

A ESCOLA E A CULTURA ESCOLAR: É POSSÍVEL CONTROLAR AS DIFERENÇAS NO/PELO CURRÍCULO?

**Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva¹
Wilma de Nazaré Baía Coelho²**

Resumo: O trabalho aqui apresentado é uma síntese dos estudos realizados acerca da interrelação entre escola e cultura escolar com base, principalmente, nos postulados de Jean-Claude Forquin. Este texto, portanto, esboça uma leitura inicial do quadro conceitual em estudo e das possibilidades de pesquisa no/pelo currículo considerando a perspectiva cultural de valorização das “diferenças”.

Palavras-chave: escola; cultura escolar; currículo; “diferença”.

O direito à cultura, em seu sentido mais amplo é referendado nos documentos oficiais. No Brasil, a Constituição de 1988 atribui ao Estado o papel de garantir a todos os cidadãos o direito ao acesso à cultura, conforme o art. 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988).

Essa lei declara no primeiro parágrafo desse artigo que é papel do Estado proteger as manifestações das culturas populares presentes em qualquer raça ou grupo brasileiro.

Relacionando o tema com a educação, também se encontram respaldos legais no texto da Lei N.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao determinar que o ensino seja ministrado com base no princípio “da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura” entre outros.

Portanto, as maneiras pelas quais as escolas recebem as exigências da política educacional advinda dos órgãos gestores centrais são distintas. Cada escola possui uma forma muito particular de lidar com o conjunto de prescrições normativas e, principalmente, cada uma incorpora ou não essas exigências, também de formas muito diversas. Desse modo, o significado do termo cultura tem se mostrado importante diante da necessidade de entendimento dos processos escolares atuais.

Vale ressaltar que estamos adotando um conceito abrangente de cultura, ou seja, uma dimensão que marca de modo significativo e confere identidade aos grupos sociais, expressando-se em seus modos de vida, de agir, de sentir, de interpretar o mundo, de se relacionar, etc... Por outro lado, não estamos tomando a questão cultural de modo isolado, mas sim no contexto de suas interrelações com outras dimensões: a ideológica, política, social, econômica, educacional, sem deixar de reconhecer, contudo, que a valorização das contribuições das diversas identidades culturais é significativa e necessária para a construção de sociedades mais justas e solidárias. Trata-se “*de dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda a perspectiva de reduzi-*

lo a um mero sub-produto ou reflexo da estrutura vigente na nossa sociedade”. (CANDAU, 2000, p. 62).

Nesse direcionamento, Forquin (1993) nos diz que:

“Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura”. (p.10)

Fica, assim, evidente a necessidade de reconhecermos a dimensão cultural como um dos estruturantes da educação escolar e, portanto, a importância de compreender, cada vez mais, como esta relação acontece no cotidiano escolar, ou seja, como se expressam as diferentes dimensões desta problemática no dia-a-dia das escolas.

Nessa perspectiva, Forquin entende a cultura como um sistema de experiência, muito embora afirme que um sistema de experiências, *per se*, não explica as organizações sociais, culturais e escolares, mesmo porque há muitos outros sistemas para além dele: “... *esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade*” (FORQUIN, 1993, p.14 e 15).

Assim, processualmente falando, cultura é o movimento histórico pelo qual as experiências se acumulam, viabilizando um conjunto de procedimentos definidores de uma dada identidade coletiva e individual dentro de um espaçamento territorial.

Para o autor, é no processo de interrelacionar educação e cultura que se dará a seleção no interior da cultura, promovendo uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações (*idem*, p. 14).

Desse modo, o currículo tem sido o fruto de uma seleção resultante do processo que reflete, predominantemente, os interesses particulares da classe dominante que não tem valorizado os vários interesses culturais presentes na escola.

Entre outras coisas, Forquin (1993) verifica que a transmissão da cultura no âmbito da escola ocorre de forma bastante conflituosa, uma vez que os conteúdos tratados dizem respeito à escolha e à imposição dos professores de forma dissociada da realidade de quem aprende e de quem ensina, materializando, desse modo, o elemento conflituoso dessa relação.

Assim, segundo Forquin, não haverá ensino sem aquiescência dos alunos e clareza dos professores uma vez que “*ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa*

que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos” (1993, p. 09). Ou seja, é preciso crer no que se ensina.

A compreensão da cultura enquanto conteúdo substancial da educação, *sua justificação última (idem)*, é o que confere significado a esta como conjunto de práticas que atribuem determinados significados a indivíduos e grupos e, por que não dizer, à escola, insere-se no propósito de oferecer uma possibilidade de análise do currículo escolar como prática cultural.

Neste texto apresentamos algumas idéias organizadas com vistas à proposição e consubstanciamento de pesquisa. Vale destacar que o pano de fundo dessas idéias é a hipótese de que por meio da cultura é possível o controle escolar das diferenças³ no/pelo currículo. Assim sendo, analisamos a relação escola e cultura escolar como determinantes para essa hipótese, tendo por base o postulado por Jean-Claude Forquin. Se, de um lado, é o currículo tido como capaz de expressar e articular as diferenças, de outro, é também preciso *compreender como as relações nas quais as diferenças são construídas operam como parte de um conjunto de práticas sociais, políticas e culturais* (GIROUX, 1992, p. 74-78).

Assim, esse texto encontra-se organizado em duas partes relativamente independentes. Na primeira parte procura-se dar conta dos conceitos de escola e cultura escolar, com a perspectiva de distinguir os desafios com que eles se defrontam. Na segunda parte estão elaboradas tentativas de interpretação do controle das “diferenças” no/pelo currículo, tendo a cultura escolar como *locus* privilegiado dessa análise.

A escola e a cultura escolar sob o ponto de vista curricular

O currículo é considerado um artefato cultural, o que implica que seja colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais (FORQUIN, 1993), da sua história, da sua produção contextual, e nesse tópico, emerge da relação escola e cultura escolar.

Segundo Rocha (2008, p.73) por ser o currículo uma construção cultural, sempre constitui um modo de organizar as práticas educativas. Por meio dele, seus elaboradores buscam concretizar a socialização, bem como os fins sociais e culturais que, espera-se, sejam alcançados por intermédio das práticas educativas formais. Não se pode desconsiderar que em seus conteúdos e nas formas em que ele se apresenta, constitui-se numa opção historicamente configurada, participe de uma trama ao mesmo tempo cultural, política, social, econômica e escolar. Portanto, o currículo escolar está perpassado por valores e pressupostos políticos e ideológicos que necessitam ser desvelado, para que se possam compreender os mecanismos que operam na sua materialização dentro das escolas.

A esse respeito, Apple (1982) e Giroux (1987), refletindo sobre o currículo, fazem oposição à tendência hegemônica curricular imposta por um conjunto de especialistas, e, nesse sentido, tentam a substituição de procedimentos inerentes à atuação do professor por referendar as desigualdades sociais, denunciando o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social vigente.

A escola é historicamente uma instituição dinâmica, fruto de um processo de construção social com um papel razoavelmente claro: “*o que define a escola (...) é precisamente o fato de ser um ambiente formativo de identidades*” (SILVA, J. M., 1996, p. 47). Dessa forma, constitui um sistema social relacional em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

A teoria crítica do currículo, com ênfase no espaço cultural, mostra que o mundo, as relações e as identidades mudaram, assim como as concepções e as práticas educacionais. Em virtude dessas mudanças, não se pode mais pensar nem praticar a pedagogia e o currículo como antes.

O currículo, neste caminhar, já não é mais aquele que simplesmente procurava estudar os melhores métodos e técnicas para ensinar bem. Hoje, o currículo é um processo no qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 1998, p.16). Entretanto, é uma reflexão das situações sociais educacionais e políticas presentes no cotidiano do aluno para a partir daí selecionar as contribuições que beneficie e solucione determinados problemas. É impossível desconsiderar, ou nos dizeres de Forquin, é injustificável desconsiderar a diversidade de identidades socioculturais existentes na escola.

Nessa discussão sobre a relação existente entre educação e cultura, Forquin (1993) observa que esta se materializa na medida em que há nos conteúdos da educação a transmissão do conhecimento, crenças, hábitos e valores que são repassados na escola para os alunos mediante os conteúdos curriculares. Essa transmissão é limitada a determinados aspectos da totalidade cultural, porque, como ressaltado anteriormente, os limites em questão seriam decididos pelos interesses sociais de determinada classe.

Concordamos com Giroux (1997, p. 48), quando afirma, sobre a lógica que envolve o currículo e a sociedade dominante:

O foco aqui é basicamente político e ideológico, e tem por ênfase destacar como as escolas funcionam para reproduzir, tanto no currículo formal quanto no currículo oculto, as crenças culturais e relacionamentos econômicos que sustentam a ordem social mais ampla [...] como a própria textura dos relacionamentos cotidianos em sala de aula geram diferentes significados, restrições, valores culturais e relacionamentos sociais.

Como se pode depreender, a maneira como a escola se estrutura e organiza parece reforçar os mecanismos causadores de conformação e da dominação. São esses mecanismos que peremptoriamente informam os processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, que vão além da legislação ou das recomendações feitas pelos órgãos gestores mantidos pelo poder público.

No entanto, essas decisões esquecem que a escola está na base do conceito de sociedade moderna atualmente aceito pela humanidade, ou mais, a escola é *elemento fundante* para o espírito de modernidade, “*a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da*

modernidade, (...) com uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (MOREIRA, 2003, p.160).

Assim, a escola, enquanto principal instituição social desde o século XIX, responsável pela educação formal de meninos e meninas, de jovens e adultos, difere grandemente de outras organizações sociais, na medida em que:

A estrutura da escola, as relações internas, as formas de organização dos professores, sua coordenação, as atividades culturais realizadas, a disposição do espaço, a ordenação do tempo, etc. determinam um contexto organizativo que dá significado particular ao projeto concreto que uma escola tem para seus professores e alunos (SACRISTÁN, 1998, p.130).

Por outro lado, a cultura perpassa todas as ações que determinam o contexto organizativo do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos⁴¹ ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e gestão, ou ainda, na constituição dos conteúdos curriculares.

A função da cultura escolar, para Viñao Frago (2000), não é de promover uma incorporação de valores outros que não os objetivos escolares, ou mesmo de servir de ferramenta para a inculcação de valores, pelo menos não são apenas essas as resultantes promovidas pela cultura escolar. Entretanto, esse autor, idealiza a cultura escolar como um conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos, que resistem ao tempo, que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. E,

esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (Viñao Frago, 2000, p. 100).

Desse modo, compreendemos que as práticas sociais desenvolvidas na/pela escola são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à sua forma de organização, seleção de conteúdos curriculares e ao desenvolvimento de relações interpessoais, assim como os discursos e as formas de comunicação e de linguagens, presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura.

Assim, cada estabelecimento de ensino tem sua cultura definida de acordo com o sistema educacional a que pertence, isto é, também tem uma cultura institucionalizada a qual se expressa por meio da compreensão de que “*as normas de comportamento escolar não foram geradas como algo autônomo, ainda que a escola elabore seus próprios ritos, tem relação com os valores sociais (...) dos indivíduos nos processos sociais*” (SACRISTÁN, 1998, p. 132).

Observamos, então, a escola como uma instituição de singularidade própria, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento que

constituem sua própria cultura, que não é homogênea, nem estática, nem neutra. São esses elementos estruturais, responsáveis pela instituição daquilo que Forquin (1993) denominou de “*mundo social*” da escola, ou seja, o conjunto de:

características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (p. 167).

É este conjunto de características do cotidiano escolar, que o autor denomina de “*Cultura da Escola*”. Para ele cultura é descrita enquanto um:

mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz (FORQUIN, 1993, p. 168).

Contrariamente a essa conceituação de “*Cultura da Escola*”, Forquin apresenta a “*Cultura Escolar*” como sendo aquele conjunto de saberes, que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos (p.167). E nesta está pressuposta uma seleção prévia de elementos presentes das culturas: humana, científica ou popular, erudita ou de massas. Uma seleção sempre intencional.

Essa seleção decorria de fatores sociais, políticos e ideológicos que, de acordo com Forquin (1993), comportavam algo de arbitrário e de constante questionamento da escola legada pelos antepassados, e se realizava pelo entrecruzamento de ações institucionais (currículo oficial), docentes (currículo real) e discentes (currículo aprendido). Fazia-se acompanhar, ainda, de uma transformação do conhecimento produzido pela academia. E, nesse sentido, não apenas recortava saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento na sociedade, mas efetuava a reorganização e reestruturação desses saberes, perante a necessidade de transposição didática (p.16).

Ao professor nesse processo de seleção/controlar de conteúdos, portanto, cabe uma parte significativa de responsabilidade pelo que se propõe a ensinar quando deixa de ser vítima do processo social em que se encontra inserido para ser co-responsável pela manutenção e conformação, ainda que de forma conflituosa, do sistema social vigente de característica excludente e desigual. A maioria dos professores foi ou se deixou ser privada das decisões acerca do currículo, creditando ao sistema gestor a competência de decidir acerca desse construto social (ROCHA, 2008, p.84).

Nesse desenrolar, vale ressaltar, uma outra posição teórica de análise quanto à relação escola e cultura. Contrariamente a idéia de Forquin, que faz sua análise em uma perspectiva sociológica, Dominique Julia, dentro de uma abordagem histórica, entende a cultura escolar como uma mescla de normas e práticas, aquelas “*que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar*” e estas como um conjunto “*que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos*” (2001, p. 2).

Portanto, o autor almejava acrescentar ao excessivo peso das *normas* a atenção às práticas. Era esse o argumento fundamental de sua análise. Crítica, esse autor, as análises que, seguem na esteira de Bourdieu e Passeron, pretendiam ver na escola apenas o lugar da reprodução social (FILHO *et al* , 2004, 144)

Seguindo, assim, o enfoque relacional e estrutural dado à cultura escolar, o autor, evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de “*inculcação de comportamentos e de habitus*” (JULIA, 2001, p. 14). A necessidade de conformação dos objetivos educacionais aos limites apresentados pela sociedade, em cada período da história, também tem impacto decisivo no estabelecimento da cultura escolar, pois ela é uma “*cultura conforme, e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível*” (JULIA, 2001, p. 25).

Assim, estudar a cultura escolar é estudar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a imposição de condutas circunscritas à escola.

Entretanto, os conteúdos ensinados na escola devem guardar uma relação direta com a realidade mais próxima, realidade essa que deve se apropriar de todo o conhecimento produzido social, racial, político, cultural e economicamente a partir das próprias formas de ver, sentir e viver o mundo, o que para Julia, configura-se na cultura escolar histórica.

Nesse sentido, a escola, na medida em que é considerada como espaço institucional, cuja função social é a de promover a sociabilidade, a produção e a ampliação de saberes acumulados, se torna peça fundamental e estratégica para a formação crítica do indivíduo, permitindo ao aluno fazer uso desse conhecimento para a melhoria da qualidade de vida, bem como a produção de novos conhecimentos.

Isso vem caracterizar algo que a escola, o currículo e os professores sabem relativamente, mas nunca se prepararam para juntar de forma sistemática e interativa suas atitudes pedagógicas visando almejar um ensino de qualidade na diversidade, de valorização das “diferenças”. Ou seja, que os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam articulados por um processo dialógico cada vez mais interativo com as realidades vividas pelos alunos e seus anseios formativos. O que para Forquin (1993) se traduz em “*ensinar algo que valha a pena (...) a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado*” (p.147).

Deve-se frisar que parece haver consenso, entre esses autores, na perspectiva de que a escola é uma instituição social possuidora de sua própria forma de ação e razão construída no decorrer da história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações culturais, externas e internas a ela, que se refletem na organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (SILVA, 2006, p.5).

Torna-se imprescindível confirmar que tal constatação oferece suporte para a análise do currículo como instrumento de controle das diferenças, mesmo quando atesta tratá-las, fato

percebível na política curricular que se almeja para o Estado do Pará⁵². Para essas análises admite-se na identificação da cultura escolar a possibilidade de esclarecer o controle exercido na/da escola, como atitude legitimadora da reprodução das desigualdades sociais, raciais, econômicas e escolares por meio do currículo.

O Currículo como instrumento de controle das “diferenças”

A escola, como instituição, é, ou deveria ser, um espaço privilegiado para a construção de relações interculturais e enriquecedoras entre os diferentes (GOMES, 2003), o que até então tem sido dificultado por conta de uma visão eurocêntrica, que, ao privilegiar uns, exclui e minimiza o valor de outros, produzindo relações desiguais e empobrecidas que estão firmemente retratadas nos currículos escolares (CANEN, 2000; MOREIRA, 2006). Por outro lado, é sempre importante ter em mente que “abordar” as *diferenças* não significa apenas falar sobre determinados conteúdos, conchamar os alunos da Escola Básica a conhecê-los e a debatê-los. Essa “abordagem” implica também atitudes, gestos, sentidos, currículos representados. É o que Canen (2000) denomina o plano das interações sociais. Mas, de qualquer modo, é importante que o professor (não só desta modalidade de ensino, mas todos) tenha uma bagagem de conhecimentos suficientemente ampla para que possa perceber os momentos que merecem intervenção e os conteúdos que podem ser direcionados para a temática.

Acredita-se que o currículo não é mera organização horizontal ou vertical, não é técnica, não é seleção, não se restringe a uma só concepção, embora nos levem a pensar assim, mas é veículo de conhecimentos, poder e cultura. O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como “linear”. Deve, ao contrário, atribuir sentidos a esses termos, de tal forma entrecruzados e imbricados (LOPES & MACEDO, 2002, p.16), que hoje se torna difícil referir-se a um sem mencionar o outro. Ou seja, deve “reconhecer as próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem (APLLE, 2006, p. 76), muito embora haja uma seleção interessada, pois alguém faz esse recorte, seja a Instituição Organizadora, a Escola, o Professor. É preciso começar a pensar que o currículo é e sempre será relação de poder, enquanto houver sociedade capitalista, tipo humano a formar, hegemonia, relações sociais e de produção, devendo-se perguntar pelo “por que” das formas de organização desse currículo nas Escolas e do conhecimento escolar nelas veiculado. Nesse sentido, o currículo transmite visões sociais particulares e coletivas, ele também produz identidades individuais e coletivas. O currículo tem uma história vinculada às formas específicas de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, 2006).

O currículo, como campo de produção social, cultural ou política, deveria discutir as “diferenças” como tarefa central de investigação dentro do currículo oficial, propondo um foco histórico, de modo a desnaturalizar o currículo existente, como passo importante na tarefa política de estabelecer arranjos e objetivos curriculares alternativos, a fim de subverter a ordem existente. Apesar de já se perceber a veiculação de interdisciplinaridade em projetos pedagógicos nas escolas de Educação Básica como algo que possa dar conta dessas particularidades, o que

se presença é que continua o foco nas disciplinas, deixando intacta essa estrutura curricular presente nas Escolas (SILVA, 2009, p. 107).

A intencionalidade no acatamento das diferenças culturais para a estruturação do currículo, na atualidade, evidencia seu valor estratégico em se tratando de reformas e conformação dos indivíduos e da própria sociedade. O currículo é visto como o território em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social, o cultural e o político. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação, o controle e o consumo de significados no espaço social e que, contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais (MOREIRA, 2008, p.28). Em última instância, pode-se dizer que esse processo está associado aos fenômenos instituídos pela “globalização” e demais mudanças a ela associadas, o que nos levaria, então, a indagar quais culturas escolares os currículos estão produzindo e/ou ajudando a produzir.

A discussão do currículo coloca em foco a cultura como *locus* de estabelecimento de controle das “diferenças” e requer uma visão das identidades como provisórias, instáveis, multiplamente referenciadas, ensejando que se trabalhe com a questão das identidades culturais sem homogeneizá-las; preservar padrões étnicos e culturais singulares sem guetizá-los em currículos diferenciados ou diluí-los em currículos centralizados (CANEN, 2002).

Conceber a dinâmica escolar nesse enfoque supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Moreira e Candau (2003, p.161):

a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Desse modo, a escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem. Nesse momento vemos estabelecido o controle do currículo, sobretudo quando o aluno é dimensionado para o processo de escolarização.

A “diferença”, assumida como princípio balizador de política pública educacional, é, inevitavelmente consequência da assunção de uma educação escolar com qualidade para todos, que requer um esforço de atualização e reestruturação da atual situação de organização curricular, em princípio e em termos formais, parece estar garantida a permeabilidade entre os conteúdos, as disciplinas, os conhecimentos, orientados para o prosseguimento de estudos, sem interferências de qualquer ordem, e para o mundo do trabalho. A oposição entre a cultura administrativa (fomentadora do currículo formal) e a cultura docente, partes integrantes da cultura escolar, revela uma descontinuidade cultural que tem permitido ao currículo, face às próprias demandas da especificidade da escola, organizar-se como prática, reduzido à prescrição.

A fertilidade desse debate é que dá sentido ao estudo desse complexo campo do conhecimento: Organização Escolar e Currículo. Ele nos conduz a considerar que a escola e os sistemas de ensino não se limitam a selecionar os conteúdos escolares e os materiais culturais disponíveis. A transmissão escolar do patrimônio de conhecimentos por meio da cultura, de emoções, de valores, de conflitos típicos de uma sociedade (ou de uma civilização) supõe um formidável trabalho de reorganização, de reestruturação, de reconstrução, de ressignificação, pois novas formas de saber, novas relações com o saber, modos de pensamento específicos, atitudes e competências típicas se criam e se recriam permanentemente. Lembrando Forquin (1993, p.12 e 13), diríamos que certamente existe uma verdade profunda e, sem dúvida, intransponível na maneira de considerar a educação como uma das responsáveis pelo acolhimento de cada nova geração e pela instalação dos “recém-nascidos” no mundo.

Nessa mesma direção, segundo Gimeno-Sacristán (1998), a escola define em sua organização e funcionamento escolar *uma cultura própria que se oculta, interfere ou potencia a cultura explicitamente observada no currículo explícito (p.251)*. Assim, a escola é o lugar próprio de uma reflexão acerca do currículo, que o difunde por meio de seu funcionamento e do clima que nele se cria.

Cabe-nos indagar, então, que conteúdos ensinar? Quanto mais nossos sistemas de ensino se democratizam, quanto mais crescem e se diversificam as oportunidades de acesso à escola, quanto mais aumentam as chances de dilatar a escolarização entre os jovens da Educação Básica, maiores são as dúvidas em relação aos conteúdos a serem transmitidos pela escola, aos seus processos de socialização e aos recursos didáticos mais adequados à ação pedagógica. A legitimidade e a validade dos conteúdos escolares, assim como sua distribuição em diferentes disciplinas, sua pertinência em relação às mudanças sociais, culturais e tecnológicas, seus mecanismos de transmissão e de avaliação, têm sido amplamente questionados pelos estudos educacionais.

A esse respeito, alguns estudos (MOREIRA, 2001, 2006; CANDAU e MOREIRA, 2008; SACRISTÁN, 1998, 2000) acerca dos conteúdos escolares aponta, de forma bastante incisiva, para a necessidade de focalizar os determinantes culturais, econômicos e sociais das diferentes políticas educacionais, o que supõe revisar as finalidades dos livros didáticos e examinar a seleção em termos de conteúdos que eles, historicamente, vêm operando. Não se pode ignorar o fato de que esses dispositivos pedagógicos figuram geralmente como mecanismos essenciais e indispensáveis de *diferenças*, e ainda, como verdadeiros guias da ação dos professores. Segundo Sacristán (1998, p. 157), os livros didáticos traduzem as prescrições curriculares gerais, pois são construtores de seus verdadeiros significados para professores e alunos. Eles se apresentam como difusores de códigos pedagógicos, ao mesmo tempo em que selecionam os conteúdos e planejam a própria prática docente. Eles agem, portanto, como “depositários de competências profissionais”, tornando-se recursos muito seguros para a manutenção da atividade escolar por um tempo mais prolongado, o que oferece ao professor uma grande segurança pedagógica.

Agravando ainda mais esse quadro de controle exercido pelo/no currículo, devemos ressaltar que este se dá nas estruturas curriculares onde às reações e resistências de professores,

como indivíduos ou como grupo, vão se traduzir numa estrutura, forma e propósitos homogêneos, o que dificilmente pode provocar o desenvolvimento de idéias, atitudes e pautas de comportamento diferenciadas para satisfazer às exigências das diferenças.

É preponderante lembrar, que ao entrar numa sala de aula, o aluno não deixa suas referências individuais e socioculturais nos seus lares ou nos corredores da escola, ele traz consigo sua bagagem de valores e crenças, com quais vai se desenvolvendo, se modificando, se aperfeiçoando. Mais uma vez, ressalta-se, cabe ao professor, na edificação da sua aula, na proposição de conteúdos a ensinar, dialogar com essas “diferenças”, criar meios de mobilizá-las para implementar o aprendizado, no qual o princípio didático fundamental é se aproximar o máximo possível das compreensões dos alunos, não para aceitá-las ou reproduzir o já instituído, mas trabalhar ativamente com elas, com todos os recursos que a educação contemporânea pode fornecer para educarmos na diversidade. Afinal, a riqueza cultural humana é a sua diversidade e a educação, principalmente, não pode desprezá-la, “*é o seu conteúdo substancial*” (FORQUIN, 1993, p.14), mas potencializá-la, ética e politicamente, cada vez mais, por meio dos seus recursos pedagógicos comunicantes e relacionais.

A esse propósito, Rocha (2008) afirma que o currículo exerce esse controle ao “forçar” o professor a ensinar apenas o que está oficialmente prescrito, e ainda faz coro com as preocupações e afirmações de Apple (1994, p.80) ao alertar acerca de que “(...) *o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás*”.

Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações em que a partir da diferença se consolida o controle, a uniformização, a homogeneidade, quanto por debaixo do discurso de acatamento das diferenças, por vezes parece estar se ignorando áreas da arena escolar e social, as quais se tornam cada vez mais centralizadas, mais controladas, menos negociadas.

Nesse sentido, a “diferença” é sempre uma relação. A “diferença” racial, cultural, sexista existe na medida em que o outro existe. Assim, não se pode ver a “diferença” como coisa absoluta, é um conceito relacional, portanto. Ademais, a “diferença”, nesta perspectiva, se configura como afirma Silva (1999, p.87) a partir das relações de poder:

São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder.

Considerando os elementos indicados neste texto, conclui-se, desse modo, que o controle das “diferenças” pelo/no currículo apontam para discussões em termos de políticas educacionais que considerem as escolas como espaços públicos capazes de produzir novos significados e que lidem com a inevitável presença da “diferença” em nossa sociedade. Portanto, parecem depender mais da combinação de um conjunto de dinâmicas grupais e consensuais, nomeadamente da cultura escolar, do que de estratégias isoladas ou prescritas nos currículos da

Educação Básica. A “diferença” é uma das características da nossa sociedade, que se espelha nas distintas capacidades, interesses, motivações, pensamentos, crenças, quer dos indivíduos quer dos grupos, portanto, valorizá-las na escola deveria querer dizer aumentar o valor dos recursos culturais (de todos os grupos sociais, mas especialmente dos subalternizados), sem subestimar a importância daquilo que nos liga uns aos outros.

(Endnotes)

- 1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências e Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA. Linha de Currículo e Formação de Professores. Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências e Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, em 2009, Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores.
- 2 Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atualmente é professor Adjunto III da Universidade Federal do Pará e titular II da Universidade da Amazônia – UNAMA. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais – GERA/UFPA e GEPRE/UNAMA. Coordena a Linha de Currículo e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Coordenadora do Curso de Especialização em Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental (UNIAFRO/MEC/UFPA).
- 3 Portanto, vale ressaltar ou especificar que neste estudo tratamos de uma dessas diferenças: *a diferença racial*
- 4 ¹ Compreendemos com McLaren (1991), em sua obra : **Rituais na escola**. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, que os rituais são fundamentais na moldagem do como, o que e para que se aprende, têm um impacto forte na intencionalidade e experiências vivenciadas pelos alunos, constituindo-se numa verdadeira estrutura de conformidade.
- 5 ² A esse respeito ver: A Educação Básica no Estado do Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos, 2008.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (orgs). 9. ed. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 39 – 58.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.
- CANDAU, V. M. Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontro e desencontros. In: CANDAU, V. M.(org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000, p. 61 a 78
- _____. *Interculturalidade e Educação Escolar*. In: CANDAU, V. M (org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000, p. 47 a 60.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.
- _____. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares, **Cadernos de Pesquisa**, 2000, n. 3, p. 135-150.
- _____. OLIVEIRA, Ângela M. de.Multiculturalismo e Currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/nov/dez, 2002, n. 21, p. 61 – 74.

- FILHO, Luciano Mendes de Faria *et al*, A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIMENO-SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.
- GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais**: rumo a Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1997.
- _____. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**: Novas Políticas em Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 4, n. 4, p. 21-27, dez. 2000.
- _____. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/ago, n. 23, 2003, p.75 – 85.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, nº 1, pp. 9-44, 2001.
- LOPES, A.C. e Macedo, E. O pensamento curricular no Brasil. In Lopes, A.C. e Macedo, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 13-54.
- MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus (1990), 10ª ed. 2003.
- _____. O campo do currículo no Brasil: os anos 90. In **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p. 60-77.
- _____. e SILVA, Tomaz T. (orgs). 9. ed. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Currículo: questões atuais**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- _____.e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003, p. 156 – 168.
- _____. e MACEDO E.F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 117- 146.
- PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos**, 2008.
- ROCHA, Genylton Odilon Rego da Rocha. Reflexões sobre currículo e política curricular. IN: PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos**, 2008, p.71-96.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública**: a re-humanização da escola. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Negro e ensino Médio: representações de professores acerca de relações raciais no Currículo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009, 154 fls.

SILVA, T.T. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In Silva, T.T. **Alienígenas na sala de aula; Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

_____. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. **Tiempos Escolares, Tiempos Sociales**. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

_____. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: Warde, M. J. (org). **Contemporaneidade e Educação**. Temas de História da Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, 2000.