

CULTURA, SOCIEDADE E CURRÍCULO Dimensões sócio-culturais do currículo

Leila Conceição Favaro Boldrin*

RESUMO: *Currículo. Conceito que alimenta hoje inúmeras e crescentes discussões e análises críticas, representando a questão da seleção e organização do conhecimento educacional e a sua operacionalização no ambiente escolar. Aborda-se aqui as relações existentes, explicitamente ou não, entre o currículo, a cultura e a sociedade, de forma a mostrar a íntima inter-conexão entre esses elementos e o papel social do currículo, evidenciando as relações de poder que cercam a materialização curricular e os conflitos que daí nascem.*

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Educação, Cultura, Poder, Sociedade, Relações De Classe, Ideologia, Seleção Cultural, Controle.

ABSTRACT: *Curriculum. A concept that today feeds countless and increasing discussions and critical analyses, representing the issue of selection and organization of the educational knowledge and its accomplishment in the school environment. The existing links, explicit or not, between curriculum, culture and society were dealt with, in order to show the close interconnection among these elements and the social role of the curriculum, making evident the power links that surround the curricular materialization and the conflicts which arise from them.*

KEY WORDS: Curriculum, Education, Culture, Power, Society, Class Relations, Ideology, Cultural Selection, Control.

INTRODUÇÃO

O currículo hoje está no centro da ação educacional, tornou-se fonte inesgotável de discussões, teses e considerações, tendo adquirido posição de destaque dentro do universo de debates sobre a educação. Podemos dizer que o currículo libertou-se há tempos, sob a égide de uma crescente tradição crítica, de

* Professora da Fundação do Ensino Superior de Rio Verde – FESURV e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

seu papel predominantemente, senão exclusivamente técnico, voltado para questões concernentes a procedimentos, métodos e técnicas. Guiamo-nos agora nos estudos da seleção e organização do conhecimento educacional por aspectos sociológicos, políticos, epistemológicos, filosóficos.

Pensemos em “como” trabalhar estratégias curriculares e só teremos um tratamento coeso, objetivo e cujo conteúdo faz sentido se também, e principalmente, considerarmos a perspectiva crítica do “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar.

Sob essa ótica, o currículo apresenta-se como figura social e cultural. Emergem de suas bases os amplos horizontes de suas determinações sociais, de sua história, de seu contexto de produção, discussão e mudanças. O currículo não pode ser considerado como elemento passivo, inocente e neutro do processo de transferência e transmissão desinteressada do conhecimento social e cultural. Insere-se, antes, num palco de relações de poder, transmitindo visões sociais particulares, carregadas de intenções ocultas (mas nem por isso invisíveis), produzindo personagens de identidades individuais e sociais conduzidas por determinações de interesses.

O currículo não existe num plano independente, inatingível e atemporal. Ao contrário, sofre a ação da realidade histórica, contextualiza-se com momentos particulares da organização social e vincula-se à complexa arena de embates estruturais da sociedade e da educação.

Mas o que é, exatamente, currículo? Não é simples a tarefa de tentar conceituá-lo, nem tampouco há hoje um consenso entre os estudiosos da educação acerca de uma definição única e definitiva para o conceito. Concordamos com Heubner (citado por Sacristán), quando diz:

“o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura”¹.

¹ HEUBNER, H. Apud SACRISTÁN, J. Gimeno – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, ArtMed, 1998. p. 15.

Assim, para que não nos alonguemos em demasia nos caminhos da conceituação curricular, nos abster-nos-emos de buscar alguma definição mais específica, ficando apenas com o que nos diz José Alberto Pedra (1997):

“Se não há um consenso definidor, se cada autor ou tendência teórica enfatiza este ou aquele aspecto da educação, todos entretanto, estão de acordo com que o **currículo é um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares**”². (grifo nosso)

Desejamos apresentar aqui as relações existentes entre a educação, representada pelo currículo – que outra coisa não é senão o instrumento que regula e determina a própria ação educacional, definição ampla e abrangente da qual nos permitimos fazer uso – a cultura e a sociedade, de forma a demonstrar que não podemos pensar nas questões curriculares e todas as suas implicações pedagógico-educacionais implícitas e explícitas sem considerar a relevância cabal dos aspectos sócio-culturais envolvidos na criação e implantação de um currículo, dentro de parâmetros definidos de uma seleção do conhecimento a ser repassado ao aluno.

Acreditamos ser de papel preponderante o estudo científico da formação do currículo sob a influência de seu contexto intencional, transformado por relações de poder, políticas de manutenção ou alteração da estrutura de classes da sociedade, seleções direcionadas de valor, crenças, conhecimentos e culturas.

Claro está que, em não podendo dissociar a idéia de educação do conceito de elemento social determinante, somos igualmente incapazes de analisar os processos educacionais (encarados aqui como a práxis do currículo – a escola dando voz e forma ao conhecimento, transformando-o em coisa tangível e mensurável) à luz de uma materialização independente do mundo que os cerca e das mãos ocultas que os conduzem, modelam e sustentam.

Queremos com isso dizer que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de ciências e disciplinas, padrões, matérias, estratégias e conteúdos pedagógico-programáticos, que povoam deste ou daquele modo os textos, livros e salas de aula de um país. Ele é invariavelmente fruto de uma operação seletiva, resultado da seleção de outrem, da concepção de conhecimento válido e

² PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papirus, 1997. p. 38.

necessário de algum segmento da sociedade, de alguma classe elitista que domina as relações de poder que governam as políticas de ensino de um povo. O currículo é traçado sobre as linhas de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que determinam a estrutura de organização de uma nação.

Bourdieu e Passeron, como nos diz PEDRA (1997)

“...acreditando que os sistemas educacionais estão calcados sobre uma sociedade hierarquizada, concluíram que tais sistemas visam à conservação do poder cultural das classes dominantes e, conseqüentemente, à reprodução das desigualdades. (...) Bourdieu e Passeron identificaram (segundo a ótica que utilizaram) o que está presente nos currículos. Para esses autores, são as formas das desigualdades sociais e o modo de reproduzi-las que no currículo estão representados.”³

Isso nos remete a delinear a cultura como indicador de posição social e de classe e o currículo como ferramenta de manutenção, divulgação e defesa das relações hierarquizadas e estratificadas da sociedade que essa mesma cultura cuida de dividir. A legitimação de um sistema cultural, representado pela oficialização de um currículo nacional centralizado possibilita a criação de um estado social em que as opções de um indivíduo quanto aos seus “gostos” e aos seus conhecimentos, à sua aprendizagem e aquisição de elementos curriculares, tornam-se indicadores de sua classe.

Há que se avaliar conscientemente as complexas relações existentes entre capital econômico e capital cultural, o papel da escola em seu cotidiano de reproduzir e fazer frente ao enorme volume de desigualdades de poder e as formas como o conteúdo e a organização do currículo, a pedagogia e a avaliação do aprendizado funcionam dentro desse mecanismo de forças que coexistem para a formação da realidade à nossa volta.

Entendemos que é, justamente hoje, diante de um modelo pós-moderno de organização da sociedade e sua estrutura de relações, que esses temas devem ser debatidos e visualizados com maior seriedade. Estamos vivendo uma época de profundas transformações em torno da educação, seja pública ou privada, resultante de políticas de oficialização curricular cada vez mais abrangentes e de impacto mais contundente.

³ BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C Apud Op. Cit. p. 108.

A apresentação, por exemplo, dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Governo Federal impõem à toda nossa realidade educacional brasileira novos rumos e abre espaço para novas considerações acerca do papel do Estado na determinação de conjunturas escolares, bem como reflete precisamente a influência poderosa exercida pelo aparelho estatal e tudo que nele se representa e conjuga (considerados aí todos os conflitos políticos e sociológicos travados na administração pública e coordenação de poderes sociais) dentro das perspectivas de condução do conhecimento no país.

CURRÍCULO E PODER

Diz-nos SACRISTÁN (1998):

“A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado.”⁴

Isso nos faz pensar que o currículo é concebido sob o mundo que lhe cerca, determinado pelo contexto a que se atrela e delimitado pelas forças e circunstâncias participantes do seu processo de criação e disseminação nas salas de aula.

Iniciando nossas considerações sobre as forças intencionais que se manifestam subjacentemente ao currículo, podemos perceber que o caráter elitista em que este se forma e a manipulação do conhecimento enquanto seleção válida a ser apresentada à sociedade não é realidade vivida apenas em nosso país, pois se atentarmos para o que nos apresenta o mesmo Sacristán veremos um retrato semelhante ao nosso pintado sobre a tela da sociedade espanhola:

“...em nossa tradição, pela história de controle sobre a educação e a cultura que nela se distribui, as decisões sobre o currículo têm sido patrimônio de instâncias administrativas que monopolizaram um campo que, nesta sociedade, sob a democracia, deveria ser proposto e gerenciado de forma bem diferente da qual se tem conhecimento”⁵

⁴ SACRISTÁN, J. Gimeno – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. Porto Alegre, ArtMed, 1998. p. 9.

⁵ Id. *ibid.* p. 9.

Assim, partimos do princípio de que a educação de forma geral é instrumento legitimamente constituído pelas estruturas governamentais como elemento de dominação e de controle ideológico, capaz de criar, manter, reproduzir e alimentar as diferenças sociais de um grupo ou de um todo populacional. Currículo e poder trilham caminhos em cujos limites cruzam-se, confundem-se e relacionam-se de forma incontestável.

Sobre o mesmo assunto SACRISTÁN (1998) continua escrevendo:

“De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”⁶.

Não desejando adentrar por caminhos complexos e nos alongar por demais em discussões quanto ao conceito de poder, utilizaremos aqui uma definição simplificada, segundo a qual o poder produz sua manifestação através de relações de poder, isto é, em situações sociais onde alguém ou algum grupo vê-se atrelado, submetido à vontade e domínio de outrem. O poder, portanto, aqui mencionado, é o elemento que proporciona a imposição do arbítrio de alguns à subordinação de outros.

A forma como esse poder se materializa, manifestando-se em condições tangíveis e presenciáveis é por meio das divisões sociais entre os diferentes grupos da sociedade, quer sejam divisões de classe, etnia, gênero, ou qualquer configuração em que haja patamares sociais separando pessoas, sendo essas divisões tanto a origem quanto o resultado de relações de poder.

Assim podemos analisar o envolvimento do currículo com as relações de poder. Enquanto definição “oficial” do que pode ser considerado conhecimento e valor cultural válido e representativo (utilizando-se do seu caráter selecionador de cultura – aspecto que abordaremos mais profundamente a seguir), o currículo estaria expressando os interesses e intencionalidades dos segmentos sociais detentores do poder e a quem interessa manter a situação existente, representando, dessa forma, as relações sociais de poder. E, em adição a esse aspecto de representatividade, o currículo, exercendo seu papel “oficializador” de seleção do conhecimento a serviço dos interesses do poder, molda personalidades individuais

⁶ Op. Cit. p. 17.

e sociais que colaboram para reafirmar as relações de poder existentes, contribuindo para que se mantenha o sistema vigente, estratificando o *status* de cada classe social constituída, mantendo as condições de grupos subjugados e subjugantes. O currículo figura, nesse contexto, no centro mesmo do palco das relações de poder.

Se atentarmos para a evolução da análise educacional crítica, veremos que grande e crescente esforço se estabelece em função da busca pela identificação das relações de poder que se conjugam com o currículo. E justamente pelo caráter nebuloso e pouco claro da manifestação desse poder, pelo fato de sua existência ser óbvia e incontestável, mas sua forma ser obscura, a análise dessa correlação faz-se importante.

Poderíamos perguntar: Que elementos fazem com que o currículo oficial seja dominante e que instrumentos, forças ou artifícios fazem com que esse currículo aja para produzir personalidades e identidades sociais que auxiliam no processo de manutenção e afirmação das relações de poder existentes?

Entendemos que essas forças se constituem por aparelhos e instâncias diversos, desde a influência direta do Estado e seus representantes das classes dominantes até sutis manifestações de desigualdades sociais nos ambientes educacionais.

Poderíamos aqui abrir um parêntese e nos aventurarmos por discussões acerca dos inúmeros elementos cotidianos de nossas escolas que perpetuam as relações de classe em nosso país e retratam, direta ou indiretamente, a situação de diferenciação existente na sociedade. Por certo discorreríamos durante longo tempo uma análise que identificaria cada faceta de nosso sistema educacional, que traz consigo um emaranhado de figuras carregadas de valores, tradições, práticas, avaliações, esquemas e estruturas associadas a formas de dominação e segregação social. Não é este o objetivo, no entanto, deste trabalho, mas apenas desejamos mostrar que no dia-a-dia de nossas instituições de ensino desenham-se cenários representativos de realidades conjunturais, espelhos reflexivos de divisões e diferenças sociais que ajudam a manter acesa a chama do fogo histórico das lutas de classes e das diferenciações que delas nascem.

Pois que, como Durkheim destaca, citado por Pedra,

“as sociedades utilizam as instituições educacionais como meios de conservação de seu particular modo de existir”⁷

E, em sendo assim, a educação, encarada por Pedra, só existe segundo uma situação específica, uma sociedade concreta, devendo as instituições educacionais responder à diversidade da vida coletiva das sociedades instalando processos de diversificação e especialização.

Continuando a excursionar a teorização de Pedra, vemos que este discursa sobre autores que estudaram a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado, tais como Bourdieu e Passeron, para quem a escola revelar-se-ia como instrumento eficaz na reprodução das desigualdades sociais. Ela legitimaria e reproduziria as relações de produção, mediante duplo mecanismo:

- a) inculca um sistema de valores que é o da classe dominante;
- b) elimina do sistema escolar, pela ritualização do exame, as classes populares, reservando a aprendizagem da cultura aos grupos dominantes, ou antes, seus herdeiros. (Bourdieu e Passeron 1969)⁸.

As teses desses autores estariam baseadas e sustentadas, na visão de Pedra, por algumas crenças, tais como:

- a) o sistema educacional está calcado sobre uma sociedade hierarquizada e
- b) como ele é definido e dirigido pela classe dominante, que efetivamente detém a cultura, ou seja, os instrumentos fundamentais (saber, saber-fazer e, sobretudo, saber dizer), visa à conservação do poder cultural das classes dominantes e, conseqüentemente, à reprodução das desigualdades⁹.

Pedra, no entanto, busca mostrar que Bourdieu e Passeron, em construindo uma teoria desmobilizadora, tendente à conservação da ordem,

⁷ DURKHEIM, E. Apud PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 46.

⁸ BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. In PEDRA, José Alberto *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 48.

⁹ PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 48.

desconsideraram os antagonismos das classes sociais que fazem com que a classe dominante, necessitando impor significações como legítimas, vê-se obrigada a lutar contra um outro poder. E assim o professor e o currículo não têm que, necessariamente, representar apenas elementos de conservação do poder cultural das classes dominantes. Esse poder existe, mas há que se considerar que é possível se modificar o sistema, ainda que a luta para isso envolva os mais complexos conflitos sociais.

Essa realidade nos faz crer que o estudo crítico do currículo deve dar importância à identificação e teorização das relações de poder que envolvem a educação. Devemos mais uma vez perguntar: Que relações de desigualdade social, de divisões de classe, etnia, cor, sexo fazem com que o currículo se apresente da forma como o faz e produza os efeitos que produz? Qual o papel da educação e da aplicação dos elementos curriculares nos ambientes educacionais envolvidos nesse processo? Qual o nosso papel como professores e disseminadores de cultura e conhecimento nesse processo?

Entender o poder não apenas como uma entidade intrinsecamente má ou com origem clara e inquestionável nos remete a avaliar a tarefa de estudar as relações de poder e sua ligação com o currículo como algo desafiador e difícil, mas talvez menos frustrante, haja visto que sabemos não ser possível eliminar o poder completamente, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará a relações de poder transformadas. E o currículo torna-se campo de batalha central dessa luta e transformação das relações de poder.

Oxalá essa transformação se proceda de fato e possamos assistir ao nascimento de uma sociedade mais justa e igualitária, mais humana e democrática e, sobretudo, que o ensino torne-se não instrumento de dominação e manutenção de injustiças e desigualdades, mas de transposição de obstáculos e criação de paradigmas ajustados aos conflitos sociais, elementos de construção de conhecimentos abrangentes, não-excludentes e levados a todos, sem distinção.

CURRÍCULO E IDEOLOGIA

A educação já não pode mais ser encarada como desinteressadamente envolvida com a transmissão de conhecimento, desde que se iniciou o debate sobre a questão da ideologia nos processos educacionais.

A educação constitui-se inegavelmente num dos principais dispositivos através do qual são transmitidas idéias sobre o mundo social. Estando exposta às determinações dos grupos hierarquicamente dominantes em determinado tempo, ajuda a garantir a reprodução da estrutura social existente.

O modo como são transmitidas essas idéias freqüentemente denuncia a diferenciação social. Poderia-se dizer que ao longo do tempo construíram-se duas visões de mundo destinadas às crianças de acordo com sua expectativa de atuação na sociedade. Uma ideologia para aqueles marcados para dominar e outra destinada aos relegados às posições subjugadas. Essa transmissão diferenciada dar-se-ia com a diferenciação nos estágios de modularização escolar. Visto que os representantes das classes subordinadas, em sua grande maioria, deixam a escola antes daqueles da classe dominante, devido a todas as variáveis envolvidas no processo de educação e inserção no mercado de trabalho. Os que saem antes teriam acesso à ideologia destinada àqueles dominados, aprendendo atitudes e valores próprios das classes subalternas. Os privilegiados pelo fato de permanecerem até o fim do processo educacional seriam apresentados ao modo de ver o mundo e à socialização daqueles cujo destino é pertencer à classe dominante.

Reforçando essa idéia de diferenciação curricular, exercida por padrões escolares adotados de forma a modelar uma sociedade conforme interesses de uma classe e os conflitos a que essa mesma sociedade se submete, Sacristán faz uma análise crítica sucinta da qual podemos nos valer:

“A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo.

Esse sistema se compõem de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados. As modalidades de educação num mesmo intervalo de idade acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação. A formação profissional paralela ao ensino secundário segrega a coletividade de alunos de diferentes capacidades e procedência social e também com diferente destino social, e tais determinações podem ser vistas nos currículos que se distribuem num e noutro tipo de educação.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo

um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa orientação especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar¹⁰.

Para que não haja dúvidas quanto ao conceito de ideologia aqui aplicado e ao qual estamos nos referindo, sem que tenhamos de entrar em embates filosófico-etimológicos da questão, basta que compreendamos sua noção como conjunto de idéias ou consciência da sociedade, desprovida de caráter falso ou verdadeiro nas idéias que transmite, mas conjugada de interesses, veiculando uma visão do mundo social ligada aos grupos dominantes ou que ocupam posições de vantagem na ordem social. A ideologia é instrumento primordial para manutenção dos privilégios e vantagens que lhes propiciam essas posições privilegiadas. Entendemos como mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder as idéias envolvidas na ideologia justificam ou legitimam do que se são falsas ou verdadeiras.

Porém não podemos pensar em ideologia como coisa acabada, imposta e engolida pela sociedade e jamais contestada. Não podemos também imaginar que idéias elitistas seriam transmitidas aos menos favorecidos e estes assimilariam completamente aquele conteúdo, deixando-se dominar totalmente. A imposição ideológica gera, é claro, inúmeros conflitos. Senão, vejamos.

Inicialmente, para que a ideologia seja aceita, deve conter elementos preexistentes na cultura e na sociedade, tais como, e principalmente, aqueles ligados ao senso comum. Assim, os envolvidos no processo aceitam uma ideologia adaptada, e não uma idéia original, elaborada piramidalmente de cima para baixo.

Outra coisa a se considerar é que a ideologia não é homogênea, uniforme, consistente. É, antes, mais como uma colcha de retalhos, fragmentos de diferentes elementos. E não age impassível, inabalável, ilesa. Há resistência e luta conta a imposição ideológica por parte dos que dela são alvo – pelas formas diferenciadas com que é assimilada.

É provavelmente infinito e muito fértil o campo de discussão aqui apresentado com relação à ideologia, mas o que desejávamos, sem ter a intenção

¹⁰ SACRISTÁN, J. Gimeno – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre, ArtMed, 1998. p. 17.

de esgotar o tema ou limitar a compreensão do mesmo era chamar a atenção para a importância e a relação íntima de vínculo a que se submete o currículo quando falamos de ideologia. E por certo é farto o leque de estudos a que podemos nos dedicar no afã de compreender e aprender sobre as formas como o conhecimento, compilado em currículo escolar, age para produzir identidades individuais e sociais no interior de nossas escolas, o que levantará sempre a questão da ideologia e o seu papel nesse processo.

CURRÍCULO E SELEÇÃO CULTURAL

“A ampliação do está passando a ser considerado cultura própria do currículo provoca conflitos e contradições, visto que não existe campo ou aspecto cultural que não esteja submetido a valorizações sociais diversas. As formas culturais não são senão elaborações sociais valorizadas de forma peculiar em cada caso. Qualquer faceta da cultura é objeto de ponderações diferentes na sociedade, é apreciada de forma peculiar por diferentes classes e grupos sociais e está relacionada a interesses muito diversos. Os aspectos intelectuais são valorizados mais que os manuais, por exemplo, pensa-se que determinados saberes são básicos para o progresso pessoal e social e que outros são cultura acessória. Estas valorizações desiguais são diferentes, por sua vez, entre os diversos grupos sociais, classes sociais, etc. o que introduz problemas quando os cidadãos de qualquer classe e condição tem que se submeter a um mesmo currículo. Veremos isso muito claramente, em nosso contexto, quando se fala da possibilidade de uma cultura comum numa escola compreensiva para todos os alunos de uma mesma idade, independente de sua condição social e de suas expectativas acadêmicas posteriores ao ensino obrigatório”¹¹

Com essa exposição de Sacristán podemos iniciar nossas considerações acerca da seleção cultural a que o currículo está submetido e, as implicações dessa seleção no processo de formação curricular enquanto instrumento social.

Clara está a necessidade premente de se promover uma escolha fundamentada dos conhecimentos agregados de um povo que deverão ser transmitidos e transferidos aos novos componentes da sociedade, os alunos de nossas escolas, por meio dessas instituições e tudo que nelas se representa. Somos hoje uma civilização cujas descobertas, estudos e conhecimentos

¹¹ Op. Cit. p. 60-61.

coletados e agrupados ao longo da história perfazem uma montanha cultural de tal forma alta, extensa, dinâmica e crescente que torna-se impossível apresentar ao aluno tudo quanto essa civilização adquiriu em sua existência.

No entanto, promover uma seleção adequada do conhecimento válido e representativo não é tarefa fácil nem procede-se de forma desinteressada e neutra. Tyler, citado por Pedra, nos diz que nem sempre foi assim tão oneroso exercer essa seleção:

“O esforço por extrair objetos do estudo da vida contemporânea [para Tyler, “vida contemporânea” é conceito equivalente a “cultura”, sendo visões de uma mesma moeda] derivou, principalmente, da dificuldade de ensinar na escola o enorme corpo de conhecimentos surgidos com o despertar da ciência e da Revolução Industrial. Antes dessa época, o material que se considerava digno de estudo era bastante reduzido, de maneira que não resultava difícil escolher os elementos mais significativos da herança cultural. O tremendo aumento dos conhecimentos, que se acelerou em cada geração desde o advento da era científica, impediu aos estabelecimentos de ensino seguir incluindo em seus programas tudo que se aceitava como saber”¹².

Para Tyler:

“Por ser muito complexa e por mudar continuamente [a vida contemporânea], é necessário focalizar esforços educacionais sobre os aspectos essenciais e mais importantes dessa vida. Não se desperdiça, deste modo, o tempo dos estudantes com informações que foram importantes há 50 anos, mas não são mais”¹³.

Há que se fazer, então, essa seleção sobre as bases conceituais que norteiam uma sociedade em determinado momento, sendo necessário que as escolas e o próprio processo educacional se adaptem às novas realidades que vão se desenhando ao longo da caminhada do Homem em seu cotidiano. Porém, interessa-nos mais as intenções e interesses vinculados a essa seleção, os quais, invariavelmente, estarão presentes a qualquer tempo.

¹² TYLER, Ralph. Apud PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 41.

¹³ Id., *ibid.* . p. 42.

Podemos perceber bem esse aspecto observando o que nos diz Bernstein sobre o assunto, comentando a nova sociologia – uma tendência iniciada na Inglaterra no final dos anos 60 que pretendeu submeter o currículo, e não a educação *latu sensu*, à análise sociológica:

“...a ‘sociologia do currículo’, começou trabalhando com o pressuposto de que o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes educacionais reflete a distribuição do poder em seu meio e a maneira pela qual trata de assegurar o controle social dos comportamentos individuais”¹⁴.

No entanto, essa “sociologia do currículo” foi denunciada por Eggleston em 1977, quando argumentou que pouca atenção a esse estudo sociológico do currículo estava sendo recebida dos sociólogos, que exibiam uma tendência a tomá-lo como um elemento “dado” dos sistemas escolares¹⁵.

Propunha-se, então uma nova abordagem que considerasse o currículo como materialização da seleção dos conteúdos, deslocando o interesse para os processos utilizados na seleção de conteúdos e sua distribuição. Como nos diz textualmente Pedra:

“A preocupação volta-se para os conteúdos, ou, para utilizar o termo de preferência dos ‘sociólogos do currículo’, os conhecimentos. Este é, aliás, o tema central da ‘sociologia do currículo’”¹⁶.

Sacristán nos remete, escrevendo sobre o mesmo assunto, à Nova Sociologia da Educação, que justamente veio a abrir caminhos para uma visão crítica e aprofundada do que está representado no currículo e em que principalmente se direcionou esse estudo:

“A Nova Sociologia da Educação contribuiu de forma decisiva para a atualidade do tema, que centrou seu interesse em analisar como as funções de seleção e organização social da escola, que subjazem nos currículos, se realizam

¹⁴ BERNSTEIN, Basil. Apud PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 50.

¹⁵ PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 50.

¹⁶ Id. *ibid.* loc. cit.

através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre. Em vez de ver o currículo como algo dado, explicando o sucesso e o fracasso escolar como variável dependente, dentro de um esquema no qual a variável independente são as condições sociais dos indivíduos e dos grupos, é de se levar em conta que também os procedimentos de selecionar, organizar o conhecimento, lecioná-lo e avaliá-lo são mecanismos sociais que deverão ser pesquisados (Young, 1980, p.25). O currículo – afirma este autor – é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente. Com isso, a natureza do saber distribuído pela escola se situa como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido. O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade (Whitty, 1985. p.8)¹⁷.

Segundo Pedra, na mesma linha de análise, estudiosos como Apple e King propõe e discutem questões como:

“Por que e como aspectos particulares da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento factual, objetivo? Como, concretamente, pode o conhecimento oficial representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma sociedade? Como as escolas legitimam estes padrões limitados e parciais de conhecimento como verdades inquestionáveis?”¹⁸.

E como o próprio Pedra nos explica, o currículo passa a ser encarado como um

“...recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica a justificar-lhe. Tal recorte (...) faz-se dos conhecimentos disponíveis em uma determinada cultura. Como o tempo escolar é finito e o conhecimento acumulado ultrapassa aquela finitude, não há outra via senão eleger alguns conhecimentos e recusar outros”¹⁹.

¹⁷ YOUNG, M., WHITTY, G. Apud SACRISTÁN, J. Gimeno – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed.Porto Alegre, ArtMed, 1998. p. 19.

¹⁸ APPLE, M. E. e KING, N. R. Apud PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 51.

¹⁹ PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP. Papyrus, 1997. p. 51.

E quem tem a responsabilidade e o poder para exercer essa seleção? Quais as forças, lutas e discussões que se agrupam de forma a eleger esses conhecimentos como válidos? O mesmo Pedra pode nos fornecer uma pista:

“Assim o conhecimento que se apresenta no currículo seguramente será aquele que a sociedade sancionou como desejável ou necessário . Está claro que por tal sociedade não se pode entender algo sem endereço e fisionomia. Ela se mostra e se materializa nos grupos sociais que em seu momento histórico assumem posições de poder”²⁰.

Portanto, começamos a perceber que o currículo se torna um elemento de grande importância no palco das lutas sociais, dos conflitos de classe, uma vez que por ele passam os conhecimentos, aspectos culturais e a ideologia que será comunicada, apresentada e assimilada por uma nação e, dessa forma, constituirá instrumento crucial na formação sócio-cultural das identidades dos indivíduos e de sua experiência educacional.

Ora, se estamos falando de manipulação de elementos formais e legitimados, não podemos fugir ao que apresentamos no início deste trabalho, acerca da parcialidade, da intencionalidade subjacente à formação e aplicação de conteúdos curriculares. Há sempre por detrás da criação de um currículo escolar algum grupo organizado, alguma classe que naquele momento ocupa lugar de destaque (entenda-se com isso lugar de poder) e cujos interesses, notadamente aqueles ligados à manutenção da situação vigente, são colocados direta ou indiretamente dentro da seleção cultural necessária à elaboração curricular, determinando expectativas diferenciadas quanto aos resultados a serem alcançados com a aprendizagem de determinado elemento do currículo.

Sobre isso escreve Sacristán:

“A seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros. Inclusive os mais desfavorecidos vêem nos currículos acadêmicos uma oportunidade de redenção social, algo que não vêem tanto nos que têm como função a formação manual ou profissionalizante em geral.

²⁰ Id. *Ibid.* p. 52.

No currículo tradicional da educação obrigatória, a primazia tradicional foi dirigida à cultura da classe média e alta, baseada fundamentalmente no saber ler, escrever e nas formalizações abstratas e, por isso, o fracasso dos alunos das classes culturalmente menos favorecidas tem sido mais freqüente, devido ao fato de que se trata de uma cultura que tem pouco a ver com seu ambiente imediato. A cultura acadêmica tradicional não é a dominante na cultura das classes populares. A evolução dos sistemas produtivos em países desenvolvidos com um setor de serviços muito amplo e processos de transformação altamente tecnológicos, que requerem um domínio amplo de informação muito variada, leva à necessidade de preparação nesses saberes acadêmicos abstratos e formais. A ampliação da cultura escolar para os aspectos manuais, por exemplo, que são componentes mais relacionados com essas classes sociais, nem sempre é facilmente admitida pelos que estão identificados com a cultura acadêmica e esperam através dela, a ascensão ou a redenção social e econômica²¹.

Sacristán, assim, nos dá um panorama claro quanto aos conflitos derivados da seletividade curricular. Selecionar o conhecimento e a cultura de uma civilização que devem ser considerados válidos e aplicáveis torna-se cada vez mais, à medida que acumulamos um volume crescente de experiências e conhecimentos, uma tarefa complicada e sobre a qual recaem considerações explícitas e implícitas que certamente produzem resultados diretos sobre a sociedade na qual é aplicada. Continuando a nos apoiar no que nos diz Sacristán:

“A seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada, com todas as mutilações que a especialização comporta, e os menos favorecidos, ao fracasso escolar e ao distanciamento conseqüente do mundo cultural. Tarefa esta que não é precisamente fácil, se não se fazem esforços e se adotam medidas específicas, quando boa parte do professorado e dos mecanismos de desenvolvimento curricular, meios didáticos, livros-texto, etc. são à imagem e semelhança da cultura intelectualista e abstrata dominante²².”

Mas apesar dessa modelagem curricular aos interesses dominantes e ao conseqüente desfavorecimento das classes menos privilegiadas, devemos

²¹ SACRISTÁN, J. Gimeno – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre, ArtMed, 1998. p. 62.

²² Op. Cit. p. 65.

admitir que o campo cultural é um terreno passível de contestação. Criticamente, não existe uma única cultura da sociedade, homogênea, coesa e universalmente aceita e praticada e, por essa razão, eleita para transmissão às futuras gerações através do currículo. A cultura é algo pelo que lutamos e não que recebemos, é um campo onde se revelam e se degladiam antagônicas concepções de vida social, onde se desenvolvem conflitos de poder e dominação.

Nessa perspectiva, cultura é algo intimamente ligado a grupos e classes sociais, sendo terreno onde se travam lutas pela manutenção ou transposição de divisões da sociedade. E o currículo é o campo onde se manifesta esse conflito, onde se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura.

Dessa forma podemos chegar à conclusão de que, mesmo sendo instrumento de transmissão de valores intencionados e não-neutros, o currículo ainda assim não é um conjunto de informações e materiais inertes, mas um terreno em que efetivamente se criará e produzirá cultura através dos conflitos resultantes da seleção cultural dos conteúdos curriculares.

Chegamos assim, ao final de nosso trabalho, sem, no entanto, esperar ter esgotado o assunto, mas apenas ilustrado a relação existente entre o currículo, a cultura e a sociedade, perpassando pelos aspectos de imposição ideológica do currículo e as relações de poder nele representadas e incentivado, senão despertado, o interesse pelos elementos abordados.

Esperamos que o tema seja ainda muito discutido e estudado, a fim de buscar as raízes do currículo e as forças que nele interferem, procurando amenizar sempre as implicações negativas das injustiças sociais que possam ser transmitidas e mantidas através do currículo.

E por fim, gostaríamos de dizer que entendemos ser o currículo não um elemento estático a favor das classes dominantes alienado completamente da busca por transformação do quadro social, mas um instrumento de produção e de política cultural, com o qual pode-se criar, recriar e mudar a cultura de um povo e, principalmente, contestar e transgredir a realidade de desigualdades e diferenciações sociais hoje existente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PEDRA, José Alberto – *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno – *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre, ArtMed, 1998.