

CULTURA E CURRÍCULO¹

ALFREDO VEIGA-NETO²

Resumo

Entendendo o Currículo como um artefato educacional que retira elementos de uma cultura e os escolariza, apresentam-se sumariamente algumas perspectivas que têm sido adotadas para examinar de que maneiras o currículo está implicado com a sociedade que o produziu. Na medida em que estão ocorrendo rápidas e profundas modificações no mundo contemporâneo, discutem-se alguns “efeitos” sociológicos e culturais dessas mudanças – como as questões referentes à desigualdade distributiva, o multiculturalismo, o relativismo cultural, a representação e as novas tecnologias de subjetivação – e suas relações com o currículo, principalmente no que concerne às nossas práticas pedagógicas e à pesquisa educacional.

¹ Uma versão provisória e resumida deste texto foi apresentada e discutida no Curso “Teoria e Prática da Avaliação Escolar”, realizado na Escola Agrotécnica Federal de Sertão, RS, em convênio com a Faculdade de Educação da UFRGS.

² Alfredo Veiga-Neto é professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Foi Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. E-mail: alfredoveiganeto@uol.com.br

Abstract

Taking the Curriculum as an educational artifact that comes from culture. The author examines some analytic perspectives about the relations between Curriculum and society. Some sociological and cultural effects of the recent changes in our contemporary world, over the Curriculum, are discussed – like inequality, multiculturalism, cultural relativism, representation and the news technologies of subjectivity –, mainly about our pedagogical practices and the educational research.

Palavras-chave:

Currículo, pós-modernidade, multiculturalismo, subjetivação, representação, crise da modernidade.

Key-words:

Curriculum, post-modernity, multiculturalism, subjectivity, representation, crisis of modernity.

Introdução

Ainda que soe como trivial, inicio este texto com uma frase bastante repetida: *nós, professores e professoras, vivemos num cenário de incertezas e dificuldades*. Tais incertezas e dificuldades manifestam-se em múltiplos aspectos e nos atingem por todos os lados: enquanto trabalhadores da Educação – salários aviltados, planos de carreira desanimadores, condições materiais precárias das escolas etc. – ; enquanto cidadãos – discriminações profissionais, sexistas, racistas, econômicas etc – ; enquanto propriamente educadores – dificuldades em saber como trabalhar com alunos tão diferenciados (econômica e socialmente), em saber como trabalhar num mundo mutante, que se transforma tão rapidamente, num mundo em que temos cada vez mais coisas para ensinar e para aprender.

Certamente, essa enumeração poderia se estender bastante. É preciso, então, que eu circunscreva logo alguns elementos dessas incertezas, para que possamos avançar e não nos percamos numa atitude lamurienta e derrotista, como costuma acontecer. Assim, discutirei algumas questões relativas às nossas dificuldades em pensar e trabalhar num mundo mutante. Mais especificamente, pretendo trazer algumas reflexões sobre como as mudanças sócio-econômicas e culturais estão atingindo um dos elementos que se situa no coração da atividade escolar: o currículo.

Entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. Passemos, então, a sua discussão.

Até há bem pouco tempo – e talvez ainda hoje para alguns – as várias teorias sobre o currículo se ocupavam mais em dizer como organizar os conteúdos a serem ensinados (em função dos recursos disponíveis, das diferentes teorias de aprendizagem, dos “níveis” cognitivos dos alunos etc.), do que em problematizar o que deveria ser ensinado. Havia um certo consenso em torno do elenco de conhecimentos que deveriam participar dos currículos escolares. Eu costumo dizer que vivíamos uma certa tranquilidade epistemológica, pelo menos em termos curriculares...

Essa tranqüilidade ficou abalada quando, mais recentemente, passou-se a discutir a questão de *o que* ensinar, isto é, a discutir a questão de quais conteúdos são mais importantes e que devem participar dos currículos escolares. Como sabemos, esse tipo de preocupação estava no centro das chamadas teorias críticas do currículo. Para elas, o conhecimento não é igualitariamente distribuído pelos sistemas escolares. Ao contrário, e talvez mais importante: é (também) pela distribuição assimétrica desses conhecimentos que a escola reproduz as assimetrias sociais e econômicas. Conhecer essas assimetrias e superá-las torna-se, então, uma tarefa que é crucial. Mas, além de importante, trata-se de uma tarefa ampla e de difícil execução prática. De qualquer maneira, em termos curriculares, parece que ainda sabíamos o que fazer. Explico melhor: a teorização educacional crítica tornou problemática a questão de *o que* ensinar: se quiséssemos manter as assimetrias sócio-econômicas, deveríamos distribuir assimetricamente o conhecimento (tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos). Mas se, ao contrário, quiséssemos superar essas desigualdades, uma das coisas a fazer seria distribuir equitativamente o conhecimento. Em ambos os casos, parecia que o conhecimento estava lá, à nossa espera, para ser recolhido e participar dos currículos.

Lembro, a título de exemplo, que a assim chamada pedagogia crítico-social dos conteúdos foi uma tentativa de teorizar sobre isso e de colocar em prática ações pedagógicas que tinham em seu horizonte a produção de uma sociedade mais igualitária. De qualquer forma e simplificando, os conteudistas sabiam quais eram os conteúdos que deveriam participar de uma escola progressista: o conhecimento universal, patrimônio da Humanidade e das classes dominantes. Tornar esse conhecimento acessível às classes populares (dominadas) contribuiria decisivamente para uma maior justiça social.

O mundo mudou e, com ele, mudou também nosso próprio entendimento sobre nós e sobre o próprio mundo. Parece que, junto a uma maior democratização da informação, continuam se aprofundando as desigualdades. Enquanto que a economia tende a se globalizar e muitas fronteiras nacionais se dissolvem, o mundo parece cada vez mais heterogêneo em termos culturais. A sensação que nos invade é de que não mais vivemos naquele velho e injusto, porém seguro, mundo moderno. Esse novo mundo não se tornou mais justo, mas se tornou menos seguro... Talvez fosse melhor dizer que o mundo não se tornou simplesmente mais inseguro, mas dizer, sim, que nós temos menos segurança sobre ele, acerca daquilo que sabemos dele, sobre nossa situação nele.

Essas mudanças estão se refletindo, necessariamente, na teorização educacional e, mais especificamente, na teorização sobre o currículo. Como este é um texto quase-panorâmico, aqui não terei como me estender muito sobre as “novidades” que vêm aparecendo, nos últimos anos, no campo da Curriculologia. Aqueles que quiserem mais detalhes, poderão recorrer às contribuições, entre outros, de Moreira & Macedo (2002), Costa (2001), Silva (1999), Canen & Moreira (2001), Moreira (1997) e Veiga-Neto (2002).

Como anunciei antes, é nesse cenário, de rápidas e imensas transformações, que quero discutir, a seguir, alguns problemas que se colocam para o currículo. Para facilitar esta minha exposição, separarei as mudanças em sócio-econômicas e culturais. É claro que, na prática essa distinção não é assim tão simples: os elementos sócio-econômicos misturam-se e se combinam com os culturais, e estes, por sua vez, também se combinam com elementos políticos, biológicos etc. Mas, no que concerne aos meus objetivos nesta discussão, basta tomarmos, ainda que de modo resumido, as mudanças sócio-econômicas e as mudanças culturais, para examinarmos como elas estão alterando nossas antigas certezas sobre o currículo.

As mudanças sócio-econômicas

Conforme referi antes, cada vez perde mais sentido dividirmos as sociedades atuais em ricas e pobres. Isso não significa que não existam países que, no seu todo, sejam muito mais ricos do que outros. Ainda que, mesmo dentro de países muito ricos (e política e economicamente poderosos), aumentam assustadoramente as proporções de grupos pobres e indigentes. Uma das causas disso parece ser a impossibilidade de manter os padrões de excelência (econômica e de bem-estar social), num contexto de crescimento populacional e de estrutura migratória como o que hoje vivemos. Mas, certamente, as maiores causas para o aumento numérico (absoluto e proporcional) das frações sociais mais pobres – bem como para o aprofundamento das condições miseráveis de sobrevivência – ainda são de natureza política, especialmente ligadas a políticas econômicas neoliberais. A lógica da desigualdade, da exclusão, da concorrência e da discriminação está no centro do neoliberalismo, e este está rapidamente se tornando hegemônico em escala mundial.

Isso tem pelo menos dois efeitos imediatos sobre o currículo. Em primeiro lugar, parece que mais do que nunca o conhecimento está sendo desigualmente distribuído. Então, como evitar isso? Em segundo lugar, a distribuição desse conhecimento segue a lógica neoliberal, isto é, o conhecimento escolar – e, de resto, a própria escolarização – deixa de ser entendido como um elemento socializador e como um direito social, e passa a ser entendido como uma mercadoria a ser adquirida. E é claro que aqueles que podem comprá-lo terão melhores chances de concorrer e dominar com mais êxito...

Que poderemos fazer para tornar o currículo – e a escola, no seu todo – mais acessível para as frações cada vez mais numerosas, mais pobres e mais disseminadas?

As mudanças culturais

Um importante teórico contemporâneo caracterizou o mundo atual como aquele em que ocorre uma “multiplicação vertiginosa das comunicações” cujo efeito mais evidente é o “número crescente de sub-culturas que tomam a palavra”, que passam a se fazer notadas e influentes (Vattimo, 1994, p. 14). Isso se combina com o “ocaso ou, pelo menos, a transformação radical do imperialismo europeu” (ib.). Esse descentramento dos valores culturais europeus, associado com as mudanças econômicas ocorridas no mundo, colocou em xeque as formas de pensar e de viver modernas que se construíram nos últimos duzentos ou trezentos anos. Essas novas formas de pensar e de viver foram construídas pelo Iluminismo e constituem o que se convencionou denominar Modernidade. Agora, diz-se que a Modernidade acabou, está esgotada, e que vivemos, hoje, na Pós-modernidade.

Não há como, no espaço desta minha apresentação, entrar numa discussão sobre o pós-moderno: em que ele consiste, suas relações com a Modernidade ou, até mesmo, se afinal vivemos mesmo num mundo pós-moderno ou se, pelo contrário, os valores centrais do Iluminismo ainda estão vigentes, o que nos levaria a falar em neo-moderno, moderno avançado ou moderno tardio. Penso que essas são questões importantes para compreendermos o mundo em que vivemos; mas vou procurar me ater, apenas, a alguns elementos que me parecem importantes para o currículo, seja este entendido em seus aspectos mais teóricos, seja este entendido na prática escolar diária.

Em primeiro lugar, está a questão da pluralidade cultural, salientada na citação de Vattimo. Perdemos o “conforto” de pensar a cultura como algo único e imenso. Esse conceito unitário foi uma construção européia, elaborada na Modernidade, por homens brancos, na sua maioria judeus ou cristãos e colonizadores (ou, pelo menos, simpatizantes do colonialismo). Uma consequência desse conceito se manifesta nas oposições binárias entre cultura erudita/cultura popular, alta-cultura/baixa-cultura etc. Outra consequência se manifesta na valoração que é dada a cada elemento do par, de modo que cultura erudita passa a ser entendida como boa cultura, como alta-cultura e boa cultura entendida como cultura erudita. E dessa oposição binária não se livraram nem mesmo partidários da pedagogia da libertação.

Ora, aquilo que a própria antropologia já havia construído há décadas, a saber, o conceito “relativista” de cultura, só muito recentemente foi apropriado por alguns poucos pedagogos. Isso é importante e desejável. Mas nos deixa frente a frente com problemas muito complicados, em termos curriculares: *que ensinar num cenário multicultural? Em outras palavras: quais conteúdos* – bem como métodos de trabalho, avaliações etc. – eleger para incluir nos currículos, (Forquin, 1993)? Nessa perspectiva, não temos mais aquele reservatório central da cultura, de onde podíamos retirar porções para compor um currículo. Em suma, não

temos a Cultura, mas culturas... Temos múltiplos reservatórios, todos importantes. Assim, duas perguntas iniciais se colocam: de quais desses reservatórios retirar elementos para o currículo? Que retirar de cada um deles?

O multiculturalismo coloca-nos frente a muitas outras questões de difícil solução (se é que há solução para elas...): *como* poderemos ensinar para culturas diferentes da nossa, sem colonizá-las? Ou, em outras palavras: *como* (e também *que*) ensinar para outros grupos sem impor a eles a minha cultura? E não é demais lembrarmos que, levada ao seu limite, essa pergunta torna altamente problemático qualquer projeto educacional: afinal, educar não envolve um processo de colonização de mentes e corpos? Essa é uma pergunta de natureza ética não trivial. Mas há ainda uma outra pergunta, também radical, porém de natureza epistemológica: será possível eu realmente me comunicar com outra cultura, a partir da minha? Ou será que falamos “dialetos culturais” (Vattimo, 1994), diferentes e, a rigor, intraduzíveis, de modo que a nossa intercomunicação é ilusória?

Em segundo lugar, uma das características do pensamento pós-moderno é o novo entendimento que se tem do papel da linguagem, que resultou do que se convencionou chamar *virada lingüística*. De uma maneira um tanto simplificada, podemos dizer que hoje se compreende a linguagem não mais como um meio de representação que fazemos da realidade, mas como um instrumento que institui a realidade. Costuma-se dizer que são os nossos discursos sobre o mundo que constituem o mundo (pelo menos, aquele que interessa). Ou seja, a questão não é perguntar se fora de nós existe mesmo um mundo real, uma realidade (seja ela metafísica ou não); a questão é perguntarmos sobre o mundo que faz sentido para nós ou, melhor dizendo, sobre o sentido que colocamos no mundo, que damos às coisas do mundo. E essa colocação se faz pela linguagem. Vejamos brevemente como isso pode influir sobre o currículo.

Mesmo que tenhamos resolvido todas as “questões culturais” que comentei até aqui, muitas outras se colocam, em decorrência da virada lingüística. Uma delas é o desaparecimento de qualquer chão epistemológico firme pois, se é a linguagem que dá sentido ao mundo, é nela que temos de amarrar as bases de nosso pensamento, nossos juízos, e não numa Razão transcendental, num sujeito fundante, como queria o Iluminismo. E como não há uma metalinguagem que se coloque acima das demais e a partir da qual, de fora, pudéssemos entendê-las, tudo fica muito fluido, móvel. Assim, mesmo dentro de uma única cultura, supostamente homogênea, o que pensamos ser a realidade última não passa de representações que se estabelecem discursivamente e que, por isso mesmo, estão constantemente sujeitas a mudanças. Mas, ao contrário do que se pensava, essas mudanças não são nem contínuas, nem necessárias, nem progressivas (no sentido de progredir de pior para melhor, de antes para depois, de mais simples para mais complexo). Nesse cenário, como faremos nossas escolhas curriculares: onde amarrá-las (em termos éticos e epistemológicos), para que futuro dirigi-las?

Em terceiro lugar, mas não menos importante, estão as questões relativas à subjetividade. Com o desaparecimento do conceito moderno de sujeito fundante, isso é, de sujeito capaz de uma racionalidade objetiva, e sua substituição

pelo conceito de sujeito fundado, isso é, de sujeito cuja racionalidade é sempre produzida socialmente, adquirem importância máxima as questões relativas aos processos de subjetivação. Esse foi, por exemplo, o projeto principal das investigações do filósofo francês Michel Foucault (1995).

A partir daí, abriu-se um imenso leque de possibilidades investigativas que vão buscar os mecanismos – que atuam nas escolas, nas famílias, nas prisões, na mídia, nos hospitais, na ciência, na política etc. – graças aos quais passamos de indivíduos a sujeitos. Alguns progressos recentes nessa área estão contribuindo, por exemplo, para que compreendamos de modos diferentes a escola mais como “máquina de produção” e não propriamente de reprodução social e econômica. Isso está tendo desdobramentos notáveis para a teorização sobre o currículo. Nem é preciso salientar o quanto tudo isso é necessário se quisermos promover mudanças efetivas nas atuais configurações curriculares.

Como nos situamos?

São questões como essa que começam a fazer tremer nossas bases. A literatura educacional tem avançado bastante, fora do Brasil, nas tentativas de encaminhar respostas para elas. Mas, no nosso país, são bem poucos os que estão se dedicando a discutí-las³. A impressão que se tem é de que a imensa maioria está preocupada com os aspectos mais urgentes de nossas misérias sociais e educacionais, de modo que ou não conhece essas discussões que se dão no limite da Modernidade ou, quando as conhecem, consideram-nas próprias de um outro contexto social e econômico, estranho ao nosso.

Ao lado disso, ouve-se dizer que de nada adianta discutir assuntos tão abstratos, enquanto que a nossa realidade educacional (e social) se desagrega e se deteriora cada vez mais; ouve-se dizer que isso é próprio de teóricos de gabinete. Concluo esta minha exposição apontando algumas falácias desse tipo de raciocínio.

Em primeiro lugar, justamente porque o mundo se globalizou – e esse é um processo que talvez vá se aprofundar e ampliar mais ainda –, o esgotamento do Iluminismo chegou até nós também. Não é razoável pensarmos, portanto, em primeiro encaminhar as soluções para nossos imensos desníveis sociais e econômicos para, depois, pensarmos no multiculturalismo, no pós-moderno, nas discriminações ligadas a etnias, gênero etc. Isso tudo anda junto... E os velhos esquemas baseados na oposição binária opressores-oprimidos são insuficientes para dar conta de uma realidade que é multifacetada e muito complexa. É claro que existem opressores e oprimidos, mas essas categorias não podem ser tomadas como ponto de partida para todas as análises e ações políticas, simplesmente porque não estão na base, isto é, não são o fundamento da realidade social. E para essas perspectivas pós-modernas não se fala em fundamentos; as determinações, os fatores que atuam no mundo social, não têm um centro único de irradiação de causas, poderes etc. A imagem que se tem do nosso mundo

³ Aqui, cabe registrar – entre outros e além dos que já estão referidos neste texto – as contribuições de Vera Candau, Nilda Alves, Alice Ribeiro Lopes, Lucíola Santos, Regina Leite Garcia e suas respectivas equipes.

social passa a ser muito mais fluida e cambiante; e, como vimos, até mesmo aquilo que pensamos ser a “realidade realmente real” não passa de representações que construímos sobre isso que chamamos de real e que, até há pouco, pensávamos ser tão estável e seguro.

Em segundo lugar, convém lembrar que teorizar é uma forma de prática – intelectual e, sem dúvida, social e política. Mas, bem mais do que isso e também ao contrário do que dizem muitos de nossos pedagogos, pensar nesses problemas não deve ser visto como uma tarefa apenas teórica. Se refletir, tematizar e problematizar sobre o mundo não é condição suficiente para transformá-lo, é sempre condição necessária. De nada adianta “arregaçar as mangas” e sair direto para o mundo. Costumo recomendar a leitura de D. Quixote para esses pedagogos... De qualquer maneira, é surpreendente que muitos continuem insistindo em perguntar (e se lamentar) só pela “prática concreta”, pela realidade do nosso dia-a-dia nas escolas, como se fosse possível compreendermos alguma coisa – seja do mundo físico, seja do mundo social – sem já termos, conscientemente ou não, uma teoria por trás da observação, que nos leva a ver e entender dessa ou daquela maneira o mundo. Ou nós nos apossamos dessa teoria e mantemos um diálogo contínuo e “controlável” com ela, ou deixamos que outros imponham a nós suas próprias teorias – ou “visões de mundo”, se quisermos. No primeiro caso, é claro que a posse não é, nem de longe, completa, pois somos irremediavelmente produto dos infinitos discursos que nos atravessam e constituem. Mesmo assim, prefiro isso a me deixar ser pensado completamente pelos outros. Mas é claro que essa será uma escolha de cada um.

Referências

- CANEN, A.; MOREIRA, A. F. (org.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.
- COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. (org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002.
- SILVA, T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VATTIMO, G. Posmodernidad: una sociedad transparente? In: _____. et al. **En torno a la posmodernidad**. Barcelona: Anthropos, 1994, p. 9-19.
- VEIGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Espaço e currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WILLIAMS, R. **Culture**. Londres: Farnes Press, 1984.

