
CURRÍCULO: Conversando sobre diferentes e diferenças

Andréa Serpa^(*)
Simone Ribeiro^(**)

A diferença é marca do humano, somos todos diferentes, mas nas situações nas quais nos envolvemos livremente buscamos nos aproximar daqueles com os quais temos afinidades, com os quais nos parecemos. Por quê?

Talvez porque sejamos prisioneiros de nossa ancestralidade, quando por uma questão de sobrevivência, procuramos os iguais ou semelhantes para nos firmarmos como grupo e nos defendermos de todos os “diferentes”, que por ser o “*outro*” quase sempre representavam, ou eram lidos como uma ameaça concreta a alguma coisa que fomos aprendendo a definir, identificar e chamar de “nós”, e claro, principalmente uma ameaça àquilo que tomamos como “nosso”.

Quando pensamos nas origens históricas que nos remetem ao início dos tempos disso que conhecemos como história humana – com a consciência de que é uma história inventada por nós sobre nós, uma tradução de nós mesmos –, lembramos que quando grupos diferentes de homínídeos se encontravam raramente tal encontro era pacífico (aliás, quando primatas superiores se encontram também!). Somos animais muito territoriais e nossa sociabilidade foi construída e está muito vinculada a essa ideia de defesa de território, e uma “solidariedade” para sobrevivência.

No entanto, a história desses *primatas culturais* vai sendo reescrita, deslocando a construção dessa identidade ligada ao pertencimento a terra, ao lugar ou ao bando, cujo fim é a sobrevivência, para a criação de uma identidade que, mesmo sendo apenas ilusória e escondendo todas as diferenças dos milhares de “bandos” debaixo deste manto, foi e é fundamental quando discutimos um “currículo nacional”.

^(*) Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992) e Mestrado em Educação (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2010). Tem vasta experiência em educação. Na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro atuou por nove anos como professora do Ensino Fundamental, Apoio à Direção, Sala de Leitura e no PEJA. Atualmente é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/Niterói onde desenvolve e participa de projetos de pesquisa e extensão no Campo de Estudos do Cotidiano Escolar, com ênfase em Alfabetização, Avaliação, Currículo e Formação de Professores.

^(**) Docente de educação básica no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1998) e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2012). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas curriculares e cotidiano escolar.

Esse deslocamento vai apagando, ou tentando apagar, as identidades criadas e vinculadas a um *espaçotempo* compartilhado por pequenos grupos de sujeitos, para tentar inscrever nesses sujeitos uma identidade muito mais abstrata, muito mais distante da concretude do mundo que os forma, os instrui e os define como grupo: uma “identidade nacional”.

A ideia de “identidade” nos parece uma importante discussão para compreendermos a questão da alteridade e da diferença. Parece-me que estes conceitos, tão caros ao debate político, filosófico e social que se colocou entre o final do século XX e início do século XXI, são fundamentais para pensarmos as instituições escolares e seus currículos.

Zygmunt Bauman, importante sociólogo desses nossos tempos – líquidos, como ele chama – nos provoca e nos convida a pensar sobre a relação entre a formação da identidade e a exclusão (dos diferentes):

A ideia de identidade, e particularmente de “identidade nacional”, não foi “naturalmente” gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um “fato da vida” auto evidente. [...] a ideia da identidade nasceu da crise de *pertencimento* [...] um projeto a exigir uma vigilância contínua, um esforço gigantesco e o emprego de boa dose de força a fim de assegurar que a exigência fosse ouvida e obedecida, consiste antes de mais nada no poder de exclusão.[...] Sua *raison d'être* era traçar, impor e policiar a fronteira entre o “nós” e “eles”. O *pertencimento* teria perdido o seu brilho e o seu poder de sedução, junto com a sua função integradora/disciplinadora, se não fosse constantemente seletivo nem alimentado e revigorado pela ameaça e prática da exclusão (BAUMAN, 2005, p. 26-28).

Apesar da “modernidade líquida” desenhar para todos identidade múltiplas e fluidas, para muitos povos na Terra, ser um paria, um banido, ainda é uma sentença cruel pior do que a morte. Ou ainda, a dor de ter uma identidade dividida: ser um e ser o outro ao mesmo tempo, muitas vezes é tão doloroso quanto não ser “ninguém”. Então os sujeitos se movem – às vezes desesperadamente – buscando alguma “âncora social” que possa – mesmo que temporariamente e ilusoriamente – lhe dar o conforto do “pertencimento”. Neste jogo que cria o nós e o eles, podemos aceitar nos mover entre diferentes espaços do “nós”, mas não habitar o lugar nenhum que é o espaço vazio entre o nós e os eles, porque esse é o espaço da exclusão absoluta. A ausência de uma comunidade que me acolha é a ausência de uma identidade que me defina, e se para uns isso é a liberdade suprema, para outros é o abismo da mais profunda solidão.

Quando nos vemos sozinhos – apartados daquilo que nos é familiar – em uma situação em que existe um grupo com muitas semelhanças ou afinidades, sejam físicas, espirituais, culturais, as

quais não são as nossas, nos sentimos em uma situação de vulnerabilidade, e mesmo quando esse grupo tenta ser “hospitaleiro” (lembrando que as palavras hostilidade e hospitalidade têm raízes comuns), nos compreendemos ou nos sentimos reféns de uma cultura, de uma lógica e de uma forma de ver e estar no mundo que não é a nossa, e talvez por essas sombras históricas, lembramos que neste encontro uma cultura pode absorver ou aniquilar a outra, mas que respeitar e conviver é quase inédito na história da humanidade.

Talvez por ser inédito seja tão difícil de construir outras sociabilidades. São anos de história para serem reescritos... Então continuando a reflexão: somos realmente livres para constituir nossas identidades sem os “mesmos” que se constituem nossas referências? O que sou precisa se constituir obrigatoriamente nessas identidades fixas do EU e o OUTRO ou eu posso me colocar em um movimento e me compreender como uma identidade que flui entre o EU e o OUTRO? Que nem o Eu, nem o Outro são absolutos, mas relativos?

A questão da alteridade é, no nosso entendimento, outra questão fundamental para pensarmos o currículo. Neste sentido, Carlos Skliar contribui para nossa reflexão:

O outro da educação foi sempre um outro que deveria ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre (SKLIAR, 2003, p. 27).

Skliar nos fala ainda de como a escola – e a sociedade que se quer e se pensa como totalidade “normal” – busca desesperadamente se apropriar desse outro, classificando-o, categorizando-o, examinando-o, diagnosticando-o. Ao estabelecer o “tipo” de diferença, eu a normatizo, a controlo, torno-a meu objeto. Criamos um “território” dentro de “nosso” território onde alguns “outros”, aqueles que podem ser “nominados”, recebem um lugar, se forem gratos a nossa condescendência e tolerância, fazendo parte desse lugar que estando dentro, permanece fora.

A escola, pela sua obrigatoriedade, nos leva a conviver com a diferença de modo intenso, mas a nega com práticas homogeneizadoras. Com isso, ela costuma mascarar a diferença evidenciando o diferente.

O que sempre é interessante no discurso que denomina o “outro” como diferente, é que naturalmente ele pressupõe que alguns são iguais. Qual é o antônimo de diferente? Segundo o dicionário: normal, similar, uniforme, comum, ordinário, idêntico, análogo, similar, igual. Ou seja, se a “diferença” é um atributo do diferente, a “igualdade” ou a “semelhança” é um atributo da normalidade, daquilo que é comum, semelhante.

Então, voltamos à questão de como construímos nossas concepções de identidade, neste jogo de claro/escuro, dentro/fora, pertence/não pertence, normal/diferente. A escola – é preciso dizer novamente, se vamos tratá-la no sentido institucional e não em suas milhares de constituições — foi historicamente fundada, pensada e construída para ser esse lugar de planificação da sociedade.

É para a escola que mandamos nossos filhos e filhas para aprenderem a ser “um de nós”. E, neste sentido, pouco importam os conteúdos escolares que tanto se debatem. A maior função educativa da escola não consta nos livros didáticos, mas na vivência da cultura escolar. E o que a cultura escolar ensina, não raramente, sobre “o diferente” independente dos projetos pontuais que enaltecem o cuidado com os “amigos diferentes”? Ser diferente é ser limitado, ser menos, ser um problema. Não ensinamos que somos todos diferentes, que a diferença me habita como habita o outro, que sou um ser de possibilidades e limites, e que posso ampliar minhas possibilidades e vencer meus limites com o outro. Mas ensinamos que a diferença é atributo apenas de alguns sujeitos infelizes que nós, os normais, precisamos, suportar, tolerar.

A escola não trabalha as diferenças, porque é originalmente uma instituição fabril e não artesanal. No artesanato, assim como em toda forma de arte, o valor está exatamente na originalidade de cada peça, que é irrepetível, única e diferente, mesmo quando semelhante à outra, é fruto de um processo, de uma criação e de um saber que lhe torna único. Assim como em toda obra de arte, não se trata de compreender absolutamente, de tentar encaixar no que já conhecemos ou de se atribuir um valor. Trata-se de maravilhar-se, de surpreender-se, de ser retirado de seu próprio eixo, de seu próprio universo, para descobrir outros universos, muitas vezes intangíveis e inomináveis.

No modelo fabril busca-se a cópia exata. Busca-se a uniformização. Costumo chamar de crianças-biscoito, bolachinhas que precisam ser iguaizinhas para serem embaladas no mesmo pacote, senão a esteira para, a máquina enguiça, não sabemos o que fazer com esse refugo de crianças-biscoito que não se encaixam, que não tem a mesma forma, o mesmo sabor. Elas, tantas vezes vistas como um “problema”, como “monstruosidades”, são na verdade os sujeitos que problematizam o modo como nosso mundo se organiza, que “mostram” (monstro e amostra também possuem as mesmas raízes), que denunciam todo nosso fascismo dissimulado, nossa total aversão pelo outro que não pode ser contido, que não se deixa apropriar.

E onde fica o outro irreduzível, misterioso, inominável, nem incluído nem excluído, que não é regido pela nossa autorização, nem pelo nosso respeito, nem por nossa

tolerância, nem pelo nosso reconhecimento para ser aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá ser? (SKLIAR, 2003, p. 23).

Sabemos onde ficam. Ficam em nossas salas e não sabemos o que fazer com eles. Não se deixam capturar pelos nossos jogos de inclusão, não compram ou acreditam em nossos projetos e nossas promessas – tantas vezes hipócritas – de torná-los um “*quase igual*” (BHABHA, 1998), não aceitam ser treinados para se tornarem uma mímica de nós mesmos e insistem, teimosamente, em continuar sendo “outros”.

Como cada vez mais as diferenças extrapolam os modelos preestabelecidos, fica cada dia mais difícil de estabelecer as fronteiras da “normalidade” e os mapas das “semelhanças” quando tantos são os diferentes. Quando escuto algumas professoras dizendo que têm dezenas de alunos “anormais” (pelo discurso docente nossa escola seria recordista mundial em números de autismo, transtorno de hiperatividade e déficit de atenção, transtorno oppositor desafiador, dislexia, discalculia, bipolaridade...) – mas só alguns têm laudo –, sempre me lembro do personagem Simão Bacamarte, de Machado de Assis e seu romance o Alienista. Um dia, a escola (aqui personificada), tendo classificado todos como “diferentes”, ficará sozinha em sua loucura, e descobrirá que o mundo é habitado pelos diferentes e se trancará sozinha no hospício de sua normalidade.

Nossa escola para *todos* se baseia na visão ocidental de valores e saberes universais. Assim, definimos quem sabe e é bem sucedido e quem não sabe e fracassa na escola. Como a discussão sobre os currículos escolares pode nos fazer pensar sobre o que entendemos ou queremos que seja universalizado? Essa universalização é possível?

[...] é preciso voltar a olhar bem [...] Voltar e olhar bem, isto é, voltar o olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que o nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade (SKLIAR, 2003, p. 20).

A presunção renascentista de ensinar um “tudo” a “todos” ou como nossas velhas professoras gostavam de falar: “*tudo o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade*” caiu de joelhos enlouquecida diante do oráculo do século XXI: o Google. Cada vez que lemos: “*foram encontradas duzentas e vinte e cinco mil ocorrências*” para qualquer coisa que queira saber, é impossível que nossa consciência continue acreditando realmente que alguma

instituição irá ensinar o tal tudo – que é muita coisa – a um tal de todos – que é muita gente! Ok, ensinemos o mínimo!

O mínimo de quê? Quem estabelece qual é o conhecimento mínimo necessário a vida em qualquer lugar do país? Do mundo? Como isso é estabelecido? Por quem? Os sujeitos que vivem, produzem, habitam estes lugares participam dessa discussão? Não. Sequer as professoras participam dessa discussão. Então a escola é um lugar onde o professor não sabe o sentido do que ensina para um aluno que não sabe o sentido do que aprende! Ah, mas cai na prova! Claro, na falta de uma resposta racional, poder! Quanta mediocridade! Quem não aceita isso como resposta pela falta de sentido no simulacro de “conhecimento” imposto pela escola precisa ser examinado, deve ter algum distúrbio, precisa de um laudo.

O que gostaríamos de ver universalizado: primeiro, a consciência de que todo conhecimento é fragmento, é temporário e relativo, inconstante e inacabado, por isso o mínimo não me serve, precisarei aprender a me tornar pesquisador do mundo, um colecionador de saberes, um investigador incansável de tudo que me produz uma pessoa melhor e um mundo melhor. Segundo, gostaríamos de ver universalizada a capacidade – universal e histórica – que as crianças têm de fazer perguntas sobre o mundo, ver universalizada a nossa capacidade – universal e histórica – de, construindo hipóteses e produzindo coletivamente o saber, buscar as respostas para as nossas questões.

Gostaríamos de ver universalizadas as ferramentas necessárias a esta produção do saber: o acesso ilimitado a informação que cada coletivo de crianças, jovens e adultos resolvam aprender.

Já foi dito há muito tempo, mas parece que também nós temos “dificuldades de aprender”: os conteúdos não são um fim em si mesmos, são um caminho para aprendermos a trabalhar na produção do conhecimento. A escola quer oferecer respostas para perguntas que não foram feitas, mas não escuta as milhares que os sujeitos fazem todos os dias. Quero ver universalizado o direito de aprender a aprender...

Um dos grandes desafios que vemos hoje, no que se refere às discussões sobre os currículos, é a dificuldade de pensar um projeto de escola que tenha clareza do que é importante ensinar aos alunos. E por que esse desafio não consegue ser resolvido, já que faz parte de nossas reflexões há muito tempo?

Talvez porque, no fundo, a questão que permanece não é como podemos desenvolver um projeto para a “nossa” escola, para a “nossa” comunidade escolar, mas sim como desenvolver um projeto que tenha a alteridade não como um “problema”, mas como possibilidade de reflexão sobre

a diversidade e complexidade do mundo, que tenha os outros, todos os outros como sujeitos possíveis.

O desafio que não se resolve, e não irá se resolver porque é fundado sobre uma premissa impossível: a busca por um certo “tudo” que seja apreensível por um certo “todos” ancorado na ideia de uma “identidade nacional”.

Por que defendemos que essa premissa é impossível? Porque defendemos uma escola protagonizada pelos sujeitos – de identidades múltiplas, deslizantes e inomináveis – e esse protagonismo é incompatível com um projeto de escola que busca exatamente a planificação e massificação dessas identidades, reduzindo, tanto quanto possível, tudo ao mesmo. Como ela não consegue alcançar seu objetivo reducionista, examina, rotula e exclui.

Defendemos o currículo não como uma coletânea de informações fragmentadas, práticas formatadoras e disciplinarizadoras dos corpos, sentimentos e pensamentos, mas o currículo como *experiência*, no sentido que Larrosa (2002) dá: a experiência não como algo que te passa (acontece externamente), mas algo que se passa (dentro do sujeito), o currículo como *experiência de produzir o saber*.

Dentro desta perspectiva – do currículo como produção do saber –, qual o papel da docência? O que nós professoras devemos ensinar? Como organizar o processo de *ensinoprendizagem*? Podemos nos perguntar ainda: o que será então importante ensinar aos alunos?

Para nós, a melhor resposta nos foi dada há muito, por Freire (1989). Se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, nossa principal função é ensinar a ler o mundo. E tentar ler o mundo não é tarefa simples. Para ler o mundo é preciso estar no mundo e não acima dele, sabendo que, como “*o mundo, não é está sendo*”, o que sei sobre o mundo terá de ser reaprendido infinitamente. Para ler o mundo terei de compreender e aceitar a incompletude do meu saber, a inconstância das minhas certezas.

Para ler o mundo é preciso ir ao encontro dos sujeitos – em todas suas diferenças incapturáveis – que habitam o mundo, se por em movimento vertiginoso. Não em um mover-se seguro, mas um mover-se muitas vezes no escuro, um mover-se muitas vezes sem chão. Para ensinar a ler o mundo não podemos tentar arrumá-lo, limpá-lo, empacotá-lo em nossas caixinhas de saber fragmentado e superficial, temos de mergulhar na complexidade, nas redes de produção de sentidos, nos deixar fluir.

Ler o mundo não é caminho que se trilha só. Por isso, professores e alunos são sujeitos aprendentes e ensinantes neste caminhar. O que pode ser mais importante: ensinar e aprender ou ensinar e aprender a ler o mundo?

É importante ensiná-los a perguntar. Elaborar questões, olhar o mundo com olhos de quem indaga, de quem quer saber. Isso a escola, além de não ensinar, retira das crianças ainda na Educação Infantil: *é porque é! Isso não é da sua conta! Isso não é pergunta que se faça! Vai dormir, quando você for maior vai saber!* Não, não vai. Se não o ensinarmos a ler o mundo, ele não vai saber só porque cresceu, e talvez cresça com esses olhos tão embasados e cansados de quem mesmo olhando não vê.

É preciso ensinar aos alunos a olhar, perguntar, buscar as respostas, verificá-las, compará-las, refletir sobre elas. O resto não é conhecimento, é só “rádio relógio: *você sabia?*”, fragmentos de informação descontextualizados e desconexos. “*Qual a extensão da Muralha da China? Qual a data da queda da Bastilha? Quantos são os afluentes do Amazonas? Qual a distância da Terra a Lua? Quantas luas tem Júpiter?*” Perguntas de escola...

Mas quais os conteúdos? O que “ensinar”? Se olharmos para o mundo com olhos de quem pergunta e quer saber perceberíamos que existe mais conteúdo dentro de um supermercado do que em um livro didático. Quantos de nós compreendemos realmente as relações econômicas, sociais, culturais que são vividas ali? Como os alimentos chegam do campo até tão longe ainda frescos? Por que alguns produtos são tão mais caros que outros? Por que alguns ficam no gelo e outros não? Por que alguns são mais baratos em certos períodos do ano e depois ficam caros? Por que alguns desaparecem e depois voltam? Por que tantos têm nomes em inglês, outros em língua indígena ou africana? Por que uns são vendidos a peso, outro em litros? O que são os números nas tabelinhas dos rótulos? O que é sódio? Por que tem gordura boa e gordura ruim? Qual a diferença de light e diet? O que diabos é glúten minha gente?!

Podemos pensar perguntas para todo o ensino fundamental responder ou, se preferirem, todo um currículo com: números naturais, sistema monetário, fração, unidades de medida, tabelas, gráficos; línguas nacionais e estrangeiras, diferentes gêneros textuais: propaganda, informativos, imagéticos; relação campo cidade, meios de produção primários, secundários; localização de origem dos alimentos, costumes de outros países, mapas, relações comerciais, produção e modos de vida etc. Podemos fazer o mesmo com um jornal, com uma padaria, com uma farmácia, com uma vila de pescadores... Qualquer lugar ou objeto está impregnado de conhecimento histórico, matemático, geográfico, químico, físico, social, cultural...

Cabe aos sujeitos que compartilham certo *espaçotempo* encontrarem eles mesmos as questões que os aflige, intriga, seduz. Acreditamos que estes sujeitos, compartilhando experiências, sem precisar se despir de suas diferenças, podem produzir saberes significativos para todos, podem experimentar uma escola que seja um lugar de saberes compartilhados, mediados pelos educadores que os auxiliem na produção destes saberes. Não saberes impostos usados para a seleção e classificação dos sujeitos. Não saberes impostos para justificar que os “*mesmos*” são e sempre serão um sucesso enquanto os “*outros*” são e sempre serão um fracasso. Uma escola que aceite formar identidades plurais, metamorfoseadas pelo encontro com os outros, pela experiência, ao invés de insistir na farsa de identidade nacional, de um currículo único, para formar sujeitos iguais. Nem os sistemas mais totalitários do mundo conseguiram uniformizar todos, produzir uma sociedade de “iguais”. E nós já temos bastante tempo produzindo exclusão e “fracasso”, insistindo neste projeto, para saber que isso jamais acontecerá.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- DIFERENTE. In: Dicionário de antônimos online de português do Brasil. Disponível em: <<http://www.antonimos.com.br/diferente/>>. Acesso em: 01 set. 2013.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abril 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (Improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RESUMO

O texto expressa as reflexões realizadas pelas autoras em torno de questões que foram “aparecendo” nas conversas sobre currículo e diferença. A conversa gira em torno de questões como identidade, pertencimento e alteridade em que nos perguntamos: somos realmente livres para constituir nossas identidades? O que sou precisa se constituir obrigatoriamente nessas identidades fixas do eu e o outro ou posso me colocar em um movimento e me compreender como uma identidade que flui entre o eu e o outro, em que o eu, nem o outro são absolutos, mas relativos? A escola, pela sua obrigatoriedade, nos leva a conviver com a diferença de modo intenso, mas a nega com práticas homogeneizadoras e, com isso, costuma mascarar a diferença evidenciando o diferente. Como a discussão sobre os currículos escolares pode nos fazer pensar sobre o que entendemos ou queremos que seja universalizado? Essa universalização é possível? Se entendemos o currículo como *experiência de produzir o saber*, qual o papel da docência? Podemos nos perguntar ainda: o que será então importante ensinar aos alunos? O que pode ser mais importante: ensinar e aprender ou ensinar e aprender a ler o mundo? Ler o mundo não é caminho que se trilha só. Por isso somos todos sujeitos aprendentes e ensinantes neste caminhar.

Palavras-chave: Currículo. Escola. Diferenças.

ABSTRACT

The text expresses the reflections made by the authors about the questions that were “popping up” in the conversations about curriculum and differences. The conversation surrounds identity, belonging and otherness questions where we asked ourselves: are we really free to build our identities? What I am needs obligatorily to be a fixed identity o me and the others or can I put myself in a movement and comprehend myself as a identity that flouts between me and the other where nether me or the other are absolute ,but instead, relatives? The school, for it’s obligation, leads us to interact intensively with differences, but denies them with homogenizing practices and, with that, often masks the differences showing what’s different. How the schools curriculum discussion can make us think about what we understand or want to be universalized? Is this universalization possible? If we understand the curriculum as an experience o producing knowledge , what’s the role of teaching? We can still ask: what will, than, be important to teach to the students? What can be more important to teach and learn that knowing how to read and understand the world? Reading the world is not a path that is done alone. That’s why we have learning and teaching subjects in this walk.

Keywords: Curriculum. School. Differences.

Submetido em: setembro de 2014

Aprovado em: dezembro de 2014