pois quando estes interferem nas lógicas estabelecidas e nos saberes instituídos tornam-se autores/as e atores/as no cenário da escola. Os atos de currículo potencializam uma formação intercultural. Assim, é fato que sempre que os temas trabalhados em sala são contextualizados, e o/a professor/a compreende que a sala de aula é um microcosmo, e que naquele espaço existem sujeitos culturais, estes/estas se dedicam a aprender e fazer o melhor. Infelizmente, com frequência os/as diferentes autores/as sociais esquecem-se do valor de sua participação.

A não participação e o autoritarismo é o que presenciamos na maioria das escolas, as quais têm sua lógica formativa e noção de ensino pautada na homogeneização dos sujeitos e na reprodução de conteúdos. É nesse sentido que Santomé (2005) chama a atenção para as políticas curriculares desenvolvidas pelas instituições escolares, no processo de formação dos estudantes oriundos das classes populares.

O planejamento do currículo e sua posterior colocação em ação – necessária para conseguir metas similares – estão muito longe de uma visão acumulativa, bancária, de conteúdos, para serem adquiridos pelos/as estudantes, como se esses/as fossem gravadores de som. [...]. Assim, os alunos/as se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo. A única coisa a que os/as estudantes aspiram é acabar quanto antes seus deveres e desse modo conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um determinado conceito (SANTOMÉ, 2005, p. 160).

A caricatura apresentada por Santomé é o que ainda vemos acontecer nas escolas públicas e privadas de nosso país. O processo formativo dos estudantes resume-se, em grande medida, à transmissão de conteúdos e na preparação para os vestibulares, que exige deles assimilação. Ainda temos a cultura do copiar e colar, que vem crescendo a cada ano letivo, e um currículo escolar regulado pela lógica mercadológica imposta pelas editoras, visto que a sequência dos livros ou módulos configuram o currículo das escolas.

O que se entende por currículo em algumas instituições é os conteúdos a serem ministrados em cada disciplina ou o índice dos livros ou módulos. O que podemos perceber é que, em tese, tanto as instituições privadas como as instituições públicas operam pelo mesmo princípio formativo, porém o resultado é bem diferente. O segmento privado prepara seus/suas estudantes para os vestibulares, conseqüentemente o ingresso nas universidades e faculdades. Já o segmento público demanda uma análise mais complexa, pois temos três períodos

escolares, a saber: o turno matutino, considerado um turno em que os/as estudantes têm um melhor desempenho, o vespertino e o noturno que são destinados à educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, a formação dos/as estudantes do segmento público, na maioria dos casos, tem o ensino médio como meta, em seguida um curso profissionalizante para estarem aptos ao mundo do trabalho. Ainda temos os problemas sociais, que, muitas vezes, impedem que o/a estudante dê seguimento aos seus estudos, e sejam lançados, sem terem adequada competência profissional ou mesmo competências básicas, a se aventurar no mercado de trabalho. A consequência, na maioria das vezes, é o trabalho informal (camelôs ou vendedores/as ambulantes) ou o subemprego.

Poderíamos nos perguntar por que as políticas de formação dos/as estudantes da rede privada e da rede pública de ensino têm a mesma lógica de formação, mas o resultado do processo formativo é muito diferente?

Nesse caso, podemos inferir que os *atos de currículos* dos/as professores/as pesam no processo formativo dos/as estudantes. Na rede privada, os/as estudantes chegam com objetivos bem definidos, por exemplo, muitos/as querem seguir a profissão do pai ou a tradição da família, muitos afirmam que vão fazer medicina, direito, engenharia ou outros cursos da área de saúde e alguns optam pelas licenciaturas. No segmento público, as limitações materiais ou sociais limitam a definição clara de objetivos profissionais para além da formação básica.

A escola procura tornar os sonhos de cada segmento realidade, e nessa perspectiva os/as estudantes das camadas populares não percebem que as políticas educacionais, implícita ou explicitamente, procuram manter o *status quo*, homogeneizando, aculturando e silenciando aqueles/as estudantes. Então o discurso de respeito pela diferença é muitas vezes substituído pelo discurso da igualdade no qual o jargão “todos somos iguais” é a bandeira que deve ser defendida.

Percebemos assim o caráter silenciante e homogenizador do currículo escolar que, ainda inspirado na concepção de formação de Comenius, ou do Behaviorismo de Skinner ou Watson, com a ideia de instrução programada e as inspirações positivistas, ainda dita o cotidiano e os resultados escolares. Consequentemente, o processo identitário dos estudantes será comprometido.

O cenário descrito até agora se pautou nas políticas curriculares das instituições escolares, contudo Santomé nos lembra que:

não podemos esquecer que os professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mão de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos), os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua *coisificação* (SANTOMÉ, 2005, p. 161).

Vemos nas salas de aula a tremenda dificuldade dos/as estudantes assimilarem ou compreenderem o que os/as professores/as ensinam ou tentam transmitir, pois, em muitas ocasiões, os conteúdos programados para as aulas não são contemplados pelos/as estudantes. Ao mesmo tempo em que a cultura do uso do livro didático aparece como únicos conteúdos possíveis de serem trabalhados em sala.

Essas dificuldades que os/as estudantes sentem frente aos conteúdos e temas trabalhados pelos/as professores/as na sala de aula não são contempladas pelo currículo escolar, é nesse momento que os atos de currículo dos/as professores/as têm grande importância no processo, pois estes criam as possibilidades para que os/as estudantes atinjam o objetivo da aula e conseqüentemente do plano de curso. Assim, enquanto o currículo escolar silencia as vozes e as culturas dos/as estudantes das classes populares, os atos de currículo reconhecem “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e /ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas” (SANTOMÉ, 2005, p.161).

Ainda para Santomé (2005), o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aulas representam uma das formas de construir significados, reforçar e confirmar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político.

Em perspectiva semelhante, Macedo (2010) compreende os atos de currículo enquanto dispositivo de formação, entendendo-o a partir de uma práxis curricular, em que “a centralidade está na *ação*, no *sentido* e na práxis, prerrogativa exclusiva do ser humano e não dos objetos” (p. 50). Esta práxis potencializa os atos de currículo de professores/as e dos/as estudantes.

Segundo Macedo (2007), a cultura é o cenário onde o outro emerge, não é uma entidade independente daqueles que a representam, e, portanto, é preciso

pensá-la enquanto força que age e também resulta da interação de atores sociais. Assim,

o projeto de um currículo intercultural em atos críticos quer configura-se por uma construção coletiva a formação de uma confederação de ideias e de realizações de seres humanos que se querem prenes de possibilidades críticas enquanto *virtuosidades nascentes*, e compromisso ético (MACEDO, 2007, p.50) .

É nesse sentido que reforçamos que os atos de currículo sejam compreendidos como um importante artefato formativo. Professores/as e estudantes da educação básica anseiam por uma escola outra, outra metodologia de se abordar os temas em sala de aula. É notório que todos/as os/as estudantes querem mostrar seus talentos, suas habilidades e também suas identidades. A dramaturgia, a corporeidade, a musicalidade e as narrativas fazem parte da vida de estudantes e também de professores/as, e, certamente, se incorporados ao currículo, contribuem significativamente para o processo de ensino aprendizagem.

Sabemos que a promoção das condições adequadas para a produção/construção de saberes emperra muitas vezes nas burocracias e vontades daqueles que dirigem a escola. É sabido que o currículo escolar ou currículo oficial não leva em consideração a contextualização dos saberes.

Portanto a ampliação, socialização e contextualização dos saberes eleitos como formativos exigem da escola outra postura, requerendo assim, condições cognitivas e afetivas para que os/as estudantes aprendam a atribuir significados às mensagens que chegam dos diversos meios de informação e comunicação, a exemplo da televisão e da internet.

É a partir dessas inspirações que entendemos a importância de se compreender não só a formação dos sujeitos aprendentes e dos sujeitos educadores, mas também propor outro olhar na relação entre estes sujeitos. A construção da *etno-identificação* e a cultura dos sujeitos educativos devem ser compreendidas enquanto elementos curriculares.

A defesa da afirmação dos pertencimentos culturais que acontecem nas relações sociais representa a busca pela construção de uma escola plural e de um currículo escolar que siga a mesma perspectiva. A proposta de uma educação *intercrítica* oferece outro caminho à instituição escolar, para a formação de uma sociedade mais democrática.

3 INTERFACES ENTRE CULTURA E COTIDIANO ESCOLARES: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ETNO-IDENTIFICAÇÕES DE ESTUDANTES

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, trataremos sobre a relação existente entre cultura e cultura escolar, considerando a relevância das referidas categorias em nosso trabalho, não obstante compreendermos que o cotidiano e a cultura escolar são indissociáveis. Apresentamos, no decorrer da seção, a noção de cultura defendida por autores como Macedo (2007) e Geertz (1989). Para ambos, a ideia de cultura tem o ser humano como produtor e produto de uma polissemia de significados, que implica o grupo social de várias formas.

Na segunda seção, nosso olhar está voltado para a categoria cotidiano e cotidiano escolar, partindo de uma noção de cotidiano construída a partir de nossa vivência no espaço escolar. Compreendemos que o cotidiano escolar é elemento fundante da cultura da escola, pois cada escola tem seu cotidiano próprio, embora, frequentemente, o analista desavisado cometa o equívoco da generalização, considerando todas as escolas como iguais. Porém o cotidiano escolar é constituído pelos fenômenos que emergem na sala de aula, nos corredores, enfim, na escola.

Na terceira e última seção, discutimos a dialeticidade entre cultura e cotidiano escolares e a formação/re-significação de etno-identificações. Nessa seção, refletimos sobre a escola, a cultura escolar e o cotidiano escolar como dimensões em que há cruzamento de culturas, que invadem a escola, mas não são reconhecidas pelo currículo escolar. Uma evidência disto é a negação das etno-identificações, ou seja, das identidades étnicas, de gênero, sexuais e culturais as quais não são contempladas nos conteúdos do currículo escolar, mesmo sendo este compreendido como um artefato cultural.

3.1 Cultura e cultura escolar

O que podemos entender por cultura e cultura escolar? Em muitos manuais, a palavra cultura tem relação com aquilo que é produzido e acumulado pelo ser humano. No dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2000) o termo cultura aparece com dois significados básicos:

O primeiro e mais antigo significa a *formação* do homem, sua melhoria e seu refinamento. [...] o segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costuma ser indicado como *civilização* (ABBAGNANO, 2000, p. 255).

Segundo esse autor, a passagem de um significado para outro ocorreu no século XVIII pelas obras da Filosofia Iluminista.

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1823-1917) no vocábulo inglês *culture*, que 'tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade'. Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos (LARAIA, 2003, p. 25).

Assim, em síntese, Tylor entende a cultura como todo comportamento aprendido pelos seres humanos, que independe de transmissão genética (LARAIA, 2003). Redução que avaliamos como equivocada frente a formulações posteriores a respeito desse conceito, com as quais dialogamos no decorrer deste texto.

Da mesma maneira que para Aristóteles o homem era denominado um animal político, diferenciando-se dos outros animais por ter a capacidade de construir significados e ser político, para Laraia (2003) o ser humano é o único produtor de cultura, pois ele tem duas capacidades importantes: a comunicação oral e a capacidade de construir instrumentos para facilitar seu dia a dia.

Buscamos inspiração nas ideias de Clifford Geertz (1989) que, comungando com Max Weber, afirma que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 1989, p. 15). Nesse sentido, este autor assume que essas teias e suas interpretações são o que ele entende por cultura, conceito “essencialmente semiótico”.

Desse modo, podemos compreender a cultura como sendo “um conjunto de interpretações que as pessoas compartilham e que, ao mesmo tempo, fornece meios e condições para que essas interpretações aconteçam na *vivência dos efeitos de poder que produz* (MACEDO, 2007, p. 44). A noção de cultura apresentada por Geertz (1989) e Macedo (2007) mostra-nos que a esta não consiste meramente no acúmulo de saber de um grupo, sociedade ou civilização, mas sim como fenômeno a

ser interpretado, ao mesmo tempo em que, também, é resultante dessa interpretação.

Nessa perspectiva, há uma relação indissociável entre educação e cultura, conforme destacado por Carlos Rodrigues Brandão (2009), o qual entende que estas estão intrinsecamente ligadas. Esse autor afirma que sobre a natureza que nos é dada, construímo-nos e dotamos de significados nossos mundos. Assim é o processo cultural dos/as estudantes que vivenciam suas culturas (familiares, comunitárias e locais) e, ao chegar à escola, deparam-se com outras culturas, além da cultura escolar e da escola.

Segundo o professor Muniz Sodré (2002), é muito importante entender a relação entre cultura e educação, pois a ideia de cultura está relacionada com um tipo de fonte da qual o processo educacional se nutre para formar pessoas e consciências. “A cultura é, pois, essa dinâmica de relacionamento que o indivíduo tem com o real dele, com a sua realidade, de onde vêm os conteúdos formativos, ou seja, de formação para o processo educacional” (SODRÉ, 2002, p.17).

Todavia, Sodré (2002), ao discutir as interfaces entre cultura e educação, bem como a presença do eurocentrismo nas configurações hegemônicas dessas noções, lembra-nos que, de forma lamentável, as instituições escolares concebem cultura num sentido patrimonialista.

Cultura, nessa visão, se limita ao que está presente nos monumentos do passado, é o que está presente nos arquivos, é o que permitiu a construção dos edifícios, a formação de riquezas... Isso também é cultura, mas é uma visão de cultura apenas como patrimônio, um bem, um bem patrimonial, sua materialidade está nos manuais escolares, nos ministérios, em tudo aquilo que o Estado se sente capaz de administrar. No entanto, esse patrimônio só é patrimônio, porque entende cultura como o que resulta de um valor global, de valor universal que é o valor cristalizado, no modo como os europeus vivem e pensam. Tanto a cultura como o patrimônio, gerida pelo Estado, é valor porque trata de uma coisa que cristaliza, que corporifica o que a Europa produziu, o que a Europa é (SODRÉ, 2002, p. 18).

Essa noção de cultura enquanto patrimônio cristalizado de caráter global e universal, a que o Sodré(2002) se refere, está ainda presente em muitos corações e mentes daqueles que constituem e pensam a escola, sejam eles professores, coordenadores ou gestores. Esta ideia de cultura enquanto patrimônio, que defende valores, hábitos e costumes europeus, pautou-se, ao longo de nossa história educacional, na preservação da chamada tradição erudita. Segundo Sodré (2002), a ideia de uma cultura superior em nossa educação sustenta um sistema

discriminatório de sociedade que defende a preservação de uma cultura das elites em nosso país. A preservação da tradição europeia e elitista entrava a percepção das manifestações culturais que acontecem no contexto escolar.

O currículo escolar sempre procurou sustentar a ideia de uma elite cultural, que domina um cabedal de saberes voltado para as culturas ocidentais, ditas universais. No entanto, cremos que a partir do momento em que a escola abre-se para uma formação de perspectiva multirreferencial, ou intercultural, as possibilidades para superação dessa lógica elitista emergirão.

Nesse sentido, Macedo (2007) acredita que a compreensão da cultura escolar não deve reproduzir antinomias que as epistemologias cultivam. Sendo assim, é preciso lembrar que a cultura e a história mantêm uma relação intrínseca, em que uma não vive sem a outra. Nessa dialética entre história e cultura, Macedo (2007) entende que uma perspectiva multirreferencial de formação possibilita a superação das dicotomias e dos desencontros no ambiente escolar. Para ele,

a perspectiva educacional que tem a multirreferencialidade como norte traz a cultura enquanto negociação de valores e símbolos, uma negociação de diferenças, uma luta em torno da construção e imposição de significados sobre o mundo, como um analisador potente para a compreensão da cultura da escola e como ela se dinamiza no seio das decisões curriculares e pedagógicas (MACEDO, 2007, p. 76).

Nesse ponto, é necessário explicitar nossa compreensão acerca do que estamos aqui nominando de cultura escolar e cultura da escola. A cultura escolar está relacionada a políticas educacionais e curriculares, a documentos oficiais e ao currículo escolar, que por sua vez influenciam na cultura da escola. Entendemos, assim, que a noção de cultura escolar está determinada por diretrizes que chegam às escolas, por meio de documentos e “pacotes prontos” para serem aplicados, sem antes consultar professores, estudantes e comunidade interessada, acerca da pertinência daquele projeto ou programa.

Na percepção de Macedo, a noção de cultura escolar torna-se importante para compreendermos o fenômeno da escolarização dos estudantes. Inspirado em Chervel (1990, *apud* MACEDO, 2007, p. 126), compreende que a “cultura escolar é uma autêntica e original cultura produzida pela escola”. Em alguns casos, esta compreensão de Chervel e Macedo não se aplica, pois o que de fato acontece é o inverso, é a cultura escolar que cria a cultura da escola.

Nesse caso, a escola dissemina, de forma sutil, mas consistente, certos modos de conduta, pensamentos e relações condizentes com uma instituição que produz a si mesma. Porém, “docentes e estudantes mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola” (GÓMEZ, 2001, p.11). Podemos, assim, compreender que enquanto a cultura escolar está relacionada com a manutenção da ordem e dos paradigmas sociais, a cultura da escola é o *lócus* onde a *multirreferencialidade* e os atos de currículo estão presentes. É no âmbito da cultura da escola que a instituição escolar se faz e refaz cotidianamente.

Sabemos que cada escola tem sua dinâmica, suas regras e seus hábitos. É nas relações entre culturas e hábitos distintos que cada ator social tece o tecido social escolar.

Ao retomar a noção de cultura como formação do ser humano, proposta por Abbagnano (2000), reforçamos que “a relação entre educação e a cultura é, portanto, muito mais do que apenas próxima. Ela é absolutamente íntima, interativa, inclusiva” (BRANDÃO, 2009, p. 12).

Estamos vivendo uma época em que as pessoas tornaram-se capazes de alterar profundamente o meio em que estão inseridas e até mesmo a própria noção de espaço e tempo. Dessa maneira, “vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, afirmam-se, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários” (SILVA, 2003, p. 07).

Contudo o que presenciamos nas escolas é uma forte resistência a mudanças. As mentalidades dos dirigentes impõem à cultura da escola seus desejos e devaneios. A escola, muitas vezes, faz-nos lembrar um feudo no qual a vontade do soberano deve ser a de seus súditos.

Defendemos que a dinâmica na escola seja outra, que possibilite a vivência da cultura enquanto “contexto simbólico que circunda, de maneira permanente e de forma relativamente perceptível, o crescimento e o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos humanos” (GÓMEZ, 2001, p. 13). Em algumas escolas, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento e o Currículo não possibilitam debates com as comunidades para se pensar a formação mais humana, ou um ensino com responsabilidade social. Nesse sentido é muito comum, em escolas da rede pública, encontrar professores/as que não se interessam pelas

atividades promovidas pela escola e também não pensam uma estrutura de aula diferente.

Para ilustrar o argumento acima, gostaríamos de narrar uma conversa com um professor de matemática, em que ele se queixava de seus estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, os quais não conseguiam aprender equação de primeiro grau. Esse professor estava totalmente cético e não via possibilidade de seus/suas estudantes conseguirem aprender o assunto da unidade. Então foi sugerida, ao professor, uma atividade diferente que, se bem orientada, poderia obter um resultado muito produtivo.

A atividade seria a montagem de um painel com um problema escrito numa linguagem não matemática, que deveria ser traduzida para a linguagem matemática. Porém este problema não seria respondido pelos estudantes da turma, mas sim por outros, pois o painel seria fixado no corredor e, na aula seguinte, seria levado à sala para, a partir das possíveis respostas que os/as demais estudantes da escola deixaram no painel, discutirem as soluções. Caberia aos/às estudantes, divididos em grupos, explicarem, aos demais, se as respostas estavam certas ou erradas. Nesse processo o professor seria apenas o mediador.

Contudo, o ceticismo do professor de matemática era tão grande que ele não ousou sequer tentar. Não conseguia ver nos seus estudantes a beleza e vontade de aprender, no caso, equação. Esse professor só conseguia ver os painéis sendo rasgados, já que os estudantes não sabiam fazer uma operação de adição ou não conseguiam achar o valor de “x” numa simples equação. Podemos compreender a atividade proposta ao professor como uma explícita manifestação do que Macedo (2002; 2007; 2010), defende como sendo a noção de *atos de currículo* e uma atividade *intercrítica*.

Essa seria uma atividade intercrítica porque abre a possibilidade do aprendizado em parceria e a partir do diálogo, da pergunta, tomando como ponto de partida para a produção do conhecimento, os saberes dos estudantes. O debate em torno das possíveis respostas dos demais estudantes propiciaria a reflexão sobre o problema e formulação de respostas que expressassem suas compreensões sobre o conteúdo.

A questão aqui é saber por que o professor de matemática, ao menos, não tentou aplicar a atividade? As aulas de matemática ainda seguem o paradigma tradicional de uma linguagem matemática universal. Quem sabe se ele ensinasse

aos seus estudantes partindo de uma contextualização, trazendo para a sala uma situação real e solicitasse que os estudantes passassem a situação para uma linguagem matemática, eles iriam aprender o assunto para a vida e não aprendê-lo apenas para uma avaliação ou atividade, em síntese, para uma nota.

O fato narrado acontece em diferentes espaços educativos nas diversas disciplinas do currículo escolar. Ousar superar a lógica continuísta do livro didático é muito mais trabalhoso, pensar uma aula para atender às necessidades dos estudantes é mais complicado. É assim que muitos professores pensam. É comum ouvirmos: “eu finjo que ensino, eles fingem que aprendem, no final todos passam e ficam felizes”. Até quando vamos repetir essa frase? Estamos vivendo um momento histórico de repensar nosso processo de escolarização, mas ainda há uma grande resistência às mudanças na cultura escolar.

Enquanto professor, em uma escola pública municipal, recém aprovado em concurso, foi preciso observar, tencionar e, por vezes, calar para poder compreender como era a dinâmica da cultura daquela escola. Muitas questões inquietantes foram percebidas, desde a dinâmica da relação entre professores/as e estudantes, dos estudantes entre si, bem como destes com técnicos e outros segmentos da escola.

Contudo a relação entre estudantes e a equipe gestora, muitas vezes, não era de respeito, mas sim de medo. Pois a sala da direção sempre significava punição, fosse em forma de advertência, suspensão ou, nas situações mais críticas, transferência ou expulsão.

Podemos perceber como os/as gestores/as de escolas públicas criam mecanismos para controlar os estudantes mais inquietos, porém nem sempre estes dispositivos de conduta resolvem os problemas que o ambiente escolar vem enfrentando. É preciso entender que a sociedade está em constante mudança, sejam elas econômicas, políticas, educacionais, sociais e culturais. Nesse sentido,

precisamos, com urgência, compreender não apenas educandos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – em suas dimensões e com os seus rostos mais individuais e individualizados – o que sempre foi e segue sendo algo de suma importância - , mas também como sujeitos sociais e enquanto atores culturais. Saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e de suas culturas patrimoniais, de suas casas, famílias, parentelas, vizinhanças comunitárias, grupos de idade e de interesse. Meninos e meninas que ‘são quem são’ ou que ‘são como são’ porque habitam mundos culturais que o mundo escolar tendeu durante muito tempo a invisibilizar, ou a perceber de longe, envolto em uma penumbra (BRANDÃO, 2009, p. 14).

Brandão (2009) faz uma demonstração interessante de como se constituem a cultura escolar e da escola. As metodologias criadas pelas políticas curriculares, “que definem papéis de professores e de estudantes e suas relações, redistribuindo funções de autoridade” (Silva, 2003), contribuem, assim, para que o currículo escolar torne invisível a cultura dos estudantes, para que dessa forma reine certa ordem.

Não queremos tirar da escola e do currículo escolar sua função, que é a de ensinar e aprender, mas precisamos compreender que não temos mais objetos de um processo formativo, mas sim sujeitos/autores e atores sociais. É preciso que aqueles/as que fazem a escola ser o que ela é acreditem que é possível interferir, mudar e construir outra escola. Para isso não é preciso supervalorizar os conteúdos estabelecidos, que, frequentemente, não condizem com o tempo vivido dos estudantes, mas sim relacionar os conteúdos com o contexto e com a realidade de cada escola. É aqui que a noção de atos de currículo torna-se importante. Nesta perspectiva Macedo (2007) reflete que

é assim que os atos de currículo como atos intercríticos trabalharão com e sobre as múltiplas referências, os múltiplos anseios, levando em conta os poderes e as culturas aí constituídos, e atualizados, na busca da possibilidade de construção de consensos não-resignados, que só se legitimem se fundados em vontades de realizações *coalizionadas*, nas verdades contidas e no reconhecimento da amplitude ontológica; como um projeto em aberto, disponibilizando a interfecundar-se pelo exercício da ética do debate e do esforço de coalizão das diferenças (MACEDO, 2007, p. 49).

Na atualidade, o discurso da igualdade está em voga em nossa sociedade. Em 2006, foi publicado o Estatuto da Igualdade Racial, projeto de Lei do senador Paulo Paim, do Rio Grande do Sul. Por que precisamos de um estatuto para dizer que somos iguais, que devemos ter direitos iguais, se somos, de fato, diferentes? Temos culturas e identidades diferentes, mesmo fazendo parte de um mesmo grupo de etno-identificação. É preciso que o discurso da diferença seja mais difundido, e que não fiquemos apenas no campo do discurso, mas que se torne uma práxis educacional.

É nesse sentido que Michael W. Apple (2006) afirma que a educação está ligada à política da cultura, bem como o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos. Ele é o resultado de uma seleção, feita por alguém, da visão de um grupo. Atualmente, assim é o currículo da escola: um artefato que segue a lógica conteudista das editoras.

Uma alternativa à reprodução dessa lógica é o reconhecimento e respeito às culturas que se manifestam no ambiente escolar, permitindo que essas estejam presentes no cotidiano das discussões e didáticas realizadas em sala de aula. Desse modo, refletiremos na próxima seção sobre a relevância do cotidiano nesse processo.

3.2 Cotidiano e Cotidiano Escolar

Quando pensamos em cotidiano, vem-nos à cabeça o modo como passamos nosso dia ou como desenvolvemos nossas tarefas diárias. Muitos de nós temos, em nosso cotidiano, hábitos que são repetidos diariamente, tais como acordar, tomar banho, tomar café, sair para o trabalho ou pegar o mesmo ônibus, no horário de sempre. Nesse sentido, estaríamos falando de rotina.

Janete Magalhães Carvalho (2009), inspirada em Paes (2003), afirma que “o cotidiano não pode ser reduzido à rotina e/ou à mesmidade no sentido do recurso a práticas que, por rotineiras, seriam adversas à inovação” (CARVALHO, 2009, p. 17).

O cotidiano tem relação com nossos *etnométodos*, e ele não é igual todos os dias. O cotidiano de uma escola tem início no portão, quando os estudantes ficam esperando a autorização para adentrarem as dependências da escola. Temos estudantes nos corredores, professores/as reclamando do desempenho de seus estudantes após uma atividade, estudantes que ignoram a presença do professor na sala de aula, há a conversa na sala durante a aula, há estudantes sendo encaminhados para a direção quando ultrapassam os limites estabelecidos.

Contudo o que nos chama a atenção no cotidiano escolar são os modos de ser e as culturas dos/as muitos/as estudantes. É preciso estar atento, seja na sala de aula ou em qualquer outro espaço da escola. As diferentes culturas dos/as estudantes é que tecem o cotidiano escolar e também a cultura da escola.

Nesse sentido, “deve-se entender o cotidiano não como uma dimensão isolável e/ou instância específica do real, mas como um caminho por meio do qual buscamos novas possibilidades de compreensão da realidade social” (CARVALHO, 2009, p. 18).

Quando chegamos à escola, ao encontrarmos aqueles/as estudantes, costumamos generalizar e desenvolver nossas atividades como se todos/as fossem iguais, embora com idades, comportamentos e hábitos diferentes. Porém é preciso um olhar profundo para compreender aquele primeiro momento da entrada. Nos semblantes de cada estudante estão angústias, desejos e sonhos. A escola é o espaço em que se busca superar as dificuldades da vida social ou expressá-la de alguma maneira.

O texto de Azoilda Loretto da Trindade (2002), intitulado “Olhando com o coração e sentindo o corpo inteiro no cotidiano escolar”, inicia pedindo para que tenhamos lembrar-nos de nossos/as estudantes, seus rostos, sua pele, suas expressões, os sorrisos e suas belezas, em seguida pede para que, lá no fundo de nosso íntimo, pensemos sobre o que é o cotidiano escolar.

Tentaremos aqui explicitar o que compreendemos por cotidiano escolar, através da narrativa de alguns fenômenos que ocorrem no dia a dia da escola. Tais fenômenos não têm relações apenas com a conduta de estudantes, mas também de professores/as, técnicos/as e gestores/as.

Trindade (2002) narra algumas “historinhas” do cotidiano escolar que tem relação com o comportamento de professores/as, e uma, intitulada “Histórias, preconceitos e diferenças”, chama-nos a atenção, ao relatar um fato ocorrido na sala dos/as professores/as, quando uma professor/a de 1ª série, ao desenvolver uma atividade com seus/suas estudantes, resolve tirar algumas fotos da turma evidenciando seus gestos, poses, euforias, caras e bocas. Após a revelação das fotos, tanto a professora como os/as estudantes estavam muito satisfeitos/as com a atividade desenvolvida, então a professora decidiu dividir sua satisfação com os/as outros/as professores, diretora e coordenadora, porém uma delas, em tom irônico, disse: “nossa! como eles estão bonitinhos aqui!”.

Continuando o relato, Trindade expressa:

tal exclamação causou um profundo impacto na professora. Percebeu que as crianças fotografadas, que cotidianamente estavam na escola em movimento, não eram vistas na sua beleza de crianças pelas colegas docentes. Elas nunca tinham parado para ver de fato aquelas crianças e só ali, diante da imagem fixa/parada, foi percebido o que no cotidiano era invisibilizado: a beleza das crianças (TRINDADE, 2002, p. 08)

A narrativa desse acontecimento, convida-nos a re-avaliar nossa conduta enquanto docentes, e a maneira como enxergamos os estudantes. Nesse sentido,

os atos de currículo (MACEDO, 2010) são fundamentais para acabar com as invisibilidades e o silêncio que tomam conta da escola. São os atos de currículo dos professores que podem desenvolver as possibilidades para relacionar os temas considerados transversais - sexualidade, diversidade, diferença e gênero – e associá-los às temáticas curriculares.

Nesse sentido, Trindade (2002) acredita numa prática docente que dê:

visibilidade, audibilidade das diferenças de gênero, cultura, cor, etnia, orientação sexual, deficiências; emergir as histórias submersas de educadores/as, de alunos/as, da nossa população, que nos diz de sujeição, mas também de insurreição, lutas, criatividade, busca de alternativas. Tudo isso nos aponta para construção e fortalecimento de uma *prática docente*, não alienada do nosso contexto sócio-histórico. Uma prática docente que valorize não só a razão, a linearidade da escrita, a letra, a tecnologia, mas outras fontes de saber, o coração, a pele, o olfato etc. Uma prática docente que valorize uma aprendizagem que nos promova por inteiro e que seja coletivamente insurgente. Coletiva porque não isolada, mas que mantenha com outros um diálogo compartilhando as angústias, os erros, os acertos, as construções, as teorizações e reflexões, os sonhos (TRINDADE, 2002, p.15).

Nessas reflexões, Trindade (2002) acredita que a prática docente é de grande importância no processo formativo dos/as estudantes, na tessitura da cultura da escola, na formação de uma sociedade mais justa.

No cotidiano da escola, o respeito aos/às docentes pelos/as estudantes, e vice e versa, vem sofrendo mudanças. No passado, o/a professor/a entrava na sala e os/as estudantes estavam sentados, esperando-o; hoje, a presença do/a professor/a, por vezes, é ignorada. Não há respeito. Ao invés do diálogo, vemos a agressividade extremada e, muitas vezes, chegam ao limite que é a violência.

Os corredores das escolas são um local onde acontece de tudo, acertos de contas, flertes, tensões, algazarra, gritos e brados. Contudo este espaço só tem vida quando nele estão os/as estudantes, cada um à sua maneira, conversando sobre um assunto da aula, sobre um filme assistido, sobre os artefatos da moda que gostariam de usar ou outro assunto qualquer.

No início de cada dia letivo existe um ritual para os docentes: chegar à escola, ir para a sala dos professores, aguardar o toque da sirene (quase sempre estridente), assinar o livro de ponto, pegar as cadernetas na secretaria. Ao percorrer os corredores ou subir as escadas, já vamos pensando o que nos espera na turma em que vamos entrar. Geralmente, a sala parece um campo de batalha. Temos

apenas 50 minutos de aula e temos que dividir este tempo entre acalmar os ânimos dos estudantes, fazer a chamada, e por fim, cumprir o conteúdo da aula.

É no início da aula que os atos de currículo do/a professor/a se manifestam, pois muitas vezes a aula pensada para aquela turma deixa de ter sentido, a menos que o/a professor/a consiga criar as possibilidades para que a aula seja significativa. O plano de aula deve ser flexível, dialógico e intercultural. É aí que as etno-identificações podem ser compreendidas, pois as identidades estão ali encobertas.

Um exemplo é a identidade étnica. Quando olhamos para uma sala de aula da rede pública no estado da Bahia, acreditamos que ali temos uma sala majoritariamente afrodescendente, porém ao consultar documentos que expressem a identificação étnica desses estudantes, o percebido não é o que se apresenta do ponto de vista da etno-identificação. Muitos/as não se reconhecem etnicamente como afro-brasileiro/a ou negro/a.

Sendo assim, não entendemos como cotidiano escolar apenas a rotina da escola, mas a maneira como as coisas acontecem, os fenômenos educativos que ocorrem no espaço escolar e dão vida à escola. O cotidiano escolar é tecido pelas atitudes e gestos de docentes, estudantes e gestores. É nesse cotidiano escolar que acontecem as atividades socioeducativas que envolvem o conhecimento e alimentam o sonho de cada um dos/as estudantes.

O cotidiano escolar é onde encontramos a vida da escola, suas contradições e tensões, as quais existem em todo espaço que o ser humano esteja presente. Entendemos dessa maneira que a cultura da escola constitui-se pelos elementos cotidianos - relação de poder, ensino, lazer, tensões e possibilidades - sejam eles internos ou externos.

3.3 Cultura e cotidiano escolares: formação/re-significação de etno-identificações

As culturas dos/as estudantes vêm causando tensões no cotidiano da escola. A escola não reconhece, ou melhor, não quer reconhecer as culturas que os/as estudantes trazem consigo para suas dependências. O que presenciamos nas

instituições de ensino, na atualidade, são imposições que não têm sentido. A instituição escolar se sente invadida pelas culturas dos/as estudantes, as quais não são aceitas e nem contempladas em muitas escolas, mesmo estando situadas em comunidades ou bairros nos quais as culturas populares são bem diversificadas. O que vemos, na maioria das vezes, é uma escola que não dialoga, não respeita e simplesmente censura e proíbe as manifestações da cultura do/a estudante.

Entendemos que as culturas dos/as estudantes têm relações com seu local de nascimento e de convivência, tendo no primeiro momento o aprendizado no âmbito familiar e depois na comunidade. O aprender no âmbito das instituições escolares, no tocante à instituição pública de ensino, geralmente, contempla apenas os conteúdos ou temas julgados formativos no currículo escolar.

O conhecimento com o qual as crianças e jovens chegam à escola comumente não é valorizado, mesmo numa escola comunitária. Isto é uma incoerência, pois como afirmam Moreira e Silva (2006), cultura e currículo são inseparáveis. Segundo eles, a “educação e o currículo são vistos como profundamente envolvidos com o processo cultural” (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 26).

No currículo das escolas dos bairros periféricos ou das comunidades, os saberes dos/as estudantes não são concebidos como conhecimento relevante, importantes também no processo de ensino aprendizagem, mas são considerados apenas aqueles trabalhados no ambiente da sala de aula, relacionados aos conteúdos do currículo instituído.

O currículo pode ser movimentado por intensões oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos (MOREIRA e SILVA, 2006, p.27).

Moreira e Silva (2006) chamam a atenção para uma prática muito comum, presenciada na maioria das escolas públicas brasileiras, que é a ausência de um Projeto Político Pedagógico (PPP), que de fato seja aplicado. O PPP é um documento obrigatório e de grande importância, não apenas para a escola receber recursos governamentais, mas também para pensar que pessoas tem a pretensão de “formar”. Percebemos que, na maioria das vezes, os conteúdos do currículo aplicado nas escolas públicas não têm relação com o seu PPP, mas sim com o índice dos livros didáticos.

A realidade apresentada pelos livros didáticos adotados pelos professores/as das diversas disciplinas, nem sempre contemplam os anseios dos/as estudantes, pois estão muito distantes da realidade dos bairros ou comunidades em que os estudantes estão inseridos. Ou seja, podemos entender que nas escolas públicas, seja de ensino Médio ou Fundamental I ou II, o currículo segue a lógica imposta pelas editoras.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, tem uma proposta bastante interessante e importante, pois são os/as professores/as que escolhem as obras que vão trabalhar, devendo considerar a aproximação com a realidade da comunidade escolar. No entanto isso não ocorre. Com carga horária extremamente desumana, os/as professores/as não têm tempo de avaliar todas as coleções que chegam à escola e a escolha fica por conta da equipe gestora. Por outro lado, é muito mais lucrativo e mais fácil aderir ao monopólio, ou seja, adotar os livros de uma mesma editora.

Podemos nos perguntar: qual a relação do que foi dito acima com nosso objeto de estudo? Uma resposta *a priori*, sem compreensão do espaço escolar, poderia ser um nada, contudo, quando olhamos para nosso objeto de estudo, acreditamos que essa discussão seja importante para compreendermos como as identidades se constituem e como o currículo escolar contribui nesse processo.

Entendemos, como Moreira e Silva (2006) e Macedo (2007), que a cultura é terreno onde o outro emerge. Assim como sabemos que nesse campo ocorrem lutas épicas para a manutenção do etnocentrismo no currículo escolar. É nesse campo de disputas pela manutenção ou superação das divisões sociais que as etno-identificações dos/as estudantes se manifestam e os atos de currículo dos/as professores/as contribuem bastante para isso.

Muitos/as autores/as compreendem a escola enquanto uma instituição criada para a reprodução e divulgação do que denominam de cultura dominante, entendida como uma cultura superior, que deve ser transmitida para todos os membros dos grupos sociais. Dentro dessa perspectiva, a cultura do povo ou cultura popular que chega à escola, é negada. O processo formativo dos/as estudantes, em muitas escolas, seja da rede pública ou da rede privada, está ligado a um grande processo de aculturação.

Esta aculturação é muito mais evidente nas instituições públicas que, por trás de um discurso de formação para a cidadania, não contribuem para isso, ao

contrário, cria possibilidades para que uma grande massa de estudantes abandone a escola ou aprenda apenas o suficiente para conseguir um subemprego.

A cultura erudita, para muitos/as, tem relação com o acúmulo de conhecimentos ao longo da história da humanidade, trazidos a nós pelos conquistadores europeus, e mantida ao longo do tempo através do currículo. Enquanto a cultura popular é criada e re-significada com signos e símbolos próprios de cada lugar e grupo social, reproduzida no dia a dia, no cotidiano e nos hábitos das pessoas que criam crenças e lendas que dão o tom aos seus *etnométodos*. Essa cultura não é entendida pelo currículo escolar, e, conseqüentemente, também não é considerada pelos seus seguidores.

A escola precisa entender que os *novos héteros* (MACEDO, 2007), são produtores de cultura que se transforma de acordo com as mudanças dos valores morais e sociais, e que re-significam a moda e sua própria cultura de maneira inconsciente ou consciente. Esses *novos héteros* rompem paradigmas. É no momento desse rompimento que está a beleza do fenômeno da formação, é nesse romper paradigmas que as tensões ocorrem, portanto é preciso estar atento a tudo e a todos/as, à linguagem, aos jargões, aos dialetos, às tecnologias.

Assim, os/as professores/as precisam estar atentos às manifestações dos *atos de currículo* na sala de aula. Muitas vezes buscar alguma relação com o tema da aula com a realidade cotidiana, ou melhor, com a realidade humana, torna a aula muito mais fecunda do que a maçante aula tradicional. Falar de problemas sociais do bairro ou de sua cultura desperta nos/as estudantes interesse, eles participam ativamente das aulas e oferecem aos/às professores/as elementos para que possam conhecê-los/as melhor.

O processo de escolarização dos/as estudantes da rede pública de ensino passa pela questão de se saber qual o conhecimento é mais importante: o que se aprende na escola, muitas vezes, sem conexão com o contexto vivido ou o que contempla o contexto vivido com os saberes curriculares? A resposta para essa questão não é simples. Se fosse feita a professores/as formados nas décadas de 1970, 1980 e 1990, eles/as provavelmente responderiam que apenas os saberes curriculares seriam importantes para a formação dos indivíduos. Contudo, no momento em que temos leis e estatutos que defendem temas que antes eram ignorados e que hoje ganharam força em nossa sociedade - a exemplo dos novos

arranjos familiares, as questões de gênero e por fim a questão racial - há maior probabilidade de essa resposta ser diferente.

Trazemos, como exemplo, um fato interessante que ocorreu na escola em que trabalhamos: o tema da aula da disciplina Artes era releitura, e o conteúdo era várias obras de arte de grandes nomes da arte mundial, como Rodin e Botticelli. Os/as estudantes fizeram releitura do Pensador de Rodin (Figura 1), e da Vênus de Milo de Botticelli (Figura 2). Ambas estavam carregadas de elementos do cotidiano e da cultura dos/as estudantes.

Figura 1 – Releitura do quadro “O Pensador” de Rodin



Fonte: Registros da pesquisa de campo.

Figura 2 – Releitura do quadro “Vênus de Milo” de Botticelli



Fonte: Registros da pesquisa de campo.

Na releitura da obra Vênus de Milo, os/as estudantes trocaram a concha por um pandeiro, os longos cabelos louros, típicos da mulher europeia e branca, que cobriam a genitália da Vênus foram substituídos por cabelos negros mais curtos, sua genitália passou a ser coberta por um instrumento musical bem comum no cotidiano de muitas comunidades - o cavaquinho - e na cabeça foi colocado um chapéu de sambista.

Contudo, algo nos chama a atenção na releitura, a cor da pele e os traços biológicos. Mesmo eles/elas afirmando que era uma negra, os típicos elementos físicos que deveriam estar presentes foram ocultados. Por que será que isso ocorreu? Para encontrar a resposta a essa pergunta, dialogamos com a professora de Artes. Perguntei então se ela interferia no processo de releitura das obras, e a resposta foi bastante direta: “a releitura é livre, fica a critério deles, meu trabalho é apresentar as obras e falar um pouco de sua história, deixando para eles o momento de fazerem sua própria releitura e pedindo para eles que usem a criatividade e que tragam elementos de sua cultura” (Prof.^a Eliana).

Notamos que, ao fazerem a releitura, os/as estudantes misturam em meio ao clássico erudito o popular e seu cotidiano. Entendemos essa atitude como resistência a elementos da chamada cultura clássica. No entanto, outra questão aparece em nossa reflexão: por que não foram obras de artistas brasileiros, a exemplo de Portinari e Tarsila do Amaral?

Presenciamos constantemente a transformação dos muros, como os de viadutos e escolas, em telas, verdadeiras obras de arte, numa mistura de cores e representação de elementos significativos de grupos sociais. A arte de rua, de artistas anônimos, chama a nossa atenção por causa das cores que se misturam à irreverência e protestos de caráter político. Essa arte de rua é uma manifestação artística da chamada cultura hip hop, que chamamos de grafite. Uma importante manifestação artística e política que brota nas ruas dos grandes centros brasileiros.

Em nossa experiência como professor-pesquisador, atento aos fenômenos que se manifestam constantemente nas salas de aula, as formas de expressão, presentes sejam nas paredes da escola, no caderno dos/as estudantes, na forma de vestir ou na linguagem, são entendidas como um dialeto dos/as estudantes. Constituem-se em elementos significativos de suas etno-identificações.

Outro exemplo de expressão cultural no cotidiano escolar foi a atividade desenvolvida no âmbito de um projeto do Ministério Público, em parceria com as

escolas do município de Camaçari, no âmbito de uma campanha contra o trabalho infantil, que tinha como slogan “Lugar de criança é na escola” e teve como público alvo as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental (5ª série). A proposta foi que as escolas fizessem um concurso entre trabalhos produzidos pelas turmas e a turma vencedora iria disputar com as demais escolas do município.

Este projeto envolveu o professor Djalma, da disciplina Filosofia, que é responsável por este segmento. No processo de produção dos trabalhos para a apresentação, houve grande interação entre a escola e os/as estudantes. De acordo com o professor Djalma, que coordenou o processo da produção à execução dos trabalhos, a escolha de como seriam apresentados os trabalhos ficou a cargo dos estudantes. Foram divididos em três categorias: vídeo, cartaz e música.

Os vídeos foram produzidos pelos/as estudantes e retratavam o cotidiano deles na escola, os cartazes da mesma forma, e o que chamou a atenção foi um *rap* composto por um estudante da 5ª série A, que narrava as consequências do trabalho infantil e o impacto na educação das crianças. Nas apresentações da escola, a música em ritmo de *rap* foi a grande vencedora.

Percebemos que, neste evento, ocorreram interfaces entre o currículo escolar com uma ação dos atos de currículo, que teve como consequência um ato formativo, uma práxis educacional. No momento em que ocorrem interfaces entre a escola e a cultura e o mundo vivido pelos/as estudantes, a aprendizagem torna-se significativa e a participação dos/as estudantes no processo dá vida a projetos como este.

É nesse sentido que Macedo (2007) acredita que um currículo como práxis sociocultural implica politicamente nos processos formativos, tendo sua centralidade na cultura. Assim, comungamos com afirmação de Pérez Gómez (2001), quando afirma que a escola é o lugar onde as culturas se cruzam.

Os/as estudantes, no interior da escola, reproduzem e compartilham dos conteúdos e dos símbolos de culturas que, muitas vezes, não vivenciaram, mas eles/elas re-significam, por influência dos meios de comunicação e das interações que estabelecem comportamentos morais e culturais.

O desafio e ao mesmo tempo a possibilidade de reforçar a relevância da instituição escolar na contemporaneidade passa pelo reconhecimento das contribuições que cada ator presente na escola tem para o processo de formação de pessoas e tessitura ou elaboração de saberes. É fundamental considerar todas as

manifestações que ocorrem no cotidiano da escola, propiciando a realização dos atos de currículo. Para isso é imprescindível compreendermos e valorizarmos a diversidade existente entre as culturas que circundam a escola.

4 DOCUMENTOS E NARRATIVAS: IMPLICAÇÕES PARA/COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO/RE-SIGNIFICAÇÃO DE ETNO-IDENTIFICAÇÕES

Neste capítulo, expomos reflexões possibilitadas pela análise de documentos escolares relacionados à identificação dos/as estudantes e ao currículo, seguido do diálogo com nossos/interlocutores/as através de suas narrativas.

Em nosso estudo, buscamos nas memórias do tempo presente, dos/as professores/as, elementos para que pudéssemos compreender o currículo da Escola Municipal Anísio Teixeira. Desse modo, a viagem pela memória dos/as professores/as e pela nossa pode nos dar pistas para a compreensão do que nos tornamos ou o que escolhemos ser.

Como nos diz Verônica Domingues (2010, p. 14), “a potência do ser, em sua universalidade, expressa o singular de cada sujeito em seus íntimos percursos de vida”. Ao narrar o seu mundo escolar, os/as professores/as compartilharam suas angústias, seu pessimismo e otimismo. Eles estavam entre o mundo vivido e o universo de outras possibilidades.

4.1 Documentos escolares: expressões de um currículo

Esta seção é dedicada ao estudo de documentos que compõem a organização escolar, iniciando pelo Termo de Responsabilidade e fotografias constantes nas pastas dos estudantes. O número de matriculados no turno vespertino é 583 estudantes, distribuídos da seguinte maneira: 280 são estudantes da 5ª série, 110 da 6ª série, 115 da 7ª série e 78 da 8ª série. Registramos que compõem ainda o quadro de estudantes da Escola Municipal Anísio Teixeira, estudantes matriculados no Programa mais Educação e nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Para nossa análise verificamos as pastas de 186 estudantes das 7ª séries e das 8ª séries. Os documentos que compõem essas pastas são transferência, histórico escolar, cópia da identidade, ficha de matrícula e termo de responsabilidade. Dedicamos maior atenção a esse último documento.

Nos momentos exploratórios da pesquisa, tínhamos o pensamento subliminar de que encontraríamos nesses documentos a afirmação daquilo que nossos olhos viam e da nossa compreensão limitada a respeito da identificação étnico-racial dos/as estudantes, partindo das características físicas e biológicas.

A priori, pensávamos estar inseridos num contexto de estudantes identificados/as como afro-brasileiros/as, na nossa ótica, negros e negras. Contudo, os documentos nos disseram que nossa perspectiva estava equivocada.

De início, entendíamos apenas o termo de responsabilidade como documento, porém no processo da pesquisa compreendemos que as fotografias constantes nas pastas também se configuram como importante documento. A partir dessa compreensão, reiniciamos nossa análise não utilizando apenas o termo de responsabilidade, mas também a fotografia constante nas pastas dos/as estudantes.

É importante destacar que no Termo de Responsabilidade é solicitado que os pais preencham o seguinte item: “indique a cor da pele do seu/sua filho/a”, assinalando uma das opções “negro, branco, pardo, amarelo ou indígena”. Com isso é possível notar a permanência de terminologias baseadas em classificações equivocadas que têm por critério a cor. Este item, no documento em análise, põe em destaque a declaração acerca da cor da pele e não a identificação étnica.

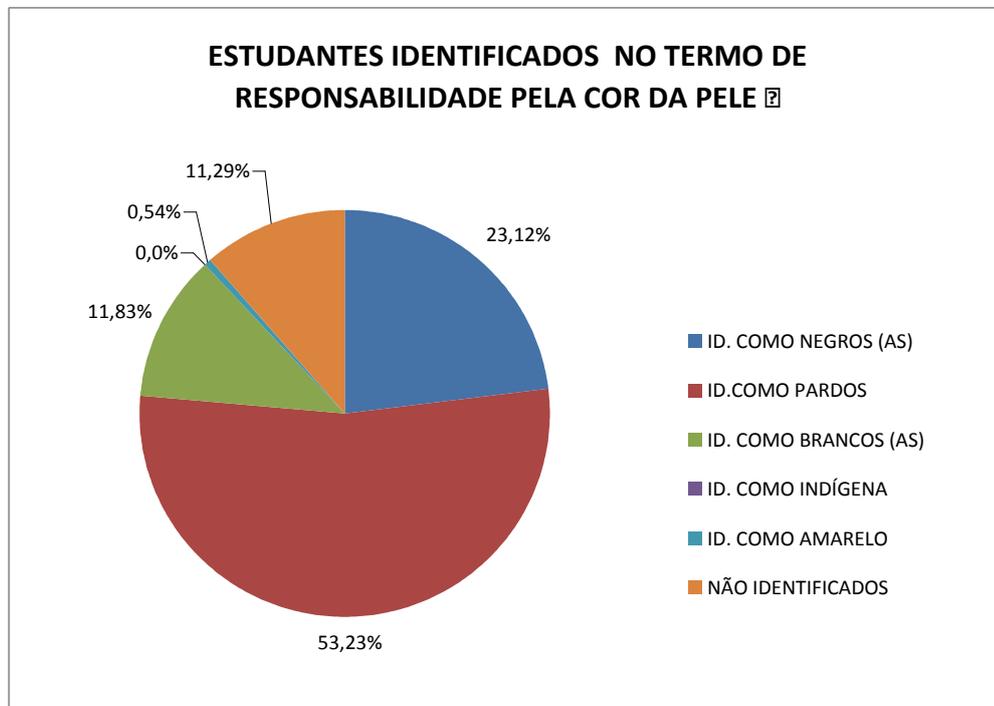
Acerca da identificação dos/as estudantes, perguntamos às técnicas administrativas que trabalham na secretaria da escola, como a mesma era feita. Essas profissionais nos informaram que são os pais que declaram qual a “cor da pele do filho” no preenchimento do Termo de Responsabilidade.

Em nossa percepção inicial, a escola lócus de nosso estudo teria um grande contingente afro-brasileiro, ou seja, seriam estudantes identificados/as como negros/as. No entanto, nossa identificação dos/as estudantes a partir de caracteres biológicos, como a cor da pele e o cabelo crespo, entrou em contradição com o Termo de Responsabilidade, que é um documento preenchido pelo pai, mãe ou outro responsável legal. Nesse termo os pais ou responsáveis identificavam etnicamente os/as estudantes como negro/a, pardo/a, branco/a, indígena ou amarelo/a.

Como resultado da análise dos 186 termos de responsabilidade, temos que em 43 destes documentos os estudantes foram identificados/as como negros/as, em 99 identificados/as como pardos/as, em 22 identificados/as como brancos/as, em 01 identificado/a como amarelo/a, e em 21 o item correspondente a

essa identificação não foi respondido. Não tivemos nenhum estudante identificado como indígena, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Análise da identificação do estudante com relação à cor da sua pele



Fonte: Sistematização de informações constantes nos Termos de Responsabilidade.

A partir deste levantamento, perguntamo-nos: há resistência neste grupo para aceitar sua ancestralidade? Se há indicativo de que não se reconhecem etnicamente, provavelmente não conheçam sua ancestralidade. Este fenômeno nos chama a atenção e nos suscita um posicionamento crítico sobre a construção identitária e o senso de pertencimento étnico em nossa sociedade.

Assim, a identificação e o pertencimento de nossos/as estudantes se revelaram mais complexas que o simples critério da cor da pele, uma vez que nosso entendimento requer agora reflexões que passam por um processo construído historicamente. Desse modo, partilhamos do pensamento de Assis e Canen (2004, p. 713), segundo os quais,

a ideia da categoria racial como construção remete a outro patamar: ser negro, ainda que possa ter componentes biológicos, não se esgota nesses componentes, mas é parte de uma construção identitária, em que a identificação racial é também social e culturalmente construída.

Para Consuelo Dolores Silva (1995), a construção identitária dos indivíduos surge de seu processo de identificação com aqueles/as considerados/as

importantes em sua socialização. Dessa forma “a identidade social se inter-relaciona com a identidade pessoal, sendo assim, não existe a possibilidade da construção de uma identidade pessoal desvinculada da identidade social” (SILVA, 1995, p. 26).

A construção identitária tem forte relação com nossa memória coletiva, que implica no cultivo das tradições culturais do grupo a partir da releitura de sua história. Dessa forma, o grupo dominante constrói os mecanismos sutis de embranquecimento social e cultural.

Nesse cenário, Apple (2001, p. 157) afirma que “parte de nossas tarefas, no que se refere à pedagogia e à conscientização política, é falarmos, para nós mesmos e para nossos alunos, que as identidades são historicamente construídas”. Essa é uma tarefa inicial importante no processo de desconstrução de subalternidades e desvelamento da história e cultura dos que compõem a escola.

A mistura ou miscigenação não era aceita de nenhuma forma no Brasil do século XVIII. Contudo, nos dias atuais, vivemos numa sociedade em que, apesar da miscigenação ser inevitável, encontramos as fronteiras culturais bem demarcadas, e em que a escola, mesmo depois da sanção da Lei 10.639/2003, insiste em ignorar, promovendo a homogeneização e o acultramento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

a educação constitui-se um dos principais ativos mecanismo de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

Desse modo, podemos perceber a distância entre o que as Diretrizes compreendem como função da educação e o que é desenvolvido na instituição escolar. É nesse contexto que, em março de 2003, o Governo Federal sancionou a Lei 10.639, complementada pela 11.645/2008. A referida lei tornou obrigatório o ensino da História da África e dos africanos no Currículo Escolar do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2004), bem como temas relacionados com as questões culturais e étnico-raciais.

Nilma Lino Gomes (2008) nos chama a atenção para uma questão muito importante que a escola parece negligenciar: a representação da Lei no contexto nacional e histórico nas questões raciais no Brasil, bem como o protagonismo das ações afirmativas no cenário nacional. Essa autora nos lembra também que não podemos esquecer que a Lei 10.639/2003 é o resultado das intensas lutas dos movimentos sociais. Contudo parece que as políticas curriculares, no âmbito de suas implementações nas escolas, negligenciam esse processo.

Uma escola que apresenta um grande índice de negação de pertencimento étnico-racial de seus/suas estudantes esconde o processo de identificação e vela a trajetória de luta de povos que construíram a história do nosso país. Essa escola está distante de cumprir seu compromisso com a construção de uma cidadania plena. Tornando-se necessário nos perguntarmos, enquanto seus protagonistas, sobre sua identidade. Somos uma escola sem identidade, ou melhor, nossa identidade será a da “escola pública”, que carrega o estigma da falta de qualidade e do ensino ineficiente?

Novamente recorremos às reflexões de Nilda Lino Gomes quando denuncia a negligência dos responsáveis por pensar o currículo escolar. Segundo ela, apesar do tempo que já se passou após a sanção da Lei 10.639/03, complementada pela 11.645/08 e das iniciativas do Ministério da Educação, dos movimentos sociais e dos “Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, para a sua implementação, ainda encontramos muitas resistências de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores (as) à introdução da discussão que ela apresenta” (GOMES, 2008, p. 69).

Para Gomes, essa resistência ocorre por causa da crença no mito de uma democracia racial, como também, pela imagem construída ao longo de nossa história a respeito do negro no Brasil. Assim,

a crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral e por muitos educadores, educadoras e formadores de políticas educacionais de forma particular (GOMES, 2008, p. 69-70).

Os argumentos dessa autora podem ser pistas para compreendermos o critério usado pelos pais ao identificarem seus filhos etnicamente, e a nossa pouca percepção ou omissão, enquanto escola, a respeito desse problema. Estas pistas

são tão relevantes quanto a posição de alguns/algumas professores/as acerca da temática. Em conversa com um professor de História sobre a questão da implementação da Lei no currículo escolar, falávamos da África que nossos estudantes conheciam, e lembramos como era a África que conhecemos na escola de nosso tempo.

Conhecemos apenas a África pobre, não como um continente, com países que eram verdadeiros impérios a exemplo do Mali, Congo, e importantes civilizações como o Egito. Conhecemos apenas a África do período Histórico denominado *Pós-Colonialismo* ou *Partilha da África*.

Abordando essa questão, Gomes (2008) contribui mais uma vez na busca de nossa compreensão dos documentos aqui analisados, ao afirmar:

passamos em revista a forma como aprendemos a ver a África e os africanos escravizados em nossa trajetória escolar. Somos ainda a geração adulta que, durante a infância, teve contato com a imagem do africano e seus descendentes no Brasil mediante as representações dos pintores Jean-Batiste Deblet e Johann Moritz Rugendas sobre o Brasil do Século XIX e seus costumes, africanos escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são as imagens mais comuns que povoam nossa mente e ajudam a forjar o imaginário sobre nossa ancestralidade negra e africana. Essas imagens estavam presentes dos livros didáticos, sobretudo de História (GOMES, 2008, p.75).

A resistência estabelecida pelos responsáveis da educação em nível nacional, estadual e municipal, para fazer valer a implementação da Lei 10.639/03, evidencia-se no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Anísio Teixeira, em que podemos perceber uma considerável distância entre o discurso e a prática. Esse documento tem como justificativa o seguinte argumento:

Nós tentamos, de toda forma possível, mostrar à nossa comunidade escolar a importância e a contribuição da Escola para o desenvolvimento cultural e social de todos nós. Temos a convicção de que devemos educar para a vida, para construção de um cidadão ético e construtor de um mundo justo e feliz, entendendo que esse cidadão será o sujeito da própria educação, que ele possui raízes, que está situado NO e COM o mundo. [...] Porém construir uma sociedade mais justa e feliz não implica apenas descobrir de quem é a culpa pelos erros atuais, ou apontar os erros, ou querer respostas imediatas, pois nenhuma mudança ocorrerá agora. Transformar o que foi segmentando ao longo de anos supõe vontade, coragem e persistência. Esse é o grande desafio, a busca de caminhos, o refazer pedagógico, acreditando numa educação transformadora (ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2006, s. p.).

Assim, podemos perceber a distância entre a proposta da escola e o contexto atual. Quando questionada sobre a ausência da questão étnico-racial no

PPP, componente da equipe gestora nos informou que esse foi construído no ano de 2006.

Cronologicamente passaram-se quatro anos, mas o Projeto Político Pedagógico da escola em estudo não sofreu nenhuma alteração. Segundo a coordenadora ainda não foi construído outro porque os/as professores/as não se interessam em participar.

Durante todo o ano letivo em que estivemos imersos, como professor/pesquisador, no contexto em que a pesquisa ocorreu, notamos como se instituiu uma hierarquia na qual o poder de decisão das questões administrativas e pedagógicas deve estar centralizado nas decisões da equipe gestora, que é constituída pela diretora, por duas vices e duas coordenadoras.

Não percebemos a participação dos/as professores/as, nem dos/as estudantes, muito menos da comunidade. Ao analisarmos o PPP da escola Municipal Anísio Teixeira, outro trecho de sua justificativa nos chama a atenção:

nosso Projeto Político Pedagógico Escolar 2006, está voltado para uma educação na cooperação e participação coletiva, através de um desenvolvimento harmonioso e equilibrado de todos, balanceando valores humanos e qualidade de vida, com o compromisso desafiador e transformador, pois só assim acontecerá o verdadeiro elo de ligação entre o que temos e o que sonhamos: Um mundo melhor, mais feliz, mais justo, mais humano, acima de tudo, mais ético (ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2006, s. p.).

A proposta de educação esboçada pela escola em estudo ignora as contradições que são inevitáveis nas relações humanas. Nesse sentido, a utopia de um mundo harmônico choca-se com as possibilidades reais de um processo que, historicamente, sempre esteve imbricado com as relações de poder, tensões e contradições.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000, p. 19) afirma que “numa sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante cada vez mais decisivo. Uma escola ‘sem conteúdos’ cultural é uma proposta irreal, além de descomprometida”. Nessa perspectiva, a ausência na proposta curricular de temas que envolvam as questões culturais e identitárias deve ser superada.

Entendemos que uma escola que realmente deseja contribuir para que a comunidade na qual esteja inserida cresça e busque melhorias, precisa promover as condições para a participação dessa comunidade da maneira mais democrática possível. O PPP não pode ser entendido como um documento meramente descritivo

do espaço físico da escola e de sua matriz disciplinar. A escola precisa compreender o PPP como uma construção coletiva, dinâmica e em fluxo permanente.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante se fortalecer as relações entre escola e sistema de ensino (VEIGA, 2002, p.1).

Nas palavras Veiga (2002), as reflexões apresentadas evidenciam as responsabilidades que a escola precisa internalizar para que a construção do seu PPP e que este não seja uma imposição dos órgãos superiores, ou um simples agrupamento de planos de ensino ou de propostas reprodutivistas e homogeneizadoras. É preciso compreender que “o projeto não é algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos” (VEIGA, 2002, p.1), por todos aqueles que participaram de seu processo de construção e que participam do processo formativo que ocorre na escola.

De acordo com Veiga (2002), a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, configura-se, em grande medida, também num projeto político, pois está intimamente ligado ao compromisso sociopolítico. Na dimensão da política, ele responsabiliza-se com a formação para a cidadania. Em sua dimensão pedagógica, é responsável pela definição de ações educativas necessárias para atender às demandas e necessidades da comunidade.

O que percebemos na análise do PPP da Escola Municipal Anísio Teixeira é que o fenômeno ensino-aprendizagem é compreendido como uma relação que reproduz a lógica neoliberal de educação na qual apresenta quatro pilares: *qualidade, respeito, parceria e inovação*. Assim, de acordo com o documento temos,

Qualidade: Oferecemos um serviço de qualidade aos nossos clientes, em todos os serviços prestados.

Respeito: Respeitamos a dignidade e os direitos de cada pessoa, valorizando suas potencialidades.

Parceria: Valorizamos o trabalho em parceria, valorizando a participação da Comunidade Local na Gestão Escolar.

Inovação: Buscamos e incentivamos formas de trabalho inovadoras e criativas (ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2006, s. p.).

A esse respeito, Veiga (2002) entende que um projeto PPP deve ser construído a partir da igualdade de condições para o acesso e permanência na

escola. A qualidade não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; a gestão democrática deve exigir a ruptura na prática administrativa da escola, enfrentar e romper com a exclusão, a repetência e a evasão buscando aproximar-se da comunidade; respeitar a liberdade que é um direito constitucional e valorizar o magistério. Na prática, ainda precisamos exercitar mais estes princípios, tendo em vista o processo de desumanização de nossa sociedade, de nós e de nossos processos formativos.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2002, p. 2).

Sabemos que as mudanças socioculturais não ocorrem da noite para o dia, e toda mudança requer certo tempo de assimilação das partes envolvidas, pois buscar uma nova organização da escola e outra perspectiva de formação é sem dúvida nenhuma uma grande ousadia para todos os segmentos escolares. Essa nova organização buscaria romper com um paradigma estabelecido historicamente na educação brasileira, aquele da hierarquização dos saberes e centralização das decisões.

Assim, “a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade” (VEIGA, 2002, p.14). Ou seja, significa compreender a escola como espaço público, lugar de debate e diálogo *intercrítico* (Macedo 2007).

Nessa perspectiva, a “escola deve refletir sobre si mesma para poder se oferecer como plataforma educativa, a qual tenta aclarar sentido e os mecanismos através dos quais exerce a ação da influencia sobre as novas gerações” (GÓMEZ, 2001, p. 18).

Desse modo o currículo escolar é um elemento importante na sistematização da organização pedagógica da escola. Sabemos que ele não é um instrumento neutro, pois no processo de sua concepção interferem tensões e questões que envolvem relações de poder, ideologias e políticas de sentido.

O currículo escolar, segundo Veiga (2002, p. 26), deve ser compreendido como “uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos

meios para que esta construção se efetive”. É muito comum no ambiente escolar, ouvirmos professores/as se queixarem da falta de organização da escola, de que as metas planejadas não são alcançadas.

As reuniões de planejamento costumam ser tensas e, por vezes, ineficazes. No geral, são iniciadas com o relato de queixas acerca do comportamento dos/as estudantes, que logo é associado ao fracasso. Contudo não se faz uma reflexão mais profunda a respeito do problema para coletivamente se chegar a uma solução. A relação de tensão entre professores/as e estudantes não é compreendida como possibilidade do avanço ao invés do fracasso ou da indisciplina.

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive (VEIGA, 2002, p.29).

Nesse sentido, torna-se imprescindível formular uma proposta curricular, manifesta também no PPP da escola, que envolva uma educação para as relações étnico-raciais para que seus/suas estudantes sejam identificados/as etnicamente e não classificados pela cor de sua pele. Uma proposta que promova a construção de um processo identitário no qual o reconhecimento da ancestralidade seja contemplado. Para que isso ocorra é preciso que a escola compreenda que

a educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel, é aquela em que as crianças, os adolescente, os jovens e os adultos negros e brancos ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e praticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essa ferramenta transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (GOMES, 2008, p. 83).

Moreira e Candau (2003, p. 159) afirmam que “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa”. Contudo, a cultura historicamente valorizada pela escola é a cultura dominante, excluindo a cultura dos/as estudantes e da comunidade. Uma representação disso é a resposta de um estudante de 6º ano à pergunta sobre o que precisaria melhorar na escola: “o ensino”.

A relação entre escola e comunidade pode ser representada por professores/as e estudantes, pois estes são em grande medida os personagens que protagonizam a cena escolar. Numa relação professores–ensino e estudante–aprendizagem, as tensões e possibilidades são bastante evidentes. Em meio a esse

entrelaçamento relacional, o conhecimento é produzido e saberes são partilhados, narrativas dão sentido ao fazer pedagógico e ao aprender. Culturas se cruzam, identidades são construídas/re-significadas e no espaço da sala de aula cada disciplina do currículo escolar constrói seu mundo e sua história.

É nesse sentido que, para uma melhor compreensão do currículo escolar da Escola Municipal Anísio Teixeira, apresentaremos algumas narrativas que desenham um recorte da escola e explicitam algumas de suas necessidades.

4. 2 Narrativas e protagonismo no currículo escolar

Muitos são os acontecimentos que tecem o cotidiano da escola, sejam as conversas paralelas na sala de aula enquanto o/a professor/a explica o assunto, a participação em atividades que envolvam conhecimento e produção de saberes, o pedido dos/as estudantes para apagarem o quadro, as interações que ocorrem nos corredores, a visita à biblioteca da escola, o empurra-empurra na fila, na hora da merenda ou os gritos no momento da saída, após o toque da sirene.

Professores/as e estudantes protagonizam histórias, casos e acontecimentos que dão vida ao ambiente escolar. Eles/elas tecem a história da vida escolar e suas experiências curriculares. Neste espaço de contradições fecundas, culturas e identidades são re-significadas. É nesse sentido, que intitulamos essa seção do trabalho de “Narrativas e protagonismo no currículo escolar”.

A noção de narrativa que adotamos é a que Macedo (2009, p. 1) chama de *narrativa implicada* que é a “emergência curricular e formativa que vem se configurando num epifenômeno, numa opacidade, numa *ausência construída*, em meio a um cenário educacional”, no qual professores e estudantes dão vida a uma estrutura que chamamos de escola.

Nessa perspectiva, Christine Delory-Momberger (2008, p. 37), entende que “a narrativa confere papéis aos *personagens* de nossas vidas, definem posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações”. Inspirando-nos em Delory-Momberger, tomamos as narrativas dos/as professores/as como informações importantes para compreendermos o currículo da Escola Municipal Anísio Teixeira e a contribuição

deste na construção/ressignificação das identidades dos/as estudantes, principalmente daqueles/as que no termo de responsabilidade os pais indicam a cor da pele negra, ou seja, os identificam como negros/as.

Os critérios para escolha dos/as professores/as foram: lecionar no Ensino Fundamental II e ser da área de Ciências Humanas, principalmente das disciplinas Língua Portuguesa, História, Filosofia e Artes.

Além dos/as professores/as das disciplinas citadas, tivemos como interlocutora uma das vice-diretoras da escola. Também convidamos a coordenadora do Ensino Fundamental II e a diretora, mas estas não se disponibilizaram a participar.

Durante as entrevistas percebemos que alguns/algumas professores/as ficavam desconfortáveis com a presença do gravador e achavam algumas perguntas difíceis de responder.

Percebemos que nossos/as interlocutores/as compreendem o currículo escolar como os conteúdos das disciplinas. Essa forma de ver o currículo é sinalizada por Macedo (2007), ao afirmar que:

O senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas de competência, etc.; como um artefato burocrático e prescrito (MACEDO, 2007, p. 25).

A complexidade das perguntas, segundo os/as professores/as entrevistados/as, refletem bem as palavras de Macedo (2007). A dificuldade apresentada pelos/as professores/as acerca do entendimento do que é o currículo escolar está vinculada também ao formato do PPP da escola, o qual se configura como um projeto político pedagógico fechado em si mesmo, que não problematiza as questões presentes na comunidade e na escola.

Durante nossa observação e as entrevistas, percebemos que os/as professores/as não compreendiam que o cotidiano escolar e o currículo são muito mais que conhecimento, pois estes estão “inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2004, p. 15). Nesse sentido, o currículo escolar não é uma questão de conteúdos, é uma questão identitária dos/as estudantes, professores/as e da própria escola.

No momento das entrevistas, alguns/algumas professores/as expressaram que o teor das perguntas estava muito distante das realidades deles. Por esse motivo, muitas vezes foi necessário retomar a pergunta, associá-la a situações e ao cotidiano do/a professor/a na escola. Superadas as dificuldades de interlocução, suas narrativas propiciaram ricos conteúdos para o estudo.

As ausências construídas (MACEDO, 2009) pelos/as professores/as que não quiseram participar do estudo, são compreensíveis, pois discutir o currículo escolar não faz parte de seu universo de estudo. Dessa forma, muitos/as professores/as se fecham em suas disciplinas e não percebem que a disciplina e o currículo estão implicados. Mas não podemos esquecer que, por outro lado, muitos se preocupam com a prática, com o fazer.

A partir das narrativas dos/as professores/as evidenciou-se que muitos deles/as compreendem o currículo escolar como “o conjunto de conteúdos previstos, para serem ensinados, organizados/estruturados segundo a lógica determinada” (GALLO, 2004, p.38), e que poucos compreendiam suas implicações no processo identitário dos/as estudantes identificados/as como negros/as.

No momento inicial das análises das entrevistas, pensávamos que muitas respostas não atendiam ao objetivo a ser alcançado. Contudo, a partir de uma leitura mais atenta percebemos que aquelas falas refletiam seu entendimento acerca do currículo, e então, seguindo a sugestão de orientação, decidimos não ver o conteúdo das entrevistas como falas que seriam colocadas no texto de forma isolada, mas passamos a compreendê-las como narrativas curriculares dos/as professores/as.

Para orientar a realização das entrevistas, elaboramos seis perguntas com o objetivo de compreender a opinião dos/as professores/as acerca do currículo escolar e sua contribuição no processo identitário dos/as estudantes. O conteúdo decorrente das respostas a essas questões foi bastante interessante.

No capítulo um, da obra “Currículo: campo, conceito e pesquisa”, Macedo (2007) apresenta a angústia de um estudante de graduação que afirmava não saber discutir currículo, pois não tinha os instrumentos necessários para fazê-lo. Assim diz o estudante: “não sei discutir currículo, não tenho os instrumentos conceituais para tal, só sei que estou implicado e tenho que discutir” (MACEDO, 2007, p. 19). A angústia desse estudante universitário certamente é partilhada por outros/as estudantes de licenciaturas que se tornam professores/as sem adquirir os tais instrumentos conceituais.

Uma das professoras ao ser perguntada sobre “como o currículo escolar contribui com o processo identitário dos/as estudantes”, de imediato respondeu: “pergunta difícil, porque na verdade eu não conheço o currículo dessa escola” (prof.^a de História). Essa fala representa o desconhecimento que muitos/as professores/as têm do que seja o currículo, pois geralmente só nos interessamos por aquilo que podemos conceituar. Como afirma Macedo (2007), pela narrativa podemos ter acesso aos fenômenos que emergem no currículo escolar.

Após explicarmos à professora que ao falarmos em currículo escolar estávamos nos referindo aos conteúdos eleitos como formativos, que perpassam inclusive o que constitui sua disciplina, seu trabalho na sala de aula. A partir dessa explicação ela afirma que:

Ah, então dessa forma não contribui quase nada, porque o currículo escolar ainda é eurocêntrico, etnocêntrico. Eu acredito que não contribua porque a maioria dos alunos são afrodescendentes, não se reconhecem nos conteúdos, são assuntos distantes da realidade dos estudantes (Professora de História, 2010).

A insegurança da professora de História quanto à compreensão da noção de currículo, é perfeitamente aceita, pois muitos professores percebem o currículo como um documento que organiza os conteúdos das diferentes disciplinas. Contudo, mesmo sem ter uma compreensão mais ampla da noção de currículo, a Professora de História em sua narrativa afirma que o currículo não contribui no processo identitário dos estudantes por este ser constituído numa perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica.

Por outro lado em resposta à mesma pergunta, o professor de Filosofia apresenta a seguinte narrativa:

Eu acho uma pergunta um tanto complexa, por que quando se fala em currículo acho que toca na vontade, nos desejos, nos sonhos de alguém, o programa oficial, do governo, da escola e nos valores do professor. Acho que um currículo significativo que tenha interesse para o aluno deve ser aquele que de certa forma toque na vida deles, onde ele possa perceber que aquilo que é passado para ele tenha algum significado na vida prática deles. Acho que um currículo apenas pra trazer conteúdos de fora, distante da vida deles acaba que dificultando o próprio aprendizado, e eu acho que este currículo de certa forma prevê o que o jovem espera do futuro, possa dar o significado, uma espécie de fortaleza, fortalecer os sonhos dessa pessoa na vida futuramente (Professor de Filosofia, 2010).

Percebemos na narrativa apresentada que o professor expressa a crença de que o currículo escolar precisa ser humanizado, que valorize a história de vida dos estudantes. Na mesma direção, a professora da disciplina de Artes afirma que:

Nós estudamos coisas na verdade que não tem nada a ver com a identidade do aluno, por isso que ele deprecia, por isso que ele abandona, por isso que ele não se vê no contexto. Por isso que ele não pega, não estuda. É uma coisa que pra ele *an passant*. O primeiro ponto é trazer o currículo pra realidade atual. O que está anos luz distante dessa realidade. Estudamos muitas coisas que na verdade não serão utilizadas. Estudamos outras culturas, outras histórias, outras formas, e não a realidade desses meninos. Ou o que trouxe eles até aqui, o que formou eles até aqui. A origem da situação, a origem do problema. Por que não se resolve o problema? As perguntas na cabeça desses meninos são muitas. Como ninguém responde, eles cumprem tabela. Eu leio história, decoro, e faço aquela pirotecnia verbal, acabou. Não interessa nada, nada, nada. Só se lembra na verdade da identidade cultural desses meninos quando é época da consciência negra (Professora de Artes, 2010).

Podemos notar que esta narrativa da professora de Artes expressa o atual projeto político pedagógico da Escola Municipal Anísio Teixeira. A valorização das histórias de vidas dos estudantes certamente seria um importante passo para uma formação significativa, não podemos compreender o/a estudante como um simples *idiota cultural* (GARFINKEL *apud* COULON, 1995), mas como um ator/autor de sua história, que quando compartilhada ajuda a constituir outras histórias.

Outra pergunta nos ajudou a perceber se “as atividades desenvolvidas na sala de aula que envolviam conhecimento das disciplinas do currículo da Escola Municipal Anísio Teixeira, contribuía no processo identitário dos/as estudantes identificados/as como negros/as”. Percebemos contradições e aproximações nas narrativas dos/as professores. Para a professora de História é preciso contextualização do conteúdo para que este tenha sentido para os/as estudantes.

À medida que eu busco realizar avaliações que tratem de temas relacionados à questão afro-brasileira, a cultura afro-brasileira que estão presentes no dia a dia, no cotidiano desses estudantes, como palavras de origem africana que eles utilizam, a culinária, dança, estética, comportamento, visão de mundo (Professora de História, 2010).

Na discussão sobre o currículo e a cultura dos/as estudantes, foi recorrente o reconhecimento da importância da contextualização, seja na ênfase à ausência desta no contexto da escola e de suas práticas curriculares ou na apresentação da contextualização como estratégia para tornar o ensino significativo ao educando e assim contribuir de fato com seu processo formativo. A fala da professora de Artes nos traz essa percepção e exemplos de manifestações da cultura do estudante na escola.

O que se desenvolver em sala de aula só vai contribuir para a elevação cultural desses meninos se você contextualizar. Faz-se necessário contextualizar. Na atual conjuntura eu tento contextualizar. Eu tento falar

algo e trazer pra realidade dele. [...]. Se eu vou falar de Picasso, mas eu tento falar que as máscaras das *Mademoiselles D'avion* foram feitas, pontuadas nas máscaras dos africanos. Pra que eles reconheçam o legado cultural que tem. Porque isso é vetado a esses meninos. Negro na verdade não sabe dançar lundum, negro na verdade só sabe dançar alguma coisa, ou hip hop. Essas coisas, essas manifestações na verdade que o pessoal chama de última categoria. O comum. O que é comum o negro consegue fazer, uma coisa mais clássica ele não consegue. Então eu acho que todo mundo tem que contextualizar [...] Todo mundo faz o feijão com arroz porque é mais fácil. Fazer isso que você tá querendo dá trabalho. Se montar uma simples aula num datashow dá trabalho, imagine você contextualizar. Por que o menino, nos primeiros momentos, ele não vai debater com você. Mas a partir do momento que você aguçar a criticidade dele, que ele começar a pensar, ele vai te dar um toco 'e aí professor tá preparado pra isso ou não tá?' eu acho que a única forma de você ajudar os meninos é a questão da contextualização. Trazer problemas diários pra sala de aula. Fazer essa transversalidade e dizer 'olha, isso tá acontecendo por isso e isso'. Outro dia um menino perguntou: professora, porque que só matam negro na periferia? Por que eles estavam numa blitz passou um cara branco e eu que tava, era negro e fiquei. Você precisa explicar. E o guarda também era negro. É um problema social? É, mas o problema social começa na base que é a educação. Eu acho que o preparo dos professores pra isso deve ser relevante. (Professora de Artes, 2010).

Por outro lado, há professores/as que acreditam que as atividades desenvolvidas em sala contribuem no processo identitário dos/as estudantes identificados/as como negros/as. Para a atual vice-diretora o foco está nas datas comemorativas, diz ela:

Eu creio que sim, porque geralmente a coisa gira em torno do 20 de novembro, no momento do 13 de maio, sabe eu não vejo isso no decorrer de todo o ano letivo, eu vejo mais isso, essa intensidade dentro dessas datas, mas no decorrer do ano letivo não se tem essa preocupação muito grande não, corre-se tudo normalmente. Não se tem uma discussão... Agora mesmo a eleição. Por que a gente não trabalha, a candidatura dos negros? Quantos negros estão no processo? Como ele chegou até este processo, ou por que são poucos os negros envolvidos no processo? Então dentro da escola não se aproveita as situações do cotidiano, para se inserir este processo dentro da sala de aula (Vice-diretora, 2010).

Podemos notar que a vice-diretora reconhece a necessidade de problematização dos temas e acontecimentos do mundo da vida. Já a professora de História entende que está contribuindo no momento em que insere em suas avaliações temas que tratem da questão.

Na terceira questão, pergunto se “há interfaces entre o conhecimento escolar, de sala de aula e a cultura dos estudantes identificados como negros e como ela acontece”. Nossa intenção com essa pergunta foi tentar compreender se os conteúdos trabalhados em sala de aula contemplam as culturas dos/as estudantes identificados/as como negros. Em resposta, o professor de Filosofia diz o seguinte:

Olha só, eu sou professor de filosofia e gosto muito de suscitar questionamentos, reflexões, coisa desse tipo, e por ser uma disciplina, uma matéria, uma área do conhecimento que exige que o aluno reconheça o seu lugar histórico, o seu lugar no mundo, acredito que dando condições para que ele possa questionar a sua vida, questionar o seu passado, tenha interesse de buscar conhecer a sua história, acredito que isso ajude de alguma forma a fortalecer ou redescobrir sua identidade, seus laços de parentesco, de como o seu povo foi formado. Mas eu acho e acredito também que um pouco de reflexão, um pouco de crítica também ajuda esses alunos que se consideram negros a perceber o seu lugar. Eu acho que a escola tem uma dívida muito grande com este povo, tanto negro quanto o povo indígena, de não reconhecer a sua cultura, de não reconhecer o legado cultural desses povos (Professor de Filosofia, 2010).

Para Maria Zuleide da Costa Pereira (2004, p. 53), “o currículo é um espaço vivo de construção de conhecimento resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e das suas interações de natureza histórica e biológica”. Sendo assim, o currículo é resultante das interações vividas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, nossas histórias de vida são escritas sob as condições da cultura a qual pertencemos (DELORY-MOMBERGER, 2008). Desse modo compreendemos que o currículo escolar deve reconhecer a história de vida dos atores sociais que protagonizam a cena escolar.

Nessa perspectiva, a professora de História entende que a contextualização é necessária, porém o foco está nos conteúdos, para ela “há uma tentativa, porque no dia a dia talvez essa correria, de dar conta de conteúdos, há certo distanciamento, mas na medida do possível eu tento contextualizar os conteúdos com a realidade desses estudantes”.

É aqui que os *atos de currículo* tornam-se dispositivos importantes no momento em que se contextualiza o conteúdo, aproximando o assunto da vida do/a estudante a aula torna-se mais interessante e significativa. É preciso reconhecer as diferenças e os tempos de cada ser envolvido no processo. Segundo a professora de Artes, para que a aula tenha significado é preciso que seja problematizadora, ou seja, intercrítica (MACEDO, 2007).

Você faz um trabalho de música na sala de aula, os meninos trazem o pagode, não sei o quê, tá, então vamos pesquisar o pagode, então vamos pesquisar o ritmo pagode, vamos pesquisar por que se mexe tanto. Vamos pesquisar o baiano, por que o baiano tem essa facilidade tão grande de remelexo? Qual a origem disso? Aí se você for pesquisar você vai ver que existe uma relação bem próxima com as questões de etnia. Você tá entendendo? Por que é que o povo é tão alegre? Por que é que em qualquer circunstância, e aí eu tô falando baiano, por que o pessoal do sul já tem outra realidade (Professora de Artes, 2010).

Nesse sentido, ao perguntarmos aos/às professores/as se “podemos perceber a presença da cultura da tradição africana na dinâmica do cotidiano escolar envolvendo o conjunto de conhecimentos trabalhados”, a resposta da maioria foi negativa, pois a cultura africana na memória coletiva e no âmbito da escola é construída a partir do que foi passado historicamente, então quando se fala sobre a temática na sala de aula parece algo muito distante da realidade dos/as próprios/as estudantes.

Se a problemática étnico-racial não chega às salas de aula e não faz parte da pauta de debates da disciplina, certamente a vida escolar continuará a ser alimentada pela lógica eurocêntrica que rege as propostas curriculares na escola.

Ao invés da riqueza possibilitada pela problematização do cotidiano dos/as estudantes e neste das relações étnico-raciais o que ocorre na escola são abordagens superficiais e pontuais desta questão, limitando-se, geralmente, a datas comemorativas. Essa percepção é retratada na seguinte narrativa:

Se olharmos os programas que chegam até o professor, pouca coisa é colocada [sobre o processo de etno-identificação]... São mais visíveis nesses momentos que tem as datas comemorativas, então se dá mais importância. Mas os conteúdos que aparecem, fazem pouca relação com a vida concreta desses alunos. Mas isso não impede que cada professor, como eu tenho feito em algum momento, fazer a devida convergência. Eu acho que algum momento determinado assunto possa ser direcionado para a realidade dos alunos, fazer com que eles tentem observar algum aspecto, de um determinado conhecimento, com a sua própria vida, é possível fazer isso (Professor de Filosofia, 2010).

Essa fala, ao passo que aponta a limitação do currículo instituído para uma contextualização dos saberes trabalhados em sala de aula e para uma educação problematizadora das relações étnico-raciais, também destaca a possibilidade do/a professor/a aproveitar os espaços existentes para estimular a inserção dos saberes dos/as estudantes e de suas experiências para além da escola nas aulas. É nesse campo que os atos de currículo podem contribuir com mudanças na dinâmica escolar.

Outro aspecto, bem destacado nas narrativas dos/as professores/as, é o do eurocentrismo no contexto de elaboração e socialização de conhecimentos, fazendo com que o currículo escolar seja esboçado a partir de matrizes da Europa ou estadunidense, o que o torna distante dos contextos nos quais sua proposta educativa será efetivada. O que predomina é uma relação de hierarquização de conteúdos pré-definidos, sem se considerar a formação cultural dos/as estudantes e

da comunidade na qual a escola está inserida. A fala seguinte apresenta pistas sobre essa questão.

Parece não existir uma preocupação, no caso da filosofia, para uma filosofia negra, uma filosofia indígena, então a filosofia, a nossa herança é muito europeia, branca e cristã, e sobra pouco espaço para as outras alternativas de conhecimento, é por exemplo, quando se fala do mito é sempre direcionado para lenda, aquela coisa que não se pode levar muito a sério, por mais que se possa fazer uma relação com o mito grego, alguns elementos, parece que o indígena, negro ficam sempre em segundo plano. Parece que o valor epistemológico está mais voltado para aquilo que vem da Grécia ou da Europa. Se não fizermos esta devida convergência, a preocupação do professor, acho que esse alunos, nessas condições, ficam no prejuízo (Professora de Filosofia, 2010).

Essa é uma questão de base epistemológica mesmo, que passa pela pergunta: quem define qual o saber é válido? A resposta está na constatação de que existem saberes que estão sempre relegados à segunda categoria, à desqualificação e, geralmente, são os saberes formulados em lógicas diferenciadas da ocidental-europeia, que hegemonicamente rege a ciência moderna, tais como os saberes populares, de povos indígenas e afrodescendentes.

Para Moreira e Candau (2003) a instituição escolar foi construída no contexto da modernidade, e sua principal função social era oferecer às novas gerações o que mais de significativo produziu a humanidade. Mas no contexto da modernidade, qual a abrangência da humanidade? Estariam todas as culturas contempladas e valorizadas? Trazendo para o ambiente da Escola Municipal Anísio Teixeira, vemos que as culturas presentes no cotidiano escolar não são consideradas, é como se estivessem veladas.

Os conteúdos trabalhados, a metodologia, os recursos, as falas dos professores, a nossa formação, entra em choque, porque nós fomos preparados para... Talvez não para darmos aulas para esse contingente afro-brasileiro, pra essa cultura afro-brasileira. Essa não é nossa formação, aí eu acredito que a dificuldade seja generalizada (Professora de História, 2010).

A narrativa dessa professora toca num ponto importante do processo de formação dos/as estudantes, que está na formação de professores/as. De acordo com seus argumentos os/as professores/as não estão preparados/as para desenvolver uma educação que discuta a questão étnico-racial. Isso pode decorrer da crença “apriorística de que a sociedade brasileira é um exemplo de democracia, e vista com inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos [...] educadores (as)”

(GOMES, 2008, p. 69). Segundo o professor de Filosofia, isso ocorre porque “o currículo escolar ainda é eurocêntrico, etnocêntrico [...] a maioria dos alunos são afrodescendentes, não se reconhecem nos conteúdos, são assuntos distantes da realidade dos estudantes”.

É bastante evidente que a cultura de um grupo não é reconhecida na relação entre as culturas, neste caso, as culturas dos/as estudantes e a cultura da escola. Portanto, certamente haverá tensões na relação. Assim, na tentativa de compreender os mecanismos de poder que orquestram esta relação, nas interlocuções realizadas nessa pesquisa, interrogamos se “há tensões na relação cultura do estudante e cultura escolar no cotidiano das relações com os saberes curriculares”. Em nossa experiência docente em todos os segmentos da formação, as tensões e as contradições aparecem como possibilidade fecunda.

Para o professor de Filosofia, a tensão faz parte do cotidiano da escola, ela não está apenas na relação proximal entre professor/a e estudante, mas também na relação de poder que envolve a produção de saberes. Então o professor nos explica o seguinte:

Tensões eu acredito que tenha, não só na relação professor/aluno, naquilo que ele sabe que o aluno sabe também, ou aquilo que o aluno saiba, acho que em relação ao professor e o conteúdo oficial também, há bastante tensão. Mas em relação aquilo que o aluno traz, acho assim, que se torna um problema. Eu vejo assim alguns aspectos: primeiro porque quando se exige do aluno, quando se pede ao aluno para fazer determinado tipo de reflexão, ou trazer seu conhecimento para sala de aula, esse conhecimento, às vezes, não é aproveitado, por não ser sistematizado, ou o professor ter dificuldade de sistematizar este conhecimento e direcionar este conhecimento para o bem de todos ou fazer com que estes elementos entrem no assunto que está se levando em consideração; e o outro lado porque acho que sabemos que temos dificuldade de conhecer quem é nosso aluno, o que ele faz, e, às vezes, quando queremos entendê-lo é geralmente no sentido de atribuímos alguma culpa a alguém, seja família, seja a situação, seja a questão social. Mas assim, o sonho do aluno, o que o aluno deseja, o que ele aspira isso é pouco levado em consideração (Professor de Filosofia, 2010).

As tensões do cotidiano escolar estão também na relação dos pais com a escola, e dos conteúdos trabalhados em sala com o cotidiano dos/as estudantes. Nesse sentido, diz a vice-diretora:

Essas tensões a gente percebe na relação de pais com a escola. Muitas vezes os saberes escolares estão um pouco longe da realidade do aluno. Muitas vezes, existem disciplinas em que eu vejo certa distância entre o cotidiano do aluno, não se faz uma relação [...] Fazem assim: aquele é o currículo, o conteúdo, “dou” aquilo ali, longe, não se aproveita o cotidiano, não se aproveita aquilo que o aluno vive no seu dia a dia pra ser colocado

dentro da sala de aula e ser aproveitado. Os conceitos serem construídos a partir do conhecimento prévio do aluno. Eu vejo isso. Então, muitas vezes, isso se torna um conflito. E o aluno, muitas vezes, ele se recusa até a aceitar o saber escolar, porque ele já tem aquele conhecimento dele (Vice-diretora, 2010).

Nesse sentido, o processo formativo dos/as estudantes identificados/as como negros/as aparece como algo estranho aos/às professores/as, pois, no geral, não sabem como explicar a ocorrência desse fenômeno. A professora de Português, por exemplo, afirma que não pode responder à pergunta sobre “a percepção do processo formativo dos/as estudantes identificados/as como negros/as levando em conta a relação com os saberes curriculares” por não saber quem são estes estudantes que os pais, no momento da matrícula, ao assinar o termo de responsabilidade identificam, não etnicamente, mas sim pela cor da pele.

Eu nem sei te responder isso, viu Josevandro, porque eu não consigo observar esse comportamento desses que se identificam, porque eu nem sei quais são, dos que eu já tive eu não sei quais deles se identificam como negro. A gente observa o cotidiano, as posturas, o que o outro diz (Prof.^a de Português).

Há ainda a constatação de que os/as estudantes inseridos nesse processo formativo, efetivado sem contextualização e sujeito a todas as deficiências que se cristalizaram na escola pública, associado às complexas questões sociais nas quais estão imersos, têm pouca possibilidade de superação social e rompimento do ciclo de desvantagem/subalternização. Em tom de decepção a vice-diretora nos diz o seguinte:

Infelizmente eu vejo isso aqui assim: poucos são os que vão procurar ou procuram uma universidade, poucos são esses. Eu trabalho aqui no Anísio Teixeira desde 99, e olha só, sempre trabalhamos de manhã, tarde e noite, os três turnos, numa média de mil a 1200 alunos. Num universo desse, hoje nós encontramos alunos que terminaram a 8ª série e estão trabalhando de balconista, fizeram o segundo grau e pararam, muitos. E pouquíssimos os que voltam que estão na universidade, estão fazendo tal curso, poucos, muito poucos. E alguns, poucos que fizeram o CEFET, a maior parte é como eu disse a você, é no subemprego, ou então nas empresas como a Ford, nas empresas do polo automotivo, eles estão aí nesse campo, nesse círculo. Eles não saíram, muitos poucos foram que saíram em busca de universidade, muito pouco (Vice-diretora, 2010).

Podemos notar que um projeto político autoritário e verticalizado, portanto não democrático, resulta numa escola sem identidade, em que, certamente, sua proposta curricular não irá possibilitar uma mudança de postura, até mesmo por parte dos pais, que em sua grande maioria são semialfabetizados e/ou analfabetos.

Desse modo, o currículo da Escola Municipal Anísio Teixeira não oferece a possibilidade para uma formação significativa.

O processo formativo desses estudantes identificados como negros, podemos dizer que eles têm uma forma não consciente, eles não procuram uma melhora social, mas sempre estagnados no mesmo processo. Eu vejo assim, eu posso até não tá ampliando assim minha visão, mas pelo que eu tenho de conhecimento eu não vejo muito isso não, muitos não procuraram a universidade (Vice-diretora, 2010).

As narrativas apresentadas expressam aspectos do cotidiano da Escola Municipal Anísio Teixeira, o qual está sob a égide de um currículo escolar de propostas ultrapassadas e avesso à mobilidade. Durante nossa presença nessa escola, percebemos que, mesmo com discursos de inspiração paulofreireana, do diálogo amoroso, cuidado e respeito, a relação que a escola mantém com a comunidade é de clientelismo, conforme imposto pela Secretaria de Educação do município. Assim não importa muito que currículo se efetiva na sala de aula, o importante é que a aula aconteça.

Tentar expressar textualmente o que meus olhos presenciaram, no contexto de pesquisa, levou-nos a importantes reflexões que mobilizou-nos enquanto professor. A primeira questão que nos fazemos é: o que estamos fazendo com aquelas crianças e adolescentes? O que estamos fazendo para desconstruir o reprodutivismo repassado a nossos/as estudantes? Quem é negro, branco ou pardo na sociedade? Por que encontramos um índice tão baixo de pessoas identificadas como negras, num contexto em que a cor da pele predominante é a “negra”, embora muitos se digam pardos? O currículo escolar e as propostas pedagógicas percebidas na Escola Municipal Anísio Teixeira promovem eventos alienantes, que não contemplam a dialogicidade, a *intercrítica* e a perspectiva *multirreferencial*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso estudo, buscamos compreender como o currículo escolar e os atos de currículo contribuem no processo de construção do que denominamos de etno-identificação, termo cunhado a partir das inspirações da etnometodologia. O currículo, artefato socioeducacional responsável pelas ações e atividades político-educacionais institucionalizadas, elege o que é saber válido e elimina o que não o é, no processo formativo dos/as estudantes.

Para muitos, o currículo é uma entidade onipresente, onisciente e ontológica. Já para o chamado senso comum educacional o currículo escolar é compreendido como um documento pelo qual a escola se orienta e organiza seu projeto político e pedagógico. Dessa maneira, os saberes que compõem o currículo das escolas públicas brasileiras são pensados nos âmbitos de referência, tais como as universidades e centros de pesquisa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que estabelecem diretrizes e os livros didáticos por meio dos quais o conhecimento é difundido. A questão é que esse conhecimento dos âmbitos de referência não leva em conta o contexto dos/as estudantes. Por causa dessa descontextualização, temas referentes às relações étnico-raciais e de identidade não são muitas vezes reconhecidos como componentes do currículo escolar.

A passividade histórica da escola prejudica e cessa os sonhos que ainda são depositados nesta instituição. É preciso uma mudança de postura, frente ao descaso em que a escola pública se encontra. O que se precisa não é de propaganda, e não só de tecnologia, a necessidade maior é de uma proposta curricular que atenda às demandas emergentes de nossa sociedade.

O que presenciamos, durante nossas observações e em nossa práxis docente, é que as crianças estão chegando a séries elevadas sem dominar as competências necessárias da leitura e da escrita. Não conseguem ler e nem compreender qualquer tipologia textual. Desse modo entendemos que, se os/as estudantes não dominam estas competências básicas da aprendizagem, certamente não compreenderão os mecanismos de dominação, silenciamento e de homogeneização promovido pela proposta curricular do município. Na tentativa de contribuir para a mudança de postura por parte de quem formula diretrizes para a educação nas esferas Federal, Estadual e Municipal, pesquisadores do campo do

currículo, através de seus estudos e pesquisas, vêm propondo alternativas para uma formação na qual o currículo escolar contemple as dimensões: ética, política, pedagógica, cultural e estética do processo formativo dos estudantes, principalmente daqueles que historicamente foram alijados do processo, a saber, os/as estudantes identificados/as como negros/as.

No cotidiano da Escola Municipal Anísio Teixeira, notamos que há a proposta e o desejo de uma formação para a vida, porém na prática o aprender é momentâneo, voltado para uma avaliação superficial da situação, na qual a nota tem muito valor.

Questões a respeito do estudo/ensino voltado apenas para uma avaliação imediatista, prática generalizada entre os/as estudantes, surgiram ao logo de nossa pesquisa. Nossos/as interlocutores/as, em suas narrativas, foram unânimes quanto à necessidade da contextualização dos temas discutidos nas salas de aulas, alguns, conseguem fazê-la usando os atos de currículo como dispositivo didático. Por outro lado, durante nossas observações, presenciamos bastante resistência por parte de alguns/algumas professores/as que se preocupam somente em cumprir o conteúdo pré-estabelecido da disciplina. Essa atitude reflete a perspectiva conservadora ainda presente na escola e no seu currículo.

Partindo da compreensão de que a escola é o espaço onde as culturas se cruzam, vemos que o currículo escolar tem muito a contribuir, porém essa possibilidade é minimizada devido à falta de um diálogo intercultural junto às autoridades no âmbito educacional. Contudo, do ponto de vista político e pedagógico compreendemos que o currículo escolar é de fato um artefato cultural e produtor de identidades.

A descontextualização dos saberes deixa na penumbra os conhecimentos que os/as estudantes trazem consigo. Para reverter essa situação é preciso compreendê-los enquanto autores/atores/as sociais, produtores/as de cultura e de saberes. Para isso a escola necessita propiciar ambiente para uma formação de qualidade, superando as relações de poder e possibilitando a contextualização dos saberes. Aqui fazemos a defesa de uma educação pautada na perspectiva multirreferencial implicada e engajada. Numa perspectiva intercultural, os atos de currículo potencializam possibilidades de construções de etno-identificações dos/as estudantes identificados/as como negros/as.

Assim, percebemos que é preciso desenvolver a consciência de que há uma estreita relação entre cultura e educação, entre a cultura e a/as cultura/as da escola e sua relação com o cotidiano escolar que é tecido pelas ações e atitudes da comunidade. É neste contexto que muitos fenômenos emergem, pois errâncias e itinerâncias fecundam este espaço de tensões e contradições. A cultura escolar dá o “tom e sabor” ao cotidiano e às memórias de seus membros.

Na escola lócus de nosso estudo emerge a necessidade da construção coletiva de um projeto político pedagógico que seja democrático e supere as hierarquias, passando a trazer em si o reconhecimento das diferenças e tendo um caráter intercultural. Esse novo PPP deve ser entendido em permanente movimento e não como um instrumento pronto e acabado. Desse modo, superará a função de simples instrumento para obtenção de recursos financeiros para a instituição e promoverá a possibilidade de projetos que envolvam a comunidade e que, de alguma maneira, contribua com a mesma.

Compreendemos a escola como um espaço no qual as culturas e as identidades se cruzam e possibilitam serem re-sinificadas e re-construídas a todo instante. Todavia é preciso que o PPP e o currículo escolar estejam imbricados e implicados com o processo identitário dos estudantes.

Só assim teremos uma escola em que os pais identifiquem seus filhos não mais pela cor da pele, mas por seu pertencimento étnico-cultural. Uma escola que compreenda que parcela significativa da população historicamente foi silenciada e obrigada a acreditar numa história oficial que constrói uma ausência presente de todo seu legado cultural e ancestral.

Notamos que a resistência ao reconhecimento das questões étnico-raciais está presente na escola desde a formatação de determinados documentos ao cotidiano em sala de aula. Em relação aos documentos temos no Termo de Responsabilidade o item para identificação da cor da pele do estudante que demonstra a ausência de problematizações acerca da etno-identificação. E essas ausências se manifestam no dia a dia da escola, com a dificuldade em se contextualizar os conteúdos do currículo e evidenciar aspectos da cultura dos/as estudantes.

Nessa perspectiva, a proposta curricular da Escola Municipal Anísio Teixeira precisa ser repensada. Pois além de desempenhar seu papel como instituição sociocultural é preciso que ela prepare seus/suas estudantes para o

mundo da vida e para seu fortalecimento identitário. É preciso uma proposta pedagógica de valorização das identidades étnico-raciais.

As narrativas dos/as professores/as expressaram a necessidade de um currículo escolar mais próximo das realidades dos/as estudantes. Assim, podemos notar que o vivido, muitas vezes, passa despercebido e só nos damos conta quando somos questionados.

Não consideramos encerrado este estudo, pois a cada leitura, a cada nova interlocução, as respostas às muitas indagações que emergiram pareciam tão claras e ao mesmo tempo, tão obscuras. Acreditamos que ainda há muito a ser discutido para uma melhor compreensão e superação do que se compreende por currículo escolar no meio educacional.

Este estudo foi relevante por suscitar reflexões que propiciam a revisão de práticas docentes, bem como indagações fundamentais a respeito da escola na contemporaneidade e das questões identitárias nela presentes. Abrindo possibilidades fecundas à realização de novos estudos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador**. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFBA, 2010.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. In: Revista Brasileira de Educação. 2003.
- AMORIM, Antonio. **Escola: uma organização social complexa e plural**. Santa Cruz do Rio Parda-, SP: Editora Viena, 2007.
- ANDRÉ, Marli Elza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- APPLE, Michael W. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: **Currículo, cultura e sociedade**. Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.); trad. Maria Aparecida Baptista. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- APPLE, Michael W. **A presença ausente da raça nas reformas educacionais**. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Algumas palavras sobre a cultura e a educação**. In: ROCHA, Gilmar. Antropologia & Educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009. Coleção Temas & Educação.
- CANEN, Ana; ASSIS, Marta Diniz de Assis. **Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo**. Cadernos de pesquisa, n.123, v. 34, 2004.
- CNE – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF, 2004.
- COSTA, Marisa Vorraber. A escola rouba a cena! Um início de uma conversa. In: **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da conceição, João Gomes da Silva, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola**. Trad. Jussara Rodrigues, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FISCHMANN, Roseli. Identidade, identidades, indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção. **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. Azoilda Loretto da Trindade; Rafael dos Santos (orgs). 3.ed. rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALEFFI, Dante. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar**. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante e PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GALO, Sílvio. **A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático**. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. Coleção Educação em Debate.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Attílio Brunetta. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 16 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

LEITE, Carlindo. O lugar da Escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas-, SP: Papiros, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. Conversas com Hermes e Atená: ética do debate, atos de currículo e intercristica. 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 eqüidade: luzes para uma educação intercristica**. Salvador: EDUFBA, 2007.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MEC; BID; UNESCO. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: espaço de produção de identidades**. In: **Revista Presente**. nº 52. Ano 14, Salvador: 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

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

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.); trad. Maria Aparecida Baptista. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo e auto poíeses: a produção do conhecimento** In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. Coleção Educação em Debate.

PIMENTEL, Álamo. **Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação**. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante e PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade cultural. In: **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flavio Moreira MOREIRA, (orgs.). 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. **experiência.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

SANTOS, Rafael. Mas que história é essa? In: **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola.** Azoilda Loretto da Trindade; Rafael dos Santos (orgs). 3.ed. rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é seu nome?** 2.ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995. (Coleção GRIO).

SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flavio Moreira (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SODRÉ, Muniz. Cultura, Diversidade e educação. In: **Multiculturalismo: mil faces da escola.** Azoilda Loretto da Trindade; Rafael dos Santos (orgs). 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Olhando com o coração sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola.** Azoilda Loretto da Trindade; Rafael dos Santos (orgs). 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista com os professores

1. Como o currículo escolar contribui, em sua opinião, com o processo identitário dos estudantes?
2. Como e em que medida as atividades realizadas na sala de aula envolvendo conhecimento da sua disciplina ou de outras contribuem no com o processo identitário dos estudantes identificados como negro/a?
3. Há interface entre o conhecimento escolar, de sala de aula, e a cultura dos estudantes identificados como negro? Como ela acontece?
4. Pode-se perceber a presença da cultura de base da tradição africana na dinâmica do cotidiano escolar envolvendo o conjunto de conhecimentos trabalhados? Como?
5. Há tensões na relação cultura do estudante e cultura escolar no cotidiano das relações com os saberes curriculares? Quais e como você percebe?
6. Como você percebe o processo formativo dos estudantes identificados como negros levando em conta a relação com os saberes curriculares?

ANEXO B - DOCUMENTOS

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI
Secretaria de Educação - SEDUC
Escola Municipal Anísio Teixeira

*Projeto
Político
Pedagógico
Escolar*

Camaçari / 2006

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI

Secretaria de Educação - SEDUC

Escola Municipal Anísio Teixeira

*Projeto
Político
Pedagógico
Escolar*

*“É decidindo que se aprende a decidir.
Não posso aprender ser eu mesmo se não decido nunca.”*

Paulo Freire

APRESENTAÇÃO

A Escola Municipal Anísio Teixeira apresenta nas próximas folhas o seu **Projeto Político Pedagógico Escolar** para 2006, elaborado por todos os segmentos que formam a **Unidade Escolar**.

Este Projeto destina-se a apresentar de forma transparente, através de dados estatísticos e pedagógicos, de referências e do próprio conteúdo sincero, a teoria-metodológica que a **Escola** desenvolve no exercício de suas funções dentro de uma perspectiva dialética de uma educação contínua, crítica, democrática e transformadora.

Projeto Político Pedagógico 2006.

I - IDENTIFICAÇÃO

1 – Escola Municipal Anísio Teixeira

Rua: Rua das Flores II, Caminho 55, s/ nº

Bairro: Gleba E, Tel.: (71)3622-0665 Fax.: (71)3622-0665

CEP.: 42.804.550

Camaçari / BA.

2 – Equipe Gestora:

Gestora:

- ✓ Alba Beatriz Ribeiro de Alencar Pires

Vice – gestora:

- ✓ Zenaide Alves da Cruz

Equipe pedagógica:

- ✓ Leonor Almeida Moreira (coordenadora de 5ª a 8ª)
- ✓ Neuraci Souza de Jesus (supervisora de 1ª a 4ª)

Secretária:

- ✓ Paulina Dias da Silva

3 – Conselho Escolar

a) Data de Criação: 23 de abril de 2003.

b) Composição e Nome dos componentes:

- **Presidente:**

Professora Alba Beatriz Ribeiro Alencar Pires

- **Vice-presidente:**

Professora Zenaide Alves da Cruz

- **Secretária:**

Professora Áurea Maria Marques

- **Segmento de Pais:**

Titular:

Suplente:

- **Segmento de Alunos:**

Titular:

Suplente:

- **Segmento de Professores:**

Titular:

Suplente:

- **Segmento de Funcionários:**

Titular:

Suplente:

- **Segmento Comunidade:**

Titular:

Suplente:

4. Associação de Pais e Mestres:

a)Data de Criação: 16 de janeiro de 2002

b)Composição e Nomes dos Componentes:

- **Presidente:**

Professora Alba Beatriz Ribeiro de Alencar Pires

- **Vice-presidente:**

Professora Zenaide Alves da Cruz

- **Secretária:**

Professora Sueli Cruz Lima

- **Tesoureira:**

Professora Áurea Maria Marques

- **Conselheiros Efetivos do Conselho Deliberativo:**

Lucimar Maria da Silva Santos Souza

Neuza Martins de Souza

Auzeni Rabelo de Souza Inácio

- **Conselheiros Suplentes do Conselho Deliberativo:**

Jociene Honorata de Jesus

Célia Barreto

Maria das Neves Mota

- **Conselheiros Efetivos do Conselho Fiscal:**

Sara Maria de Almeida

Cecília Oliveira de Almeida

Geraldo Fiúza

- **Conselheiros Suplentes do Conselho Fiscal:**

Leonor Almeida Moreira

Matilde Aragão

Paulina Dias da Silva

5. PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola:

- **Presidente:**

Professora Alba Beatriz Ribeiro de Alencar

- **Coordenadora do PDE:**

Professora Zenaide Alves da Cruz

- **Grupo de Sistematização:**

Bárbara Lúcia dos Santos Brandão

José Raimundo Batista

Leonor Almeida Moreira

Sara Maria de Almeida

Silvia Clécia Dantas Santos

Zenilda dos Benevides

6. Número de Recursos Humanos e Componentes Curriculares

ENSINO FUNDAMENTAL	
REGULAR / CORREÇÃO DE FLUXO	
DISCIPLINAS	PROFESSORES
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	04
Língua Inglesa	02
História	02
Geografia	02
Ciências Físicas e Biológicas	04
Educação Física	01
Educação Artística	02
Filosofia	01
Noções de Informática	02
Professores de 1 ^a a 4 ^a	15

7. Corpo Administrativo

Agente Público e Ag. Administrativo	02
Auxiliar de Disciplina	04
Auxiliar de Ensino	01
Merendeira	01
Datilografa	01
Agente jovem	03
Apoio de Direção	02

8 – Número de Recursos Humanos

Diretor	01
Vice – diretor	01
Secretária	01
Coordenador Pedagógico	01
Supervisora	01
Professores	
Área Administrativa	14
Área de Apoio	12

9 – Nível de Ensino

❖ Matutino:

-  Ensino Fundamental Regular (1^a a 4^a)
-  Classes Aceleradas

❖ Vespertino:

-  Classes Aceleradas
-  Ensino Regular 5^a a 8^a
-  Correção de Fluxo – Seg. A (5^a e 6^a) e Seg. B (7^a e 8^a)

❖ **Noturno:**

✎ Classes Aceleradas (1ª a 8ª)

10 – Espaço Físico : (Número de Salas)

Salas de Aulas	12
Sala de Professor	01
Biblioteca	01
Sala de Multimeios	01
Laboratório de Informática	01
Cantina	01
Secretaria	01
Banheiro	08
Sala Mecanografia	01
Pátio Coberto	01
Pátio Descoberto	01
Horta Escolar	01

11 – Número de alunos em 2005.**Ensino Fundamental Regular**

Série	Diurno	Noturno	Total
1ª			
2ª			
3ª			
4ª			
5ª			
6ª			
7ª			
8ª			

Regularização de Fluxo

Série	Diurno	Noturno	Total
CBA-I			
CBA-AS			
Acel. I (1 ^a e 2 ^a)			
Acel. II (3 ^a e 4 ^a)			
Seg. A (5 ^a e 8 ^a)			
Seg. B (7 ^a e 8 ^a)			

Total Geral de Alunos:

12 – Resultado da Unidade Escolar no ano 2005.

Série	Matriculados	Aprovados		Reprovados		Evadidos		Transferidos	
		D	N	D	N	D	N	D	N
1 ^a									
2 ^a									
3 ^a									
4 ^a									
5 ^a									
6 ^a									
7 ^a									
8 ^a									

Legenda: D – Diurno

N- Noturno

13 – Caracterização e Avaliação da Unidade Escolar

A **Escola Municipal Anísio Teixeira** possui um prédio em bom estado de conservação, apesar os seus 21anos de Fundação, porém necessita de uma reforma para adequar suas instalações à atual realidade desta Unidade, pois hoje não só atendemos a alunos do bairro da Gleba E, como bairros adjacentes, Phoc III e Parque Verde.

Suas salas são amplas, porém escuras e quentes, mobiliário razoável, um bom recurso tecnológico e material didático atualizado. Não temos quadra de esporte, porém a professora da Disciplina Educação Física exercita com seus alunos na área coberta e no campo ao lado da Escola, apesar da mesma achar que pode acontecer algum acidente com os nossos alunos, no percurso da Escola ao campo. Por esse motivo, achamos que a Escola necessita com urgência de uma quadra poliesportiva para o desenvolvimento das atividades físicas e desportivas, afinal segundo a LDB toda escola deve ter uma quadra poliesportiva para desenvolvimento de tais atividades. A biblioteca é ampla, clara, arejada e mobiliada, principalmente para atender aos alunos do Ensino Fundamental, porém necessita de um bibliotecário qualificado para a função, a fim de atender a procura da atual clientela. O Laboratório de Informática está funcionando precariamente, pois hoje temos alguns computadores quebrados que não foram substituídos e os instrutores de informática só chegaram a Escola no mês de outubro. A Escola está até o momento, esperando uma reforma para a sala de Multimeios pela Secretaria de Educação do Município, para sua efetiva articulação entre as áreas do

conhecimento. A Secretaria também nos informou que a Escola passará por uma reforma e que afinal, construirá a tão esperada quadra poliesportiva.

A matrícula inicial em 2005 é de _____ alunos, distribuídos nos três turnos, sendo no matutino ____ alunos, no vespertino _____ e no noturno, _____ alunos foram matriculados no Ensino Fundamental Regular, Ensino Fundamental – Correção de Fluxo e Classes Aceleradas.

O corpo docente é formado de ____ professores dos quais ____ licenciados e ____ não licenciados, qualificados como competentes, responsáveis e comprometido com a qualidade de ensino.

Situa-se esta Escola num bairro periférico, porém comercial do Município de Camaçari – Bahia, com uma população fixa e flutuante de 145.900 habitantes. População esta, qualificada como flutuante por ser a cidade de Camaçari, um importante **Centro Petroquímico do Nordeste do Brasil**, contemplado recentemente com a instalação do multinacional complexo FORD.

Consideramos bom, o índice de aprovação de 2005, porém a evasão ainda constitui um fator crítico, especificamente no noturno. Atribuímos este fato à necessidade dos jovens que ainda deixam a escola para ingressarem o mundo do trabalho.

JUSTIFICATIVA

Nós tentamos de toda forma possível, mostrar a nossa comunidade escolar a importância e a contribuição da Escola para o desenvolvimento cultural e social de todos nós. Temos a convicção de que devemos educar para a vida, para construção de um cidadão ético e construtor de um mundo justo e feliz, entendendo que esse cidadão será o sujeito da própria educação, que ele possui raízes, que está situado NO e COM o mundo.

Porém construir uma sociedade mais justa e feliz não implica apenas descobrir de quem é a culpa pelos erros atuais, ou apontar os erros, ou querer respostas imediatas, pois nenhuma mudança ocorrerá agora. Transformar o que foi segmentando ao longo de anos supõe vontade, coragem e persistência. Esse é o grande desafio, a busca de caminhos, o refazer pedagógico, acreditando numa educação transformadora.

Cientes da imensidão desta responsabilidade e desafio, é que assumimos há bom tempo, o compromisso ético para com os nossos alunos, para com a sociedade em que vivemos, para com cada um de nós como gente, na certeza de que, apesar do inesperado nas diversas circunstâncias, sempre vale a pena educar para a vida, educar para viver com, porque estamos num mundo para ajudar-nos mutuamente não para destruir mutuamente. Por isso nosso **Projeto Político Pedagógico Escolar 2006**, está voltado para uma educação na cooperação e participação coletiva, através de um desenvolvimento harmonioso e equilibrado de todos, balanceando valores humanos e qualidade de vida, com o compromisso desafiador e transformador, pois só assim acontecerá o verdadeiro elo de ligação entre o que temos e o que sonhamos: **Um mundo melhor, mais feliz, mais justo, mais humano, acima de tudo, mais ético.**

OBJETIVO GERAL

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

NOSSOS VALORES

- ❖ **Qualidade:** Oferecemos um serviço de qualidade aos nossos clientes, em todos os serviços prestados.
- ❖ **Respeito:** Respeitamos a dignidade e os direitos de cada pessoa, valorizando suas potencialidades.
- ❖ **Parceria:** Valorizamos o trabalho em parceria, valorizando a participação da Comunidade Local na Gestão Escolar.
- ❖ **Inovação:** Buscamos e incentivamos formas de trabalho inovadoras e criativas.

NOSSA VISÃO DE FUTURO

Seremos uma **Escola** eficaz. Inovadora e progressiva, sendo referência no nosso Município, pelos serviços de qualidade oferecidos aos nossos clientes.

NOSSA MISSÃO

Nossa Escola tem por missão assegurar um ensino de qualidade, inovador e criativo, visando a busca constante da excelência, garantindo o acesso e a permanência dos alunos formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade.

NOSSOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

- * Melhorar o processo ensino – aprendizagem.
- * Modernizar a Gestão Escolar.

OBJETIVOS GERAIS DA UNIDADE ESCOLAR

- Diminuir a repetência e o índice de evasão, através de práticas pedagógicas inovadoras, substanciadas numa visão interdisciplinares dos conhecimentos.
- Dinamizar o estudo dos PCN's para o Ensino Fundamental.
- Estabelecer as competências das disciplinas para o Ensino Fundamental.
- Dinamizar a prática pedagógica fundamentada na nova ética do sistema educacional, para assegurar o processo ensino aprendizagem de qualidade.
- Envolver os pais na nova visão de construção do conhecimento, aliando-nos no rompimento de velhos paradigmas.
- Estabelecer projetos de parcerias com a comunidade e empresa local.
- Tornar a Gestão Escolar moderna, participativa e eficiente.
- Promover eventos a fim de estreitar o relacionamento entre Pais / Comunidade / Conselho Escolar.
- Equipar a Sala de Multimeios tornando-o o possível seu funcionamento.
- Equipar a Biblioteca tornando-a possível o seu funcionamento.
- Dinamizar o funcionamento da Biblioteca.
- Dinamizar as atividades práticas no Laboratório de Informática e sala de multimeios.
- Envolver o professor para que o mesmo adote a postura de mediador, utilizando na prática pedagógica a Problematização e o confronto de idéias como estratégias metodológicas que facilitarão a aquisição de conhecimento.
- Construir a quadra poliesportiva.

METAS DA QUALIDADE ESCOLAR

- Melhorar a qualidade de ensino aprendizagem para erradicar a evasão e a repetência.
- Atender a clientela do Ensino Fundamental Regular e Correção de Fluxo, de acordo os objetivos e a metodologia estabelecida no da Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental e Correção de Fluxo.
- Incentivar 80% do corpo docente a usar a TV Escola na metodologia do cotidiano.
- Capacitar 100% dos professores e funcionários, num período de mas dois anos mantendo-os atualizados.
- Equipar e atualizar 90% do acervo da biblioteca.
- Equipar a Sala de Multimeios, para o efetivo funcionamento.
- Desenvolver atividade prática no Laboratório de Informática.
- Aumentar para 80% a participação ativa do Conselho Escolar.
- Sensibilizar 80% dos pais como elementos cooparticipativo, na parceria do processo educacional.
- Dinamizar e informatizar 90% das atividades administrativas, visando a qualidade de total.
- Tornar a área interna e externa de lazer da Escola, agradável.
- Construir a quadra poliesportiva.

CALENDÁRIO ESCOLAR PADRÃO 2006

A - ATIVIDADES

ATIVIDADE	PERÍODO
Início do Ano Letivo	
Recesso de Carnaval	
Recesso de Semana Santa	
Recesso Junino	
Término do Período Letivo	
Total de Dias letivos	
Resultado Parcerias do Rendimento Escolar dos Alunos	
Estudos de Recuperação e Avaliação Final	
Entrega das Atas dos Resultados Finais	

B – DIAS LETIVOS 2004

DIAS LETIVOS			
MESES	PERÍODO	Nº DE DIAS LETIVOS	SÁBADOS LETIVOS
Fevereiro			
Março			
Abril			
Maió			
Junho			
Julho			
Agosto			
Setembro			
Outubro			
Novembro			
Dezembro			
Total			

C – DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES 2006

DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES		
Unidade	Período	Nº de Dias Letivos
1 ^a		
2 ^a		
3 ^a		
4 ^a		
Total		

D – FERIADOS E DIAS SANTIFICADOS

FERIADOS E DIAS SANTIFICADOS		
Mês	Dia	Comemoração
Janeiro	01	Confraternização Universal
Fevereiro		Carnaval
Março		Paixão do Senhor
Abril	21	Dia de Tiradentes
Maiο	01	Dia do Trabalho
Junho		Corpus Christi
	24	São João
Julho	02	Independência da Bahia
Agosto	11	Dia do Estudante
Setembro	07	Independência do Brasil
Outubro	12	Nossa Senhora Aparecida
	15	Dia do Professor
	28	Dia do Funcionário Público
Novembro	02	Finados
	15	Proclamação da República
Dezembro	25	Natal

E – CALENDÁRIO ATIVIDADES 2006

ESPECÍFICA DA UNIDADE ESCOLAR

AÇÕES	PERÍODO
Jornada Pedagógica	
Reuniões Pedagógicas Ordinárias	Março/junho/setembro/novembro
Reuniões Pedagógicas (AC)	
Reuniões de Pais	Início do Ano Letivo: I, II, III, e IV Unidade
Pré Conselho de Classe	
Conselho de Classe de Acompanhamento	I, II, III, e IV Unidade
Conselho de Classe Final	Dezembro
Elaboração e execução dos Projetos	Durante o período letivo
Feiras do Conhecimento	II e III Unidades
Estudo: ➤ PCNS ➤ Pedagogia de Projeto ➤ Avaliação Processual ➤ Currículo por competência	Nas reuniões pedagógicas capacitações
➤ Estabelecimento de normas de conduta por segmento	Reuniões específicas
➤ Projetos para 2007 (PPPE)	IV unidade
Resultado final	

F – CALENDÁRIO COMEMORATIVO

DA UNIDADE ESCOLAR 2006

MÊS DATA	COMEMORAÇÕES
08/03	Dia Internacional da Mulher
29/03	Fundação da Cidade do Salvador
19/04	Dia do Índio
21/04	Tiradentes
22/04	Descobrimento do Brasil
01/05	Dia do Trabalho
	Dia das Mães
13/05	Dia da Escravatura
12 a 14/06	Campeonatos de Futebol
05/06	Dia Mundial do Meio Ambiente
24/06	Festa Junina (São João)
02/07	Independência da Bahia
12/07	Feira União das Nações
	Dia dos Pais
11/08	Dia do Estudante
22/08	Dia do Folclore
30/07	Aniversário do Colégio
07/09	Independência do Brasil
21/09	Dia da Árvore
25/09	Dia do Trânsito
28/09	Dia de Abrantes
03/10	Projeto Formando Eleitores Conscientes
12/10	Nossa Senhora Aparecida
15/10	Dia do Professor
28/10	Dia do Funcionário Público
10/11	Dia Mundial dos Direitos Humanos
19/11	Dia da Bandeira
20/11	Dia da Consciência Negra
25/12	Nascimento de Jesus

G – REUNIÃO DO CONSELHO DE CLASSE

REFERÊNCIA	DATA

F –

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA -AC

TURNO	HORÁRIO
MATUTINO	08:00 AS 12:00
VESPERTINO	13:10 AS 17:00
NOTURNO	19:00 AS 22:20

ACOMPANHAMENTO, CONTROLE E AVALIAÇÃO

O acompanhamento pedagógico dos alunos matriculados nos cursos regulares e projetos curriculares desenvolvidos nesta Escola se fará nas reuniões de Conselho de Classe, de Associações Pais e mestres, de Líderes de Classe, do Conselho Escolar e de acompanhamento pedagógico (AC – Atividades Complementares), registrado para controle, em atas e fichas específicas, bem como nas reuniões com órgãos Municipais, com a finalidade de construir e/ ou repensar a construção do aprender.

A avaliação do curso fundamental será realizada durante o processo de ensino-aprendizagem de forma contínua e processual, visando identificar os avanços e as dificuldades dos alunos para acompanhá-los e nortear o fazer pedagógico administrativo desta Escola, além de incentivar a relação do convívio e o crescimento do indivíduo.

Entendemos que somos antes de qualquer coisa, educadores sensíveis, observadores, participantes, parceiros e orientadores dos nossos alunos nas suas investigações, na construção do seu conhecimento, no desenvolvimento da sua compreensão crítica da realidade e na sua ação participativa na transformação, onde juntos, aprendemos e crescemos.

Sabemos também que a avaliação tem como objetivo uma tomada de decisão, seja para conservar uma situação, seja para modificar uma situação, seja para eliminar uma situação. Ou seja, avaliação tem um sentido tão dinâmico quanto o da ação. Ela serve de suporte e de controle de qualidade da ação. Por isso, a avaliação para nós da Escola Municipal Anísio Teixeira sempre é entendida como a reflexão da prática pedagógica (professor/ aluno) para tomada de decisões durante todo processo educativo. Sendo assim, o nosso aluno não será o único alvo da avaliação, que deve ser processual, contínua e sistemática, como afirmamos anteriormente. Todos os envolvidos no processo devem avaliar e ser avaliados quanto ao desempenho de suas atividades e aos conteúdos desenvolvidos, aos objetivos propostos a serem alcançados e a metodologia utilizada. Pois entendemos que avaliar não é reprovar, mas compreender e promover a cada momento o desenvolvimento pleno do indivíduo ou grupo social que se submeta ao processo de aprendizagem em geral, de forma dialética, onde todos aprendem e crescem juntos.

AÇÕES INTERDISCIPLINARES PARA O ANO LETIVO 2006

No período da IV unidade do ano letivo de 2005, nós, equipe gestora, equipe pedagógica, professores, Conselho Escolar, respaldados nos diagnósticos detectados durante as reuniões realizadas no período de 2005, refletimos o ano letivo, analisamos e restabelecemos os objetivos, as metas e as ações básicas para 2006.

- ❖ Desenvolvimento dos projetos interdisciplinares;
- ❖ Desenvolvimentos de possíveis projetos elaborados a partir da necessidade da nossa clientela;
- ❖ Desenvolvimento do Plano de Ação para o Conselho Escolar.



Estado da Bahia
 Prefeitura Municipal de Camaçari
 Secretaria de Educação – SEDUC
 Escola Municipal Anísio Teixeira

- PROCESSO DE MATRÍCULA/2009
 PROCESSO DE MATRÍCULA/2010
 PROCESSO DE MATRÍCULA/2011

Senhores pais ou responsáveis este documento CONFIRMA A MATRÍCULA, do aluno(a) em nossa escola.

Caso deseje que o aluno(a) **permaneça** assinale **SIM**.

Caso deseje **transferir** o aluno(a) assinale **NÃO**.

Em casos de solicitação da transferência o responsável pelo aluno(a) deverá comparecer à secretaria da escola, para solicitar pessoalmente, com a devida documentação.

SIM (confirma a matrícula) **NÃO** (solicita transferência)

Turnos: matutino vespertino noturno.

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Declaro assumir inteira responsabilidade pelos atos praticados pelo(a) aluno(a) Daniel
Loopes da Silva

Incluindo reparação de danos a pessoa física ou do patrimônio como: prédios, muros, áreas de circulação, sala de aula, sanitários, mobiliários, equipamentos e outros bens, responsabilizando-me pela reposição dos mesmos. (Sejam eles públicos ou privados).

Assumo também o acompanhamento periódico (a cada unidade) do rendimento escolar do mesmo; e atender aos convites enviados pela Unidade Escolar sempre que se fizer necessário.

Alunos matriculados com atestado devem trazer o Histórico Escolar no prazo de 60 dias caso contrário a escola terá direito para suspender a matrícula do aluno até a apresentação do mesmo.

Só será permitido o uso de sapato preto. Caso não queira o da Escola o pai se responsabilizará pela compra de um tênis preto. O aluno só poderá assistir às aulas com o fardamento completo: Camisa, calça jeans e tênis ou sapatos preto.

Gostaria de receber o tênis da Prefeitura? SIM NÃO

Aluno(a): Daniel Loopes da Silva Série em curso: 6ª

Turma: A Turno: Vesp Telefone: _____ Cel: 3232 0092

Endereço completo: Av. Antônio Branco Trav. dos Assis - S/Nº - Parque Verde - I

Com quem mora o(a) aluno(a)? com os pais

Já repetiu alguma série? Sim Não Quais? _____

Trabalha, Estágio ou faz algum curso? Sim Não Horário? _____

Indique a cor da pele do seu filho(a): Negro Branco Pardo Amarelo Indígena

Obs: Informar se o aluno possui algum tipo de doença SIM NÃO

Qual? _____

Faz uso de medicação? Não qual? _____

Albisia Lopes da Paz Marmelero
 Assinatura do Pai ou Responsável - 2009

Deniziane Baracho de Góes
 Assinatura do Pai ou Responsável - 2010

Assinatura do Pai ou Responsável - 2011

CPF: 012842545-85
 Pais ou Responsável

RG: 0765269090
 Pais ou Responsável

Camaçari, 04/12/2008 Camaçari, 02/12/2009 Camaçari, ___/___/2010

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SEDUC
ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA**

- PROCESSO DE MATRÍCULA/2010
 PROCESSO DE MATRÍCULA/2011
 PROCESSO DE MATRÍCULA/2012

Senhores pais ou responsáveis este documento CONFIRMA A MATRÍCULA, do aluno(a) em nossa escola.

Caso deseje que o aluno(a) **permaneça** assinale **SIM**.

Caso deseje **transferir** o aluno(a) assinale **SIM**.

Em casos de solicitação da transferência o responsável pelo aluno(a) deverá comparecer à secretaria da escola, para solicitar pessoalmente, com a devida documentação.

Matrícula nova Confirma a matrícula SIM () Solicita transferência SIM ()

Turnos: () matutino vespertino () noturno.

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Declaro assumir inteira responsabilidade pelos atos praticados pelo(a) aluno(a) Stalo
Waizue Souza Silva

Incluindo reparação de danos a pessoa física ou do patrimônio como: prédios, muros, áreas de circulação, sala de aula, sanitários, mobiliários, equipamentos e outros bens, responsabilizando-me pela reposição dos mesmos. (Sejam eles públicos ou privados).

Assumo também o acompanhamento periódico (a cada unidade) do rendimento escolar do mesmo; e atender aos convites enviados pela Unidade Escolar sempre que se fizer necessário.

Alunos matriculados com atestado devem trazer o Histórico Escolar no prazo de 60 dias caso contrário a escola terá direito para suspender a matrícula do aluno até a apresentação do mesmo.

Só será permitido o uso de sapato preto. Caso não queira o da Escola o pai se responsabilizará pela compra de um tênis preto. O aluno só poderá assistir às aulas com o fardamento completo: Camisa, calça jeans e tênis ou sapatos preto.

Participa do Programa Bolsa Família? SIM () NÃO

Aluno(a): Stalo Waizue Souza Silva Série em curso: 8ª série
Turma: _____ Turno: Vespertino Telefone: 3627-2971 Cel: 8145-2250
Endereço completo: Caminho 21, nº 7 Gleba E
Com quem mora o(a) aluno(a)? com a avó
Já repetiu alguma série? Sim () Não Quais? 5ª série
Trabalha, Estagia ou faz algum curso? Sim () Não Horário? _____
Indique a cor da pele do seu filho(a): () Negro () Branco Pardo () Amarelo () Indígena
Obs: Informar se o aluno possui algum tipo de doença () SIM NÃO
Qual? _____

Faz uso de medicação? _____ qual? _____

Francisco José Soares da Silva
Assinatura do Pai ou Responsável -2010

Assinatura do Pai ou Responsável - 2011

Assinatura do Pai ou Responsável - 2012

CPF: 45918708553 RG: 2462313
Pais ou Responsável Pais ou Responsável

Camaçari, 06/01 /2010 Camaçari, ___/___/2011 Camaçari, ___/___/2012

PASTA INDIVIDUAL DO ALUNO

Escola Municipal Anísio Teixeira
NOME DO ESTABELECIMENTO

Bahia
ESTADO

Camaçari - BA
CIDADE



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI
Secretaria de Educação - SEDUC



Nome Étalo Lúique Souza Silva

Filiação: { Pai Carlito Simões da Silva
Mãe Rosaria Jacy de Souza Neto
Nascimento: { Local Salvador - BA
Data 11.04.95

Residência: _____

Matricula no ano letivo de 2010 na 8ª série do Ensino Fundamental

Transferido para o _____ em / /

CERTIDÃO DE NASCIMENTO

Livro CA-469 Folha 286 Cartório _____ Estado _____ Cidade _____

RETIRADA DE DOCUMENTOS

Nome:

2

PASTA INDIVIDUAL DO ALUNO

Escola Municipal Amílrio Teixeira
NOME DO ESTABELECIMENTO

Bahia
ESTADO



Camaçari
CIDADE

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI
Secretaria de Educação - SEDUC



Nome Jessica da Silva de Queiroz

Filiação: { Pai Antonio Batista de Queiroz
Mãe Raimunda Lopes da Silva

Nascimento: { Local Camaçari - BA
Data 23/12/1994

Residência Rua Almirante Tamandaré P. Verde II No 30

Matricula no ano letivo de 2010 na 8ª série do Ensino Fundamental

Transferido para o _____ em 1/1

CERTIDÃO DE NASCIMENTO

Livro _____ Folha _____ Cartão _____ Estado _____ Cidade _____

RETRADA DE DOCUMENTOS

Nome:

11

PASTA INDIVIDUAL DO ALUNO

Escola Municipal Anísio Teixeira

NOME DO ESTABELECIMENTO

Bahia

ESTADO



Camaçari

CIDADE

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMAÇARI
Secretaria de Educação - SEDUC



Nome: Tais Santos Silva

Filiação: { Pai Marco Antonio Bispo Silva
 Mãe Telma Rodrigues Santos

Nascimento: { Local Soares de Freitas - Ba.
 Data 26/02/1992

Residência: Av. Soares de Freitas, nº 243, P. Verde I

Matrícula no ano letivo de 2020 na 8ª série do Ensino Fundamental II

Transferido para o _____ em / /

CERTIDÃO DE NASCIMENTO

Livro _____ Folha _____ Cartório _____ Estado _____ Cidade _____

RETIRADA DE DOCUMENTOS

NOME

2