

Currículo escolar e sua contribuição para a construção de uma sociedade democrática

School curriculum and its contribution to the construction of a democratic society

Rosely Maria Aparecida Machado¹

Resumo: O artigo propõe a análise da seleção do currículo escolar enquanto um instrumento capaz de manter as desigualdades e a exclusão social, bem como produzir identidades individuais e sociais. E que, embora vinculado a relações de poder, desigualdade social e exploração econômica pode ser repensado muna perspectiva emancipatória. Essa análise vincula-se a políticas públicas voltadas para a inclusão social no que concerne, especialmente, aos grupos de adolescentes e jovens que se encontram fora da escola, inclusive com aqueles que cumprem medidas socioeducativas.

Palavras chaves: Currículo; identidade; educação inclusiva.

Abstract: This article aims to analyze the selection of the school curriculum seen as a tool able to maintain inequalities and ensuring social exclusion, as well as producing individual and social identities. Although it is linked to power relations, social inequality and economic exploitation, it can be rethought in an emancipatory perspective. This analysis is related to public policies regarding social inclusion, especially of groups of adolescents and young people that are out of school; moreover, with concern for those who undergo social public policy measures.

Keywords: Curriculum; identity; inclusive education.

¹ Mestranda em História pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. Especialista em Educação pela Universidade Federal do Espírito. Pedagoga da Rede Estadual de Ensino, ES. E-mail: rosely.machado@terra.com.br

A palavra currículo, em função de sua diversidade de sentido, vem sendo tratado como um variado e extenso desdobramento de temas e questões. Essa diversidade, inclusive, possui estreita relação com o fato do currículo está vinculado a diversos interesses, como nos afirma Moreira:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como socializar crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA, 2004. p.11).

Dentro desta perspectiva, alguns críticos ressaltam que dependendo do sentido dado ao currículo, a educação pode estar atrelada a fortes mecanismos de controle social, onde é organizada de forma a disciplinar, domesticar e alienar os estudantes, contribuindo fortemente para a estabilidade do sistema capitalista. Neste sentido Oliveira nos diz que:

Grosso modo, o primeiro modelo, o da escola “pública, laica e universal” gestado na França, tem como fundamento da ação pedagógica o saber (corporificado na escola pelos conteúdos disciplinares) e sua difusão. O conhecimento é considerado como um conjunto de verdades a serem difundidas, memorizadas e repetidas pelos alunos sem que processos de reflexão pessoal ou coletivo devam adulterá-los. A efetivação dessa transmissão de conteúdo depende de disciplina, passividade e obediência dos alunos às normas e regras de funcionamento do processo, bem como da competência do professor para transmiti-lo. O principal objetivo é levar o saber disponível na sociedade às novas gerações, formando-as no sentido de torná-las disciplinadas, bons

cidadãos, dóceis, e boa mão de obra. O projeto educativo maior relaciona-se, portanto, a função social e econômica da sociedade por meio da difusão e reprodução dos seus saberes e valores (OLIVEIRA, 2011, p.86).

Para Silva (1995, p.21), com o início da teorização crítica em educação um dos conceitos centrais que orienta a análise da escolarização tem sido a ideologia.

Neste sentido, Louis Althusser (1983, p.23) com sua obra "A ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado" deu início aos questionamentos da ideologia em educação, argumentando que a classe dominante disseminava suas ideias no mundo social, garantindo a reprodução da estrutura social existente.

Embora a obra de Althusser tenha contribuído muito para os questionamentos que percebem a educação vinculada ao social, ela também foi, e ainda é, objeto de muitas críticas.

Dentro desta perspectiva Silva aponta que:

(...) Por um lado, houve uma série de contestações conceituais à própria noção de ideologia formulada por Althusser. Por outro, inúmeros estudos empíricos sobre o funcionamento da escola e da sala de aula ajudaram a aumentar consideravelmente a nossa compreensão do papel da ideologia no processo educacional, uma compreensão que nos levou bastante além do esboço de Althusser (SILVA, 1995, p. 22).

Silva (1995, p.23) entende que a compreensão do conceito de ideologia como consciência falsa levava facilmente à sua formulação como uma

questão epistemológica centrada na dicotomia falso/verdadeiro que a despia de todas as suas conotações políticas.

Para o autor, a ideologia está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social.

Neste sentido, Silva afirma que:

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-crítica do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: "teorias" neutras, científicas, desinteressadas.

As teorias críticas e teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implica em relações de poder (SILVA, 2011, p.16).

E nestas relações os mecanismos de transmissão da ideologia se tornaram muito mais sutis, se aproveitando, inclusive de materiais preexistentes na cultura e na sociedade. Isso pode ser percebido, por exemplo, pela forte tendência de grupos conservadores e neoliberais de usar conceitos com grande poder de mobilização como democracia, igualdade, justiça social e outros, para mascarar suas verdadeiras intenções, como nos aponta Santomé:

No presente momento, uma das grandes obsessões dos grupos conservadores e dos neoliberais é tratar de resignificar e despolitizar aqueles conceitos mais progressistas com os quais a esquerda vem sonhando e lutando por outro mundo melhor:

democracia, justiça social, igualdade, redistribuição, reconhecimento etc. Conceitos com grande poder de mobilização social, mas que nessas últimas décadas estão sendo reduzidos a jargões com os quais qualquer pessoa pode recheiar suas frases, pois, na realidade, já são demais os contextos que não significam nem obrigam a nada. Nesta tarefa, desempenha um papel decisivo a enorme rede de meios de comunicação da qual esses setores políticos e econômicos são proprietários (SANTOMÉ, 2011, p.51).

Para Rodrigues (2013, p.3), o fato de tudo parecer ser o que não é, traz consigo o fetiche fundamental inerente e imanente aos fatos cuja lógica virtual é ideologizada e o poder da crítica encapsulado, dificultando o desvelamento, não do que está por trás, mas do que está ali, na cara, e não é visto porque parece ser efetivamente outra coisa.

Pensar a ideologia como uma questão social implica em entender que ela permeia todas as instâncias sociais e que, portanto, está presente tanto para a ideologia educacional crítica quanto para a teoria crítica de currículo, como nos afirma Silva:

Estamos longe de ter esgotado o potencial analítico e político do conceito de ideologia, assim como de ter esgotado a compreensão que dele podemos ter. Ele continua a ser central na teorização educacional crítica e, sobretudo, na teorização crítica sobre currículo. Ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. Nesse sentido, falar de currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia (SILVA, 1995, p. 23).

Silva aponta alguns critérios para que pensemos a relação entre educação, currículo e cultura na teorização educacional crítica. Ele afirma que esse envolvimento é fundamentalmente político, e que, portanto, pode ser entendido tanto como um campo de produção ativa da cultura quanto campos contestados.

Essa perspectiva da cultura como um campo contestado e ativo tem implicações importantes para a teoria curricular crítica. Se combinarmos essa visão com aquela que questiona a linguagem e o conhecimento como representação e reflexo da "realidade", somos obrigados a rejeitar a visão convencional do currículo que o vê como um veículo de transmissão do conhecimento como uma "coisa", como um conjunto de informações e materiais inertes. Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, 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 (SILVA, 1995, p. 25).

Além disso, ele acredita que o conhecimento e o currículo corporificam relações sociais. Isso significa não apenas ressaltar seu caráter de produção, de criação, mas, sobretudo, seu caráter social. Eles são produzidos e criados através de relações sociais particulares entre grupos sociais interessados. Como tal, eles trazem a marca dessas relações e desses interesses (SILVA, 2002, p.20).

Numa era de proclamada e inevitável globalização, é importante retomar uma visão que coloque no centro de nossas preocupações teóricas e políticas as relações de poder e desigualdade entre os diferentes povos e nações. É importante compreender não apenas as relações de exploração econômica entre os diferentes países da chamada "ordem mundial", mas

também as relações de construção simbólica da dominação e da subordinação na qual certos grupos e nações se constroem como superiores e constroem a outros como inferiores (SILVA, 2002, p.32).

Neste sentido, Rodrigues (2008, p.15) afirma que a mundialização dos mercados sob a égide do capital financeiro ganha o nome ideológico de globalização, que na verdade significa dominação econômica, novas diásporas, dominação cultural e imposição de padrões de comportamento num movimento de homogeneização proporcionado pelo avanço das telecomunicações e das mídias globais. As consequências reais desse processo podem ser resumidas na máxima: os mercados se mundializam, as culturas não.

Hall (2011, p.49) argumenta que as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. E as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a "nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Para ele, uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural.

Neste sentido, Bhabha (1998) afirma que:

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O "direito" de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através

das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão "na minoria". O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição "recebida". Os embates de fronteira acerca da diferença cultural tem tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 1998, p.20-21).

Silva ressalta que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (SILVA, 2011, p.15-16).

Neste sentido, Rodrigues nos aponta a formação de uma identidade cultural contemporânea em que mercado e cultura se misturam. Ela nos diz que:

Como parte do panorama da modernidade radicalizada entrelaça na contemporaneidade o mundo do consumo e das sensações, lazer, prazer e violência. Mercado e cultura se amalgamam de tal forma que é quase impossível distinguir onde começa e termina um e outro. Um dos efeitos mais importantes desse processo se materializa na violência urbana, Esta se tornou nas últimas décadas um tema político-ideológico que, se associado à discussão do consumo, e, em consequência ao intenso apelo estético, se apresenta como importante variável para compreensão da subjetividade e das relações de poder na modernidade avançada que vivemos na contemporaneidade (RODRIGUES, 2013. p.6).

Para Hall (2011, p.75) quanto mais à vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos lugares, história e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Segundo o autor, somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós) dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribui para esse efeito de “supermercado cultural”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural”.

Desta forma, Rodrigues nos aponta que:

A cultura está totalmente imersa na lógica da mercadoria nesse momento multinacional do capitalismo. Por isso, propicia um campo enorme para análise das violências proporcionadas pela angústia, medos, desconfiança, inveja, raiva, intolerância, ressentimento e quebra de laços sociais de solidariedade (RODRIGUES, 2013. p.5).

Nesta perspectiva Caldeira (2000, p.343) afirma que a experiência da violência é uma experiência de violação de direitos individuais ou civis, e, portanto afeta a qualidade da cidadania brasileira.

Para a autora violência e o desrespeito aos direitos civis constituem uma das principais dimensões da democracia disjuntiva do Brasil. Ao denominá-la disjuntiva Caldeira e James Holston (1998) chamam a atenção para seus processos contraditórios de simultânea expansão e desrespeito aos direitos da cidadania, processos que de fato marcam muitas democracias do mundo atual (Holston, manuscrito). A cidadania brasileira é disjuntiva porque, embora o Brasil seja uma democracia política e embora os direitos sociais sejam razoavelmente legitimados, os aspectos civis da cidadania são continuamente violados.²

Para Caldeira (*idem*), a democracia disjuntiva no Brasil é marcada pela deslegitimação do componente civil da cidadania: o sistema judiciário é ineficaz, a justiça é exercida como um privilégio da elite, os direitos individuais e civis são deslegitimados e as violações dos direitos civis estão profundamente enraizadas numa história e numa cultura em que o corpo é incircunscrito e manipulável, e em que a dor e o abuso são vistos como instrumentos de desenvolvimento moral, conhecimento e ordem.

² Caldeira adota a clássica definição de Marshall (1965/1949) entre as dimensões civil, política e social da cidadania. A dimensão civil refere-se aos direitos necessários para a liberdade individual, para asserção da igualdade perante a lei e aos direitos civis em geral, a dimensão política refere-se ao direito de participar de organizações políticas, de votar e de candidatar-se a cargos políticos, a dimensão social refere-se aos direitos associados ao estado do bem-estar social.

Essa configuração específica nos permite sugerir que a lógica cultural e política que cria corpos (in)circunscritos não é a mesma lógica que gera indivíduo circunscrito na tradição liberal de cidadania.

Diante disso, o que observamos é o esgotamento do tecido social, a tensão e o conflito exacerbado nas relações sociais rurais e urbanas, o paternalismo na relação Estado e sociedade. Além da seletividade elitista do ensino, o desemprego, o controle repressivo das massas e a ausência de política de integração, como nos aponta Rodrigues (2013, p.6).

Então, o desrespeito aos direitos da cidadania, envolve também a discussão da relação entre identidade e cultura, onde Hall nos afirma que:

A formação de uma cultura contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2011, p.50).

Desta forma, percebemos que analisar a questão da ideologia e cultura na sociedade contemporânea envolve a discussão das relações de poder, como nos afirma Silva:

(...) quando discutimos os conceitos de ideologia e cultura, o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado das relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição "oficial" daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao

expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. Seu aspecto contestado não é a demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções (SILVA, 1995, p.29).

Silva (1995) nos diz também que reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado – uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder.

Então, ao se estabelecer um currículo oficial é importante ter em mente as profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais, uma vez que a proposta de cultura nacional atua como uma fonte de significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação, como nos diz Hall:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto ações quanto concepção que temos de nós mesmos (HALL, 2011, p.51).

Neste sentido, Hall (2011, p.59) nos coloca que não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional. Para ele a ideia de identidade nacional tida como uma identidade unificadora desse tipo seria uma identidade que anula e subordina a diferença cultural.

Diante disso, acreditamos que a ideia de se estabelecer propostas tendo em vista a prevalência de uma cultura nacional é aniquiladora, uma vez que unifica o que é diverso, reforça as desigualdades sociais, acentua os problemas sociais, impossibilita a perspectiva de melhorias da qualidade da educação, e agrava o problema da exclusão social.

Portanto, reconhecemos que o multiculturalismo vem sendo apresentado como uma solução para este problema, porém trata-se apenas de uma camuflagem, já que o problema é de ordem político-ideológico.

Além disso, devemos estar atentos ao grande número de crianças e jovens que se encontram fora da escola, ou que apresentam distorção idade/série/ano, bem como os casos de jovens que cumprem medidas socioeducativas, uma vez que todos eles aumentam os dados estatísticos do analfabetismo e/ou baixa escolaridade, e que via de regra, não apresentam problemas cognitivos. Um verdadeiro processo de democratização da sociedade abre a possibilidade para a discussão de dimensões ideológicas, políticas e normativas de grupos excluídos.

O fato é que, não podemos continuar ocultando a existência do conflito, dificultando a percepção crítica da realidade, a exclusão é um mecanismo presente na sociedade capitalista e atinge tanto a escola como outras instâncias da sociedade.

Nessa perspectiva, precisamos pensar o currículo escolar num contexto socioeconômico e político vinculado a uma visão mais ampla da sociedade,

levando em conta os conflitos e tensões presentes nessa sociedade. Para que assim, possamos afastar o discurso que diminui e elimina o outro, e possamos, enfim, ampliar as possibilidades de conhecimento.

Referências

ALTHUSSER, L. (1983). *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro, Graal.

CALDEIRA, Teresa P. do R. (2000). *Cidade de muro: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp.

BHABHA, Homi K. (1998). *O local da cultura*. Tradução de Myriam Avila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves, Belo Horizonte. Editora UFMG.

HALL, Stuart (2011). *A identidade cultura na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomas T. (Orgs.) (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

MOREIRA, Antonio F. (Org.) (2004). *Currículo: questões atuais*. 10.ed. Campinas: Papirus.

OLIVEIRA, Inês Barbosa (2011). "Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso nos cotidianos". In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Currículo e educação básica*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet.

RODRIGUES, Márcia B. F. (2008). *Reconfigurações identitárias: as referências identitárias no processo de modernização atual: reflexões indiciárias sobre o caso brasileiro*. Vitória: Cultura e Edições Tertúlia.

_____. (2013). "Vidas modernas: sensações, espetáculo, mercado, cultura e violência". *Revista Simbiótica*, Vitória, UFES, v.único, n.5.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (2011). "Instituições educacionais no marco de sociedades abertas: a necessidade de estruturas flexíveis e de articulação entre atividades escolares e extraescolares". In: FERRAÇO, Carlos E. (Org.). *Currículo e educação básica*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet.

SILVA, T. T. (2011). *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2002). "Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple". In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez.