

# O CURRÍCULO NÃO É. O CURRÍCULO ACONTECE.

Alexandre Bortolini

Quando pensamos sobre gênero, sexualidade e raça na escola, muitas vezes a discussão fica restrita às relações interpessoais e esquecemos de falar sobre aquilo que é próprio do processo educativo: o currículo.

**O currículo não é o que está escrito, mas o que efetivamente se ensina** - embora o que está escrito influencie, e muito, o que se ensina. As diretrizes curriculares nacionais, o projeto político-pedagógico, o plano de aula não são em si o currículo. Eles vão se combinar com o livro didático, a infraestrutura da escola, as condições de trabalho das educadoras, as políticas circunstanciais locais, as relações que os sujeitos estabelecem entre si, com pequenos ou grandes jogos de poder - globais e na sala de aula. Tudo isso em algum momento se combina em algum lugar da escola: na aula dentro da sala, no pátio na hora do recreio, no almoço e na janta no refeitório - e alguma coisa é ensinada. O currículo é o que se ensina e ensinar é um ato, um verbo, uma ação. Ele se efetiva na interrelação complexa de diversos elementos e sujeitos que vai definir o que a escola efetivamente ensina - que não necessariamente coincide com o que as pessoas aprendem. O currículo é o objeto direto do verbo ensinar. Ele não é a ação (que é a prática pedagógica), mas ele acontece *na* ação. Daí, se queremos refletir sobre o que a escola ensina sobre gênero, sexualidade e raça, não adianta olhar só os planejamentos, há que se observar os lugares e os momentos quando, onde e como a ação educativa acontece. Porque é ali que está o currículo *em ação*.

**O currículo não é só o que as professoras ensinam.** O currículo é o que a escola inteira ensina. Merendeiras, diretoras, estudantes, mães, o rapaz da cantina, todo mundo ensina (e aprende) nesse espaço, mesmo que em condições

consideravelmente diferentes, através das mais diversas relações que se efetivam ali dentro, entre tantos e tão diferentes sujeitos. E com um pouco de projeção, até os banheiros ensinam, até os uniformes, os quadros de chamada, o crucifixo na parede, tudo pode produzir aprendizado.

**O currículo não é linear** porque o tempo-espço da escola é mais complexo do que faz parecer a grade de horários. O currículo acontece em dezenas de ações educativas produzidas simultaneamente em diferentes lugares da escola. São muitas as situações em que alguma coisa é ensinada e aprendida ao longo de um dia - de uma semana, de um ano ou de uma vida escolar. Isso faz com que, para entender como se materializa o currículo da escola, a gente tenha que olhar para muito mais lugares do que a sala de aula: a fila de meninos e meninas na hora da entrada, as conversas na sala de professores, a prece no refeitório antes de comer, a reunião da diretora com a mãe da aluna sob quem paira a suspeita de que seja lésbica, a agressão rotineira que um menino pintosa sofre no banheiro. Muitas coisas são ensinadas em espaços e tempos diferentes. E todas estas coisas, espaços e tempos são parte do currículo (em ação) da escola.

**O currículo não é evidente** porque nem sempre quem ensina se dá conta do que (ou de tudo o que) está ensinando. É claro que quando o grupo de educadoras discute o que vai ser trabalhado naquele bimestre ou quando uma professora monta sua aula, são definidos objetivos pedagógicos. Mas uma atividade em sala de aula nem sempre ou não só ensina exatamente aquilo a que aparentemente se propunha. A começar porque a professora não controla a aula, ela é parte importante, mas não há como controlar o conjunto (de sujeitos e elementos) que vão se combinar à sua intencionalidade e produzir *a aula*. A intencionalidade da educadora é um dos vetores em interação nesse processo, não é o único, nem necessariamente determinante. Mesmo a sua (a nossa) intencionalidade está atravessada por uma série de discursos (machistas, racistas, homofóbicos e transfóbicos inclusive) que nós mesmas nem sempre nos damos conta. Quando uma aula é planejada, há uma série de ideias, valores e motivações envolvidas que não necessariamente são descritas (ou mesmo percebidas) por quem fez o planejamento.

**O currículo marca o processo de construção dos sujeitos.** A ação educativa, além de permitir que os sujeitos construam conhecimentos e competências, também influencia o modo como as pessoas que dela participam se entendem,

entendem as outras e o mundo, repercutindo na maneira como vão ser e agir nesse mundo. O modo como a África e as africanas aparecem na aula de História vai marcar a maneira como alunas (e educadoras) negras, brancas e indígenas constroem sua identidade racial e se relacionam. O que e como se ensina sobre gênero e sexualidade (das aulas de biologia no ensino médio às brincadeiras de meninos e meninas da educação infantil, passando pelos jogos sexuais no banheiro ou no fundo do pátio) vai produzir efeitos no modo como alunas constroem suas identidades de gênero e vivenciam a sexualidade. A ação pedagógica deixa marcas no corpo das pessoas, no seu jeito de agir, de se relacionar e de se reconhecer.

**O currículo acontece nas e faz acontecer as diversas contradições sociais** (econômicas, sexuais, culturais, raciais...) que se materializam também - e não só - dentro do espaço da escola. Afinal, as relações sociais não são construídas em nenhum outro lugar se não na microfísica da nossa experiência cotidiana. E o que fazemos na nossa escola, sem dúvida, interfere na construção da nossa sociedade local, regional e global - e vice-versa. A forma como a ação educativa é pensada e, mais ainda, a forma como se concretiza na sala de aula - e em tantos outros espaços da escola - pode provocar transformações ou (re)produzir uma série de exclusões e desigualdades. Não é que *além* de construir conhecimentos, o currículo acaba também produzindo transformações, exclusões ou desigualdades. Ao contrário, transformações, exclusões e desigualdades são produzidas justamente por o que e como ensinamos nas nossas escolas.

[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (Apple, 1999, p. 42)

Quando contamos a história do mundo a partir da Europa e dos homens, não estamos só construindo uma memória - uma entre tantas possíveis - mas produzindo um determinado entendimento do mundo, dos povos, das pessoas e de nós mesmos. Estamos legitimando ou problematizando (ou as duas coisas ao mesmo tempo) algumas relações de poder - que extrapolam e que estão presentes na sala de aula. Não estamos falando apenas do passado, mas construindo um

presente em que a riqueza, a liberdade e a dignidade são desigualmente compartilhadas entre as pessoas. Um presente em que a hegemonia cultural segue sendo branca, masculina e heterossexual. Um presente que é também o nosso presente. Um jogo que a gente também participa - jogando.

**O currículo pode produzir violência.** As práticas racistas que encontramos na nossa escola também estão relacionadas ao etnocentrismo que fundamenta o nosso currículo. Quando falamos sobre sexo a partir apenas da heterossexualidade estamos contribuindo para invisibilizar e marginalizar tantas outras possibilidades de vivência da sexualidade. E assim marginalizamos e invisibilizamos pessoas. Uma aula sexista e heteronormativa é em si uma violência e alimenta outras violências de gênero e orientação sexual. Uma adolescente lésbica, por exemplo, não vai ter acesso a informações simples sobre como se prevenir de doenças sexualmente transmissíveis. Um menino filho de dois pais não vai saber o seu lugar na festa de dia das mães. Uma aluna trans se torna mais vulnerável à violência quando tem sua identidade de gênero negada diante de toda a turma. Quando a homossexualidade só aparece no capítulo sobre DST e Aids ou quando, por inúmeras vezes, fazemos referência negativa, punimos, excluimos ou repreendemos alunas que não se enquadram em determinados padrões de gênero e sexualidade estamos reforçando a sua vulnerabilidade diante da turma, da escola e do mundo.

Mas se através do currículo exclusões e desigualdades se materializam, **o currículo também é possibilidade de transformação.** Isso porque o que se ensina nas nossas escolas não é algo pronto e acabado, mas é permanentemente (re)construído a partir de uma série de disputas sociais, culturais e políticas. Sociais, porque diferentes grupos (econômicos, religiosos, profissionais, acadêmicos, sexuais, etários, regionais, etc) disputam o que deve ou não deve ser ensinado. Culturais, porque esses diferentes grupos têm perspectivas distintas sobre como pensar, significar e agir no mundo. E políticas, porque o currículo é a materialização de várias relações de poder.

Essa disputa não inclui apenas um debate pedagógico, mas está marcada por diferentes interesses. Interesses de associações profissionais e sindicatos, por exemplo, que demandam a inclusão de determinados temas de sua área de atuação no currículo escolar - o que pode significar inclusive novas oportunidades de

trabalho e emprego. De grupos religiosos, que incidem no currículo como um espaço para difusão dos seus valores. De associações empresariais, para quem a escola é chave para o sucesso de determinados projetos de lucro ou de desenvolvimento. De movimentos sociais, que vêem a escola, e em especial o que ela ensina, como um campo fundamental de disputa por um currículo que se afine com suas perspectivas e projetos políticos.

Essas disputas acontecem em todos os espaços e tempos da construção do currículo. Nas universidades e centros de pesquisa, onde alguns conhecimentos vão ser legitimados (e outros não). Nos momentos em que são formuladas as diretrizes curriculares: no Congresso Nacional, nos legislativos locais, nos partidos, nas audiências públicas, nos conselhos de educação e em tantos outros espaços onde se constrói a legislação que vai orientar escolas e educadoras. No ministérios, nas secretarias e coordenadorias de educação, onde vão ser definidas as políticas nacionais e locais que vão consolidar diretrizes curriculares em livros, materiais, programas, formação continuada etc. Nos espaços de decisão da escola, onde educadoras vão discutir o projeto político pedagógico. No ato do planejamento, em que cada educadora monta seus planos de aula. Nas casas e praças do bairro onde fica a escola. No pátio, da sala e em todos os espaços onde a ação educativa se efetiva e o currículo acontece.

Por tudo isso, são muitas as dimensões sobre as quais precisamos refletir. São muitos os espaços e momentos onde e quando nós acabamos reforçando relações desiguais e violentas. Mas são muitos também os momentos em que podemos atuar para transformar o currículo das nossas escolas. Exatamente por isso precisamos saber de que maneira nós estamos participando deste jogo. Buscar subsídios que nos permitam fazer uma reflexão profunda do nosso lugar e da nossa ação no nosso contexto. Instalar um olhar (auto) crítico diante da nossa prática pedagógica e de todas as práticas que acontecem ao nosso redor. E exatamente porque não são uma, mas várias (e diferentes) práticas pedagógicas, fica evidente que não há como a ação de uma só pessoa, seja a diretora ou a secretária de educação, mudar sozinha o que se ensina e o que se aprende na escola. Esse é um jogo jogado a muitas mãos e em muitos lugares. Um jogo que demanda solidariedade, diálogo e mobilização, não só com as pessoas que

compartilham a comunidade escolar conosco, mas com diferentes movimentos e grupos sociais que, de fora, incidem fortemente no processo de (re)construção do nosso currículo. Porque **o currículo não é, o currículo acontece**. E pode acontecer diferente.

## Referências

*Este texto foi construído tendo como principais referências Butler (2003), e Foucault (1999), no que diz respeito ao impacto da escola no processo de subjetivação dos sujeitos (com foco especial em gênero e sexualidade); Santos (1995 e 2002) e Walsh (2009), na crítica à colonialidade epistemológica do currículo; Apple (1982 e 1999) e Giroux (1986) na problematização do processo de construção do currículo em sua complexidade e conexão com relações sociais de poder e Freire (1996), que sempre nos alimenta o sonho de transformar tudo isso e viabilizar espaços de aprendizagem que reconheçam os sujeitos e promovam sua autonomia no mundo.*

Apple, M. (1982). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.

\_\_\_\_\_. (1999) Repensando Ideologia e Currículo. In: Moreira, A. F. & Silva T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 39-58.

Butler, Judith. (2003). *Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Foucault, M. (1999). *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.

Santos, B. S. (1995). A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Sociologia*, UFRJ, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, p.237-280

Walsh, C. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Anais do XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle*. Florianópolis: UFSC.