

CURRÍCULO ESCOLAR E PRÁTICAS DOCENTES NA PERSPECTIVA DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA AMAZÔNICA

Noé Cardoso da Silva¹

Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho-RO

Genivaldo Frois Scaramuzza²

Universidade Federal de Rondônia

RESUMO

O presente artigo discute as percepções de docentes de uma escola pública amazônica a respeito das identidades/diferenças culturais entrelaçadas ao desenvolvimento profissional. Toma-se como principal referência o campo teórico dos Estudos Culturais (Hall, 1997; 2015) e sua articulação com a educação (Candau 2008; 2012; Fleuri, 2000), com foco na formação de professores, considerando-se o conceito de desenvolvimento profissional (Novoa, 2009; Tardif, 2012). Os procedimentos metodológicos da pesquisa se baseiam nos pressupostos da bricolagem (Kincheloe; Berry; 2007; Nelson; Treichler; Grassberg, 2013), articulando entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão *on-line*, além de análise documental. A análise dos dados, em especial aqueles emergidos por meio das narrativas dos/as professores/as, aponta práticas educativas que reforçam a invisibilidade e/ou silenciamento das diferentes culturas e identidades consideradas “inferiores” e/ou “sem cultura”, indicando, portanto, a necessidade do desenvolvimento profissional docente com abordagem para as temáticas das identidades/diferenças, a fim de contribuir para a ressignificação de práticas educativas voltadas para a educação intercultural.

Palavras-chave: Currículo escolar; Planejamento escolar; Identidades; Diferenças.

SCHOOL CURRICULUM AND TEACHING PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF IDENTITIES/DIFFERENCES IN AN AMAZONIAN PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT

This article discusses the perceptions of teachers at a public school in the Amazon regarding cultural identities/differences intertwined with professional development. It takes as main reference the theoretical field Cultural Studies (Hall, 1997; 2015) in articulation with education (Candau, 2008; 2012; Fleuri, 2000), focusing on teacher training, considering the concept of professional development (Novoa, 2009; Tardif, 2012). The research's methodological procedures are based on the assumptions of bricolage (Kincheloe; Berry; 2007; Nelson; Treichler; Grassberg, 2013), articulating semi-structured interviews, online discussion groups and document analysis. The analysis of the data, especially those emerged through the teachers' narratives, points to educational practices that reinforce the invisibility and/or silencing of different cultures and identities considered "inferior" and/or "without culture", thus

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar-PPGEEProf., da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor da Rede Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho-RO, Brasil, atualmente lotado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pé de Murici, exercendo a função de vice-diretor. Endereço para correspondência: Rua Francisco Barros, 6208, Bairro: Igarapé, Porto Velho, Rondônia, Brasil, CEP: 76824-260. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3729-093X>. E-mail: noe.cardoso@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Ji-Paraná-RO, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Rio Amazonas, Bairro: Jardim dos Migrantes, Ji-Paraná, Rondônia, Brasil, CEP: 76900-726. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3738-9905>. E-mail: scaramuzza1@gmail.com.

indicating the need for teacher professional development with an approach to the themes of identities/differences, in order to contribute to the re-signification of educational practices aimed at intercultural education.

Keywords: School curriculum; School planning; Identities; Differences.

CURRÍCULO ESCOLAR Y PRÁCTICAS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS IDENTIDADES/DIFERENCIAS EN UNA ESCUELA PÚBLICA AMAZÓNICA

RESUMEN

Este artículo discute las percepciones de los profesores de una escuela pública de la Amazonía sobre las identidades/diferencias culturales entrelazadas con el desarrollo profesional. Toma como referencia principal el campo teórico de los Estudios Culturales (Hall, 1997; 2015) y su articulación con la educación (Candau 2008; 2012; Fleuri, 2000), con foco en la formación de profesores, considerando el concepto de desarrollo profesional (Novoa, 2009; Tardif, 2012). Los procedimientos metodológicos de la investigación se basan en los supuestos del bricolaje (Kincheloe; Berry; 2007; Nelson; Treichler; Grassberg, 2013), articulando entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión en línea y análisis de documentos. El análisis de los datos, especialmente los que emergieron a través de las narrativas de los profesores, apunta a prácticas educativas que refuerzan la invisibilidad y/o el silenciamiento de las diferentes culturas e identidades consideradas "inferiores" y/o "sin cultura", indicando así la necesidad de un desarrollo profesional docente con abordaje de los temas de las identidades/diferencias, para contribuir a la resignificación de las prácticas educativas orientadas a la educación intercultural.

Palabras clave: Currículo escolar; Planificación escolar; Identities; Diferencias.

INTRODUÇÃO

A construção de práticas educativas pautadas no respeito ao outro, na valorização e no reconhecimento das diferentes identidades e culturas que transitam no espaço escolar, por meio de um currículo construído como um artefato social e cultural, deve ser uma permanente busca dos professores e professoras. Docentes e escola são colocados “[...] na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (Moreira; Silva, 2005, p. 8), num espaço onde são construídas e desconstruídas diferentes formas de produção de conhecimentos, saberes, relações sociais, políticas e culturais, componentes importantes para a ruptura de práticas e discursos sustentados em visões coloniais e eurocêntricas que impõem relações de poder assimétricas, muitas vezes amparados em políticas de Estado, contribuindo para a continuidade de um sistema de dominação binária, constituído de opressores e oprimidos, colonizadores e colonizados.

Diante desse cenário, articular um currículo a partir do campo dos Estudos Culturais, numa perspectiva intercultural, considerando-o como um “espaço de produções de identidade” (Paraíso, 2010, p. 592), parece-nos essencial para a

construção de práticas educativas outras, voltadas a tensionar o fazer docente frente às identidades/diferenças no contexto escolar. Nesse sentido, o planejamento e o currículo escolar são ferramentas pedagógicas que articulam e contextualizam possibilidades de ouvir os diferentes grupos socioculturais e suas formas de pensar e produzir conhecimentos e saberes. A esse respeito, Silva (2013, p. 190) afirma que as “narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimentos, sobre os diferentes grupos sociais”.

Potencializar a construção e a desconstrução do currículo por meio de momentos reflexivos e democráticos a partir das diferentes vozes que compõem o espaço escolar - como estudantes, professores/as, pais e responsáveis e toda comunidade ao seu entorno - adensa o papel do “in-surgir, re-existir e re-viver” (Walsh, 2009, p. 12).

É necessário que o currículo tenha um olhar para seu contexto local, com vistas a promover a transformação social entre os diferentes grupos, um currículo aberto à negociação, um currículo na perspectiva intercultural. Para Sousa e Almeida (2014, p. 3), a construção do currículo deve levar em consideração a “discussão sobre a realidade onde a escola está inserida, o perfil, características dos alunos que compõem a escola, a visão de como preparar o aluno para a cidadania”. Candau (2012, p. 245) enfatiza que:

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, [...], assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais.

Na perspectiva intercultural, as práticas educativas atravessam as tensões e conflitos existentes no ambiente escolar e possibilitam que as diferentes identidades e culturas entendam a importância do seu papel em uma sociedade em constante transformação social, cultural, política e tecnológica. Segundo Candau (2016, p. 27), essa “interação pode se dar por confronto, ou enriquecimento mútuo e supõe ampliar

a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção”, para que sejam desenvolvidos na escola, com o objetivo de proporcionar conhecimentos outros.

Romper com o discurso atual, que marginaliza, silencia ou exclui as identidades e culturas negadas historicamente a partir da colonização (como os povos indígenas, a cultura negra, as lutas feministas, as identidades de gênero, entre outros), é lutar contra as “novas necessidades da sociedade de consumo que pressionam os sistemas educacionais para formar o humano mais competitivo, fortemente individualista” (Santomé, 2003, p. 193). Tal discurso impossibilita a construção de políticas, práticas e processos educativos que fortalecem a construção de relações sociais respeitadas e igualitárias.

Considerando essas percepções iniciais, no presente trabalho, trazemos uma reflexão a partir de pesquisa realizada em uma escola pública amazônica, localizada no município de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia. Neste recorte, a finalidade é discutir as práticas docentes com abordagem para as temáticas da cultura, identidade e diferenças, bem como identificar estratégias utilizadas para trabalhar com essas temáticas em sala de aula a partir da concepção do currículo como artefato cultural que contribui para construção social do indivíduo e suas identidades e diferenças no espaço escolar.

Neste texto, expomos os aspectos que, em nossa visão, melhor expressam a pesquisa desenvolvida: o percurso metodológico do estudo; a importância de um currículo voltado a desconstruir discursos colonizatórios; apresentação e discussão de dados empíricos que sugerem a urgente necessidade de se promover o desenvolvimento profissional docente para a compreensão das identidades/diferenças no espaço escolar.

(DES)CONSTRUINDO OS TRADICIONAIS PERCURSOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico da pesquisa foi articulado entre o campo dos Estudos Culturais e Educação, com intuito de buscar e identificar ações que estabeleçam conexões com a construção social e profissional a partir da identidade e cultura a ser analisada, para a construção de novos saberes e práticas educativas pautadas em

momentos reflexivos, dialógicos, democráticos e respeitosos. Acerca desse debate, Rodrigues *et al.* (2016, p. 968) destacam que:

As mudanças históricas, sociais, culturais e políticas, acompanhadas do avanço tecnológico, permitiram a constituição de formas de compreensão da ciência moderna, ao ampliar, superar e redimensionar concepções e práticas no campo da pesquisa.

Nessa perspectiva, o estudo em questão tem os Estudos Culturais como principal campo de produção e análise do conhecimento. Para Nelson, Treichler e Grassberg (2013, p. 7), os Estudos Culturais apresentam uma promessa intelectual especial, porque tentam atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos, direcionados, em muitos casos, às muitas das lutas no interior da cena atual.

Os Estudos Culturais buscam tensionar as práticas metodológicas tradicionais cuja tônica é representada por uma visão singular da produção do conhecimento. Nelson, Treichler e Grassberg (2013) enfatizam que os Estudos Culturais se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular, produzindo uma série de articulações, com objetivo de construir sentido para as práticas e saberes analisados.

Ainda segundo os referidos autores, os Estudos Culturais “[...] não têm nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica [...] que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser entendida como uma bricolagem” (Nelson, Treichler e Grassberg, 2013, p. 9). Neste estudo, nossa opção pelo uso da bricolagem tem como fundamentação a busca por percepções que envolvem ideologia política, experiências pessoais, profissionais e epistemológicas que levem à reflexão e a possíveis transformações nas concepções e práticas docentes a respeito da temática em foco. Nessa perspectiva, Nelson, Treichler e Grassberg (2013, p. 9) dizem que:

A escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem do seu contexto. É problemático para os Estudos Culturais simplesmente adotar, de forma acrítica, quaisquer das práticas disciplinares formalizadas da academia, pois essas práticas, tanto quanto as distinções que inscrevem, carregam uma herança de investimentos e

exclusões disciplinares e uma história de efeitos sociais que os Estudos Culturais estão frequentemente inclinados a repudiar.

Assim, a pesquisa se constituiu na busca por contribuições a partir da percepção dos/as professores/as sobre a temática investigada, considerando todo o processo, desde do primeiro contato com a escola, com os/as professores/as e seus anseios, dúvidas, medos, inquietações e curiosidades, haja vista que os Estudos Culturais estão comprometidos com o estudo de todas as artes, as crenças, as instituições e as práticas comunicativas de uma sociedade (Nelson, Treichler e Grassberg, 2013)

O uso da bricolagem articulada ao campo dos Estudos Culturais proporciona diferentes possibilidades em pesquisa educacional e social, “na medida em que avançam na construção social do conhecimento, da concepção e da subjetividade humana” (Kincheloe, 2007, p. 25). Salientamos que esse método investigativo busca uma ruptura com os tradicionais métodos positivistas, prontos e acabados; sua concepção “envolve construção, reconstrução, diagnóstico conceitual, negociação e readaptação” (Kincheloe; Berry, 2007, p. 17).

Pesquisa em educação é um processo complexo, que envolve diferentes concepções acerca das diferentes identidades e culturas presentes no espaço escolar, cada uma com sua visão de mundo, formas de ver e produzir saberes; logo “a produção do conhecimento é um processo muito mais complexo do que se pensava: há mais obstáculos ao ato de entender o mundo do que os pesquisadores haviam previsto” (Kincheloe; Berry, 2007, p. 41).

Numa sociedade em constantes transformações sociais, políticas e culturais, acompanhadas de todo o processo de globalização e de desenvolvimento tecnológico, o uso da bricolagem nos possibilita avançar, construir e desconstruir formas de pesquisas em educação, buscando “perspectivas múltiplas, não para oferecer a “verdade” sobre a realidade, e sim para evitar o conhecimento monológico” (Kincheloe, 2007, p. 40), rompendo com a perspectiva reprodutivista ainda muito presente nas ciências sociais.

Desse modo, as estratégias por nós utilizadas para produção de dados foram pensadas no sentido de articular/bricolar instrumentos e práticas de pesquisa.

Iniciamos o processo investigativo com a aplicação de um questionário, utilizando a ferramenta *Google Forms*, com vistas à caracterização inicial dos participantes (idade, gênero, raça, formação acadêmica, entre outras) e a obter informações preliminares acerca da temática da pesquisa, tais como: participação em grupos de estudos ou pesquisa; formações oferecidas pela mantenedora; quais suas abordagens; quais temáticas gostariam que fossem abordadas e oferecidas em futuras formações.

Outro instrumento por nós utilizado foi o roteiro de entrevista, a fim de levantar as concepções, experiências e vivências do/a entrevistado/a acerca da temática pesquisada. Lüdke e André (1986, p. 35-36) destacam que “o roteiro tem como objetivo criar um ambiente entre entrevistado e entrevistador coerente na busca dos objetivos da pesquisa”. A entrevista semiestruturada foi aplicada por meio do *Google Meet*, a partir de um conjunto de questões previamente estabelecidas, com vistas a buscar narrativas que pudessem levar aos objetivos estabelecidos na pesquisa. Nesse sentido, Silveira (2007, 117) afirma que “o registro sonoro da conversa, então, se torna o documento, o registro fiel, a fonte de dados, o material a ser descrito, analisado, categorizado”.

Criamos, ainda, um grupo de discussão *on-line*, o que nos possibilitou ouvir opiniões, percepções, crenças, valores, experiências pessoais e profissionais dos participantes. Meinerz (2011, p. 488) considera que “o grupo de discussão não é uma técnica, mas uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos”.

Todos esses procedimentos foram desenvolvidos junto a docentes de uma escola pública da periferia do município de Porto Velho, no Estado de Rondônia; contamos com a colaboração de oito professores/as que atuam em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de nove anos. Destacamos que a pesquisa recebeu parecer favorável do Conselho de Ética em Pesquisa, sendo conduzida segundo determinam as condições legais e éticas.

O uso da bricolagem ampliou nossa compreensão das narrativas dos/as professores/as a respeito de suas percepções, a partir de diversos processos (histórico, cultural e político), com uso de variados instrumentos para produção de dados e

estratégias que contribuíram para uma análise com riqueza de informações construídas ao longo de sua formação pessoal e profissional, que fazem parte do processo contínuo de construção de sua identidade profissional docente. Ao descrever os aspectos metodológicos da pesquisa, entendemos ser importante pensar a ideia de um currículo intercultural e seu entrelaçamento à temática aqui anunciada.

FAZ SENTIDO UM CURRÍCULO INTERCULTURAL?

O campo dos Estudos Culturais e o currículo têm como desdobramentos levar a conhecer os sujeitos a partir dos diversos aspectos que fazem parte do contexto histórico, social, político, cultural e econômico. Gonçalves (2010, p. 1) enfatiza que, “de acordo com os Estudos Culturais, o currículo é um artefato que expressa significados e é construído social e culturalmente a partir de relações de poder”.

Assim, pensar o currículo a partir do campo dos Estudos Culturais é construir um espaço democrático capaz de levar seus atores ao diálogo reflexivo, que busque romper com práticas educativas descontextualizadas, conservadoras e monoculturais que fragmentam o indivíduo, levando-se em consideração conceitos e práticas construídas historicamente pelos colonizadores, que classificaram o ser humano de acordo com estereótipos baseados em categorias, tais como a raça, a etnia, a cultura entre outros. Nesse sentido, Silva e Rebolo (2017, p. 181-182) entendem que é:

[...] imprescindível que se abram, no âmbito escolar, além das discussões sobre práticas pedagógicas interculturais, espaços para o debate de temas que envolvam as preocupações, as tensões, os conflitos, as tentativas de diálogo e negociações relativas às diferenças culturais em âmbito geral, para que promovam a conquista de maior presença dos diferentes grupos sócio culturais nos múltiplos cenários públicos.

No ambiente escolar, estão presentes diferentes identidades e culturas; portanto, é necessário elaborar propostas e práticas educativas que possibilitem a interação dessas identidades, preparando-as para dialogar e discutir de forma democrática e reflexiva no espaço escolar, “favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural” (Candau, 2011, p. 253).

Diante desse cenário, na construção do currículo escolar, deve-se levar em consideração que este não se trata apenas de um documento teórico, ou simplesmente um documento burocrático que toda instituição escolar deve ter como documento legal, haja vista que “o currículo significa intencionalidades e práticas, indo além da transmissão de um conjunto de conteúdos, valores e habilidades a ser ensinados” (Reis, 2017, p. 142).

O currículo escolar é um documento que norteia a prática pedagógica; sendo assim, é possível a interação com o uso de novas estratégias no processo de ensino e aprendizagem e com propostas que dialoguem com a realidade cultural existente no contexto escolar. Na concepção de Moreira e Silva (1994, p, 07),

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica de currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Embora questões relativas ao currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo "porquê" das formas de organização do conhecimento escolar.

Diante de tantas identidades/diferenças culturais e suas formas de pensar e produzir conhecimentos a partir de diversas concepções de vida e de mundo na sociedade contemporânea, o currículo tradicional não deveria ter mais espaço. Macedo (2006, p. 101) salienta que o currículo escolar deve ser concebido a partir da “cultura produzida na escola”, por meio de momentos dialógicos e democráticos.

A demanda atual da educação requer uma prática pedagógica com olhar para os novos saberes e as novas ações educativas que atendam aos diversos grupos existentes, um currículo na perspectiva intercultural, isto é, um currículo transformativo, que incorpore as culturas dos diversos grupos sociais presentes no espaço escolar.

Por isso, há necessidade de pensarmos sobre procedimentos e práticas que possibilitem intervenções transformadoras dessa realidade, que, constantemente, busca silenciar ou excluir as diversas identidades historicamente associadas a grupos inferiores e sem cultura, como os povos negros e indígenas. De acordo com Santomé (2013, p. 157), “as culturas ou vozes dos grupos minoritários e/ou marginalizados que

não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

O currículo deve ser um documento dinâmico, flexível, reflexivo e democrático, que busque atender às diversas identidades e não somente a uma cultura homogênea, que compartilhe as mesmas crenças, costumes e saberes. Considerando a noção de cultura, Hall (1997, p. 23) argumenta:

[...] “cultura” não é uma opção *soft*. Não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem que ser vista como algo fundamental, construtivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior.

Diante das diversas identidades culturais presentes nas escolas, é preciso pensarmos no desenvolvimento de currículos que reúnam referências de diferentes universos culturais, ou seja, a produção e as ações curriculares devem ser construídas com participação de toda a comunidade escolar, numa perspectiva intercultural, tendo em vista promover no ambiente escolar a pluralidade já presente nos alunos/as e professores/as. Então, a escola deve ser um espaço democrático, de troca de conhecimento, levando seus alunos/as e professores/as a saberes construídos ao longo da história da humanidade, considerando, porém, toda sua trajetória de vida e suas múltiplas identidades contemporâneas. Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 53) entende que:

É necessário que a escola, juntamente com os professores/educadores, pais e a comunidade escolar em geral, sejam capazes de refletir, analisar, compreender e verificar, que o currículo escolar é um elemento de suma importância no âmbito escolar e no planejamento concreto das atividades elaboradas pelo professor/educador.

Portanto, é fundamental a compreensão de cada conhecimento produzido por todos os envolvidos na construção do currículo, em busca de atender às demandas existentes no contexto escolar, contribuindo não só para a transformação social, cultural e econômica, mas também gerando novos saberes (Oliveira, 2017).

É importante a reflexão, por parte dos agentes escolares, a respeito de seu contexto, visando atender às demandas geradas a partir do direito à igualdade e à

diferença, fortalecendo ainda mais seus processos e práticas educativas. Nesse viés, Paraíso (2010, p. 602) sugere:

Para deixar a diferença continuar o seu trabalho é preciso: possibilitar o acontecimento em um currículo! Deixar vazar! Fazer matilhas! Contagiar! Possibilitar um outro currículo que pense com a diferença para ver, sentir e viver a vida em sua proliferação.

Para tanto, entendemos ser necessário pensar num currículo que possibilite a construção de diálogo intercultural, que estimule o respeito, a interação e a convivência entre as diferentes culturas. Segundo Moreira (2002, p. 18), “a construção desse conhecimento esbarra, porém, em dois consideráveis obstáculos: o silêncio e a diferença”. Nessa linha de pensamento, amparados em Skliar (2003), podemos afirmar que a diferença sempre está no outro, com o olhar preconceituoso sobre sua cultura. É preciso entendermos o outro como um ser único, que traz consigo toda uma história de vida, que é diferente e que todos são fundamentais na construção de uma sociedade cada vez mais justa e inclusiva.

Para Candau (2011), a escola deve criar condições favoráveis para a construção de saberes formais e informais entre as diversas identidades presentes em seu contexto, na perspectiva de uma educação intercultural, que valorize e respeite a diferença do outro e a sua. Nessa perspectiva, segundo Fleuri (2000), a educação intercultural propõe:

Uma relação que se dá não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade (Fleuri, 2000, p. 78).

As interações entre os diversos grupos devem ocorrer de forma harmoniosa, com respeito mútuo, de modo que suas identidades sejam fortalecidas através de propostas educativas que promovam a interação, a troca de conhecimentos e saberes, baseando-se em políticas e projetos de caráter inclusivo, rompendo com as propostas hegemônicas de culturas eurocêntricas.

CURRÍCULO ESCOLAR E PRÁTICAS DOCENTES NA PERSPECTIVA DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS

Na escola investigada, uma análise preliminar do Projeto Político Pedagógico (PPP) demonstrou que a temática das identidades/diferenças, a partir de uma perspectiva intercultural, não ocupa lugar de destaque ou mesmo é silenciada. Essa ausência é facilmente percebida quando o PPP não se refere à construção do currículo escolar considerando as diversas identidades culturais e suas vozes, que compõem o contexto educacional, como pais, mães, alunos/as ou responsáveis. De acordo com PPP (2017, p. 23) cabe ao Conselho de Professores “assegurar adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequência adequada”. A proposta de construção e reconstrução do currículo escolar cabe somente aos professores/as, gestão escolar e coordenação pedagógica; assim, em sua concepção, não é oportunizada a participação da comunidade escolar, com seus anseios e demandas.

Para uma escola amazônica, percebemos um currículo distante de uma proposta de educação intercultural, que possibilite a participação dos diferentes grupos sociais e culturais na sua construção, contribuindo para fortalecimento de práticas educativas com vista para além do processo de escolarização, um currículo escolar que leve à construção de práticas educativas reflexivas, democráticas e participativas.

Aqui, salientamos a importância do currículo como artefato social capaz de produzir e expressar a construção social, política e cultural do indivíduo. Logo, sua construção deve partir de processos dialógicos, democráticos e participativos, abarcando todos/as os/as envolvidos/as no contexto escolar, justificando, assim, o sentido de um currículo intercultural.

Constatadas essas lacunas no PPP, buscamos observar o modo como os docentes colaboradores de nossa pesquisa produzem inferências sobre as identidades/diferenças amazônicas, tentando aproximar nossa discussão à necessidade de promover o desenvolvimento profissional docente para a compreensão e o trabalho com as diferenças. Para isso, recorreremos a fragmentos das

narrativas obtidas por meio das entrevistas, grupo de discussão e observações virtuais com os/as professores/as participantes da pesquisa.

Com vistas a preservar o anonimato, utilizamos nomes fictícios para designar os/as professores/as (Douglas, Fabíola, Jerry, Marlete, Marlúcia e Telma), cujas narrativas nos possibilitaram perceber discursos e práticas educativas numa visão colonial e eurocêntrica das diferentes identidades e culturas consideradas “inferiores” ou “sem cultura”, com destaque para os povos indígenas e a cultura negra.

Assim, dialogando com os/as professores/as entrevistados/as, buscamos entender se, na construção do seu planejamento, eles/as tiveram acesso a documentos que abordam as temáticas da cultura, identidade e diferença no espaço escolar e como trabalham essas temáticas em suas práticas educativas. Algumas percepções emergiram dessa interação, como demonstramos a seguir.

Para o professor Jerry, *“Tudo é muito bonito no papel, mas assim para chegar na mão da gente, com certeza não, e olha que são muitos anos de sala de aula”*. A fala do professor evidencia o quanto a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED) tem se distanciado de ações que possibilitem a construção de práticas e processos educativos pautados no respeito, na valorização e no reconhecimento das diferentes identidades e culturas amazônicas que transitam no espaço escolar.

Corroborando a fala do professor Jerry, a professora Marlúcia destacou: *“Eu não tive acesso a nenhum documento que tratasse dessa temática. Eu acho que poderia ser aprofundado mais com relação a esse assunto”*. Para Candau (2011, p. 242) *“a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes e saberes”*. As políticas educacionais brasileiras têm levado ao apagamento e/ou exclusão, em decorrência de uma visão colonial que ainda mantém sua relação dominante de poder sobre culturas e identidades dos colonizados. Ampliando a discussão, Santomé (2013, p. 167) assevera que *“é preciso ter em conta que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades isoladas”*. Destacamos que essa ausência

foi evidenciada pela fala dos/as entrevistados/as e pela análise das formações oferecidas pela SEMED, nos últimos anos, abordando essas temáticas.

As narrativas apresentadas pelos/as professores/as Telma, Fabíola, Douglas e Marlete evidenciaram que, na construção do planejamento e do currículo escolar, os docentes utilizam como referencial teórico apenas documentos oficiais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe-nos lembrar que a construção do referido documento se deu por contradições e distanciamento e/ou exclusão de debates democráticos e reflexivos entre os diferentes movimentos educacionais e a sociedade em geral. A respeito da ação educativa, Candau (2008, p. 25) diz que: “[...] Está no ‘chão’, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la”. Vejamos abaixo o que falam os/as professores/as a respeito desse documento:

Normalmente os documentos oficiais mesmo, os documentos referenciais do ensino básico que é o currículo Nacional e agora a BNCC (Professora Telma).

No momento do planejamento não, somente a BNCC que hoje a gente está estudando muito ela, devido algumas mudanças, e tem se falado muito somente em cima disso mesmo meu conhecimento, então eu faço meu planejamento somente relacionado a isso. Ela trata da diferença cultural (Professora Fabíola).

Nós tivemos acesso sim, mas de maneira não especificamente sobre a diversidade cultural, eu vi que neste momento especificamente de pandemia a gente teve orientação para adaptar o currículo de acordo com que o aluno pudesse acompanhar melhor a aula a distância (Professor Douglas).

Sim. Atualmente o único documento que tem feito parte dessa discussão é a BNCC que está em evidência no Brasil e traz algumas propostas para diferenças culturais, porém destaco que esse documento não foi discutido com professores, logo esse governo atual traz suas ideologias e não se preocupa em ouvir quem está na linha de frente (Professora Marlete).

As falas dos/as professores/as reforçam a importância da desconstrução de práticas educativas pautadas em políticas públicas educacionais conservadoras e neoliberais presentes nos currículos e planejamentos educacionais. Segundo Santomé (2003, p. 194), “[...] os grupos neoliberais pretendem adequar o currículo e a vida cotidiana das escolas às necessidades dos mercados econômicos”.

Ampliar a ação educativa intercultural é cada vez mais emergente e desafiador para a produção de saberes e práticas educativas que rompam com práticas fragmentadas, que continuam a produzir o discurso colonial; isso é fundamental numa perspectiva de educação intercultural. Para tanto, de acordo com Souza e Fleuri (2003, p. 54), é necessário “se relacionar com a realidade e redescobrimo, numa perspectiva complexa, as possibilidades de aprendizagens para a convivência intercultural num mundo multicultural e multiétnico”, pensando a prática educativa como forma de resistência a toda ação homogeneizadora e universal na educação.

Quanto às práticas dos/as professores/as e como são trabalhadas essas temáticas em sala de aula, os/as entrevistados/as Jerry, Marlete, Fabíola e Telma responderam:

Eu não vou mentir não. É uma coisa que você trabalha quando por exemplo um conteúdo específico de história ou posso trabalhar em algum conteúdo de ensino religioso, mas como nós temos muito conteúdo a ser dado, infelizmente, nós temos essa preocupação. Infelizmente ou felizmente, a questão do conteúdo é matemática, português aquela coisa toda e a gente deixa passar, não é aquela coisa que nós ficamos ali no foco. Se nós professores dissermos que o foco é esse, estaremos mentindo (Professor Jerry).

Quando tenho a oportunidade, trabalhamos com rodas de conversas e debates em sala de aula, principalmente com temas relacionados ao racismo e preconceito que estão em evidência nas escolas e acabam levando ao bullying (Professora Marlete).

*Eu procuro trabalhar assim, misturando com todos os conteúdos um pouquinho de cada. Tentando trazer um pouco dessa temática, sempre que **surge a oportunidade** (Professora Fabíola, grifo nosso).*

*De acordo com o planejamento escolar. Essas atividades são realizadas de acordo com o planejamento semanal que nos permite trabalhar com essas temáticas, por exemplo história, geografia sempre abordam. Também nas outras disciplinas, bem como em datas específicas como nas datas comemorativas, dia da consciência negra ou festa junina. É nesse sentido que nós trabalhamos tanto semanalmente **de acordo com o planejamento, mas também em datas comemorativas** (Professora Telma, grifo nosso).*

As falas dos/as professores/as Jerry, Marlete, Fabíola e Telma indicam que muitas práticas educativas tendem a distorcer ou excluir as histórias de lutas e resistências dos povos historicamente excluídos, com destaque na América Latina, para os indígenas e os negros. Nesse contexto, Santomé (2013, p. 167) reitera que “[...] é preciso ter em conta que uma política educacional que queira recuperar essas

culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo”.

Assim, a escola continua excluindo e silenciando as vozes dos grupos socioculturais menos favorecidos, que são importantes para a história local, regional e nacional, contribuindo para continuidade do pensamento colonial no contexto escolar. Na percepção de 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” por meio de práticas e discursos eurocêntricos, ao considerá-los como superiores às demais culturas.

Uma prática educativa muito forte é uma cultura escolar que estabelece institucionalmente o mês de julho como o mês da “cultura”, com destaque para manifestações culturais como dança e culinária regional amazônica. Outras datas que ganham destaque nas escolas com a temática da cultura, identidade e diferença são o dia do índio (abril) e o dia da consciência negra (novembro). Durante a semana que antecede essas datas comemorativas, de forma folclórica, geralmente as escolas trabalham a importância da cultura amazônica, indígena e negra, com apresentações artísticas, escrita e oral pelos/as alunos/as.

É preciso possibilitar aos estudantes discussões reflexivas pautadas em uma pluralidade de referências didáticas e pedagógicas que abordem as diversas identidades/culturas, seus saberes/conhecimentos e formas de pensar e produzir, contribuindo para debates, experiências e propostas curriculares que avancem nas questões culturais das identidades e das diferenças produzidas e ensinadas na escola. Ampliando essa prática, Candau (2008, p. 54) afirma que:

Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc.

A luta pela institucionalização de uma educação na perspectiva intercultural vai além de momentos específicos ou da simples tolerância do outro; a educação intercultural parte do princípio de uma construção coletiva, dialógica, reflexiva e democrática, “orientada a construção de sociedade democrática, plural, humana, que

articule políticas de igualdade com políticas de identidades [...] (Candau, 2002, p. 52). Ecoar as vozes das diferentes identidades e culturas presentes no contexto escolar potencializa e fortalece a construção de sociedades mais justas, com igualdade de oportunidades, sem, contudo, suprimir as diferenças. Outras falas importantes para melhor entendermos como são pensadas e trabalhadas essas temáticas na escola, foram as narrativas da professora Marlúcia e do professor Douglas, abaixo destacadas:

A gente tenta da melhor maneira possível trabalhar a cabecinha da criança para que ela entenda que existem as diferenças, mas que, não são diferentes porque são umas mais pobres do que as outra, que tem menos condições do que a outra, para que ela não se sinta excluída por causa disso (Professora Marlúcia).

Procuro sondar primeiramente como é a turma no geral, depois vai conhecendo um por um. Assim a gente planeja uma aula de arte e aí a gente planeja uma coisa e sai outra. Vou dar um exemplo, a gente pede para um aluno fazer um desenho livre, para explorar a imaginação dele. Então assim, dependendo da bagagem de cada um, o aluno vai fazendo de acordo com que ele tem de entendimento daquela leitura (Professor Douglas).

Para o professor Douglas e a professora Marlúcia, a construção social do indivíduo é estabelecida de forma fragmentada, através de concepções e propostas que impossibilitam um pensar e um fazer pedagógico pluralistas, concebidos por diferentes narrativas e práticas pedagógicas interativas, reflexivas e dialógicas. Nessa direção, as contribuições de Serpa (2011) nos ajudam a pensar:

[...] um currículo de uma escola que tenha respeito à diferença como um valor começa exatamente no reconhecimento do outro, dos muitos outros, cada um em sua singularidade, como autores legítimos de sua própria história. Respeito que não reduz o outro a uma presença tolerável, que não reduz o outro a uma alegoria folclórica ou exótica (Serpa, 2011, p. 166).

Possivelmente, os/as professores/as, reproduzem o que vivenciaram, na teoria e na prática, durante sua formação acadêmica, com concepções e ótica do discurso dominante, as quais contextualizam de forma folclórica as narrativas e as histórias dos grupos minoritários e/ou marginalizados.

Conforme demonstrado a respeito do planejamento, percebemos que os docentes não dispõem de acompanhamento oficial, ou mesmo formativo, que os oriente a pensar as diferenças na escola. Os currículos são ensaiados a partir de

documentos como a atual BNCC, que, a princípio, parece não oportunizar discussões sobre as diferenças para além de perspectivas genéricas, sem nomes, sem símbolos, sem cores, rostos e identidades; ademais, as formações docentes são propostas a partir de concepções eurocêntricas e neoliberais, que pouco abordam essas temáticas.

No cenário educacional brasileiro, o desenvolvimento profissional docente e as práticas educativas para uma educação intercultural vêm ganhando espaço em debates e discussões. Todo esse movimento leva em consideração que estamos vivendo em uma sociedade na qual a velocidade das informações e das comunicações sugerem a (des)construção de teorias, práticas pedagógicas, meios de trabalho, de pensamento entre outros. Nessa direção, Fleuri (2002, p. 11) considera que, “a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas”.

Assim, o grande desafio para a educação intercultural é romper as barreiras criadas ao longo de sua história, por diversos motivos, entre os quais destacamos: as políticas, as condições sociais, culturais e econômicas. Para Imbernón (2010, p. 40), “a solução não está apenas em aproximar a formação dos/as professores/as e do contexto, mas sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação”.

A educação deve estar aberta a negociações, ao diálogo e à produção de conhecimentos e saberes que fomentem o respeito, o diálogo, a valorização e a interação entre as diferentes identidades e culturas, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Para isso, é necessário levar em consideração as diferenças culturais inseridas na construção do fazer pedagógico do/a professor/a, alinhando e repensando o currículo como artefato social e cultural, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional docente. Nessa linha de pensamento, concordamos com a seguinte reflexão de Nóvoa (2009):

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício

profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (Nóvoa, 2009, p. 15).

O desenvolvimento profissional docente é uma das estratégias educacionais que possibilitam articular caminhos para institucionalização uma educação intercultural que atenda às demandas surgidas a partir das diferenças culturais tão presentes em nosso país e em toda a América Latina. Oliveira (2008) atenta para os desafios do novo milênio como merecedores de aportes teóricos que ajudem a pensar em políticas e práticas valorizadoras da pluralidade cultural e que sejam desconstrutoras de preconceitos e estereótipos, havendo necessidade de rever a cegueira multicultural e racial que tem predominado nos currículos. Historicamente, não há como negar ou ignorar que a cegueira multicultural e racial sempre existiu na relação de poder construída pelos europeus, desde nossa colonização, se fortaleceu ao longo do tempo e hoje está enraizada em nossa sociedade.

A temática das identidades e diferenças culturais, numa perspectiva intercultural, deve compor o vasto campo do conhecimento que estrutura a atividade pedagógica, parte fundamental do saber docente. De acordo com Tardif (2012, p. 64) “[...] o saber profissional está de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”.

Abordar a temática das identidades e diferenças culturais, numa perspectiva intercultural, contribui para uma formação contextualizada no cenário atual da sociedade, em que temos a movimentação de diferentes grupos culturais pelo mundo, fugindo de diversos conflitos, como guerra, intolerância religiosa, fome e governos autoritários que causam tantas desigualdades sociais, econômicas e culturais.

No ambiente escolar, os docentes têm se deparado com diversas situações de conflitos em relação ao diferente e às diferenças culturais existentes entre alunos/as, como gênero, raça e religião, o que leva a situações de preconceito, de racismo e de discriminação. Nos aspectos ligados à formação de professores/as, constatamos a necessidade de ampliação da formação para a compreensão e aplicabilidade de

situações de aprendizagens que consideram as identidades e diferenças culturais que transitam no espaço escolar. A esse respeito, Fernandes (2005, p. 385) entende que:

[...] Um dos gargalos do sistema educacional brasileiro reside na qualificação do corpo docente, sobretudo os que exercem o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses professores, na sua grande maioria de formação polivalente e sem curso superior, precisam estar habilitados a trabalhar com essa nova temática curricular. Sugere-se, para tanto, um esforço por parte dos órgãos governamentais ligados à área de promoção da igualdade racial, no sentido de oferecer, em parceria com as instâncias educacionais, cursos de extensão sobre a história da África e de cultura afro-brasileira, bem como a publicação de material didático-pedagógico que possa dar suporte técnico a atuação desses docentes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Esses gargalos nos processos formativos docentes persistem no Brasil desde o início de sua colonização até a data atual. Ainda nos deparamos com práticas, processos e propostas que, direta ou indiretamente, levam à exclusão, ao silenciamento, ou simplesmente tentam apagar toda a história de lutas e resistências dos povos negros e dos povos indígenas, entre outros, na construção da sociedade e suas manifestações artísticas e culturais.

Segundo a análise de Herdeiro e Silva (2011, p. 02), “a educação, no futuro, exigirá um trabalho docente altamente qualificado, adquirido em moldes diferentes dos conseguidos até hoje”. Dessa afirmativa, inferimos que os atuais processos de formação docente ainda são de caráter transmissor, com modelo tradicional e descontextualizado, bem distantes dos problemas práticos vivenciados pelos/as professores/as nas suas diferentes realidades escolares.

Entendemos que desenvolvimento profissional docente é um momento ímpar para reflexão e discussão das identidades e das diferenças culturais inseridas no contexto escolar, bem como para a criação e a implementação de práticas pedagógicas para encontrar novos caminhos que atendam a todos os grupos socioculturais. Corroborando essa discussão, André (2010, p. 179) constata que:

[...] nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um continuum, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área.

Nesse contexto, precisamos pensar em uma educação comprometida em proporcionar aos estudantes práticas educativas que considerem o direito à educação pautada nas diferenças culturais, na perspectiva intercultural, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA “FINALIZAR”

A educação do século XXI tem como grande desafio possibilitar práticas educativas que estabeleçam conexões dialógicas, interativas, reflexivas e democráticas entre as diferentes identidades e culturas que transitam no espaço escolar; logo, um currículo como artefato cultural e social.

O discurso político atual tem se manifestado de forma a marginalizar, silenciar e/ou excluir as diferentes identidades e culturas consideradas “inferiores” ou “sem cultura”, a partir de uma concepção historicamente construída sob uma visão colonial e eurocêntrica. Esse discurso está presente nos diferentes meios sociais, seja na escola, no trabalho, na igreja/templos, no esporte em geral, nas mídias televisivas e impressas, entre outros meios, silenciando vozes e histórias, gerando tensões e conflitos, especialmente com relação aos povos indígenas, à cultura negra, grupos feministas e grupos LGBTQI+.

Assim, concebemos uma educação cujos pressupostos estejam articulados com o campo dos Estudos Culturais, possibilitando articular conexões para ruptura, descolonizando e desconstruindo a representação estereotipada a partir da ideia de raça como forma de classificação social e cultural.

Na articulação entre formação e currículo, coexiste a necessidade de se reconhecer, respeitar e valorizar o direito de todos/as à educação. Assim, com este estudo, tivemos por objetivo investigar as percepções docentes a respeito das identidades/diferenças culturais e descrever de que modo o desenvolvimento profissional docente aborda essa temática.

A pesquisa evidenciou a construção de processos formativos monoculturais e eurocêntricos, amparados por políticas neoliberais, que levam os/as professores/as a

trabalhar as temáticas da cultura, identidade e diferença em suas propostas e práticas educativas por meio de conteúdos e narrativas dissociadas ou folclóricas, em momentos específicos, como dia do índio, dia da consciência negra, festas juninas e outras datas comemorativas que tratam dessas temáticas. Tal prática impossibilita conhecer todo o processo histórico ocorrido desde a chegada dos europeus ao Brasil e à América Latina, as tensões, os conflitos e os genocídios de povos indígenas e africanos, suas relações com os europeus na formação de novas identidades e culturas que fazem parte da construção da identidade do povo brasileiro.

Temos ciência das limitações deste estudo, posto que há outras possibilidades de investigação neste campo do conhecimento. Mesmo assim, esperamos que nossa pesquisa contribua para possíveis ressignificações das práticas docentes, bem como para a transformação social da comunidade escolar, por meio de processos e práticas educativas pautadas no respeito e na valorização das diferentes identidades e culturas presentes no contexto educativo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar. 2012.
- CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, nº37 jan/abr. 2008.
- CANDAU, V. M. F. Educação, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79. Rio de Janeiro, agosto/2002.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- CANDAU, V. M. F. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n.01, p. 15-34, jan./mar. 2016.
- FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

- FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.
- FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.
- GONÇALVES, N. Estudos culturais e currículo multicultural: contribuições para a reflexão do currículo na escola. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 15, p. 1-3, 2010.
- HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HERDEIRO, R.; Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento profissional docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In: LOZANO, A. B. *et al* (Orgs.). **Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía**. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, p. 2717-2728.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, 2006, 6.2: 98-113.
- MEINERZ, C. B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto, 2002.
- NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GRASSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa. 2009.

OLIVEIRA, R. M. de. Currículo escolar: um conjunto de conhecimentos para a concretização de objetivos educacionais. **Núcleo do Conhecimento**. Edição 8. Ano 02, vol. 05. p.p. 52-73, novembro de 2017.

OLIVEIRA, Z. M. F. de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 8, p. 535-548, 2008.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Caderno de Pesquisa**, v. 40, nº 140, p. 587-604, maio/ago., 2010.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REIS, D. A. dos. Currículo intercultural crítico na escola: formação que produz diferenças. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 135-150, jul. 2017.

RODRIGUES, C. S. D.; THERRIEN, J.; FALCÃO, G. M. B.; GRANGEIRO, M. F. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 966-982, out./dez. 2016.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SERPA, A. **Cultura escolar em movimento: diálogos possíveis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: Território contestados. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, V. A. da; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

SOUZA, M. I. P.; FLEURI, R. M. Educação intercultural mediações necessárias. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Entre limites e liminares de culturas: educação na perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA, R. R. de; ALMEIDA, S. do C. D. de. Currículo e diversidade cultural: origem de conflitos no ambiente escolar. **Mutações [S. l.]**, v. 5, n. 8, 2014. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/717](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/717). Acesso em: 13 fev. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 12-42.

HISTÓRICO

Submetido: 20 de Fev. de 2023.

Aprovado: 05 de Jan. de 2024.

Publicado: 17 de Jan. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SILVA, N. C.; SCARAMUZZA, G. F. Currículo escolar e práticas docentes na perspectiva das Identidades/diferenças em uma escola pública amazônica. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.56, 2024, eISSN: 2526-8449.