

DESIGUALDADE EM DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS (2007-2008): POR UMA ESCRITA DA JUSTIÇA CURRICULAR

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i1.33553>

Wilcelene Pessoa dos Anjos Dourado Machado*
Fabiany de Cássia Tavares Silva**

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. wilpessoa.dm@hotmail.com

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. fabiany@uol.com.br

Resumo

Este texto apresenta parte de pesquisa concluída em 2014, que tomou documentos curriculares como objetos e, ao mesmo tempo, como fontes para análises sobre a justiça curricular, delineada na relação entre o currículo, a educação, a justiça e a desigualdade. O desenho metodológico desta investigação ancorou-se nas técnicas do estudo comparado documental, para o qual foram eleitos documentos curriculares locais produzidos por duas redes de ensino, uma estadual, a de Mato Grosso do Sul, e uma municipal, a de Campo Grande, MS. Os documentos curriculares locais, analisados em comparação, destacam a 'desigualdade' e o papel da escola na sociedade, esclarecendo que a escola é o lócus privilegiado, com condições de efetuar possíveis transformações na relação entre escola e sociedade.

Palavras-chave: currículo, desigualdade; educação básica, estudo comparado.

Abstract: Inequality in local curricular documents (2007-2008): for a writing curricular justice. This text presents part of research completed in 2014, which took curricular documents, as objects and, at the same time, as sources in the construction of analysis of the curricular justice, delineated the relationship between curriculum, education, justice and inequality. The methodological design of this research is anchored in techniques of compared documentary study, for which they were elected local curricular documents produced by two school systems, state and municipal, from Mato Grosso do Sul and Campo Grande respectively. The local curricular documents, analyzed in comparison, highlight the inequality and the role of schools in society, explaining that the school is a privileged place that is able to make possible changes in the relationship between school and society.

Keywords: curriculum, inequality, basic education, comparative study.

Introdução¹

¹ Este texto é uma versão parcialmente modificada de trabalho apresentado no II Seminário Internacional: Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica – Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel; Faculdade de Direito de Pelotas; Curso de Especialização em Direito Ambiental da UFPel. Pelotas, RS, 2014.

Este texto apresenta parte de pesquisa de mestrado, concluída em 2014, na qual usamos um conjunto de documentos curriculares² para análise, a saber: Referencial Curricular da Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio (SED, 2007) e Referencial Curricular do Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano (SEMED, 2008). Tal conjunto foi estudado na condição de fontes e objetos, o que os remeteu ao seguinte entendimento:

² Terminologia que contempla publicações nacionais e locais identificadas como orientações, programas, referenciais, parâmetros e/ou diretrizes curriculares.

Como fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial e; de outro se diferenciam de outras fontes, por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, a partir de uma rede de intertextualidades que se alimenta desde a política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas.

Na condição de objetos, entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas, e na forma como os mesmos devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos (Silva, 2016, p. 214).

Diante disso, objetivamos a construção de análises acerca das possibilidades da justiça curricular, delineada na relação entre o currículo, a educação, a justiça e a desigualdade. Análises essas orientadas pela incursão nos fundamentos da Sociologia da Educação e da Ciência Política e Jurídica.

No contexto destes fundamentos, hipotetizamos a reinvenção, em finais do século XX, de um novo contrato educativo, para atender à demanda de uma escola para todos, ancorado na ideia de 'contrato social', proposta pelo filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, em meados do século XVIII, como um pacto legítimo, pautado na supressão da vontade particular como condição de igualdade entre todos.

No tocante à justiça curricular, configuramos uma incursão a partir das proposições de um currículo 'contra-hegemônico', amparado na consideração de que existem alunos com diversas heranças culturais, que obrigam as escolas a praticar processos diferenciados de distribuição e acesso aos conhecimentos. Pensar o currículo 'contra-hegemônico' consistiu em validar a perspectiva de uma educação, diferente daquela

habitualmente oferecida pelos sistemas educativos, de lógica homogeneizadora. Assim,

Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, conteúdos, materiais curriculares, metodologias didáticas e modelos de organização escolar são respeitosos com as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. Requer indagar se as interações pessoais nas salas de aula e na escola, assim como os modelos de participação estão condicionados por preconceitos e falsas expectativas; se as estratégias de avaliação servem para diagnosticar o quanto antes os problemas e nos manter alerta ante as dificuldades que tem cada estudante, mas em especial daqueles que pertencem a grupos sociais de risco, ou a minorias que sofrem todo tipo de marginalização (Torres-Santomé, 2011, p. 10-11, tradução nossa).³

Para efetuar as análises anunciadas, optamos por um desenho metodológico ancorado nas técnicas do estudo comparado documental, que:

[...] gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processo educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos (Ferreira, 2009, p. 138).

Neste propósito, ainda informa, que as diversas abordagens com as quais

³Comprometerse con una educación crítica y liberadora obliga a investigar en que medida los objetivos, contenidos, materiales curriculares, metodologías didácticas y modelos de organización escolar son respetuosos con las necesidades de los distintos colectivos sociales que conviven en cada sociedad. Requiere indagar si las interacciones personales en las aulas y en el centro escolar, así como los modelos de participación están condicionados por prejuicios y falsas expectativas; si las estrategias de evaluación sirven para diagnosticar cuanto antes los problemas y mantenernos alerta ante las dificultades que tiene cada estudiante, pero en especial las de aquellos que pertenecen a colectivos sociales en situaciones de riesgo, o a minorías que sufren toda clase de marginaciones.

metodologicamente se constroem as comparações em educação, entre elas a sócio-histórica, buscam a superação da simples descrição dos fatos sociais para sua compreensão e interpretação, apontando sentidos aos quais eles se vinculam.

Na busca desta superação localizamos neste texto, o processo de eleição da 'desigualdade', como conteúdo da escrita da justiça curricular, pelo especial relevo que adquiriu nas reformas curriculares da década de 1990, pelo exercício de denúncia, ou fomento, da indispensabilidade da inclusão social como opção para minimizar as condições desiguais e desumanas da sociedade capitalista contemporânea. Desta forma, uma escrita em que fosse possível identificar, entre outras, duas definições básicas de currículo, isto é, uma que o concebe como "conhecimento escolar" e a outra, como "experiência de aprendizagem" (Moreira, 1997, p. 12).

Aproximações teóricas necessárias

Para Torres-Santomé (1998), a justiça curricular defende um "projeto emancipador", com conteúdos culturais, que inclua as vozes ausentes, ou deformadas, nos currículos tradicionais, bem como estratégias de ensino que contribuam para uma aprendizagem crítica por parte dos indivíduos. Significa reconhecer as diferentes culturas, que integram o ambiente escolar, em decorrência dos diferentes grupos que neste espaço convivem, analisando o currículo que se desenha e:

[...] põe em ação, avalia e investiga tomando em consideração o grau em que tudo o que se decide e faz nas salas de aula é respeitoso e atende as necessidades e urgências de todos os coletivos sociais; os ajuda a ver-se, analisar-se, compreender-se e julgar-se enquanto pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis de um projeto mais amplo de intervenção sociopolítica destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (Torres-Santomé, 2011, p. 11, tradução nossa).⁴

⁴[...] el resultado de analizar el curriculum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades e urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse e juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias,

Reconhecer o papel da instituição escolar na sociedade, bem como considerar as transformações pelas quais ela passou e vem passando, ou seja, mudanças de cunho econômico, tecnológico, cultural, social, que interferem diretamente na vida dos indivíduos, estruturam a necessária reflexão sobre a forma como se seleciona e distribui o conhecimento na escola. E, neste contexto, como os diferentes grupos, que compõem este espaço, recebem formação crítica na perspectiva da percepção e reflexão sobre a realidade em que vivem.

Neste sentido, justiça curricular ganha espaço no momento em que os direitos fundamentais imprimem força ao movimento de busca pela seguridade dos direitos adquiridos pelo cidadão, particularmente, o direito à educação, por grupos anteriormente não reconhecidos e, hoje, buscam espaços cada vez maiores no contexto social e desejam ter suas vozes ouvidas.

Diante disso, problematizar a distribuição dos conhecimentos pelos documentos curriculares, significa incorporar a premissa de que o currículo:

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 1995, p. 59, grifos do autor).

Essa problematização ganha novos contornos de tradição seletiva, porque passa a interessar-nos também o processo seletivo, ou melhor, a relação estabelecida entre os interesses da sociedade detentora dos meios de produção e o 'conhecimento oficial', sintetizado na indagação: "Por que alguns aspectos culturais da sociedade são ensinados como se representassem o coletivo social?"

colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.

Sempre existe, pois, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (Apple, 1995, p. 60, grifos do autor).

Os processos de seleção e distribuição de conhecimentos, nos limites de nossas análises, estão imersos na viabilização da escola justa, alçada no debate em torno de um currículo, que ao expressar escolha, seleção de saberes, conhecimentos, valores e normas, torna-se um artefato gerador de desigualdades escolares e, consequentemente, em desigualdade social.

Quanto à desigualdade “[...] é lamentável, mas é verdade que a maioria de nossos modelos atuais de educação tende a ratificar, ou pelo menos a não eliminar ativamente, muitas das desigualdades que caracterizam tão profundamente essa sociedade”. (Apple, 2003, p. 7).

As possibilidades de resposta a esse quadro seguem na direção da cultura comum, oferecida pela escola de massas, como tentativa de minimizar as desigualdades existentes, anteriores ao processo de escolarização.

O princípio da cultura comum deve atenuar os efeitos desiguais da competência meritocrática, garantindo algo comum a todos os alunos. [...] O imperativo da cultura comum é uma escolha de justiça fundamental, pois preserva os mais fracos de uma degradação de sua situação (Dubet, 2005, p. 70, tradução nossa).⁵

A promoção de uma cultura comum, a partir do acesso aos conhecimentos, posiciona-nos diante da função cumprida pelo currículo, à necessidade de questionar o princípio de igualdade de oportunidades como critério justo de distribuição de conhecimento escolar na atualidade.

A depender da forma como se seleciona e distribui os conhecimentos talvez seja possível a

⁵El principio de la cultura común debe atenuar los efectos desigualadores de la competencia meritocrática, garantizando algo común a todos los alumnos. [...] El imperativo de la cultura común es una elección de justicia fundamental, pois preserva a los más fracos de una degradación de su situación.

edificação de uma escola, mantida no binômio homogeneizar e excluir, ou um ambiente escolar em que os diferentes grupos com suas culturas particulares acessem determinados conhecimentos e construam a percepção crítica de como a sociedade se constituiu e por que apresenta uma realidade desigual e excludente. Neste cenário, pensar em possibilidades de ações contra-hegemônicas ao sistema vigente, significa buscar uma vida mais digna para todos.

‘Desigualdade’ na perspectiva de escrita da justiça curricular: estudo comparado de documentos curriculares locais

O objetivo de analisar a ‘desigualdade’ focalizada na tensão desigualdade-diferença delinea-se por sua presença, nos chamados Temas Transversais, particularmente, Trabalho e Consumo, e em questões de gênero e Políticas Afirmativas. Analisar, no contexto dos documentos curriculares, as tensões entre desigualdade e diferença, repousa na identificação das representações⁶ projetadas para o ensino fundamental e médio, bem como na caracterização dos dispositivos pedagógicos a serem mobilizados nos processos de distribuição de conhecimentos escolares no trabalho com esta problemática.

O conjunto dos documentos curriculares analisados foi publicado por uma rede estadual de ensino, Referencial Curricular da Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em 2007; e, por uma rede municipal, o Referencial Curricular do Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano, em 2008.

O documento publicado pela rede estadual, em 2007, para o ensino fundamental, estava composto pelos cadernos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Religiosa, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola; para o ensino médio, das áreas citadas acima foram

⁶Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significativo) para produzirem significados. Essa definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem o que significamos (Hall, 1997, p. 61).

retiradas Ciências e Educação Religiosa e, introduzidas Literatura, Biologia, Química, Física, Sociologia e Filosofia. Na rede municipal o documento curricular de 2008 estava organizado sob as áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso e Educação Física⁷.

Ressaltamos que tais documentos curriculares, independente da rede a que pertencem, foram elaborados para orientar a ação do professor, ou seja, a execução de seu trabalho, apresentando como meta uma educação de qualidade.

A partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), os quais expressam a preocupação com a prática do professor, quanto ao conhecimento a ser selecionado e distribuído em todo país, com vistas a alcançar uma formação básica comum em todo território nacional, respeitando as particularidades regionais, passou-se a desenvolver, no espaço da escola, as chamadas competências e habilidades, que direcionariam a inserção dos educandos na atual sociedade. Vale registrar, que este passou a ser o pressuposto solicitado às redes de ensino a elaboração de documentos curriculares locais.

Atendendo a tal pressuposto, a rede estadual, cujo documento curricular analisamos, produziu o Referencial Curricular da Educação Básica, organizado mediante o trabalho de técnicos da Coordenadoria da Educação Básica, além da colaboração dos educadores das escolas estaduais. A intenção da administração para a escolarização nas escolas do Estado, sob a direção do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), referendava o acompanhamento “[...] as rápidas transformações e inovações globalizadas, propondo uma educação de qualidade nestes tempos de provisoriedade” (Mato Grosso do Sul, 2007a, p. 05).

Em perspectiva semelhante, a pretensão do Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) da rede municipal, também administrada pelo PMDB, era apoiar o trabalho docente, com orientações para a prática pedagógica, na perspectiva da construção da

educação de qualidade. Participaram dessa elaboração, iniciada em 2005, os professores dessa rede, apresentando sugestões e propostas, analisadas pelos técnicos da Coordenadoria-Geral de Gestão de Políticas Educacionais.

Goodson (1999, p. 21) estabeleceu que o currículo escrito “não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”. O currículo, neste propósito, procurava justificar determinadas intenções básicas de escolarização, isto é, “[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (Goodson, 1999, p. 21).

Diante disso, a forma como a ‘desigualdade’ foi apresentada/incorporada, ou representada, no discurso pedagógico oficial dos documentos eleitos, na operação, ou não, da justiça curricular, ao mesmo tempo em que, tomada como área de comparação, permitiu rastrear e investigar a expressão da noção de inclusão social.

A noção de inclusão social norteava-se pela necessidade de se pensar formas de incluir no processo educativo, a parcela da população que se encontrava à margem, devido às diferentes formas de exclusão social, cultural e econômica que vivenciavam. Diante disso, a desigualdade como conteúdo formal, realizava-se em três sistemas de mensagens: “o *currículo*, que define o conhecimento válido; a *pedagogia*, que define a transmissão válida do conhecimento; e a *avaliação*, que define a realização válida do conhecimento por parte do aluno” (Domingos, Barradas, Rainha & Neves, 1986, p. 155, grifos dos autores).

No documento de 2007 para o Ensino Fundamental registramos, já na apresentação, uma preocupação com a ‘desigualdade’ e o papel da escola na sociedade, “A escola vinculada à sociedade precisa ser crítica, democrática e de qualidade, preocupar-se com as desigualdades e com o destino de seus educandos. Assim sendo, deve estar aberta ao novo e adequar-se às exigências, desafios e expectativas, transcendendo às convencionais” (Mato Grosso do Sul, 2007a, p. 11).

Nesse aspecto, o processo de aprendizado organizava-se nas relações do sujeito com os outros e com o mundo, destacando o papel do agir comunicativo e suas consequências numa

⁷ Tais formatos incorrem na ideia de currículo como coleção, o que indica uma organização isolada por disciplinas, cujos conteúdos são colecionados de forma isolada e ensinados de forma independente.

sociedade tida como reprodutora social. Oliveira (2008) vê a inclusão social como “A capacitação educacional e a oportunização de uma educação de qualidade para todos os brasileiros é a maior e a mais significativa revolução moral que podemos postular para nossa democracia” (Oliveira, 2008, p. 29).

Sob as orientações dos PCNs (1997), ao abordar o Tema Transversal Trabalho e Consumo, acentuava-se a relevância dessa temática para a discussão e compreensão das questões referentes às relações sociais e as formas de realização e organização do trabalho e do consumo, o que necessariamente direcionaria os questionamentos para a realidade da sociedade capitalista e desigual. Nessa proposição, a escola deveria construir práticas para que os educandos pudessem:

[compreender] as relações existentes, nacional e internacionalmente, dos movimentos que defendem a idéia de que a participação na sociedade moderna através do consumo deve implicar a crítica e o repúdio à exploração e precarização das relações de trabalho, às desigualdades e discriminação de gênero, etnia e idade, assim como, a defesa de direitos em relação ao meio ambiente e à saúde. (Mato Grosso do Sul, 2007a, p. 23).

O tema transversal *Trabalho e Consumo* orientava-se para a não realização de distinção entre suas duas esferas, preconizando a formação de valores voltados à hegemonia capitalista e, nesse sentido, a luta pela cidadania passava pela reivindicação ao direito do consumo. O trabalho perdia sua conotação de constituidor da condição humana.

No trato dos conteúdos da área de História, apreendemos propostas de procedimentos para observação da forma de percepção da ‘desigualdade’, pois:

O conteúdo histórico deve ser focado do ponto de vista de que os seres humanos podem até ser desiguais quanto à sua condição social, racial, étnica, cultural, mas do ponto de vista das capacidades mentais, a lógica do desigual não procede, uma vez que as ciências no estudo dos processos de aprendizagem partem da certeza de que toda mente humana é igualmente capaz de aprender (Mato Grosso do Sul, 2007a, p. 28).

Barros (2005) anuncia igualdade, desigualdade e diferença como noções cujos sentidos dependem das relações sociais e do movimento histórico. Nas relações sociais, diferença e desigualdade são noções que se conectam e, por vezes, se confundem, gerando a discriminação social que, equivale, naturalmente, a um determinado modo de conduzir socialmente as diferenças com vistas a tratá-las desigualmente.

[...] diversos exemplos históricos mostram-nos as profundas implicações que se escondem na leitura das desigualdades como diferenças, ou na leitura das diferenças como desigualdades. Obviamente, estes deslocamentos não são gratuitos, não ocorrem senão como signos de profundas alterações que vão se dando na história de determinadas sociedades (Barros, 2005, p. 346).

Na área de Geografia, a ‘desigualdade’ ganhou destaque, no desenvolvimento de competências e habilidades, para a compreensão de que “[...] a organização do espaço é fruto das desigualdades sociais” (Mato Grosso do Sul, 2007a, p. 168).

Para essas áreas, o documento prescrevia a necessidade de que os alunos compreendessem que a desigualdade seria marcante no modo de vida das pessoas, no entanto, não pareceu ultrapassar a constatação deste fato, em direção às propostas de aprendizagens que levassem os alunos à criticidade quanto à realidade social vivida.

A polissemia da palavra desigualdade, nessas duas áreas, ficava evidente, mas, ao mesmo tempo, parecia corresponder à complexidade das questões sociais e/ou acadêmicas a que se remetiam. A função que o simples registro desse conceito/palavra, ou representação, desempenhava na distribuição de conhecimento, fortalecia nossa ideia de que a diferença reside somente na forma como estava empregada.

Na área de Educação Religiosa encontramos a ‘desigualdade’ revelada diante do contexto de crise da educação brasileira, uma vez que gera mudanças na sociedade, fomentando a busca por respostas que norteiem e mantenham o equilíbrio psíquico e religioso. Situação essa, que *per se* não faz referência à defesa do diálogo entre os diferentes grupos religiosos e culturais que se encontram nos espaços escolares, não destacando as ‘desigualdades’ que marcam essas

relações e a necessidade de seu enfrentamento sistemático.

Não seria possível esperar que o espaço escolar sozinho findasse o processo de reprodução das desigualdades sociais, uma vez que não pode ser responsabilizado de maneira unilateral. Contudo, seria um lócus que, por sua função social, contribuiria na formação de cidadãos mais críticos, questionadores e ativos, visando melhores condições de vida do coletivo social.

Nesse contexto, assistimos a incorporação da inclusão social a partir do sistema educacional e “[...] para ser democrático, tem de ser plural, ou seja, acolher no seu interior o pluralismo de idéias a que se refere a Constituição Federal (art. 205), assegurando a plena liberdade de expressão para todas as correntes de pensamento que a sociedade abriga” (Palma, 1988, p. 115).

No entanto, observamos que o espaço escolar inserido em uma sociedade democrática, que busca a igualdade de oportunidades de acesso, com a intenção de aniquilar as desigualdades na garantia do direito à educação, não impediu a ‘desigualdade’ gerada a partir do mérito decorrente do desempenho individual do educando no processo educativo escolar. “O justo já não pode seguir identificando-se com um ‘universalismo homogeneizador’, pois exige ser compensado com o reconhecimento de contextos e culturas” (Bolívar, 2012, p. 11, tradução nossa, grifo do autor).⁸

As ‘desigualdades’ de acesso à educação em nossas sociedades aparecem como a principal causa das desigualdades profissionais e sociais, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma das maneiras efetivas de reduzi-las, senão a principal delas. Dessa forma, garantir os conhecimentos indispensáveis à cidadania e competências mínimas, sobretudo aos menos favorecidos, a fim de que encontrem sua própria via de êxito e de realização pessoal.

A relevância em tratar o tema Trabalho e Consumo de forma particularizada não implicou somente em possibilitar o entendimento sobre a ‘desigualdade’, as questões do trabalho, as relações sociais e a sociedade capitalista, mas, sobretudo, considerar o que Falleiros (2005) defendeu:

[...] a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política. (Falleiros, 2005, p. 211).

O novo homem a ser formado aprenderia a lidar com a flexibilização do mercado de trabalho, buscaria sempre adequar-se, empreender em novas situações que lhe possibilitem renda, para ser um consumidor, acima de tudo. Para tanto, apresentaria senso de responsabilidade para com as questões sociais, mas pautado na individualidade, sem a noção de cooperação, coletividade e ganho comum a partir de ações conjuntas. Essa proposta de educação destoa, na perspectiva de alcançar uma sociedade democrática e justa.

Havia semelhança nas propostas do documento da rede estadual para os ensinos fundamental e médio, quanto à área de História, na questão das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo alunado, isto é, o reconhecimento das desigualdades, bem como da igualdade, das diferenças, das semelhanças, dos conflitos, das solidariedades, das permanências e rupturas nas ações e relações humanas (Mato Grosso do Sul, 2007b).

O cidadão ao ter acesso à informação abundante, inclusive ao estudo sistematizado, estaria diante de uma vivência social, permeada por relações sociopolíticas, econômicas e culturais, constituindo-se como sujeito reflexivo e atuante.

Já no documento da rede municipal, de 2008, a primeira menção a ‘desigualdade’ se deu no item que abordava o perfil do professor e, que explicitou o momento histórico brasileiro nos anos 1930 e 1940, para o qual a ‘desigualdade’ social tornava-se exacerbada e a atenção dirigia-se a Pedagogia Nova, que divulgava a crença na escola como promotora da equalização social (Campo Grande, 2008a).

Isso nos levou a perceber a marcação da função da escola e, conseqüentemente, as responsabilidades do professor diante do contexto social difícil e a expectativa de solução, a partir da expansão daquela e de sua ação na sociedade.

⁸ Lo justo ya no puede seguir identificándose con un *universalismo homogeneizador*, pues exige ser compensado con el reconocimiento de contextos y culturas.

Ainda, no tocante às tendências pedagógicas, ao mencionar sobre a atualidade, ressaltam-se as influências do neoliberalismo na educação, “Nessa perspectiva, a educação passa a ser concebida como mercadoria. A educação entendida como mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância” (Campo Grande, 2008a, p. 35).

Nesse caso, embora estejam elencadas as consequências do neoliberalismo na educação, seria possível que, após uma mudança operada na forma de gerenciar a educação, ela possa trazer melhores resultados. Afinal, como comenta Gentili (s/ano) sobre o pensamento neoliberal vigente na área educacional, “[...] transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial”.

Observamos que os documentos das duas redes de ensino se assemelham na prescrição de um currículo que objetive a formação de um homem/cidadão hábil, competente, preparado, eficiente para se mover no atual mercado de trabalho competitivo, seletivo e flexível, para ser criativo e empreendedor, ou seja, as características inerentes do consumidor capitalista mantenedor do sistema vigente.

Em item específico sobre políticas afirmativas, a ‘desigualdade’ figura como elemento chave para sua realização, ao considerar “[...] a inclusão social ‘meio’ para a construção histórica de uma nova sociedade que seja despida de preconceitos, discriminações e desigualdades, as Políticas Afirmativas não devem esquivar-se do contexto da educação” (Campo Grande, 2008a, p. 67).

Entretanto, não esquecemos de que “Determinados serviços públicos, como o acesso a educação, tem de ser assegurados indiscriminadamente” (Bolívar, 2012, p. 13, tradução nossa)⁹, o que põe em causa a proposta das políticas afirmativas, a qual privilegia por meio de cotas determinado grupo desfavorecido, deixando ainda outros grupos da minoria à margem do atendimento ao seu direito à educação.

Quanto aos Movimentos das mulheres (Gênero) e Educação, ressaltava-se que “A implementação de políticas públicas para mulheres tornava-se fundamental a partir das evidências de desigualdades e discriminações sofridas por elas” (Campo Grande, 2008a, p. 71).

⁹ Determinados servicios públicos, como el acceso a la educación, han de ser asegurados indiscriminadamente.

O documento explicita as formas pelas quais a desigualdade se dá em diferentes grupos ou segmentos sociais, destacando aspectos que envolvem esse contexto.

O contexto de desigualdade que a sociedade apresenta para as crianças é destacado quando se observa que elas sofrem, tanto quanto os adultos, as consequências dessa difícil realidade. O acesso à escola romperia com esse processo desumano, ao oferecer oportunidades de aprendizagens e acesso aos conhecimentos que teriam como consequência, mudanças nas formas de ver e compreender o mundo e a vida. Sobre a concepção de infância, o documento enfatiza que:

[...] é importante contextualizar a infância para não entendê-la a partir de uma concepção idealizada e romantizada. Temos um universo de crianças marcado pela exploração do trabalho infantil, pobreza, maus-tratos, violência, abuso sexual e privação do convívio familiar. Portanto, não há facilidade em ser criança numa sociedade marcada pela desigualdade e pensada pelos adultos e para os adultos. (Campo Grande, 2008a, p. 83).

Diferentemente do documento da rede estadual, este faz menção ao fracasso escolar e sua estreita relação com as desigualdades sociais sejam elas, racial, étnica, econômica ou cultural, diante da incapacidade da escola lidar com essa realidade diversa.

O fracasso escolar relaciona-se às ‘desigualdades’ sociais. A avaliação formativa tem por objetivo ir contra essa realidade, ao entender que a escola carece de políticas mais flexíveis, com metodologias diferenciadas, capazes de valorizar a diversidade e a pluralidade cultural. (Campo Grande, 2008a).

Por outro lado, as considerações de Gimeno-Sacristán (2001) sobre a educação obrigatória revelam que pensar o fracasso da escola obrigatória implica compreender que:

Parece que a universalidade da educação para os sujeitos diferentes termina na entrada do recinto escolar, para, uma vez dentro dele, os sujeitos serem hierarquizados, expedindo um certificado com a desigualdade na saída, o que dá lugar a exclusão dos escolarizados. (Gimeno-Sacristán, 2001, p. 79).

Assim, o fracasso da escola obrigatória incidia no fato de a instituição acolher em seu seio toda a diversidade da população escolar, não no fracasso da educação, mas na forma de provê-la a uma população heterogênea sob o ponto de vista social, cultural e psicológico.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem é mais uma vez citada como meio de promover reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas, visando ao melhor desempenho do aluno. A investigação revela a dimensão que a avaliação tem dentro do processo educativo, visto que as políticas voltadas para a avaliação são oriundas da Declaração de Jomtien, de 1990, e pretendem expandir o alcance da escolarização.

O ensino de Geografia também se modifica de acordo com as transformações pelas quais a sociedade veio passando, recebendo a inserção de conteúdos políticos relevantes para a formação do cidadão. “É por meio deles que se poderá chegar a compreensão das desigualdades na distribuição da renda e da riqueza que se manifestam no espaço pelas contradições entre o espaço produzido pelo trabalhador e aquele de que ele se apropria, tanto no campo quanto na cidade” (Campo Grande, 2008c, p. 244).

O conteúdo para o 7º ano do ensino fundamental, dessa mesma disciplina, conduziria o aluno à reflexão “[...] sobre a urbanização do ponto de vista dialético, sua evolução histórica, comparar a dinâmica do fenômeno com a de outros Países e analisar a segregação e desigualdades humanas nas grandes cidades” (Campo Grande, 2008c, p. 119).

Os documentos assemelham-se ao destacar a forma como a desigualdade é abordada no ensino da Geografia, afirmando o quanto ela está presente na constituição e organização dos espaços sociais.

Para o 6º ano do ensino fundamental, na área de Língua Portuguesa, os alunos respeitariam e compreenderiam as diferenças étnicas, além de analisarem criticamente as ‘desigualdades’ culturais, sociais e econômicas (Campo Grande, 2008b).

No ensino de Artes, ao abordar a metodologia de ensino, outra vez remetido às tendências pedagógicas, pois “A Pedagogia Histórico-Crítica surge no fim dos anos 1970, em contraposição à escola que reproduz o sistema e as desigualdades sociais, [o objetivo desta] prepara o aluno para participação ativa na sociedade” (Campo Grande, 2008b, p. 216).

Diferentemente do documento da rede estadual, o municipal apresentou algumas das tendências pedagógicas identificadas na educação brasileira nos seus diferentes momentos, buscando mostrar que a desigualdade atua há tempos como entrave para o desenvolvimento social do País e, neste caso, a educação torna-se ‘a’ possibilidade de transformação da realidade.

Contudo, nos documentos analisados, essa possibilidade de transformação ficou a cargo dos conteúdos das áreas, por meio da intervenção do professor, a condição de oferecer ao educando compreensão acerca da existência da ‘desigualdade’ em nossa sociedade, mas sem indagações que problematizem o porquê das condições decorrentes.

Dito de outra forma, não se sugeriram abordagens que colocassem em causa os determinantes com vistas à contribuição para a percepção da realidade vivida, o que pareceu comprometer a viabilidade de se pensar em formas sinalizadoras de mudança nesse quadro, ou “as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (Candau, 2008, p. 23).

Não basta reconhecer que havia ‘desigualdade’, a questão era muito mais complexa e envolvia aspectos sociais, culturais, étnicos, de gênero e, sobretudo, econômicos. Contudo, a proposição de transformar determinado conteúdo da cultura em conhecimento escolar, para valorização e/ou resgate, apresenta-se extremamente contraditória, pois, ao ser transformado em conteúdo escolar, ‘aquele’ não será mais o mesmo. E, nesse sentido, em parte, a ‘desigualdade’ está reconhecida no entendimento da escola como realidade a ser construída no processo de apropriação/elaboração do saber por parte dos alunos.

Considerações finais

Na escrita da ‘desigualdade’ inferimos a materialidade de uma leitura, um tanto superficial, da existência de desigualdades sociais e da necessidade de transformações sociais, das relações de poder e de dominação entre os diferentes grupos, bem como dos

conflitos/tensões e das relações de poder inerentes à seleção de cultura operada na prescrição curricular, dada pelas áreas ou 'disciplinas convencionais'.

Os documentos curriculares locais analisados, em comparação, destacam a 'desigualdade' e o papel da escola na sociedade, ao entender a escola como *lócus* privilegiado, e que se apresenta, igualmente, com condições de efetuar possíveis transformações nesse quadro. A 'desigualdade' incorporada/traduzida pelos documentos, ao mesmo tempo em que propõem soluções em busca da chamada "educação para todos", acaba por dissimular relações de poder e dominação, conflitos e lutas pela hegemonia do currículo, que contribui para a reprodução desta sociedade e para que prevaleçam os interesses dominantes.

Da necessidade de se analisar a 'desigualdade', nos documentos curriculares, apreendemos diferentes entendimentos e proposições de tratá-la, sem identificar os preconceitos e as discriminações que marcaram fortemente a sociedade e os espaços escolares. 'Desigualdades' essas que impossibilitam algo a mais do que reconhecer os direitos básicos de todos, incorrendo na possibilidade da naturalização da 'desigualdade', sob o discurso da diferença. Ao destacarmos os tratamentos nas diferentes áreas, que compõem os currículos das redes analisadas, identificamos as questões de poder, as quais parece não perpassar a dimensão cultural da educação, para a qual defendemos o diálogo no enfrentamento das dificuldades e ciladas desta representação.

Por fim, acrescemos a esta constatação, que a imposição de uma base comum nacional, mesmo 'mascarada' nos documentos locais, fica subentendida na aceitação tácita das áreas básicas do currículo nacional e pelas menções à necessidade do ensino de conhecimentos/conteúdos formais da cultura universal institucionalizados pela escola.

Referências

- Apple, M. W. (1995). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B., & SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 71-106). 6a ed. São Paulo: Cortez.
- Apple, M. W. (2003). *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- Barros, J. d'A. (2005). Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. *Análise Social*. XL(175), 345-366. Recuperado em 01 janeiro, 2017, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218709941G9oFF7ya2Ux18EW0.pdf>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45. Recuperado em 01 janeiro, 2017, de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308/310>
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In V. M. Candau, & A. F. Moreira (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp.13-37). Petrópolis: Vozes.
- Campo Grande. (2008a). Secretaria Municipal de Educação. *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 2º ano*.
- Campo Grande. (2008b). Secretaria Municipal de Educação. *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 3º ao 9º ano (Língua portuguesa, Língua estrangeira, Artes e Educação Física)*.
- Campo Grande. (2008c). Secretaria Municipal de Educação. *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 3º ao 9º ano (História, Geografia e Ensino religioso)*.
- Campo Grande. (2008d). Secretaria Municipal de Educação. *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 3º ao 9º ano (Matemática e Ciências)*.
- Domingos, A. M., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial.
- Falleiros, I. (2005). Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In L. M. W. Neves

- (Org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso* (pp. 209-235). São Paulo: Xamã.
- Ferreira, A. G. (2009). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In D. B. de Souza, & S. A. Martinez (Org.). *Educação comparada: rotas de além-mar* (pp. 137-166). São Paulo: Xamã.
- Gentili, P. (s/ano). *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Recuperado em 01 janeiro, 2017, de <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>
- Gimeno-Sacristán, J. G. (2001). *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed.
- Goodson, I. F. (1999). *Currículo: teoria e história* (3a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Hall, Stuart. (1997). The Work of Representation. In S. Hall (Org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Mato Grosso do Sul. (2007a). Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular da Educação Básica* (Ensino Fundamental).
- Mato Grosso do Sul. (2007b). Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular da Educação Básica* (Ensino Médio).
- Moreira, A. F. B. (Org.). (1997). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus.
- Oliveira, N. de. (2008). Democracia e educação: Kant, Dewey, Habermas. *Filosofazer*, 33, 19-29. Recuperado em 01 janeiro, 2017, de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/159-633-1-PB.pdf>
- Palma, J. C. Filho (1998). Cidadania e educação. *Cadernos de Pesquisa*, 104, 101-121. Recuperado em 01 janeiro, 2017, de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/719/735>
- Silva, F. C. T. (2016). Estudos comparados como método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 209-224. Recuperado em 01 janeiro, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0209.pdf>
- Torres-Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Torres-Santomé, J. (2011). *La Justicia curricular: el caballo de troya de la cultura escolar*. Madri: Morata.

Recebido em: 19/09/2016

Aceito em: 06/11/2016