

AS DIMENSÕES DA CULTURA NA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM OLHAR TEÓRICO

Cátia Keske¹

RESUMO: Inúmeros têm sido os debates acerca das questões que envolvem o currículo escolar, reconhecidas a diversidade cultural e a multirreferencialidade teórica que perpassam os processos educativos. Em (des)continuidades teóricas e metodológicas, o currículo vem sendo articulado às questões culturais, econômicas, políticas e sociais das diferentes épocas, sempre permeado pelas relações de poder que circulam nessas esferas. A questão que se impõe é como os currículos vêm sendo organizados e se têm alcançado as especificidades e demandas dos diferentes sujeitos que lhes dão vida, “praticando-os”. No presente texto procura-se problematizar as dimensões do currículo escolar a partir das teorias curriculares, principalmente das teorias pós-críticas na perspectiva pós-estruturalista em autores como Henry Giroux, Peter McLaren, Tomaz Tadeu da Silva e Gimeno Sacristán, quanto aos discursos produzidos sobre “currículo” e “cultura”. A cultura é ainda conceituada a partir dos autores Stuart Hall, Beatriz Sarlo e Nestor Garcia Canclini, estudiosos da cultura e teóricos dos estudos culturais.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Teorias Curriculares.

DA TEORIZAÇÃO CURRICULAR: UMA INTRODUÇÃO

Da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, percurso a ser realizado por derivação, apresentação ou representação, o termo currículo só passou a ter relevância no campo educativo apenas no final do século 19 e no início do século 20, nos Estados Unidos, quando um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, apesar de ter sido antes disso alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar. Segundo Moreira e Silva, “o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (2002, p. 9).

¹ Graduada em Pedagogia. Aluna do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* “Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos” do IFET Campus Júlio de Castilhos e da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação Mestrado *Strictu Sensu* em Educação nas Ciências – Unijuí. Coordenadora Pedagógica da EJA na EMEF Rui Barbosa na Rede Municipal de Panambi/RS e professora na EEB Paulo Freire, da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. catiakeske@yahoo.com.br

Atualmente muitos são os discursos pedagógicos e institucionais acerca das concepções de cultura e de currículo, na busca de diretrizes para as práticas educativas, discursos estes que acabam orientando políticas de identidade e sinalizando relações entre infância, juventude e poder nas práticas curriculares. As diferentes formas e expressões da cultura, atravessadas por condições econômicas e sociais do espaço e tempo a que se referem, pressupõem e resultam em uma diversidade cultural que pode ser nomeada e legitimada pelo currículo escolar. Estudiosos sobre o currículo como Henry Giroux e Peter McLaren (2002), Gimeno Sacristán (1995; 1998) e Tomaz Tadeu da Silva (2002) tratam do currículo a partir da perspectiva pós-estruturalista, nas chamadas “teorias pós-críticas”, as quais enfatizam questões como identidade, subjetividade, diferença, discurso, representação, multiculturalismo, alteridade, relações de poder, gênero, sexualidade, etnia. Conceitos estes que requerem não apenas entendimento, mas sua definição nas reflexões feitas durante a construção do currículo escolar e na sua “prática”, visto que nele são expressas e legitimadas as opções metodológicas e teóricas quanto ao “por que ensinar” e ao “para que ensinar”.

Em seus primórdios a teorização curricular realizou-se de forma a-histórica (SACRISTÁN, 1998, p. 37). As primeiras teorias, as chamadas tradicionais, tiveram como expressão máxima os modelos tecnocráticos e os progressistas. Neutras, procuravam responder a quesitos como “o quê” e “como”, aceitavam o *status quo* e primavam por questões como o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos. Estes modelos atacam e reagem ao modelo de educação clássico humanista que priorizava a gramática, a retórica, a dialética, a astronomia, a geometria, a música e a aritmética. Apesar de suas limitações, propagaram-se por diversos países, tornando-se muito influentes, inclusive no Brasil.

Tais modelos começam a ser contestados nos Estados Unidos a partir dos anos 70, com o chamado movimento de reconceptualização do currículo e da Nova Sociologia da Educação – NSE. Surgem então as teorias críticas do currículo, que trouxeram à pauta pressupostos dos arranjos sociais e educacionais não considerados até então, tendo como base de suas “preocupações” fatores que envolvem a reflexão sobre os conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2002, p. 30).

Em síntese, as teorias do currículo buscam responder às seguintes questões: Quais conhecimentos devem ser ensinados? O que ensinar? O que os educandos devem saber? Quais

conhecimentos e saberes são importantes e/ou válidos, a ponto de “merecerem” fazer parte do currículo? Enfim, qual é o “tipo” de ser humano desejável para um determinado “tipo” de sociedade? Com base nesses questionamentos, “a teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa [...] em função da complexidade que se deriva” (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

Nesse viés, e considerando que as teorias, do ponto de vista pós-estruturalista, não passam de afirmações sobre como as coisas deveriam ser e acontecer a partir de uma dada descoberta e descrição de um objeto, seria mais coerente falar em discursos, como propõe Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 12-13). Discursos entendidos enquanto supostas asserções sobre a realidade e que acabam funcionando como se fossem assertivas de como deveriam ser (2002, p. 13), até mesmo porque “tendências curriculares não podem ser concebidas como um conjunto homogêneo de temas, metodologias e propósitos” (MOREIRA, 1997, p. 79). Assim,

pedir uma teoria estruturada do currículo, que é por sua vez, integradora de outras subteorias, capaz de guiar a prática, é tão utópico como pedir uma conjunção dos saberes pedagógicos sobre a educação que sejam capazes de explicar a ação e de guiá-la quando a escola desenvolve um projeto cultural com os alunos (SACRISTÁN, 1998, p. 30).

No Brasil, na concepção de Moreira (1997, p. 120), as primeiras considerações acerca do currículo datam das décadas de 20 e 30 do século 20, período da instituição das ideias escolanovistas em nosso país. Na década de 80 “as condições societárias e processuais revelaram-se particularmente significativas” (p. 197). Já nos anos de 90 ocorreu um avanço na defesa do direito dos docentes estruturarem os currículos, de participarem na seleção e ordenamento dos conteúdos.

O processo de desenvolvimento do pensamento curricular no Brasil esteve sobremaneira permeado pela chamada “transferência educacional” (MOREIRA, 1997, p. 17), na medida em que a educação brasileira quanto as suas práticas pedagógicas e curriculares foi sendo articulada em dois movimentos: em “consonância” com as teorias curriculares ou negando-as. As duas formas, entretanto, falharam: a primeira, por não levar em consideração a mediação dos contextos culturais, políticos, sociais e institucionais tanto dos países dos quais procediam as “teorias” curriculares quanto daqueles para os quais eram “transferidas”; a segunda, por rejeitar e resistir a qualquer adaptação ou substituição do que pudesse vir a ser “transferido”, levando a educação a deixar de receber contribuições importantes do estrangeiro (p. 24). Antônio Flávio Barbosa Moreira (1997, p. 41) propõe um enfoque triangular alternativo, fundamentado em três pontos básicos: a) o que foi transferido para o Brasil e seu contexto

original; b) a realidade socioeconômica brasileira e sua relação com forças internacionais; e, c) os contextos institucionais e ideativos. É necessário

entendermos o desenvolvimento do campo no Brasil em função das características socioeconômicas e políticas de nosso país. A forma como idéias e modelos foram transferidos e recebidos só pode realmente ser esclarecida se relacionarmos as características do processo ao contexto mais amplo (MOREIRA, 1997, p. 29).

Assim considerando, “torna-se difícil entender mudança curricular quando não se faz uma análise da formação social e do papel da educação nela” (Moreira, 1997, p. 40). Ao conectar estrutura e fatores processuais no estudo da redefinição de um currículo é fundamental que as instituições sejam relacionadas às especificidades do contexto socioeconômico do qual fazem parte. Em toda essa discussão há ainda as relações – intrínsecas – entre a educação, a cultura e o currículo, entre as formas de dominação cultural e social e as relações de poder. Recorrendo a Bourdieu, Michael Apple (2002, p. 54) alerta que “transgredir é um pré-requisito para avançar”, uma vez que

enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação *não* são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise, envolvem [...] escolhas profundamente pessoais (Ibid. p. 41).

PRÁTICAS CURRICULARES “CONTEMPORÂNEAS”

Como, entretanto, construir um currículo de forma a abarcar todas estas questões e sem perder de vista a concepção de educação como processo dialógico e participativo, em que todos podem ampliar e ressignificar seus conhecimentos? Giroux e McLaren mencionam a necessidade de “apelar a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados” (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 95 - 96). Apelar “para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo” (Id. 2002, p. 95 - 96). E reconhecer ainda que

a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. (...) as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (Id. 2002, p. 95).

Compreender o currículo enquanto artefato social e cultural garante que ele não seja considerado um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social, uma vez que produz identidades individuais e sociais particulares, não sendo transcendente e atemporal (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7 - 8). Michael Apple alerta ainda que a definição do “conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade” (2002, p. 42), de quem, conseqüentemente, estabelece os “porquês” e “para quê” da educação. Assim entendido, o conhecimento sobre como o currículo vem sendo concebido nos diferentes espaços e lugares, pode trazer significativas contribuições aos educadores que desejam implicar-se com as “questões” curriculares e seus significados. Daí emerge

a importância de uma pedagogia crítica por meio da análise de suas relações potencialmente transformadoras com a esfera da cultura popular [...] contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 96).

Numa construção coletiva, contextualizada e processual, o currículo pressupõe a percepção das trajetórias de vida e da realidade cultural dos/as educandos/as, o respeito aos ritmos e aos tempos pedagógicos de todos/as os/as envolvidos/as. Nessa perspectiva, valorizam-se os saberes e a cultura popular, reconhecida a cultura como matriz da educação e incorporada à pluralidade de tempos, espaços e relações, em que os seres humanos se constituem sujeitos sociais, cognitivos e culturais.

A CULTURA E O POPULAR ENQUANTO CONSTITUINTES DO CURRÍCULO

Para Stuart Hall (1997, p. 16), se entendida enquanto substantivo, a cultura tem lugar na estrutura empírica real e na organização das atividades, das instituições e das relações culturais na sociedade em qualquer tempo. Nesse “movimento” ocorre a constituição de circuitos culturais, regulados e desregulados pela sociedade. Os meios de produção, circulação e troca cultural, segundo Hall, expandem-se por meio das tecnologias e da revolução da informática, as quais possibilitaram a síntese do tempo e do espaço, introduzindo mudanças na consciência popular, mediatizada por mundos crescentemente múltiplos e “desconcertados”. As análises de Hall comprovam que com histórias, modos de vida, fusos horários, estágios de desenvolvimento distintos e diversos, as sociedades acabam por

constituir uma “teia” que, complexamente, “vive” e “faz viver” as revoluções da cultura em âmbito global. Neste contexto emergem e efetivam-se impactos sobre os modos de viver e sobre o sentido que as pessoas dão à vida e suas aspirações. As revoluções culturais têm sua importância no impacto democrático e popular, quando “a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização constitui uma manifestação muito concreta [...] da educação multicultural para o ensino, manifestação particular de um problema mais amplo: *a capacidade da educação para acolher a diversidade*” (SACRISTÁN, 1995, p. 82).

Beatriz Sarlo (2000) faz algumas considerações sobre os meios de comunicação, levando a pensar, por exemplo, sobre o fato de a escola não estar preparada para o advento da cultura audiovisual. Para esta autora, a universalização imaginária do consumo material e a cobertura total do território pela rede audiovisual não acabam com as diferenças sociais, mas diluem algumas manifestações subordinadas a elas. Ademais, os símbolos do mercado (de livre acesso) tendem a destruir os símbolos da velha dominação, baseados na diferença e no estabelecimento de limites intransponíveis. Segundo a autora, os resquícios de velhos mundos separados entre si pela diferença cultural e pelo espaço, são entrelaçados pela mídia, a qual estende pontes e cria uma nova globalidade. Receios oriundos das constatações da “extensão” da mídia? Na educação escolar, provavelmente existem muitos. Ignorar? Impossível. “Cuidados” e olhares críticos, necessários. Fatos estes que reforçam o entendimento de currículo enquanto “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA, SILVA, 2002, p. 28).

Néstor Garcia Canclini (1998) faz o leitor “trocar de óculos” ao conceituar o “popular” como o excluído e subalterno, o moderno em sobreposição ao tradicional. O hibridismo proposto por ele não denigre nem suprime nenhuma cultura, busca, pelo contrário, valorizar o popular, chamando a atenção para as culturas populares prósperas. Sobretudo deixa nas entrelinhas o respeito às tradições convergindo com a abertura à modernidade, desvelando a homogeneização (e negação) do popular nos meios de comunicação de massa e na manipulação destes. O currículo como campo cultural, de construção e produção de significações e sentidos, é um terreno central da luta de transformação das relações de poder (MOREIRA, SILVA, 2002, p. 30) e as relações entre currículo e identidades sociais e individuais têm levado os educadores a formular projetos educacionais que se contraponham às características que reforçam desigualdades da estrutura social vigente (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 33). Giroux e McLaren destacam que

o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao ‘como’ do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo ‘por quê’ das formas de organização do conhecimento escolar (2002, p. 7).

AS CULTURAS HÍBRIDAS NO “ESTAR SENDO” DO CURRÍCULO: PERCEPÇÕES FINAIS

O neologismo “intertranscultural” (PADILHA, 2004) aponta para um novo modelo de se compreender o currículo, na medida em que propõe o enfrentamento da dificuldade de se entender a relação entre universal e particular, articulando os diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais. O desafio diz respeito à construção de um currículo que leve em conta as diferentes culturas que mediatizam os processos educacionais entre as pessoas, de modo que a educação torne-se criativa e criticamente inclusiva. Este currículo intertranscultural, sempre em movimento, “está sendo” a partir, com e como trama política, social e escolar carregada de valores e pressupostos, os quais é preciso desvendar.

Significativas, a pesquisa e a reflexão teórica e empírica no campo educacional exigem-se contínuas e cada vez mais complexas, plurais, relacionais e contextualizadas. A questão não se reduz à opção por uma teoria e sim pelo objetivo, mesmo que inicialmente curioso, de compreender o currículo em sua constituição histórica, social e cultural, enquanto espaço no qual circula (explícita ou implicitamente) um jogo de intenções e, conseqüentemente, de relações de poder, durante o qual pode-se privilegiar ou suprimir conhecimentos.

Talvez a premissa inicial esteja nas interfaces do currículo, nas intencionalidades a que está respondendo, o que está explícito e implícito – o currículo “real” e o currículo “oculto”. Consegue a escola se “aproximar” do meio no qual e do qual o educando faz parte? É viável à escola organizar e desenvolver um ambiente de aprendizagem significativo ao educando? É possível planejar um currículo a partir das variáveis sociais, econômicas, tecnológicas, morais, crenças, admitindo e refletindo as variações culturais dentro de cada uma delas? Como?

A questão que permanece “(pre)ocupa” e está implícita nos “desejos” e nas intenções da escola quanto à qualidade de suas ações educativas e sobre a complexidade do “desvelar” e do “nomear” as dimensões que a pós-modernidade assume e que acabam por determinar a

constituição dos sujeitos. “Preocupação” esta que continua e continuará dando pulsão a investigações teórico-empíricas que problematizem a visão que a escola tem de cultura-curriculo e dos conceitos que nesta relação estão envolvidos, sempre em movimento, sempre em contexto, no “estar sendo” da educação.

Sobretudo na “modernidade tardia”, no novo que se constitui no velho, as culturas nacionais passam a ser constituídas enquanto “comunidades imaginadas”, descentradas a partir do final do século 20 pelo processo de globalização, dando fluidez às culturas híbridas, na busca de ultrapassar as fronteiras do tempo e do espaço. Este hibridismo cultural chega à escola complexificando sua demanda e tensionando suas ações e intenções educativas. Por conseguinte, é impossível à sociedade, aos governos e às instituições de ensino desconsiderá-lo e, da mesma forma, o currículo escolar deixar de nomear as culturas híbridas, de rever seus “discursos” sobre o que se quer, para que se quer, por que se quer e como se quer as relações de conhecimento que constituem subjetivamente os seres humanos, enquanto sujeitos culturais, históricos e sociais.

THE DIMENSIONS OF CULTURE IN THE PRODUCTION OF MEANING IN THE SCHOOL CURRICULUM: A THEORETICAL VIEW

ABSTRACT: Discussions have been frequently about issues involving school curriculum, recognizing the cultural diversity and the theoretical multi-references which are beyond educational process. In theoretical and methodological (dis)continuities, school curriculum has been linked to cultural, economic, politics and social issues of different times, always permeated by power relations that circulate in these areas. The main question is how school curricula have been organized and if they have reached the specificities and demands of different subjects that give life to them, “practicing them”. This text seeks to problematize the school curriculum dimensions from the curriculum theories, mainly from the post-critical theories in the post-structuralist view of authors such as Henry Giroux, Peter McLaren, Tomaz Tadeu da Silva and Gimeno Sacristán on the discourses produced about “school curriculum” and “culture”. Culture is still conceptualized from the point of view of theorists on culture cultural studies: Stuart Hall, Beatriz Sarlo and Nestor Garcia Canclini.

Keywords: Curriculum. Culture. Curriculum Theories.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, parte 2, p. 39-57.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. Tradução Heloísa Pézza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 1998. cap. 5-6.

GIROUX, Henry Armand; McLAREN, Peter. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2002, parte 4, p. 93-124.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções do nosso tempo. Educação e Realidade. [S.I.: s.n.], v. 22, p. 15-46, jul/dez 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. 232 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, parte 1, p. 7-37.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, v. 9, 2004. (Biblioteca Freireana).

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, parte 4, p. 82-113.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 352 p.

SARLO, Beatriz. Culturas populares, velhas e novas. In: _____. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-70.