

REFLEXÕES ACADÊMICAS

CURRÍCULO, PODER E IDENTIDADE

ALCIDES LUIS CABRAL¹
 CLÁUDIA RENATE FERREIRA²
 FABIANI CRISTINI CERVI COLOMBI³

Resumo

Este artigo foi produzido no seminário “Currículo, cultura e conhecimento” e tem como objetivo demonstrar que o currículo é um dos espaços onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. Busca dar visibilidade às identidades que o currículo em ação vem produzindo; a quais relações de poder estão envolvidas na formação dessas identidades, e o papel do currículo na manutenção ou transformação das relações de poder.

¹ Mestrando do Programa de Mestrado em Educação da Univali e professor da disciplina Educação e Tecnologia no curso de Pedagogia da Univali. E-mail: alcides@cehcom.univali.br

² Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Univali, coordenadora e docente do Curso de Pedagogia da FEBE/ Brusque. E-mail: claudia@intervip.psi.br

³ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Univali e professora do curso de Pedagogia da Univali. E-mail: fabicolombi@bol.com.br

Abstract

This article was produced in the seminar “Curriculum, Culture and Knowledge” and its objective is demonstrate that the curriculum is one of the spaces where fights happen around the different meanings on the social and political issues. It gives visibility to the identities that the curriculum in action produces to which and to which relationships of power are involved in the formation of those identities and its rolls in the maintenance or transformation of the relationships of power.

Palavras-chave:

Currículo, identidade, poder.

Key-words:

Curriculum, identity, power relations.

Introdução

O currículo tem sido um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é um dos espaços onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. Através do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível de escola e de sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso, são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder.

As políticas curriculares são, entretanto, também mais que um signo, embora isso não seja pouco. As políticas curriculares têm também outros efeitos. Elas autorizam certos grupos de especialistas, simultaneamente desautorizando outros. Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, através de um léxico próprio, um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente. As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos principais. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia).

Ainda num outro nível, enfim, a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. Como demonstra Walkerdine (1984), o currículo também fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso. O currículo, como veremos mais adiante, também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades.

Por tudo isso, torna-se extremamente importante que a teorização educacional crítica repense e renove também sua reflexão e sua prática curriculares.

A relação entre currículo e poder

Uma primeira questão levantada pelos teóricos críticos do currículo dizia respeito a esta seleção cultural feita pelo currículo escolar. Por que a escola ensina determinados conhecimentos e não outros? Por que alguns saberes são considerados mais relevantes e legítimos e outros são deixados de fora e relegados ao esquecimento?

Estas questões foram formuladas por Young (1971) que buscou relacionar a estratificação do conhecimento à estratificação social, mostrando como os conhecimentos mais valorizados pelos professores e pelas escolas correspondiam a interesses de grupos sociais dominantes. Dessa forma, para este autor são os grupos que detêm o poder que determinam o conhecimento legítimo e como ele será organizado e distribuído nos sistemas educativos. Young deu destaque à forma pela qual o currículo se articula com o poder na sociedade e com a ideologia.

Estas relações foram detidamente analisadas por Apple (1982) em *Ideologia e currículo*, obra em que o autor problematiza a relação entre currículo e reprodução cultural e econômica. Apple utiliza o termo tradição seletiva cunhado por Willians para explicar a seleção cultural na educação e suas implicações políticas e sócio-econômicas. Por tradição seletiva compreende-se um processo no qual “nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como a tradição, o passado significativo. Mas a questão é sempre a seletividade, a forma em que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos”.

Efetivamente, como assinala Forquín, aquilo que as escolas transmitem da cultura é sempre uma escolha de elementos considerados socialmente válidos e legítimos, compreendendo noções científicas, competências, formas de expressão, mitos e símbolos socialmente mobilizadores (1993, p. 16).

Essas considerações a respeito da seleção cultural são importantes para desnaturalizar o currículo (os conteúdos e disciplinas escolares) como dados neutros e tácitos. Os estudos críticos do currículo têm apontado, pois, que a seleção cultural, aquilo que se define como legítimo a ser ensinado nas escolas, sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. Geralmente, os conhecimentos mais valorizados incluem tradições culturais de grupos e classes dominantes e, por consequência, excluem as tradições culturais de classes e “grupos subordinados” (Silva, 1990, p. 61). Por isso, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro. Ele é resultado de lutas, conflitos e negociações. Entende-se, dessa forma, porque o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social.

Advém dessas considerações a perspectiva segundo a qual o currículo é um artefato social e cultural produzido historicamente, de acordo com as determinações sociais, econômicas e políticas.

As teorias críticas do currículo ressaltam a natureza social do conhecimento. Em um texto sugestivo sobre a construção das ciências, Fourez (1995) demonstra como a produção das ciências está implicada em relações de poder, contextos ideológicos e éticos, e, dessa forma, desmistifica a ciência pondo em questão a sua historicidade, a sua universalidade e o seu caráter quase sagrado. Como assinala o autor, a comunidade científica é formada por grupos de intelectuais influenciados pelo seu lugar social de origem e que defendem interesses divergentes de natureza política, econômica e social. A ciência está impregnada de valores e ideologias.

As teorias críticas do currículo enfatizam também a distribuição desigual do conhecimento escolar. Sobressaem, neste sentido, as diferenciações históricas entre educação de elites e educação popular, entre escolas públicas e privadas, ensino elementar e secundário, e, no caso brasileiro, a permanente dualidade entre ensino médio de formação geral e ensino médio profissionalizante.

Valendo-se dessas argumentações, as teorias críticas possibilitam o questionamento acerca de quais interesses o currículo escolar está atendendo: se os interesses de um grupo dominante ou os do conjunto das camadas populares.

A relação entre currículo e identidade

As teorizações sociais e educacionais da atualidade anunciam a existência de um novo tempo e evidenciam a sua ambigüidade. A realidade se apresenta, aos nossos olhos atentos, com profundas transformações, com novas configurações e muitas fragmentações. Este tempo ambíguo de amplas e sofisticadas formas de exploração, de exclusão, de discriminação e de dominação das pessoas, é ao mesmo tempo uma época em que os grupos sociais se articulam, as pessoas se identificam como fazendo parte de grupos que querem ter voz, vez e representação.

As teorias educacionais e curriculares mais atuais expõem o currículo e sua “fabricação”, evidenciando a necessidade de problematizar suas disciplinas, seus conteúdos, seus códigos, suas formas, seus rituais, e seus silêncios. São essas mesmas teorizações que insistem também em dizer da necessidade de análise do papel do currículo na produção da identidade e da diferença social. Ao evidenciar que “o nexos íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo” (Silva, 1996, p. 184), o campo curricular chamou atenção sobre si mesmo, e o currículo

tornou-se objeto tanto de críticas contundentes como de interesse de diferentes grupos que desejam implementar quaisquer mudanças na educação escolar.

Se entendemos currículo como o conjunto de aprendizagens oportunizadas às/aos estudantes no ambiente escolar, e se entendemos; identidade cultural ou social como “o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são” (Silva, 1998, p. 58), ou como definida por Stuart Hall “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas...” (1997, p. 8), então fica claro o quanto o currículo está implicado com a produção de identidades.

Ao pensar esse vínculo, no entanto, temos de ter em vista que uma série de conhecimentos não são fornecidos às/aos estudantes pelo currículo, e elas/eles aprendem tanto em função do que está representado no currículo, como em função daquilo que nele está silenciado. Mas, como afirma Cherryholmes (1993, p:146), “eles aprendem diferentes coisas dependendo da ausência ou presença de um determinado objeto no currículo” . Temos de ter em vista também que, como afirma Silva (1998, p. 58), “identidade e diferença são processos inseparáveis”, ou seja, aquilo que as pessoas são é inseparável daquilo que elas não são, daquelas características que as fazem diferentes de outras pessoas e de outros grupos. É claro que as experiências corporificadas no currículo possibilitam às pessoas verem a si mesmas e aos outros de uma maneira bem particular. Assim, o entendimento do currículo como uma narrativa própria e específica que pode tanto subjugar pessoas e grupos sociais, como ser espaço em que os diferentes grupos sejam representados, é tema central nos estudos atuais do campo do currículo. Como afirma Silva (1996, p. 181):

...a teoria social e educacional crítica tem tentado desenvolver quais são as implicações para o currículo e para a educação dos novos mapas culturais traçados pela emergência de novos movimentos e identidades sociais. Eles colocam no centro do mapa educacional e curricular, uma política de identidade.

Quando falamos de política de identidade, podemos entendê-la como “uma identidade para cada movimento” (Stuart Hall, 1997, p. 49) existente nas paisagens políticas do mundo atual e advindas da “erosão da ‘identidade mestra’ da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional”... (ib: 22). O currículo nessa paisagem, tem sido visto como espaço central tanto para estabilizar as velhas identidades como para produzir novas identidades individuais e sociais. Afinal, se como afirma Stuart Hall (1997), “as identidades modernas estão sendo descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas, o currículo como artefato cultural que é, se constitui em espaço por excelência para discutir as novas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, religiosidade, idade e regionalidade, que hoje transformam nossas localizações como pessoas, como indivíduos sociais, mudando também nossas identidades culturais.

É nesse contexto, vendo o currículo implicado na produção de identidades sociais e culturais, que vem ganhando força a idéia do currículo multicultural: representação no currículo escolar de diferentes culturas nacionais e grupos sociais. Essa idéia, no entanto, discurso hoje comum entre estudiosas/os, educadoras/es, com presença marcante inclusive nas políticas curriculares oficiais, merece cuidado e cautela pelo seu uso irrestrito. Afinal, como evidencia Peter McLaren (1997), existem várias concepções de multiculturalismo, que vão do humanismo liberal conservador ao humanismo crítico e de resistência. Certamente o caráter político que o multiculturalismo tem no âmbito das teorias educacionais e curriculares críticas e nos Estudos Culturais, não pode ser o mesmo com que ele é admitido e repetido pelos setores mais tradicionais, pela direita política ou pelos pensadores e formuladores dos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN).

Tomaz Tadeu da Silva (1996) e Peter McLaren (1997) destacam o papel significativo que o multiculturalismo crítico pode desempenhar nas políticas educacionais e, aí, ele estará centralmente envolvido nas políticas de identidades. Como diz McLarem, “o multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre os signos e significações e enfatiza (...) a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados”(ib: 123). Nessa perspectiva, o multiculturalismo crítico interessa a todos nós, que estamos preocupados com o nexos entre currículo e identidade.

Dessa forma, examinar as identidades sociais e culturais resultantes do processo educacional, analisar quais relações de poder estão envolvidas na formação dessas identidades, e analisar o papel do processo educacional na manutenção ou transformação das relações de poder, tornou-se tarefa central tanto da teoria social quanto educacional e curricular.

Considerações Finais

Conceber as práticas culturais como relações de poder implica, pois, ver o campo da produção de significado e de sentido como contestado, disputado, conflitivo. A luta pelo significado é uma luta por hegemonia, por predomínio, onde o significado é, ao mesmo tempo, objeto e meio, objetivo e instrumento. O caráter incerto, indeterminado, inconstante do processo de significação, por sua vez, faz com que o resultado dessa luta não seja, nunca, garantido, previsível. As relações de poder dirigem o processo de significação; elas, entretanto, não o esgotam, não o realizam plenamente.

As lutas por significado não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder.

Os efeitos de sentido, como efeitos de poder, não funcionarão, entretanto, se não contribuírem para fixar posições de sujeito específicas, para fixar relações hierárquicas e assimétricas particulares. Os efeitos de sentido são, fundamentalmente, efeitos de produção de identidades.

A concepção de identidade é fundamentalmente histórica – nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa.

O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, definem-se constroem as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação ensinou-nos que o currículo produz formas particulares de conhecimento e saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.

Referências

- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. **Currículo e Poder**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria & Educação. Porto Alegre, 1992, p. 6.
- GIMENO, J. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HALL, S. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, J. (ed.). **Identity: community, culture, difference**. Londres: Lawrence & Wishart, 1997.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, T. T. (org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- YOUNG, M. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. **Sociologia da Educação II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- WALKERDINE, V. Developmental psychology and the child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education. In: HENRIQUES, J. L. (ed.). **Changing the subject. Psychology, social regulation and subjectivity**. Londres: Methuen, 1984.

