

O CURRÍCULO, A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E O ENTRELAÇAMENTO COM OS ESTUDOS CULTURAIS¹

THE CURRICULUM, THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES AND THE INTERTWIST WITH CULTURAL STUDIES

Wilson Marques Diasⁱ

RESUMO: Esta pesquisa objetivou-se analisar a construção de identidades em um período pós-pandemia, confrontando com o currículo vigente, à luz dos Estudos Culturais. O estudo revisou clássicos literários, textos acadêmicos e artigos para analisar como a pandemia influenciou a educação, questionando a construção de identidades, currículos ideais e pedagogias emergentes. Tendo em vista que uma das contribuições mais significativas que os Estudos Culturais trouxeram para a Educação foi justamente reformular nossos ângulos de visão e leitura de mundo, reorganizar o pensamento e aguçar nossas lentes, inaugurando um outro modo de ver e pensar a Educação. Entende-se que o contexto da pandemia alterou as formas de construção e elaboração dos processos educacionais. Os resultados mostram que o processo pandêmico trouxe reflexos significativos no comportamento dos alunos e nas práticas pedagógicas, impulsionando novas metodologias e currículos que trazem aspectos positivos para a educação.

Palavras-chave: Educação. Currículos. Identidades. Estudos culturais.

ABSTRACT: This research aimed to analyze the construction of identities in a post-pandemic period, comparing it with the current curriculum, in the light of Cultural Studies. The study reviewed literary classics, academic texts and articles to analyze how the pandemic influenced education, questioning the construction of identities, ideal curricula and emerging pedagogies. Considering that one of the most significant contributions that Cultural Studies brought to Education was precisely to reformulate our angles of vision and reading of the world, reorganize thinking and sharpen our lenses, inaugurating another way of seeing and thinking about Education. It is

¹ Este texto é um recorte da Dissertação de Mestrado apresentado ao PPGCult da UFMS..

understood that the context of the pandemic changed the ways of constructing and elaborating educational processes. The results show that the pandemic process brought significant reflections on student behavior and pedagogical practices, promoting new methodologies and curricula that bring positive aspects to education.

Keywords: Education. Curricula. Identities. Cultural studies.

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver uma pesquisa implica satisfazer inquietações e indagações acerca de diversas temáticas observadas e apreendidas nos espaços em que se atua cotidianamente, e isso se torna um eixo integrante das “práxis” na docência. Destes espaços emergem vários desafios e situações problemas, sendo estes provenientes de diferentes fatores e imbuídos de inúmeras possibilidades de estudo. Cabe ao pesquisador delimitar o que almeja investigar dentre as necessidades postas e dos desafios que saltam diante de si em seus itinerários, e encarar isso como um desafio a ser aplicado de forma organizada e coerente, para que o problema ultrapasse o simples plano de uma necessidade humana qualquer.

Esta pesquisa, portanto, se vincula a área de concentração em Estudos Culturais uma vez que tem por temática de pesquisa o sujeito docente, a identidade, os espaços educativos, as relações que são tecidas nestes espaços a partir do e pelo currículo, campo político e de poder e por sua inegável interdisciplinaridade, para justificar nossas indagações acerca da resistência cultural, ou seja, pretende-se analisar os comportamentos da comunidade escolar externa quando chega à escola, após o período de isolamento, enfrentando as novas regras, os protocolos de biossegurança e os novos costumes que devem ser adquiridos, uma vez que nem todos foram vacinados.

Vamos mergulhar nos Estudos Culturais fazendo esta articulação com a educação, partindo de uma pesquisa bibliográfica caminhando para uma pesquisa de inspiração auto etnográfica. Portanto, o delineamento teórico para se chegar ao objetivo, gira em torno de leituras, anotações e fichamento do diálogo estabelecido com os autores dos Estudos Culturais. O foco é problematizar os impactos da pandemia na educação e seus desdobramentos à luz dos Estudos Culturais, para obter instrumentos de compreensões e interpretações de uma nova realidade que emergem no contexto educacional pós-pandemia.

2 O CURRÍCULO, A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E O ENTRELAÇAMENTO COM OS ESTUDOS CULTURAIS

A pandemia de COVID-19 trouxe mudanças significativas na educação, levando à produção de novas culturas e abordagens para pensar o currículo. Essas mudanças refletem a necessidade de adaptação, inclusão e inovação para enfrentar os desafios impostos pelo contexto pandêmico. A

seguir, exploraremos como a pandemia influenciou a produção de novas culturas no contexto educacional e como essas influências podem ser integradas aos currículos e à construção de identidades.

2.1 - Os Estudos Culturais e a Educação na trilha dos novos (outros) currículos

Neste capítulo, pretendemos fazer algumas observações e reflexões acerca da necessidade de novos currículos, a partir de uma nova realidade, que vai emergindo no contexto da educação pós-pandemia, a fim de conduzir o leitor à noção de articulação, ampla e distinta entre os campos do saber. Essa articulação é uma das tarefas mais importante dos Estudos Culturais no campo da Educação. Aliás, uma das contribuições mais significativas que os Estudos Culturais trouxeram para a Educação foi justamente reformular nossos ângulos de visão e leitura de mundo, reorganizar o pensamento e aguçar nossas lentes.

Neste contexto, não é possível desvincular a noção de currículo, uma vez que ele é ferramenta importante para inaugurar um outro modo de ver e pensar a Educação. E como consequência disso, outros modos também de ver e pensar o Currículo e a pedagogia em nosso tempo. Para isso, traremos para a discussão alguns autores como: Marisa Vorraber Costa, Maria Lúcia Castagna Wortmann, Tomaz Tadeu da Silva, Miguel Gonzalez Arroyo, Lawrence Grossberg. Com esses teóricos, levantaremos a questão: quais são as contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre Currículo? Será feito uma revisão e estudos dessas pesquisas, na perspectiva da emergência de novos currículos.

O currículo escolar teve diferentes concepções ao longo da História, justamente por se tratar de uma construção social, portanto, discuti-lo envolve discutir as construções de sua estrutura, sua sistematização, e a forma como se dá a transmissão dos conhecimentos, que perpassa uma construção coletiva. Veiga (2002, p.7) afirma, que “[...] a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”.

A palavra “Currículo” do ponto de vista etimológico, o termo currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado, um caminho que deve ser percorrido². Assim, podemos dizer que a Educação seria a locomotiva que traz consigo todo o aparato do processo, seus sujeitos e pedagogias; e o Currículo, poderíamos dizer que seria os trilhos, que conduz esta locomotiva nos diversos percursos dos Estudos Culturais.

Sobre as definições e características do currículo, Arroyo (2015) nos diz: “Os currículos não são apenas conteúdos organizados por boas teorias e intenções ideológicas, são grades estruturantes de conhecimentos e do trabalho docente que pressupõem uma base material, um sistema” (Arroyo, 2015, p. 53). E ainda, sobre as definições do currículo, ele nos diz:

² MICHAELIS: minidicionário escolar da língua portuguesa (pág. 167). São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

O currículo tem sido um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência. Ao chegarem às escolas não reconhecem nos currículos e no material didático suas identidades sociais, políticas, éticas, estéticas culturais (Arroyo, 2015, p. 66).

O currículo, também pode ser entendido como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais. Configura-se também como uma ferramenta importante que abrange as experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições escolares e que deverão ser vivenciadas pelos estudantes. Nele estão contidos os conteúdos que deverão ser abordados no processo ensino aprendizagem e suas metodologias.

Extremamente importante para a construção de novos sujeitos no ambiente escolar, sobretudo no contexto pós-pandemia, em que as identidades estão fragmentadas, os currículos vigentes já não correspondem mais com a realidade, por isso a dificuldade de se trabalhar com os referenciais curriculares dos sistemas de ensino. Há um choque de realidades, porque o currículo é um e a realidade já é outra. Seguir o currículo torna-se um grande desafio para docentes e discentes.

Neste sentido, Silva (2016) nos diz que o currículo e a identidade social são territórios contestados, uma vez que precisamos indagar quem elaborou o currículo e, diante do contexto, qual sujeito se pretende construir, e ainda, qual sujeito está sendo construído. Assim, ele nos afirma:

O currículo, ao lado de muitos outros discursos, faz-nos ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (Silva, 2011. p. 191).

Novos tempos, novas identidades, novos sujeitos exigem a desnaturalização de discursos, de teorias e de disciplinas instaladas no currículo e no bojo do ambiente escolar e educacional. Essa desnaturalização possibilita a emergência de novos currículos, que precisam ser interpretados, discutidos e inseridos nessas novas trilhas que vão emergindo, sobretudo sob a ótica dos Estudos Culturais.

Neste contexto, percebe-se a importância de pensar e problematizar o currículo. “O currículo condiciona as práticas docentes e discentes. Condiciona o direito à educação, ao conhecimento, aos valores, à cultura dos educandos/as que frequentam as escolas” (Arroyo, 2015, p. 49). Tudo o que é dito e visto, vão nos constituindo, nos moldando. Assim como os sujeitos, as identidades também vão sendo constituídas histórica e socialmente. Esta construção se dá através de poderes e de saberes, através da estruturação de um currículo. Por isso, os Estudos Culturais enfatizam a necessidade de problematizarmos o currículo.

Podemos ser questionados acerca de o porquê privilegiar o currículo. Acerca dessa questão, poderíamos dizer que, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, abre possibilidades de

mudanças. Em tempos de mudanças, é importante identificar quem somos, o que queremos e o que podemos ser. É importante identificar, sobretudo no ambiente escolar, quais sujeitos estamos produzindo e quais sujeitos queremos produzir. Dialogando com Arroyo (2013), ele nos concede outra resposta, dizendo:

O movimento docente abrindo fronteiras de lutas por direitos tem sido nas últimas décadas o conformador de novas identidades e autoimagens profissionais. Uma história que merece ser narrada com orgulho a nós mesmos e às gerações de mestres e educandos que vão chegando. Essa história continua sem resposta nas escolas com novas tensões diante de tantos controles que vêm do neoconservadorismo político e gestor, e diante de nossas respostas políticas. Nossa ofício de mestre se concretiza aí no espaço da sala de aula e no território do currículo onde inventamos resistências. Novas fronteiras por novos direitos (Arroyo, 2013, p.10).

E ainda:

Persegue-nos a ideia de que esses dois movimentos, de um lado reencontrar nossas identidades profissionais e, de outro, tentar dar conta das artes de conviver, educar, ensinar infâncias-adolescências tão quebradas pela desordem social, tem sido os dois movimentos que mais têm tencionado nosso trabalho nas salas de aula e nossa luta como professor(a) e como coletivo docente (Arroyo, 2013, p.11).

Exercendo uma influência cada vez maior nas análises da escolarização, os Estudos Culturais questionam quais sujeitos as teorias do currículo estão formando, tendo em vista as múltiplas culturas e identidades no contexto atual. Questionam qual a identidade dos sujeitos, seria cultural ou social? Mergulhamos neste mar de possibilidades identificando as lutas simbólicas e discursivas. Para os Estudos Culturais, a cultura deve ser ressignificada, para que possamos questionar os conflitos e desigualdades gerados por ela. O ponto de partida é trilhar pelos novos (outros) currículos que vão emergindo neste contexto.

O contexto atual exige a construção de currículos que traduzam as novas concepções identitárias, novos conhecimentos, novos valores e suas articulações com as culturas locais. Isso possibilitará a elaboração desses novos currículos, abertos a consciências de mudanças e que favorecem e fortaleçam a diversidade de culturas, identidades e universos simbólicos. Vamos trilhar por este cenário!

Os Estudos Culturais é um campo que abarca outros campos do saber. Este campo posiciona-se ao lado das teorias pós-críticas do currículo, um período da história marcado pelo pós-colonialismo e pelo multiculturalismo crítico. Nesse contexto, “o pensamento pós-colonial articula-se na perspectiva de demonstrar um antagonismo existente entre colonizador e colonizado, denunciando essa discrepancia como um projeto de domínio e opressão” (Ferreira, 2021, p.61).

Ao reportar essa ideia, Ferreira (2021) reforça que para Larissa Rosevics (2017):

O projeto pós-colonial é aquele que, ao identificar a relação antagônica entre colonizador e colonizando, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. Como uma escola de pensamento, o pós- colonialismo não tem uma matriz teórica única, sendo associado aos trabalhos de teóricos como Franz Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e ao Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha (Rosevics, 2017, p.187).

Sabemos que as transformações sociais, vividas no contexto pós-pandemia, impactaram significativamente as teorias do currículo. Por isso, é importante compreender como operam as políticas curriculares. “Os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder” (Giroux, 1995, p. 83).

Revestidos pelos Estudos Culturais e trilhando pelo território da Educação, percebemos certa resistência em fazer essa articulação. Em algumas linhas de pesquisa acredita-se que os Estudos Culturais sejam um campo voltado às questões históricas. Entretanto, percebemos que os Estudos Culturais são interdisciplinares, não se prende a apenas uma linha de pesquisa e que transita por todas as áreas do conhecimento, e é sua característica problematizar os diversos campos do saber. Concordamos com Henry A. Giroux quando nos diz:

Essa resistência se deve à crítica que os Estudos Culturais dirigem à Educação. Para os Estudos Culturais, a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a sua subordinação para outros/as. Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo em que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da “minoria” (Giroux, 1995, p. 84).

Essa crítica levantada por Giroux (1995) nos impele a trazer para o diálogo a questão do Currículo. Vejamos, no período do pós-estruturalismo, a realidade é uma produção discursiva, ou seja, uma produção de significados, intrinsecamente marcado pelo aspecto cultural. Os Estudos Culturais afirmam que nas relações sociais a cultura está no centro. E todas as culturas devem ter seu espaço no Currículo. Consequentemente, as mudanças históricas nas noções de cultura implicam certamente em mudanças na noção de Currículo. Senso assim, o Currículo deixou de ser uma questão meramente técnica e se transformou numa questão política, isto é, deixou de ser algo operado a partir de uma racionalidade e passou a ser uma produção discursiva.

Podemos dizer que toda prática social é cultura. Portanto, é importante lembrar que, para os Estudos Culturais, os currículos são em si mesmo um artefato cultural, ou seja, uma produção da cultura. E neste aspecto, os Estudos Culturais, assumindo uma postura pós-crítica do currículo, apresentam uma reação à noção elitista de cultura. Realizar os Estudos Culturais é promover uma análise cultural, é realizar estudos de currículo.

No currículo está presente o conhecimento e a cultura, e a primeira questão que os Estudos Culturais nos apresentam é quais conhecimentos e culturas fazem parte dos currículos de formação e das escolas e, consequentemente, quais conhecimentos, culturas, valores e sujeitos vêm sendo produzidos. Diante dessa temática de pesquisa, os Estudos Culturais posicionam-se diante do Currículo na tentativa de abrir espaço para a consciência de mudança, analisando as práticas e políticas educacionais, destacando o que já está estruturado e os conflitos que emergem a partir de uma nova configuração social.

Os currículos de formação e de educação básica têm a obrigação de incorporar essas histórias desses processos que continuam atuais, persistentes de destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os movimentos sociais denunciam. [...]. Que desde crianças ao chegarem às escolas aprendam a saber-se em currículos que incorporem essa riqueza de conhecimentos, valores, culturas, identidades de que os movimentos sociais são sujeitos, produtores (Arroyo, 2015, p. 67).

Arroyo (2015) nos diz que essa consciência de mudança, de prática social em construção histórica deve ser incorporada nos currículos, uma vez que estes apresentam a síntese das concepções e práticas de educação e dos conhecimentos. Neste sentido, dialogando com Arroyo (2015), podemos dizer que os novos currículos devem ser inseridos nas práticas pedagógicas, e vice-versa, nossas práticas pedagógicas também devem abranger esses novos (outros) currículos. Caso não ocorra a incorporação de novos (outros) currículos, o processo educacional não ocorrerá de fato nas escolas, e os novos sujeitos que serão produzidos a partir dessa prática estarão fora da realidade social, como “alienígenas na sala de aula” (Silva, 2011).

É esse o nosso lugar de fala, o ambiente escolar. Os estudos culturais orientam o nosso olhar a partir deste contexto. Desse modo, Costa; Wortmann; Bonin (2016) nos afirma:

Outra direção que adotam as pesquisas do campo dos Estudos Culturais quando tomam identidade e diferença como conceitos importantes é a de indagar sobre as políticas identitárias e a atuação dos próprios sujeitos nos “enredos” da representação. Nesse sentido, a pergunta sobre “quem fala e de que lugar?” tem orientado o olhar de pesquisadores e pesquisadoras [...] (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 530)

Neste ambiente, sobre o desafio de mudança, Arroyo (2015) nos fala: “Quebrar as grades, cercas do currículo não tem sido tarefa fácil” (Arroyo, 2015, p. 50). Outros conhecimentos devem ser integrados aos currículos. Entretanto, superar os obstáculos impostos por esse choque de realidades é um dos desafios das novas práticas pedagógicas, para que não sejam reproduzidas as formas de dominação e subalternização do passado. Por isso, a emergência de se refletir, problematizar e promover a intervenção na produção de outros currículos.

A escassez de intervenções na produção de Outros currículos para as escolas [...] tem motivado a escassez de análises teóricas sobre os currículos. Ou talvez a reformulação dos currículos escolares tenha sido secundarizada diante da urgência de investir política e teoricamente em fronteiras mais urgentes e mais prioritárias (Arroyo, 2015, p. 52)

O currículo, como espaço de poder e ideologias, é um dos instrumentos mais resistentes do sistema escolar, cercado e gradeado. As mudanças no currículo exigem estratégias de intervenções estruturais em suas instituições. Sabemos que o sistema de educação escolar tem sido mais do que escolar, tem sido um território de fortalecimento das estruturas de poder. Precisamos encontrar as “brechas decoloniais” como nos diz Walsh (2016).

A crítica que Arroyo (2015) faz ao currículo vai justamente em conformidade com a nossa pesquisa acerca do currículo em nosso contexto local. Sobre isso, ele nos afirma:

A história dos currículos das escolas tem mostrado que às crianças e adolescentes e jovens-adultos lhes são oferecidos currículos pobres em conhecimentos e em cultura e apenas medianos em habilidades primaríssimas de leitura-escrita, contas, noções de ciências, porém fartos em bons conselhos moralizantes (Arroyo, 2015, p. 54).

O que está em xeque-mate neste tabuleiro é a efetividade do currículo. Em um contexto pós-pandemia, em que o isolamento social evidenciou uma série de conflitos sociais, econômicos e afetivos, um currículo engessado, que não corresponde à todos os conhecimentos, todas as culturas, todos os valores e que não há lugar para as diversidades, torna-se infrutífero e insuficiente. Assim, deve-se levar os currículos a reconhecerem a existência dos diversos conhecimentos e das diferenças.

Continua se afirmando a velha organização dos conhecimentos em uma base nacional comum a ser completada por uma parte diversificada ou que contemple as diversidades regionais e locais. Parte diversificada porque exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. As afirmações das diversidades sociais, étnicas, raciais, dos campos são apenas reconhecidas como contribuições para a base nacional comum do currículo e das disciplinas. [...]. Essa concepção e estrutura de currículo avançam no reconhecimento das diferenças, porém as reinterpreta como contribuições. Mas quem define o que contesta ou

contribui na compreensão do núcleo comum e especificamente ao enriquecimento da história social, política, cultural de formação brasileira? Esse reduzir o reconhecimento das diferenças às contribuições termina ignorando e ocultando a produção histórica dos diferentes como desiguais, sua histórica segregação como trabalhadores, como classe, raça, etnia, camponeses. Ignora a destruição de suas culturas, saberes, identidades (Arroyo, 2015, p. 56).

O currículo vigente é oculto e, também descaracteriza o processo de afirmações das diversidades sociais, étnicas, raciais e de classes, uma vez que cada uma dessas dimensões assimilou e reagiu de forma diferente às consequências do isolamento social provocado pela pandemia covid-19. Por conseguinte, será necessário aprofundar onde se localizam as resistências para a formulação de novos (outros) currículos que reconheçam a multiplicidade e a diversidade social em nossa história e contribua para a construção desses novos (outros) sujeitos.

Esse novos sujeitos, os quais apontamos aqui como Outros sujeitos, emergem no rol do pós-modernismo. Segundo Green; Bigum (2011):

Em suma, estamos preocupados com a emergência do que estamos chamando de sujeito-estudante pós-moderno - isto é, com uma compreensão das populações escolares contemporâneas que considere a juventude como um sujeito exemplar do pós-modernismo. Em particular, estamos interessados em desenvolver uma melhor compreensão de um fenômeno que é cada vez mais visível nos debates atuais: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades (Green; Bigum, 2011, p. 204)

Preocupar-se com esses novos sujeitos, é preocupar-se com o Currículo. Por isso, os currículos devem proporcionar e favorecer o acesso aos diversos saberes, o que exige ir muito além de afirmar na base comum curricular uma formação genérica de sujeitos descontextualizados e que não conseguem superar os desafios provocados pela pandemia. Lutar por um currículo efetivo e contextualizado é lutar pela construção de sujeitos capazes de construir sua identidade em meio à pluralidade e multiplicidade de consequências afetivas, sociais, econômica, psicossociais, dentre outras.

Uma tarefa necessária na elaboração dos currículos de educação básica e de formação de professores/as será como superar concepções generalistas de cultura e concepções simplificadas de identidades culturais e como incorporar as culturas afirmadas pelos movimentos sociais, cultura do trabalho, da terra, das resistências e da libertação de que são sujeitos. A cultura tem estado ausente nos currículos de educação básica e de formação de docentes-educadores/as, ausente nos diversos cursos de educação superior" (Arroyo, 2015, p. 56).

O aspecto cultural deve sempre ser levado em consideração quando se fala em currículo e suas teorias. A ausência da cultura nos currículos tem influenciado diretamente nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem, provocando uma disparidade entre o ensinar e aprender. Nossa provocação é que precisa incorporar novas pedagogias nas práticas escolares, e para isso, se faz necessário rever a estrutura dos currículos vigentes, e fomentar a elaboração de novos (outros) currículos, que sejam mais inclusivos e que privilegiam as identidades culturais e a construção de novos sujeitos contextualizados.

Acerca dessas narrativas do currículo, Silva (2011) nos diz:

As narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura, que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas. Mas as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser invertidas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra hegemônicas, de oposição (Silva, 2011, p. 199).

Uma das propostas apresentadas, a partir dessa pesquisa, é a elaboração de currículos mais inclusivos e democráticos, avançar na construção de currículos das escolas mapeando como os documentos oficiais pensam os sujeitos afetados pelo isolamento social, provocado pela covid-19 e os excluídos do processo ensino aprendizagem o que chamamos aqui de “Outros”, que são os excluídos nas dimensões socioeconômicas, nas questões étnicas raciais, afetivas, psicológicas e sociais.

O conhecimento crítico lhes é prometido para superar o senso comum e para a sua elevação intelectual e cultural. Os conhecimentos dos currículos operam nesse cânnone segregador, classista, de verdade. Uma função difícil de desconstruir ao lutar por outros currículos e por outros conhecimentos (Arroyo, 2015, p. 64).

A luta contra o domínio do conhecimento hegemônico não é tarefa muito fácil. É importante lembrar que os Estudos Culturais não pretendem suplantar os currículos, não apenas criticar o domínio ou não do conhecimento hegemônico, mas, como já afirmamos ampliar nossos ângulos de visão e leitura de mundo, reorganizar o pensamento e aguçar nossas lentes. Na esteira deste processo, pensar outros (novos) currículos exigirá ter consciência do papel do conhecimento diante da resistência cultural para a emergência de novos conhecimentos, novos saberes.

Nas concepções modernas de currículo, a escola de teoria educacional norte-americana exerce maior influência, como nos aponta Silva (2016) essa perspectiva dispõe sobre currículo a partir da:

[...] formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; [tendo] o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada

vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (Silva, 2016, p. 22).

Historicamente, é em 1896, com John Dewey, em Chicago que se pensa propostas de aprendizagem onde o currículo passa a ser entendido “como algo dado para o professor: os conteúdos [deveriam] mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos às crianças” (Schmidt, 2003, p. 61). Dewey, embora estivesse preocupado com a discussão da construção democrática da sociedade, aborda a necessidade e importância do planejamento curricular na educação, de maneira que pudesse ser levada em conta as experiências e os interesses dos alunos. “Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (Silva, 2016, p. 23).

É com Franklin John Bobbit, em 1918, seguindo o modelo administrativo de Taylor, que ocorre a discussão acerca da formação educacional pretendida, da formação do trabalhador e mesmo da educação de maneira geral: quais habilidades ensinar, quais práticas seriam necessárias, quais fontes de conhecimento deveriam ser utilizadas, quais saberes objetivos e quais saberes subjetivos deveriam ser o foco; enfim, qual seria a finalidade da educação. Bobbit, de acordo com Silva (2016), entendia que a escola deveria funcionar tal qual uma empresa comercial ou industrial, defendendo que a escola deveria apresentar resultados e métodos de maneira precisa e mensurável, ligado à economia e com o objetivo de torna-los eficientes, preparados para a vida adulta, ou seja, uma abordagem tecnicista.

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80 (Silva, 2016, p. 24).

Em 1949, a proposta de Bobbitt se consolida com Ralph Tyler, que estudos de formação curricular voltada para organização e desenvolvimento, e de acordo com Silva (2016) buscando responder quatro questões: quais objetivos educacionais a escola deve alcançar? quais experiências educacionais devem ser oferecidas? como organizar essas experiências?; e como ter certeza de que os objetivos estão sendo alcançados? O currículo para Tyler deve proporcionar estudos sobre os alunos, sobre a vida contemporânea e trazer sugestões de especialistas sobre as aprendizagens.

Em 1978, Jerome Bruner soma a perspectiva anterior, buscando construir o currículo na estruturação das disciplinas, “recomendando que os currículos escolares e os métodos didáticos devam ser articulados para o ensino das ideias fundamentais, em todas as matérias que estejam sendo ensinadas” (Schmidt, 2003, p. 62).

Dewey, Bobbit e Tyler são reações a perspectiva clássica do currículo humanista, seja a visão progressista de Dewey, como as tecnocráticas de Tyler e Bruner e posteriormente denominadas como modelos tradicionais do currículo escolar, voltado para as artes liberais. Silva (2016) indica que:

[...] ambas as contestações só puderam surgir, obviamente, no contexto da ampliação da escolarização de massas, sobretudo da escolarização secundária que era o foco do currículo clássico humanista. O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico (Silva, 2016, p. 27).

Posteriormente, deu espaço as discussões sobre currículo as teorias críticas, que tentaram inverter os fundamentos das teorias precedentes, justamente questionando as transformações sociais tendo em vista a perspectiva de que o currículo se trata de uma seleção de conhecimentos específicos em detrimento de outros, tratando-se também de questões de identidade e subjetividade. Em outras palavras, essas teorias preocupam-se com ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, conscientização, emancipação e currículo oculto e resistência (Silva, 2016).

Dentre os estudos, Silva (2016) destaca o nome de Lous Althusser, em 1970, a partir da crítica marxista, busca entender as relações entre ideologia e educação e a manutenção do sistema capitalista e seu funcionamento. Althusser defende que a educação, a escola e o currículo fazem parte dos aparelhos ideológicos do estado, assim como a religião, a mídia e a família. Isso ocorre pois:

[...] a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática (Silva, 2016, p. 31, grifo do autor).

Silva (2016) destaca também os nomes de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sociólogos que observam tanto a escola e a cultura como metáforas para o sistema econômico, nesse sentido o processo de reprodução cultural dominante se dá através da reprodução social de valores, gostos, costumes e hábitos.

O que Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de pedagogia racional, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na *escola*, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que

apenas as crianças das classes dominantes tem na *família* (Silva, 2016, p. 36, grifos do autor).

Quanto maior valor social determinada cultura adquire, maior as vantagens e reprodução materiais e simbólicas e se torna detentora de capital cultural. E por capital cultural se entende desde expressões artísticas até títulos, certificados e diplomas, manifestando-se de maneira incorporada, introjetada e internalizada na sociedade. Currículo e escola atuam baseados nessa cultura dominante por meio da linguagem dominante. No entanto, essa perspectiva crítica denuncia que participantes das culturas dominadas acabam excluídas, pois não fazem parte dessa linguagem dominante, pois o que ocorre é a desvalorização da própria cultura (Silva, 2016).

Nesse mesmo período, a tendência teórica denominada reconceitualista, cujas propostas entendiam que:

[...] toda atividade intelectual implica uma dimensão política, o abandono consciente da mentalidade técnica onde não há prescrições de modelos tradicionais; o que é necessário é uma reconceitualização do que é currículo, de como funciona e de como pode funcionar (Schmidt, 2003, p. 63).

O currículo nessa perspectiva era visto a partir da influência de teorias da psicologia, destacando o caráter social em diálogo com as experiências de mundo. Nessa perspectiva destacam nomes como Herbart, Piaget, Ausubel e Vygotsky, bem como Giroux – que nos embasamos aqui –, Apple e no Brasil, Paulo Freire (Schmidt, 2003).

Silva (2005) argumenta que tanto conhecimento quanto currículo não são neutros, sendo construídos em contextos sociais e culturais específicos, isso significa que em Silva, não existe um currículo que possa ser universal e objetivo, pois sendo social é também político, e reflete as relações de poder, as ideologias conflituosas e os interesses políticos. Construir um currículo deve, nesse aspecto, levar em consideração diferentes realidades, experiências e perspectivas, reconhecendo as diversas vozes que formam a sociedade, incluindo as vozes marginalizadas. Dessa forma essa construção curricular se propõe inclusiva e equitativa.

Para Silva (2005) os estudantes devem ser vistos como indivíduos e têm capacidade de interpretar, questionar e transformar o mundo ao redor e a educação, se crítica, propicia que os estudantes a pensarem de forma reflexiva e autônoma como agentes de mudança social. Em “discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento da cultura e da sociedade” (Silva, 2016, p. 14).

No desenvolvimento dos estudos sobre o currículo, as teorias pós-críticas, visam questões como identidade, alteridade, diferença, subjetiva, significação e discurso, cultura e questões como gênero, raça, etnia, sexualidade e outros (Silva, 2016). Maknamara e Paraíso (2013), reconhecem que novas configurações culturais acabam gerando conflito e meios de comunicação, como *internet*, música, cinema e outros, podem (e devem) ser vistas como instrumentos de ensino e na construção

de ensino, uma vez que esses meios são também efeitos discursivos no processo educação bem como na construção de identidade.

Nas teorias pós-estruturas e pós-modernas, o diálogo crítico deve perpassar o processo de escolarização, tendo o sujeito como descentralizado, bem como seu pensamento, sua fala e a forma como produz a si (Neira, 2018).

Talvez isso também se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal (Lopes, 2013, p. 8).

Assim,

[...] as teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social* (Silva, 2016, p. 16, grifos do autor).

Ampliando ainda mais este campo do saber em seu contexto histórico, podemos dizer que os debates e estudos que abordam tópicos com implicações em questões curriculares expandiu-se pelo Brasil, chegando ao nosso contexto no município de Aquidauana.

2.2 - As convergências dos Currículos sob a perspectiva dos Estudos Culturais

Sabemos que a Escola de Frankfurt teve início na Alemanha por volta dos anos 1940, assumindo uma postura crítica que denunciavam algumas estruturas de dominação política, econômica, cultural e psicológica da sociedade moderna. Com a mesma postura, os Estudos Culturais tiveram início na Inglaterra por volta dos anos 1970, estabelecendo um novo parâmetro de análise social, sobretudo pela negação da ordem estabelecida, pelo anti positivismo, pela busca de uma sociedade mais justa e humana.

A partir dos anos 1990, os Estudos Culturais chegaram a América Latina, assumindo uma postura anticolonialismo, ante estruturalismo, antimoderníssimo, posicionando-se de forma crítica diante dos valores culturais hegemônicos e suas estruturas de poder que subalterniza, exclui e opriem. No Brasil, os Estudos Culturais posicionam-se diante dos campos de lutas para validar significados, territórios de disputas pela significação.

A saber esses debates surgem na proposta de superar o estruturalismo e o modernismo e suas formas de pensamento. Por estruturalismo, segundo Peters (2000), entende-se a corrente filosófica, historicamente situada na Rússia pré-revolucionária e o pensamento francês do estudo linguístico, sendo característica a crítica literária e a análise linguística do discurso. São nomes reconhecidos do estruturalismo, Claude Lévi-Strauss, A. J. Greimas, Roland Barthes, Louis Althusser, Jacques Lacan e Michel Foucault.

O estruturalismo, por sua vez,

[...] penetrou na antropologia, na crítica literária, na psicanálise, no marxismo, na história, na teoria estética e nos estudos da cultura popular, transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e lingüística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistemas de significação (Peters, 2000, p. 10)

Foucault e Lacan, no desenvolvimento de suas teorias, acabaram por serem importantes influenciadores do pensamento pós-estrutural, ao debaterem a construção do sujeito a partir da linguagem, criticando “uma noção de fixidez e rigidez da significação para uma na qual a linguagem é fluida, contingente e instável” (Silva, 2005, pp. 118-120) em que o sujeito passa a ser entendido como resultado de um processo cultural e social.

O modernismo, segundo Peters (2000), foi originado no movimento artístico ao final do século XIX, tendo sido a alcunha dada também ao período histórico situado após o período medieval. O modernismo se caracteriza como um pensamento autoconsciente que rompe com os valores clássicos e tradicionais. O pós-modernismo, nesse aspecto, além do movimento estético surgido da inovação artística experimental, também é entendido no seu sentido histórico e filosófico que busca transformar os valores e práticas do modernismo, opondo-se aos universalismos e essencialismos, defendendo que não há uma verdade única e conceituando que os sistemas humanos são auto reflexivos dependentes da construção e manutenção de significados e valores.

Em recorte, essas teorias pós-críticas refletem questões educacionais e curriculares buscando a fuga desses universalismos, voltando seu olhar para o local e o particular, buscando entender a Pedagogia, a Educação, o Currículo, as Políticas Educacionais, Processos de Avaliação e Tecnologia. Pois entendem o sujeito como efeito da linguagem, da história e dos processos subjetivos (Paraíso, 2004).

De acordo com Lopes (2013) essa mudança de pensamento ocorre devido ao aumento de demanda para entender as diferenças, as trocas culturais, mas também pela desconstrução da perspectiva de que o sujeito é centrado e consciente de seus direitos e deveres sociais, ou seja, unificado.

Os Estudos Culturais surgem no diálogo desse contexto histórico como campo interdisciplinar que aborda “as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais” (Escosteguy, 2000, p. 4).

Na realidade, são três os textos, surgidos no final dos anos 50, que estabeleceram as bases dos Estudos Culturais: Richard Hoggart com *The uses of literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and society* (1958) e E. P. Thompson com *The making of the english working-class* (1963) (Escosteguy, 2000, p. 4).

Os primórdios do pensamento dos Estudos Culturais contribuíram para estabelecer a cultura popular para além de uma submissão social, deveria ser entendida como espaço de resistência – de existência –, em que se entende cultura como “rede de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano” (Escosteguy, 2000, p.5).

Esses campos, significados e territórios desembocam no Currículo. O currículo é um recorte dos assuntos abordados aos quais precisam estar voltados para uma intencionalidade. É por meio dele que muitos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seus projetos sociais, suas “verdades”.

Sobre a importância de se estudar, refletir e analisar o Currículo, Meira (2020) nos diz:

Os primeiros estudos sobre a história do currículo foram publicados nos Estados Unidos da América no decorrer da década de 1970. A análise do cenário internacional demonstra a persistência desses estudos e a intensificação da produção acadêmica nos últimos dez anos (Meira, 2020, p. 1).

O currículo, como território em disputa (Arroyo, 2013), tem sido instrumento de análise e temática de pesquisa dos Estudos Culturais devido às suas convergências epistemológicas. Segundo Costa; Wortmann; Bonin (2016) “Os Estudos Culturais adentraram o campo da Educação, no Brasil, na última década do século passado, e um dos marcos iniciais dessa aproximação verificou-se em discussões sobre currículo” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 510). E ainda, sobre as contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo, as autoras nos dizem:

Esse autor também chama a atenção para o incremento da produção intelectual do campo do currículo, no Brasil, a partir dos anos 1990, ressaltando a contribuição de pesquisadores associados à UFRGS no que diz respeito à incorporação do pensamento pósestrutural, especialmente de Michel Foucault, e dos Estudos Culturais (Costa; Wortmann; Bonini, 2016, p. 510).

Assim, podemos dizer que os Estudos Culturais inauguram um novo modo de conhecer e de pensar sobre as convergências do Currículo, abrindo novas perspectivas para os estudos neste campo.

E ainda, diante dessa problemática, as autoras nos provocam: “Interessa, na pesquisa, entender como um currículo poderia permitir que ‘os diferentes’ sejam visibilizados e posicionados como sujeitos que aprendem” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 526). Neste ínterim, o aspecto cultural

amplia as possibilidades para pensar como o currículo investe, constitui, regula identidades e diferenças.

Ampliando ainda mais este campo do saber em seu contexto histórico, podemos dizer que os debates e estudos que abordam tópicos com implicações em questões curriculares tiveram início por volta dos anos 1995 (a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 é de 1996). Expandiu-se pelo Brasil, chegando ao nosso contexto através do Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGCult - UFMS), especificamente no município de Aquidauana, a partir do ano de 2017, tendo o curso sido aprovado em 2018 e em 2019 a primeira turma de Mestrado.

Quanto a este recorte temporal, Costa; Wortmann; Bonin (2016) sinaliza:

A continuidade desses debates aparece no ano seguinte, em duas coletâneas: Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos Estudos Culturais em Educação, organizada por Silva (1995), e Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais, organizada por Silva e Moreira (1995) (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 512).

E ainda:

Para os objetivos de nosso artigo, é interessante considerar os trabalhos mencionados até aqui por vários motivos. Em primeiro lugar, porque embora a produção dos Estudos Culturais em Educação que, a nosso ver, mais vem repercutindo nas discussões e pesquisas sobre currículo seja aquela vinculada à vertente pós-estruturalista, [...]. Em segundo lugar, é também elucidativo, a nosso ver, sublinhar que a concentração, no Rio Grande do Sul, de pesquisas que expressam aproximações entre Estudos Culturais e estudos de currículo pode ser atribuída ao fato de ter sido em instituições desse Estado – e destacadamente na UFRGS – onde se verificou a entrada dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. [...]. Consideramos ser significativo e desejável que mais estudos sejam realizados nas demais regiões do país no sentido de dar visibilidade à produção acadêmica voltada ao tema (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 516).

No tear dessa cortina que se desenrola neste campo de pesquisa, os Estudos Culturais deram significativas contribuições às análises sobre Currículo. Emerge as discussões em nosso território, no município de Aquidauana, a partir do contexto da pandemia provocada pela Covid-19. Trazendo toda a história dos Estudos Culturais para o nosso contexto, queremos analisar e refletir sobre o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna, contemporânea.

Esta análise e reflexão que a pesquisa propõe pretende contribuir para a interpretação e superação dos desafios atuais impostos pela pandemia, que através do isolamento social, trouxe inúmeros conflitos para o contexto escolar, sobretudo no que se refere à prática pedagógica e à

identidade dos sujeitos que lá estão. “A escola atua ideologicamente através de seu currículo”. (Silva, 1999, p. 31).

Nesta contribuição, “o panorama até aqui esboçado sinaliza para numerosas e variadas movimentações intelectuais implicadas na aproximação entre Estudos Culturais e currículo” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 514). Diante deste processo de conceber o currículo como prática de significação e representação, precisamos desconstruir para construir. E esta não é uma tarefa muito fácil, para aquilo que já está posto, ou seja, o currículo vigente. Torna-se um desafio para quem está nos corredores da escola, interpretar o currículo vigente e executar aqueles que estão ocultos no ambiente escolar, principalmente com o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola.

A questão fundamental que salta diante de nós é saber quais conhecimentos devem fazer parte do currículo e que devem ser direcionados no contexto pós-pandemia. Cada tipo de conhecimento corresponde a um tipo de currículo, por isso, é pertinente analisar quais saberes são considerados importantes para merecerem estar no currículo e, consequentemente, qual a característica do currículo que está sendo executado, vivenciado.

Muitos autores dos Estudos Culturais, como Costa; Wortmann; Bonin (2016), já evidenciam essa questão de identidade e diferença, que constitui uma relação atrelada às relações de poder, que é resultante das disputas sobre quem exerce o poder de narrar a identidade dos outros e marcar as diferenças presentes no contexto escolar e para além dos muros da escola. “O entendimento de que os sujeitos se formam em variáveis relações sociais, sendo a escola apenas uma das instâncias implicadas nessa formação, expande as discussões sobre currículo para múltiplas direções” (Costa; Wortmann; Bonini, 2016, p. 523).

Nesse ensejo, Michel Foucault sinaliza que as relações de poder postas, seja pelas instituições, escolas, prisões, quartéis, foram marcadas pela disciplina: “mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (Foucault, 2008:149). É pela disciplina que as relações de poder se tornam mais facilmente observáveis, pois é por meio da disciplina que se estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que exprimam comando e comandados.

É nesse panorama que se constitui novas formas de se pensar o Currículo, suas convergências e deslocamentos, com profundas repercussões no campo pedagógico. Assim como as novas pedagogias emergem dos Estudos Culturais, emergem também a necessidade de se discutir e pensar o currículo. As configurações do Currículo, na construção dos contextos, têm importantes consequências sobre o modo com a realidade se organiza.

Essa temática de pesquisa vislumbra as configurações do currículo, que colaboram para produzir uma crítica da perspectiva eurocêntrica, que marca fortemente os currículos escolares silenciando e negando algumas situações que deveriam estar presentes no currículo. Assim, não haveria necessidade de Lei para forçar a presença dos povos originários e afro-brasileiros nos currículos.

Os Estudos Culturais nos ajudam a entender que o nosso olhar para outros grupos, para outras práticas, será sempre um olhar etnocêntrico, porque estamos lendo as práticas culturais de outros grupos a partir do nosso repertório cultural. Neste campo, não há análises neutras, uma vez que os

Estudos Culturais tomam sempre partido aos mais fracos, excluídos e marginalizados, que formam os marcadores sociais da diferença. Neste caso, não estariámos exercendo uma postura de agenciamento.

Sobre esse assunto relacionado às diferenças culturais, Giroux (1995) vem nos dizer que:

Ao transformar a cultura num constructo central de nossas salas de aula e de nossos currículos, os Estudos Culturais focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história. [...]. Nesta perspectiva, tanto a construção do conhecimento curricular quanto a pedagogia fornecem um espaço narrativo para a compreensão e a análise crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas (Giroux, 1995, p. 91).

O currículo nos fornece espaço para esta análise crítica de suas experiências. Ele tende a estabilizar as velhas identidades e estabelecer novas, assim ele pode ser percebido como “artefato cultural” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016), porque trabalha com os marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e classes. Percebido desta forma, abre espaço para as problematizações atuais. O multiculturalismo crítico busca questionar essas identidades que estão sendo construídas e propõe uma relação ampla para o que desejamos acerca dos marcadores sociais.

Por fim, nosso esforço é lançar um olhar atento para aquilo que difere, e não para aquilo que já vem sendo estudado em um período anterior à pandemia. O que propomos é um alargamento do sentido de Currículo, pois há perspectivas, há direções de estudos que se entrelaçam sob a inspiração dos Estudos Culturais no campo dos estudos de currículo, este é apenas um deles.

Nosso itinerário até aqui, nos faz perceber a importância de se pensar o currículo, uma vez que precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação, que tece nos corredores das escolas, mas, que reflete na vida social.

Trilhando por esses caminhos, percebemos que na medida em que modificam os contextos, modificam-se os percursos. À medida que o currículo vai se modificando, modificam-se também os conhecimentos e, consequentemente, os sujeitos. O currículo é pensado fora da escola, para ser aplicado na escola. Portanto, o conhecimento constituído na escola é um conhecimento curricularizado. Assim, pensar o currículo, é pensar quais conhecimentos estão sendo desenvolvidos na escola. Concluímos que em um contexto pós-pandemia, existem conflitos entre o conhecimento curricularizado e o conhecimento real (realizado), tal como ele é.

O currículo é uma construção social, uma produção de pessoas a partir dos pontos de vistas de cada um. Por isso, Silva (2011) vai dizer que é um território contestado, porque ele não é neutro, nem universal, nem imóvel, mas é plural e dinâmico. E ainda sobre este assunto, Giroux (1995) afirma: “Os Estudos Culturais também rejeitam a noção de pedagogia como uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura” (Giroux, 1995, p. 85).

Contudo, seguindo o pensamento de Silva (2011) e Giroux (1995), há um choque de embates, de disputa, de valores e de poder, porque existem os conhecimentos que já estão presentes na escola,

vivenciados pelo isolamento social (pós-pandemia), e os conhecimentos que estão no currículo oficial, explícito. Ganha espaço neste campo o currículo oculto, que é caracterizado por conhecimentos do ambiente escolar que não estão presentes no currículo tido como oficial e explícito.

Concebendo o currículo como um processo dinâmico, é possível pensar em um currículo pedagógico, ou seja, que se adapte, mas que seja crítico ao contexto social e cultural no qual está inserido, no seu tempo e espaço, que vai se modificando, se transformando e se construindo. Um currículo contextualizado, inclusivo e resistente precisa reconhecer o repertório cultural da comunidade no qual está inserido, criando espaço para outras práticas culturais, outras formas de conhecimento, outros sujeitos. Ele não pode fechar os olhos para os saberes que emergem a partir das comunidades, das escolas, das periferias e das fronteiras.

Os Estudos Culturais e a Educação na trilha dos novos (outros) currículos evidencia a problemática acerca da emergência de novas pedagogias e novas identidades no contexto pós-pandemia. Escancara o impasse entre a narrativa do currículo vigente e os novos sujeitos presentes no contexto escolar. Algumas tendências que assumimos não condizem com a realidade, provocando uma crise de identidade, um conflito social.

Contudo, é importante pensar em algumas possibilidades. Trazemos novamente as autoras Costa; Wortmann; Bonin (2016) para dialogar conosco:

Na intenção de pensar sobre as contribuições que as pesquisas desenvolvidas sob as lentes dos Estudos Culturais trazem para o campo do currículo, as discussões seguintes serão reunidas em três direções principais. A primeira diz respeito aos estudos que ampliam o espectro do olhar para os temas educacionais, realizando análises em variados espaços e instâncias culturais e indagando sobre a possibilidade de pensar em um currículo cultural. A segunda reúne pesquisas que focalizam políticas, programas, ações governamentais, indagando, por exemplo, sobre identidades, sujeitos e formas de governo colocadas em curso na atualidade. Por fim, a terceira reúne estudos que interrogam os currículos a partir do operador conceitual identidade e diferença e, assim procedendo, contestam representações eurocêntricas, indagam sobre o lugar das diferenças vistas a partir de marcadores como etnia, gênero, raça, sexualidade e classe (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 520).

E ainda, sobre a necessidade de se pensar um “currículo cultural”, elas nos dizem:

Inscrevem-se entre as primeiras movimentações intelectuais dos ECE que adentram o campo dos estudos de currículo, aquela que vai se referir à produtividade educativa de certo “currículo cultural”, noção nem sempre enunciada explicitamente mediante o emprego deste termo, mas que alude ao que se entende por currículo, agora desterritorializado de sua matriz enunciativa, com recurso a uma pléiade de palavras do campo da educação como lições, ensinamentos, pedagogias, etc. (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 520).

A partir dessas abordagens, à luz dos Estudos Culturais, trilhando por estes outros currículos, decorrem a convergência e os cruzamentos das contribuições dessas teorias que se articulam neste campo do saber. Desse modo, essas abordagens nos permitem pensar um currículo entranhado com as discussões sobre pedagogias, culturas, identidades, diferenças e representações.

O currículo é espaço de questionamento das nossas representações sobre os “outros”. Quem incluímos na categoria nós e quem são os outros? O modo como concebemos a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos outros. Por isso, é importante promovermos processos educacionais, não apenas no ambiente escolar, mas para além dos muros da escola, que nos leva a identificar e desconstruir nossas suposições contidas que não nos permitem uma aproximação aberta da realidade dos outros.

Precisamos falar mais sobre Currículo, precisamos reforçar esta articulação entre Educação e Estudos Culturais, não apenas nas escolas ou nas salas de aula, mas no campo da Educação como um todo, sobretudo nas Faculdades de Educação. Precisamos ampliar nossos horizontes de percepção e, se possível, mudar o ângulo de visão para democratizar a reflexão e nossas percepções.

Giroux (1995) vem nos dizer:

Os Estudos Culturais, portanto, levantam questões sobre conhecimentos que são produzidos nas universidades e como esses conhecimentos devem ampliar e aprofundar a vida pública democrática. Igualmente importante é a questão de como democratizar as escolas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados no currículo ou simplesmente não representados a produzir suas próprias autoimagens, contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos (Giroux, 1995, p. 89-90).

Faz-se necessário pensar um currículo que nos permite questionar quais sujeitos pretende-se formar, quais sujeitos estamos formando; um currículo que nos permite o deslocamento na forma de entender esses sujeitos, sujeitos cognoscentes, racionais, “sujeito autônomo, com perfil ativo, propositivo e voltado à concretização de ideais democráticos” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 523), através dos processos educativos que se desenrolam no espaço escolar.

É preciso reconhecer a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino aprendizagem. É preciso desconstruir para (re)construir. É preciso superar os desafios, os preconceitos, para colher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes visões de mundo.

2.3 - A Identidade Docente no contexto Pós-pandemia

A educação brasileira em parte passa pela crise quanto à questão da desvalorização dos educadores. Conforme Pereira (2001), o magistério tem sofrido dificuldades materiais e simbólicas, além de se constituir numa posição de “categoria dominada” que, “um tanto profissionalizada, mal remunerada e [...] em acentuado processo de pauperização, está inclinada a ressaltar as reivindicações estritamente salariais” (p. 30-31). Nesse sentido, a charge a seguir apresenta-nos o professor(a) o qual precisa reclamar e pedir por socorro a instituições que não o representam diretamente, aparentemente o Estado, que não supre de maneira justa as suas necessidades e dificuldades.

Figura 5: Problema nas escolas



Fonte: <http://carecanoblog.blogspot.com.br/2012/10/dia-do-professor-charge.html>. Acesso em: 10 jul. 2024

Aliado a essa desvalorização profissional e ao não real reconhecimento do trabalho o comodismo em exercer a função docente se torna um fracasso é onde pode ocorrer o desestímulo em não desenvolver estratégias de ensino, competências e habilidades à altura de um bom ensino aprendizagem. Sem uma metodologia ativa estaríamos fomentando uma educação de concepção tradicional e engessada.

A docência enquanto ferramenta de ensino é responsável por transmitir uma formação crítica do outro, por isso exige que se façam boas práticas inovadoras, formações continuadas para melhoria do ensino, pois uma boa escola se constrói de profissionais preparados, compromissados no desenvolvimento da ação que será realizada.

Nesse ínterim a identidade docente passa a se construir dia a dia, buscando repensar e transformar a conduta que não trouxe significados. Ademais, o exercício da docência requer formação ampla e não neutra ao perfil da área em que se pretende atuar. A didática precisa de atualização

permanente, dando ênfase à dimensão pedagógica, podendo transformar em realidade a utopia de uma educação de qualidade para todos e a valorização do profissional responsável por essa tarefa.

Portanto, o professor inicia sua construção da identidade de maneira prévia, ou seja, bem antes de assumir a docência, um processo contínuo que se inicia através da sua experiência ainda mesmo como aluno, ao observar como o professor ministrava a aula, como era a conduta social em como relacionava-se com os alunos, sua convivência com os demais profissionais da instituição, dentre outros momentos e espaços de interação, transformando agora nos saberes que serão mobilizados diante de sua prática quanto professor.

Os saberes docentes são agenciados e movimentados por meio de habilidades e competências, atividades, estratégias de ensino e objetivos mobilizados por cada professor no dia a dia. Sendo assim, a formação docente está relacionada primeiro com sua história de vida, principalmente com a história de vida escolar, são nos anos iniciais de trabalho que o professor se estrutura diante sua prática, o contato social com a escola, professores e alunos permitem ao professor criar uma experiência de vida. Dessa forma, os saberes não são estáticos, eles estão em movimento em um constante processo de mudança, estruturações e descobertas.

Nesse contexto, Freire (2014), reforça que:

[...] uma das tarefas mais importante da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os estudantes em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar [...] (Freire, 2014, p. 42).

Entretanto, é importante frisar e destacar que as práticas fazem parte da construção das identidades dos professores e não são desenvolvidas da “noite para o dia” e sim em um processo histórico que orbita tanto a sua formação escolar e não escolar, porque são a partir destas que se cristalizarão as crenças, as concepções sobre a profissão, a sociedade, o mundo e os sujeitos que convivem. A formação docente é muito ampla, vai além das fronteiras do conhecimento, está ligada a um processo complexo e contínuo e perdura por toda a sua vida profissional e faz-se necessário ao educador a busca constante de aprimoramento de sua prática educativa, além da ampliação de estudos sobre o fazer docente.

Inserida em um universo cada vez globalizado e tecnológica a sociedade passa por constantes mudanças; de certa forma, esse aspecto coloca muitos profissionais em situações perplexas com tais transformações. No setor educacional, muitos professores se prendem a metodologias arcaicas, desestimulantes para os sujeitos do século XXI.

No cotidiano de muitos âmbitos escolares, encontra-se o desinteresse não apenas por parte dos alunos, mas por toda a comunidade escolar. Frente à sociedade do conhecimento, ficar em silêncio preso a uma carteira apto a receber todas as informações do professor para ser avaliado em um papel que detonará a aprendizagem liquida as chances de despertar o interesse no alunado, prendendo-os

apenas ao resultado da nota. A ausência de práticas pedagógicas inovadoras que despertem o entusiasmo acaba causando a privação de uma educação profícua para elevar a qualificação do ensino promissor. Por isso, enfatizamos a necessidade do uso de metodologias ativas que contribuam para essas práticas.

Como docente na educação básica, na rede estadual de educação e municipal, aqui no município de Aquidauana, sempre enfrentamos grandes desafios no campo educacional, mas nenhum desses deixou tantas marcas e profundas, como a pandemia provocada pela Covid-19. Foram aproximadamente dois anos de isolamento social que desafiou o processo ensino aprendizagem, o fazer pedagógico e, consequentemente o currículo. Como posso afirmar isso? Eu estava lá, eu vi e vivi essa experiência.

O município de Aquidauana³ possui uma taxa de escolarização, de 6 a 14 anos de idade, de 97,6%. Seu IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 4,8 e dos anos finais de 4,7. Esses dados, após a experiência vivenciada pela pandemia, certamente foram impactados e se apresentam posteriormente de forma diferente. Neste contexto, há que se pensar e refletir sobre o processo educacional, seus impactos e suas convergências no pós-pandemia, a partir do campo de visão dos Estudos Culturais.

Há que se pensar nas identidades docentes neste contexto. Diante dos reflexos no ambiente o qual estou inserido, mais precisamente na Escola Estadual Felipe Orro, município de Aquidauana, e como docente, sempre precisei ser resiliente⁴ diante dos desafios enfrentados no contexto educacional. E, para pensar resiliência, tomo, inicialmente, o conceito da física, que indica a capacidade de um material ou sistema no processo de recuperação de sua forma original após ser submetido a determinada força de deformação (Biopadi, 2023).

Entretanto, este período nos desafiou e provocou a fazer uma análise cultural, social e, principalmente educacional, nos projetando para o futuro. Este período nos desafiou a fazer uma análise cultural, social e, principalmente educacional, nos projetando para o futuro. Ao retornar às atividades presenciais se fez necessário analisar a flexibilidade Cultural como forma de voltar ao que era antes, o aspecto cultural como uma riqueza da humanidade, para proporcionar o “novo normal”. Esta “volta ao novo”, trazendo consigo todos os desafios enfrentados durante a pandemia, nos fez perceber uma crise na identidade docente, em muitas situações do cotidiano o professor tornou-se um profissional multifuncional.

³ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/aquidauana/panorama> Acesso em: 31/10/2023.

⁴ Na física, a resiliência é a capacidade de um material ou sistema de recuperar sua forma original após ser submetido a uma força de deformação. Disponível em: <https://biopdi.com.br/artigos/resiliencia-dos-materiais/#:~:text=Na%20f%C3%ADsica%2C%20a%20resili%C3%A1ncia%20%C3%A9%20a%20capacidade%20de%20recuperar%20a%20sua%20forma%20original%20ap%C3%B3s%20ser%20submetido%20a%20uma%20for%C3%A7a%20de%20deform%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em: 15/05/2024. Nas ciências exatas, o termo integra os estudos sobre resistência dos materiais e já era usado desde, pelo menos, 1807, quando o inglês Thomas Young publicou a obra em que a noção de módulo de elasticidade foi introduzida pela primeira vez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/X8smHqGPJnV9jWTCYTmTmrx/?lang=pt#:~:text=Nas%20ci%C3%A3ncias%20exatas%20o%20termo,foi%20introduzida%20pela%20primeira%20vez.> Acesso em: 15/05/2024.

A dimensão cultural, assim como foi veículo de propagação do vírus, foi também um viés de combate e de superação. Evidenciando a importância da dimensão cultural no processo de formação, construção das identidades, sobretudo em momentos de crises e desafios, como foi o período pandêmico. Foi a partir de uma cultura tecida na pluralidade que encontramos a porta de saída para vislumbrar novos horizontes e traçar outros caminhos.

A escola é o ambiente onde as mudanças e a relações interpessoais ocorrem de forma mais intensa. Portanto, os desafios encontrados pela comunidade escolar externa se confrontam com a comunidade interna, devido aos impactos deixados pela pandemia, que influenciam diretamente no processo ensino aprendizagem.

Os papéis de cada um, família e escola, se renovam e se reinventam. Neste aspecto, a tradição cultural será fundamental para o prolongamento de uma reflexão do cotidiano, a partir das experiências adquiridas durante o longo período de isolamento social. O que vai direcionar as práticas culturais de um determinado grupo social é justamente o seu contexto, ou seja, os fatores climáticos, os fatores econômicos e os marcos legais que orientam essa “volta ao novo”. Por isso, o enfrentamento do período pós-pandemia será diferente de uma região para outra, dependendo do contexto.

O papel do professor no contexto pós-pandemia sofre alterações e cruzamentos, no que se refere ao seu comportamento, perspectivas e linguagem com os educandos. Segundo Giroux (1997), os professores são apresentados como intelectuais transformadores, que envolve toda atividade humana, independente se rotinizada ou não, evidencia o desejo de repensar e reestruturar a identidade docente. Outro grande desafio que surge neste contexto, de acordo o mesmo autor, é que há uma racionalidade instrumental, por isso, o trabalho docente muitas vezes é desvalorizado. Ele aponta:

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas (Giroux, 1997, p. 158).

Neste sentido, a construção humana dependerá da maneira como o indivíduo interpretará a realidade. A flexibilidade e o dinamismo cultural serão uma reconstrução decorrente da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova realidade, fundamentada em uma visão crítica e sistemática, a partir dos impactos da pandemia no processo educacional do município de Aquidauana/MS.

Nos tornamos não apenas “professores”, mas profissionais desafiados a lidar com outras situações sejam no aspecto social e mental. Tudo isso, mudou a rotina do professor, com outras

práticas, houve uma mudança também no ofício docente e consequentemente na identidade docente. São as derivas identitárias, como diria Roudinesco (2022). E de acordo com Puar (2013),

A identificação é um processo e a identidade, um encontro, um evento, um acidente, de fato. As identidades são multicausais, multidirecionais, liminares; os traços nem sempre são claros. Nesse “de vir da interseccionalidade”, há ênfase no movimento em vez de na inércia; em como a suspensão do movimento gera a necessidade de se localizar. (Puar, 2013, p. 360).

O professor, além da sua função docente, de ministrar conteúdos e avaliações para alcançar competências e habilidades, também teve que tomar para si a tarefa psíquica, muitas vezes o estudante chega trazendo de casa alguns conflitos psicológicos e emocionais que refletem no ambiente e compromete a sua socialização. O professor é um multifuncional, porque em algumas situações precisa indicar algum remédio ou executar algum procedimento ao estudante ou colega de profissão que está com alguma enfermidade, provocada por baixa imunidade, dentre outros.

Ele também exerce outras funções, que não exclusivamente dele, porque leva o estudante para casa ou para uma consulta médica, leva a um supermercado ou a uma loja. O docente tornou-se um conselheiro, porque o tempo todo precisa estar ouvindo os desabafos dos pais, aconselhando-os em relação às posturas tomadas, aconselhando os estudantes em suas relações interpessoais. Enfim, tornou-se necessário que “o docente saiba lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a afetiva, a educação dos sentidos, a estética, a ética e os valores emocionais”. (Jesus; Jesus; Jesus, 2019, p. 2). Esse multifuncionalismo é descabido e desproporcional diante de uma autêntica identidade docente.

Enfim, o docente, quem é ele? É uma identidade plural, construída de forma múltipla e diversificada. Entretanto, Roudinesco (2022, p. 88) identifica este sujeito com “transtorno de identidade”, porque mesmo sabendo o que ele é, chega em um determinado momento que já não sabe mais quem ele é, justamente porque a sua identidade ainda está em construção.

Neste sentido, com todas as demandas possíveis que a profissão permite fazer no ambiente escolar a identidade docente, bem como o processo educacional, é profundamente marcada por uma resistência, esta capacidade que o ser humano tem de enfrentamento às forças dominadoras, que também emergem no contexto de futuro, isto é, pós-pandemia.

Em novos tempos, nova realidade, novos desafios, a resistência cultural contribui para a construção da identidade docente no contexto pós-pandemia. A Educação exerce papel fundamental neste contexto, pois é ela que vai transformar e (re)construir o “novo normal”. A construção da identidade docente é processual e contínua. Segundo Jesus; Jesus; Jesus (2019), “a identidade docente é algo a se construir diariamente, buscando repensar e transformar a conduta que não trouxe significados”. E ainda sobre essa concepção, os autores dizem:

É de suma importância a formação continuada com postura contemporânea por parte do docente, sendo preciso passar por um processo de autoconhecimento, ter consciência de sua identidade e saber refletir criticamente sobre sua prática pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e para a sua condição como ser humano em sua totalidade (Jesus; Jesus; Jesus, 2019, p. 2).

E nessa construção, nessa busca, nessa totalidade, é preciso saber, e para saber é preciso fazer acontecer. E para fazer acontecer, é preciso se pôr (e se propor) em movimento. Em tempos de crises e conflitos, sigamos em frente, como protagonistas de nossa história e daquilo que somos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As rápidas e significativas mudanças que tivemos nos últimos anos tiveram impactos profundos e diretos no ambiente escolar. O pós-colonialismo se propõe a analisar as narrativas que constroem outro. Segundo Homi Bhabha (1998), de acordo com essa teoria, o colonizador produz narrativas sobre as formas de significar o colonizado. Por isso, pretende-se questionar as formas de conhecimento que privilegiam o colonizador, para que a nossa prática pedagógica possa sofrer muitas e boas mudanças.

Os Estudos Culturais assumem uma postura de rejeição a tudo o que está já estruturado no campo da educação, do currículo. Não apenas para desconstruir, mas para reconstruir. O próprio currículo pode ser entendido como discursos que vão subjetivando a escola, docentes e discentes. Há sempre uma fluidez, Hall (2003). Há sempre uma hibridez, Canclini (1997). Há sempre uma indeterminação dos significados e interpretações. Neste campo, tudo é diferença, tudo é diferido, estamos o tempo todo em contato com as diferenças. Entretanto, o significado é sempre cultural e socialmente produzido, o problema é que ele acontece sempre a partir de relações do exercício de poder.

A partir do contexto do pós-modernismo, muitas situações de conflitos chegam ao ambiente escolar, como as questões relacionadas às competências socioemocionais. Muitas significações e conceitos que vêm a partir do aparato tecnológico e comunicacional, a partir do senso comum, muitos conhecimentos que são extraídos do cotidiano desses sujeitos que estão inseridos nesse contexto pós-pandemia. Assim, ao longo desse percurso, não ficamos presos apenas às grandes narrativas do conhecimento científico, uma vez que a prática pedagógica é atravessada por outras explicações e visões de mundo, por outras formas de análise e por outros conhecimentos.

Autores como Tomaz Tadeu da Silva, propõem novas formas de interpretação dessas realidades, como podemos perceber em sua obra “Alienígenas na sala de aula” (1995). A produção do conhecimento científico não deve favorecer certos grupos e excluir outros. As relações não devem ser estabelecidas através do racismo e da exclusão, fundamentadas nas indiferenças. Portanto, tanto o currículo quanto as novas pedagogias, devem ser inclusivos e não exclusivos. Nesse contexto pós-modernista, não existe um conhecimento melhor que o outro, eles devem coexistir; não existe uma

cultura melhor que a outra, elas devem coexistir; não existe um sujeito melhor que o outro, eles devem coexistir.

Diante dos acontecimentos da pandemia, há a necessidade de pensar outros (novos) currículos exigirá ter consciência do papel do conhecimento diante da resistência cultural para a emergência de novos conhecimentos, novos saberes.

Novos tempos, novas identidades, novos sujeitos exigem a desnaturalização de discursos, de teorias e de disciplinas instaladas no currículo e no bojo do ambiente escolar e educacional. Essa desnaturalização possibilita a emergência de novos currículos, que precisam ser interpretados, discutidos e inseridos nessas novas trilhas que vão emergindo, sobretudo sob a ótica dos Estudos Culturais.

Os papéis de cada um, família e escola, se renovam e se reinventam, vão se costurando e se entrelaçando. Neste aspecto, a tradição cultural é fundamental para o prolongamento de uma reflexão do cotidiano, a partir das experiências adquiridas durante o longo período de isolamento social. O que vai determinar as práticas culturais de um determinado grupo social é justamente o seu contexto, ou seja, os fatores climáticos, os fatores econômicos e os marcos legais que orientam essa “volta ao novo”. Por isso, o enfrentamento do período pós-pandemia será diferente de uma região para outra, dependendo do contexto.

Neste sentido, é possível entender que a construção humana depende da maneira como o indivíduo interpreta a realidade. A flexibilidade e o dinamismo cultural são reconstruções decorrentes da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova realidade. Essa perspectiva de análise e interpretação do enfrentamento do período recente sofrido tem por base os pressupostos dos Estudos Culturais, quando postos em diálogo com a Educação.

Diante do exposto, esse estudo questiona narrativas que privilegiam o colonizador e defende mudanças no currículo escolar. A pesquisa destaca que, no contexto pós-pandemia, novos paradigmas e identidades estão sendo construídos, exigindo um currículo que reflita as vozes e narrativas de grupos anteriormente excluídos. A escola desempenha um papel social além do pedagógico, e a pandemia evidenciou problemas como discriminação e desigualdade. O estudo sugere que futuras pesquisas devem focar em políticas públicas que costuram e integram educação, saúde e outros setores sociais para superar os desafios pós-pandemia, promovendo um trabalho colaborativo e acolhedor para professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Curriculum, território em disputa*. Petrópolis, Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan/mar. 2015. Editora UFPR.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n.3, p. 509-541, set/dez 2016. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf> Acesso em: 06 set. 2023.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Cartografias dos estudos culturais. Uma versão latino-americana. In: ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Identidades culturais: uma discussão em andamento*. Ed. on-line - Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 145-177.

FERREIRA, Rogério Leão. Riscando fósforo - Decolonialidade e Hip Hop na produção artística de Djonga. 2021. 185 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana/MS, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3803/1/ROG%c3%89RIO%20LE%c3%83O%20FERREIRA%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20corrigida1.pdf> Acesso em: 29 jun. 2024.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDmrWdBYKZC8CnwDDtq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIROUX, Henry. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Vozes, RJ. 1995.

HALL, Stuart e SOVIK, Liv. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, MG, UFMG, 2003.

JESUS, Rudvan Cicotti Alves de; JESUS, Iêda Cicotti de; JESUS, Lurian Cicotti Alves de. Identidade docente: a formação de professores como requisito imprescindível para a qualidade da educação. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 21, 17 de setembro de 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/21/identidade-docente-a-formacao-de-professores-como-requisito-imprescindivel-para-a-qualidade-da-educacao>. Acesso em: 01 out. 2023.

LOPES, Alice Casimiro Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. In. *Educação, sociedade e culturas, Dossiê temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil*, n. 39, 2013.

MEIRA, Letícia Mara de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. *Revista brasileira de Educação*, n. 25. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250051> Acesso em: 21 ago. 2023.

MICHAELIS: minidicionário escolar da língua português. Cultura. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

MINIDICIONÁRIO compacto da língua portuguesa. Resiliência. São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2006a.

MINIDICIONÁRIO compacto da língua portuguesa. Currículo. São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2006b.

NEIRA, Marcos Garcia. Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica no currículo. *In. Educación y Humanismo*, v. 20, n. 34, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *In. Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, 2004.

PEREIRA, Gilson R. Servidão ambígua: valores e condições do magistério. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença [uma introdução]. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PUAR, Jasbir. “Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa”: interseccionalidade, agenciamento e política afetiva. *Meritum*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 343-370, jul./dez., 2013.

ROUDINESCO, Elisabeth. O eu soberano: ensaio sobre as derivas identitárias. Trad. Eliana Aguiar. 1^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SCHMIDT, Elisabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. *In. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, v. 11, n. 1, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: Candaú, Vera Maria (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

Recebido em: 1 de fevereiro de 2025.

Aprovado em: 30 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i1.13439>

ⁱ Wilson Marques Dias. Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul e da rede particular no município de Aquidauana/MS. Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4719881665370023>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6454-5195>

E-mail: marquescssr@hotmail.com