

## **CURRÍCULO E DIVERSIDADE: A OUTRA FACE DO DISFARCE.**

Jorge Gregório da Silva<sup>1</sup> - jorgegregorio@ufam.edu.br

### **RESUMO**

Reflete sobre a sociologia do currículo no campo da decisão política, organizada e praticada. Critica a estratégia do capital de, também através do currículo, promover o falseamento da realidade que não somente esconde, mas também, levianamente, nega a existência manifesta nos currículos de identidades e culturas hegemônicas que dominam o imaginário e o saber popular. Objetivando, implicitamente, fortalecer as diferenças individuais e culturais, embora que, explicitamente, declare objetivar construir propostas e projetos para a educação brasileira fundados no multiculturalismo e na diversidade cultural. Aponta que mesmo no chamado multiculturalismo crítico encontram-se as propostas e os projetos das oligarquias, pessoais e familiares, do caciquismo, do gamonalismo e outras manifestações sociais de base agrária que exercem uma função de dominação, mascarada por uma suposta equalização ou homogeneização. Analisa a invasão do currículo pelas idéias de cunho conservador, positivista, impostas pelo modo histórico e social de produção capitalista. As referidas invasões já foram repetidas tantas vezes na história da educação brasileira que é a história da dominação imperialista, hoje globalizada e neoliberal.

**Palavras-chave:** Sociologia do Currículo, multiculturalismo, conhecimento, diversidade cultural.

## **CURRÍCULO Y DIVERSIDAD: A LA OTRA HACE DE LO DISFARCE**

**Jorge Gregório da Silva.**

### **RESUMEN**

Este artículo de revisión refleja sobre la sociología crítica del currículo en el campo de la decisión política, organizada y practicada. Critica la estrategia del capital de, también a través del currículo, promover el falseamiento de la realidad que no solamente él esconde, pero también, anodinamente, niegan que la existencia se manifiesta en los currículos de identidades y culturas hegemónicas que dominan al imaginario y el saber popular objetivando implícitamente, reforzar las diferencias individuales y culturales, aunque eso, explícitamente, declare objetivar construir propuesta y proyectos para la educación brasileña fundados en el multiculturalismo y en la diversidad cultural. Apuntan que mismo en el llamado multiculturalismo crítico encuéntrase las propuestas y los proyectos de las oligarquías, individual y familiar, del caciquismo, del gamonalismo y otras manifestaciones sociales de base agraria que ejercen una función de dominación, cubierto por una supuesta uniformización o homogenización. Analiza la invasión del currículo por las ideas de la clase conservadora, del positivismo, gravado por la manera histórica y social de la producción capitalista. Las referidas invasiones ya fue repetidas tantas veces en la historia de la educación brasileña que es la historia del dominio imperialista, hoy globalizada y neoliberal.

**Palabras clave:** sociología crítica del Currículo, multiculturalismo, conocimientos, diversidad cultural.

---

<sup>1</sup> . SILVA, Jorge Gregório da Silva. Doutor em educação pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

## **A sociologia do currículo: contra a arte do disfarce**

A Educação é um ato político, ou seja, de decisão. Diz-se que há política quando diante de um problema se opta por um determinado curso de ação, se faz uma escolha consciente numa determinada direção. A construção de um projeto educativo é, portanto, uma escolha consciente por parte dos indivíduos investidos de poder decisório e acadêmico. Portanto, a educação é um processo de trabalho pelo fato de ser uma ação intencional. Produz conhecimentos materializados em conceitos, valores, hábitos, atitudes e habilidades. Na formulação dialética construída por (D. SAVIANI, 2000, p. 17) é um

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequada para atingir esse objetivo.

Dentro da referida concepção sociológica fundada na Dialética Materialista Histórica pode-se compreender que a tarefa social e política da escola é elaborar um referencial teórico-metodológico, no dizer de Bachelard (1996), uma epistemologia viva, o dínamo que produz o movimento em direção à compreensão crítica da realidade local e global, oportunizando a inclusão emancipada dos educandos no resultado da produção coletiva que, no modo social e histórico de produção capitalista, é apropriado por uma minoria cada vez menos ampla, estimulando os adolescentes, jovens e adultos a exercitar o abandono de sua condição de cidadãos que não são capacitados pela escola, devido, entre outros fatores, à organização curricular, para desenvolver expectativas e projetos individuais e coletivos.

Dentro desta perspectiva acima referida, torna-se necessário e urgente a superação do senso comum que ainda orienta a escola e seu currículo que permanecem com uma visão ingênua de mundo, de homem e de sociedade. O currículo escolar, diferentemente do discurso de multiculturalismo e de pluralidade cultural, é povoado pela ideologia dominante, pelo preconceito, responsáveis diretos pela exclusão, não somente reproduzindo, mas também produzindo e reforçando, na teoria e na prática, a desigualdade social.

A escola, na perspectiva de Deleuze e Guattari (1996), (1999) Forquin (1997), Foucault

(1995), Giroux (1995), Habermans (1995) e do chamado grupo de teórico franceses reprodutivistas reforça, predominantemente, a ideologia dominante através de sua proposta curricular. Porém, a escola e o currículo não são somente reprodução, numa medida mais tímida, também produzem uma contraideologia que, nas palavras de Gramsci (1979) pode romper com o bloco histórico e construir uma nova estrutura de poder.

Uma organização escolar e curricular como dínamo, ou seja, dinâmica na direção de um movimento de libertação dos oprimidos, como postula Freire (2001), pode e deve tanto socializar o conhecimento já sistematizado pela humanidade, quanto investigar a realidade social do educando, estabelecendo assim uma articulação entre estes conhecimentos e a realidade, o que viabilizará a ampliação das possibilidades dentro do universo da escola e do próprio educando.

O Centro Nacional de Pesquisa em Currículo reconhece que a escola deve:

[...] ensinar conteúdos e habilidades necessários à participação do indivíduo na sociedade. Através do seu trabalho específico, a escola deve levar o aluno a compreender a realidade de que faz parte, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para a sua transformação (CENPEC, 2000, p. 7).

Se a escola e o currículo, sozinhos, não podem colocar em prática um projeto educativo libertador, sem uma escola e um currículo libertadores, ou seja, sem uma prática libertadora concreta, materializada no processo ensino-aprendizagem, não é possível um movimento emancipatório. A escola concretiza sua função social, numa perspectiva sociológica do método da Dialética Materialista Histórica, quando constroem nesse processo uma postura crítica, criativa, ética, estética e eco-político-pedagógica através de seu currículo escolar.

Parte-se do pressuposto de que o currículo, entendido numa perspectiva da sociologia crítica, não é apenas uma relação de conteúdos, listagem de componentes curriculares a serem ministrados em uma série escolar ou em um curso, de qualquer grau de ensino. Porém, partindo-se do princípio de que a educação é política, ou seja, se constroi e é construída a partir de escolhas conscientes, a seleção dos conteúdos curriculares das escolas deve sempre ser tida como objeto de análise, de reflexão, uma vez que passa, necessariamente, pelo que o elaborador do currículo entende como fundamental. Para D. Saviani (2000) o fundamental pode significar um critério válido para a seleção desses conteúdos.

E o critério de validade sociológica, também, é estabelecido por manifestações ideológicas. Portanto, as escolhas e as decisões para a elaboração dos currículos a serem postos em prática nas

escolas, estão profundamente ligadas ao momento social, histórico, político e econômico. Ao contrário do discurso explicitado pelos escribas do capital de compromisso com o multiculturalismo e a diversidade cultural, o critério de validade na escolha do conteúdo está comprometido com o desenvolvimento de competências, habilidades e valores que atendam às perspectivas atuais do modo histórico e social de produção capitalista.

A história da educação brasileira, de acordo com o momento social, histórico, político e econômico, ou seja, objetivando atender aos interesses da classe hegemônica, aquela que exerce a direção política e econômica sobre outra classe social ou sobre todas as classes sociais, passou, até hoje, por seis concepções teóricas para sistematizar o currículo nas escolas brasileiras: 1. Entusiasmo pela Educação, 2. Otimismo Pedagógico, 3. Engenharia da Instrução, 4. Teoria da Qualidade Total e 5. Teoria das Competências Múltiplas.

Portanto, o momento atual exige a sistematização, a estruturação do currículo dentro dos princípios da Teoria das Competências Múltiplas. Em outras expressões, trata-se da construção e preparação acadêmica do ser nos princípios da formação polivalente, formar o homem bombril, com mil e uma utilidades, e não do homem politécnico, aquele que tem domínio não só do trabalho, mas também do valor social, sociológico, filosófico, antropológico e econômico do trabalho. A própria existência da escola e a definição de sua função tem origem na necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado por outras gerações, que nunca é demais repetir, não é neutro, é político.

A literatura estudada e anteriormente referida explicita que a questão curricular, hoje, consiste não unicamente, mas prioritariamente em mudar a concepção teórica e a fragmentação na seleção e organização dos conteúdos. A referida fragmentação, principalmente entre a teoria e a prática, obstaculiza que os alunos estabeleçam relações entre estes conteúdos historicamente formulados e sistematizados e as questões contemporâneas de modo que os educadores e os educandos compreendam a possibilidade do passado desmistificar pontos do presente que permanecem obscuros, materializando o processo sociológico de libertação dos oprimidos.

Partindo da reflexão elaborada por Bachelard (1996) infere-se que a epistemologia, ou seja, a teoria da ciência, é outro componente fundamental na direção e laboração do currículo das escolas. Se o currículo for fundamentado na concepção sociológica da Dialética Materialista Histórica, como postula Gramsci (1995), estará comprometido com a transformação social. Se o currículo for fundamentado na vertente Metafísica, mesmo mesmo baseada na história cultural, estará comprometido com o *status quo*. A epistemologia Histórico-crítica desvela a concepção de multiculturalismo e de diversidade cultural como um simulacro da organização curricular em âmbito geral.

O termo currículo teve a origem do seu emprego, na educação, ligado à idéia de unidade, seqüência, ordem dos elementos de um curso, no sentido de se imprimir maior rigor à organização do ensino. O multiculturalismo e a diversidade cultural, contrariando seu discurso explícito, implicitamente constroem a fragmentação. À medida em que não adota a totalidade que vai além da simples soma das partes para as relações intrínsecas entre as partes, privilegia a cultura dominante porque materializa saberes comprometidos com as classes hegemônicas.

A idéia de ordem, "movimento progressivo ou carreira, curso multianual seguido por cada estudante" (N. SAVIANI, 2000, p. 20) tem historicamente predominado nos debates sobre currículo. A concepção acima apontada, fundada no multiculturalismo e na diversidade cultural, em síntese, na história cultural, que se opõe ao materialismo histórico, postula a metodização, ou seja, a formalização, que pode ser entendida como um retorno à centralização que remonta ao calvinismo, à disciplina como elemento de coesão da escola na Idade Média. Em outras expressões, trata-se de uma imposição dos déspotas esclarecidos, num período anterior ao liberalismo, o que caracteriza as premissas neoliberais como um retorno ao despotismo.

Neste sentido, o ensino se submeteria a um plano rígido, compreendendo as áreas de estudo a que se dedicaria cada professor e às normas de conduta do aluno que, por sua vez, só seria promovido dependendo dos avanços nos estudos e do cumprimento de normas estabelecidas, sem contar que a vida estudantil estaria sob a supervisão do professor. Ao contrário do discurso manso, sedutor, se assim for preferido, das idéias neoliberais, e entre elas o multiculturalismo e a diversidade cultural, as discussões sobre currículo ainda não avançaram para "a idéia de conjunto dos novos traços ordenados e seqüenciais da escola do século XXI" (N. SAVIANI, 2000, p. 21).

Esta idéia, ou melhor, esta nova definição de currículo é simultânea à do termo classe que surge após a reforma pedagógica que teve início com o agrupamento e maior vigilância dos alunos, e gradativamente conquistou o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos, e conseqüentemente, expor o ensino e a aprendizagem ao controle exterior. Tudo isto ocorre quando as escolas não ligadas à igreja ganham popularidade e expande-se a idéia Calvinista de que 'todas as crianças, independentemente de gênero e classe, deveriam ser evangelizadas através da escolarização'. (N. SAVIANI, 2000, p. 21).

A concepção Dialética Materialista Histórica descrita por Gramsci (1995) dá conta de que entre os fatores que contribuem para definir a concepção sociológica de educação e conseqüentemente de currículo que atenderá aos objetivos da proposta educacional está o econômico. Esse fator é que vai definir se a formação que postula é científica (acadêmica) ou técnico-prática (profissional), se desenvolverá o campo intelectual e sócioafetivo ou promoverá o adestramento manual. Ensina, ainda, que a proposta de escola e de currículo ancorados no multiculturalismo e na diversidade cultural visa a formação para as demandas do mercado e não

para as necessidades e perspectivas do ser e do conjunto da sociedade.

O fator econômico é que vai determinar as matérias, disciplinas ou componentes que materializam o currículo. Impõem, também, a carga-horária, sua distribuição pelos níveis de ensino, séries do curso, sua organização segundo as prioridades e até a própria caracterização das disciplinas, ou seja, sua obrigatoriedade ou não. Obriga, ainda, quais são os conteúdos de ensino das respectivas disciplinas. Escolhe, finalmente, a importância dada aos elementos da cultura, se deverão ou não serem transmitidos.

Não é possível discutir currículo, ao sabor do que postulam o multiculturalismo e a diversidade cultural, sem colocar como decisão central, embora que não única, a distribuição de recursos financeiros e materiais para viabilização das propostas que materializam o currículo, também porque é indispensável a formação e aperfeiçoamento dos professores, o que exige investimento. E ainda é fundamental discutir os critérios e instrumentos de avaliação do rendimento escolar e normas disciplinares, a seleção de elementos da cultura, desejáveis de serem ensinados e aprendidos, na educação escolar, ou não, que não é exagerado repetir, são determinados pelo fator econômico.

O currículo e a educação podem ser explicitados, à luz da sociologia fundada no método Histórico-crítico, como "[...] um conjunto determinado de ênfases e omissões e que, enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas" (N. SAVIANI, 2000, p. 26-7). O currículo é um resultado negociado porque sua elaboração não resulta de um consenso entre os diferentes grupos sociais, porém, da correlação de forças, da luta hegemônica entre os representantes das duas classes sociais fundamentais, a burguesia e o proletariado. Este conflito referido, explicitado pela sociologia de aporte no método Histórico-crítico, é desconsiderado pelo enfoque da história cultural.

Mészáros 2002 que é inequivocamente seguidor do referencial teórico organizado por Karl Marx (1818-1883), faz uma diferenciação entre capital e capitalismo. Para esse autor mencionado o capital é anterior e posterior ao capitalismo. Explica que o capitalismo é uma das estratégias de realização do capital que, nos últimos três séculos, tornou-se o modo dominante de realização do capital. Da mesma maneira aponta que existia capital antes do capitalismo mostra, também, que existe capital depois do capitalismo. É o que intitulou de capital pós-capitalista vigente na Rússia e nos demais países do Leste Europeu durante o século XX. As três teses de Mészáros:

Primeira Tese: Estes países referidos como pós-capitalistas não conseguiram romper com o domínio do capital porque, para Mészáros, o funcionamento social do capitalismo é fundado em três premissas básicas: 1. Trabalho assalariado, Estado (recursos naturais) e capital. Portanto, o capital

não desaparece enquanto não forem suprimidas as três premissas que o materializa.

Esta tese é inovadora, também, porque se tornou diferente de todas as outras formuladas sobre a desestruturação das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS. Não é suficiente acabar com uma das premissas, por exemplo, com o Estado. O fim do capitalismo exige a supressão do trabalho assalariado, do Estado e do capital.

Segunda Tese: Para Mészáros o capitalismo é altamente destrutivo porque o capital não tem limites para se expandir. Portanto, é incontrolável. É essencialmente destrutivo devido a produção e o consumo supérfluo, a destruição ambiental em âmbito global, o desemprego e a precarização do trabalho de modo estrutural e também devido a política do Norte de guerra permanente.

A estratégia dominante do sistema do capital é, então, no limite, incontrolável. Mas é, também, expansionista e destrutiva. Por isso o capital produz no capitalismo uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente. Como necessidade atual para responder ao processo de destruição global Mészáros sugere como alternativa o socialismo.

Terceira Tese: Qualquer tentativa de modificação do sistema social, orientado pelo capital, por intermédio da via institucional e parlamentar é fracassada. A transformação exige um movimento fora do parlamento, um movimento de massa, radical, capaz de acabar com o funcionamento do sistema social do capital e sua lógica destrutiva.

O capital está no controle de todo o funcionamento social. Trata-se de um sistema orgânico e não apenas do funcionamento das instituições políticas, entre elas o parlamento. E num sistema orgânico o capital pode permanecer no controle da reprodução do funcionamento social, depois passa, também, a controlar a dimensão política do sistema. Nessa perspectiva o currículo é uma criação do capital, portanto é, predominantemente, embora que não unicamente, um instrumento de reforço e não de contestação do modo social e histórico de produção capitalista.

## **Unidade multicultural e consenso na diversidade cultural: a busca do velo de ouro.**

Heródoto, de Alicarnasso, autor da célebre frase “O Egito é um presente do Nilo”, que vivia numa sociedade patrilineal, ao deparar-se com o sistema social dos Líricos, afirmou: Se fosse possível oferecer aos homens a possibilidade de escolher, entre todos os costumes do mundo, aquele que lhe parecesse melhor, os homens examinariam a totalidade de costumes e acabariam preferindo os seus próprios costumes, porque os homens estão convencidos de que os seus costumes são melhores do que todos os outros.

Assim, a exemplo de Heródoto, de Alicarnasso, Montaigne, igualmente, demonstrou perceber, ou pelo menos, ter alguma compreensão do relativismo cultural<sup>2</sup>, ao comentar sobre os costumes dos tupinambás quanto à antropofagia, afirmando não ver nada de bárbaro ou selvagem no que diziam a respeito deles, porque, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. Sabe-se que os romanos consideravam todos os outros povos como bárbaros. Ou seja, quem não era romano era bárbaro

Parece excessivo julgar bárbaros, explicita Montaigne (????), a antropofagia entre os tupinambás. Tais atos, costumeiramente percebido como crueldade, muitas vezes pode ser uma estratégia de condenar os defeitos dos outros para esconder os nossos. Penso que é mais bárbaro comer um homem vivo do que comer depois de morto. Que é pior esquartejar um homem entre suplícios e tormentos e o queimar aos poucos, ou entregá-lo a cães e porcos, a pretexto de devoção e fé, como não somente podemos ler, mas também ver ocorrer entre vizinhos nossos conterrâneos.

A análise sociológica de Heródoto, de Alicarnasso, e do filósofo francês Montaigne, trazida para os dias atuais, é de que não pode existir uma correlação significativa entre a distribuição das características genéticas e a distribuição dos comportamentos culturais. Larraia (2000) entende que qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação favorável de aprendizado.

A questão sociológica da unidade biológica e da diversidade cultural desde muito tempo aparece como um dilema para a espécie humana. Percebe-se, porém, que há diferentes situações em que se pode confirmar tal afirmativa. No entendimento de (LARRAIA, 2000, p. 91) “Uma das questões primeiras deste dilema é a que se refere à diferença. A análise baseada na história cultural, diferentemente da concepção teórica histórico-crítica, não tem uma explicação teórico-empírica convincente para a relação dialética unidade biológica diversidade cultural”.

As diferenças culturais, numa perspectiva sociológica com aporte na Dialética Materialista Histórica, antagônica à História Cultural, é entendida pela luta hegemônica, não podendo, portanto, ser explicadas, fundamentalmente, pela história cultural de cada grupo. Larraia (2000) pensa que os fatores que tiveram um papel preponderante na evolução do ser é a luta pelo poder.

---

<sup>2</sup> . “[...] No contexto da análise cultural, refere-se à perspectiva antropológica segundo a qual não existe nenhum critério absoluto pelo qual se possa efetuar uma hierarquização dos diferentes grupos culturais” (SILVA, 2000, p.97)

Como leciona Gramsci (1979) toda relação hegemônica é uma relação pedagógica, permeada por saber. A possibilidade do ser de aprender, de desenvolver suas habilidades para fazer cultura, tem na luta pelo poder seu mais poderoso adubo. A construção histórica e a criatividade, que não podem ser confundidas com aptidão, é uma capacidade possuída e aprimorada pelo ser, que tem uma vocação ontológica, uma vocação de ser mais.

Quanto à possível influência geográfica sobre a cultura de um povo, o que se verifica é que não se pode desconsiderá-la, ela existe, porém tem suas limitações. A prova desta afirmação é que num mesmo espaço geográfico constata-se a existência de culturas diferenciadas. É o caso dos Lapões e dos Esquimós que, apesar de viverem em ambientes caracterizados por um longo e rigoroso inverno, produzem respostas culturais diferentes. Os Lapões constroem as suas casas com pêlos de rena, enquanto que os esquimós, têm suas casas feitas a partir de blocos de neve e a pele de animais aparece como fôrro.

Outra diferença cultural encontramos na alimentação. Os Lapões são criadores de renas, e os Esquimós desenvolveram a caça à essas mesmas renas criadas pelos Lapões, materializando a luta dos contrários, princípio basilar da Dialética. Para ilustrar com um exemplo bem brasileiro pode ser indicado o caso dos habitantes do Parque Nacional do Xingu, onde os habitantes não caçam mamíferos de grande porte, dedicando-se à pesca e à caça de aves. Os habitantes que moram ao norte do Parque Nacional do Xingu, caçam mamíferos como a anta, o veado, etc.

Portanto, o que se verifica é que nem determinismo biológico, nem determinismo geográfico, o que constroem as diferenças entre os seres é a cultura produzida na totalidade da diversidade. Confúcio já afirmava que: "A natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados" (Lao Tsé, 2001, p. 10). Somente o ser cria cultura. Embora dependa do seu aspecto biológico para se manter vivo, e, neste sentido, nada representa a questão cultural, só ele cria cultura. Até suas necessidades vitais como alimentação, sono, entre outras, embora comum a toda humanidade varia de uma cultura para a outra.

Uma outra característica sociológica da cultura é que ela não é estática, conforme a percepção de Harvey (1999). A cultura é dinâmica, qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação. Assim sendo, a mudança que é inculcada pela ideologia não representa um salto de um estado estático para um dinâmico, mas a passagem de uma espécie de mudança para outra. A ideologia, muitas vezes, estimula as mudanças mais bruscas, gerais e rápidas, diferente do que acontece com as forças internas de um lugar.

No Brasil, podemos verificar que a mistura de povos e tradições culturais geraram uma cultura diversificada cujos elementos fornecedores desta diversidade na sociedade nacional começaram a se materializar no primeiro século do período colonial. O contato inicial foi entre os portugueses e índios, depois chegaram os negros africanos e ainda outros imigrantes.

Assim, brancos, negros e índios somados com o mameluco ou cabloco (branco e índio), o cafuzo (negro e índio) e o mulato (negro e branco) possibilitaram que o Brasil possuísse uma cultura diversificada. Porém, a mistura não pára por aí, nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, chegaram os imigrantes italianos, espanhóis, alemães, russos, poloneses, japoneses, sírios, trazendo novas influências.

Esta mistura não ocorreu de maneira pacífica. Violência, discriminação e exploração são elementos sociológicos desta diversidade de conflitos e intolerâncias que marcaram essas relações. São relações marcadas por antagonismos entre diferentes interesses econômicos. Passado o período da escravidão dos negros, ainda existem enormes contradições, característica de uma sociedade dividida em classes sociais, imposição fundamental do modo social e histórico de produção capitalista, que se fundamenta e se sustenta na desigualdade e na exclusão, transplantadas para o currículo escolar, mascaradas pelo discurso de multiculturalismo e de diversidade cultural.

Os estudos sobre currículo refletem esforços no sentido de criticar as diretrizes curriculares dos anos 70. É o início da difusão das idéias de Forquin (1997) autor vinculado ao campo sociológico do currículo no Brasil, estimulando o desenvolvimento da sociologia do currículo neste lugar. Giroux (1995) e Apple (1997) inauguram, também, a sociologia de matiz epistemológica histórico-crítica no currículo. A questão dominante era a dos conteúdos curriculares, onde os curriculistas afetos à epistemologia recém-inaugurada, discordavam, radicalmente, da falta de aprofundamento teórico. Os programas de pós-graduação se sobressaíam como o *locus* de produção de textos críticos abordando as relações sociais, políticas e econômicas sobre a organização de um projeto educativo.

Na década de 90, Silva (2000) esclarece a importância do currículo para a construção de uma sociedade democrática. Constata-se que os artigos da primeira metade desta década apresentam crescente densidade teórica, mesmo sob o manto da metafísica, expressam preocupação com o conhecimento escolar e enfatizam a necessidade de se considerar a cultura do aluno. Nesta época, ocorre a incorporação do pensamento pós-estrutural de Foucault e dos estudos fundados na história cultural produzindo análises crítico-reprodutivistas da educação e do currículo.

Trata-se da efervescência de uma sensível diversificação de influências teóricas, entre as quais o Pensamento de Derrida (1996) em processos de desconstrução de teorias curriculares; as

noções de Foucault (1995) em estudos que localizam as manifestações dos micropoderes no cotidiano escolar; Deleuze e Guattari (1996), (1999) que discutem implicações de novas metáforas da estrutura do conhecimento para a organização curricular; Giroux (1995) e Apple (1997) com uma análise histórico-crítica da organização escolar; Forquin (1997) autor do campo sociológico do currículo; Habermans (1998) e Bachelard (1996), nas análises do conhecimento escolar.

Entre 1995 e 1996, pesquisadores associados da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) discutem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's e rejeitam a determinação de controlar, por meio destes e dos mecanismos de avaliação, a escola pública. Apesar de tudo isto, a teoria sociológica crítica do currículo é vista como uma epistemologia em crise, e seu problema é apontado como sendo o distanciamento entre a produção teórica e a realidade vivida no cotidiano, o que na realidade configura mais uma crise do poder político e do Estado do que uma crise da teoria sociológica crítica do currículo.

Uma das tendências estrangeiras que mais tem influenciado os pensadores brasileiros na área da sociologia do currículo é a teoria crítica americana do início da década de 70. Sustenta-se na rejeição do caráter prescritivo prevalente; da certeza da não neutralidade das decisões curriculares, da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem; da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.

Quatro fases marcam a trajetória da teorização do currículo nos Estados Unidos, segundo Moreira (1999). A primeira compreende o período entre 70 e 80 quando os estudos subjetivos realçam a natureza social do currículo e buscam entender como os indivíduos constroem significados nas interações com outros indivíduos e com diferentes manifestações culturais.

Mas ainda nesta década, adquire um cunho mais objetivo ao propor a análise do papel do currículo na produção das desigualdades sociais. Incorpora, também, questões de raça e gênero, entre outros. Nesta década, também surgem os estudos que enfocam os elos entre o currículo e a distribuição de poder na sociedade, e conseqüentemente são estabelecidas críticas à concepção positivista de ciência utilizada no meio educacional; os estudos buscam identificar as ideologias subjacentes a livros-textos e a outros materiais didáticos, o que viabiliza, também, a ampliação de categorias de estudo e de análise no campo do currículo escolar.

Moreira (2001) procurou conhecer como diversos especialistas percebem o currículo. O que este autor constatou foi que "os avanços teóricos afetam pouco a prática docente". Destaca que o campo do currículo no Brasil "ainda oscila entre o aproveitamento crítico de teorias estrangeiras e o esforço por uma produção mais autóctone, da qual continuamos carentes. Alerta, então, para os riscos decorrentes de leituras menos críticas e de adesões apressadas". (p. 96-7).

Amplia-se, assim, a concepção sociológica de currículo para além da escola, discussão que

vem desde a década de 30, uma vez que os elementos extracurriculares são importantes na formação dos educandos. Contudo, é preciso refletir para não se esvaziar as especificidades das ações docentes, pois a articulação da teoria no campo do currículo com a prática nas escolas se constitui a grande preocupação da Dialética Materialista Histórica.

Na busca, também, por identificar as perspectivas de diversos profissionais na área de currículo, Moreira (2001) conclui que, quanto ao aspecto da teorização em currículo, o Brasil usufrui de certo prestígio atualmente. Este prestígio se deve, em parte, à discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, em parte pelo desenvolvimento de uma produção teórica permeada por novos termos e novas influências da literatura estrangeira, que, se de um lado, vem produzir um salto na área devido ao intercâmbio de idéias, de outro, vislumbra a necessidade de uma crítica cuidadosa.

O que o pensador estudado constata é que existe, de um lado, a valorização do prestígio acadêmico e, de outro, a preocupação no uso da produção estrangeira na resolução dos problemas e mais na resolução de questões práticas, pois o que se deseja é "teorias que iluminem as experiências vividas dos grupos sociais, e quase deixem iluminar pelas lutas desses grupos" (MOREIRA, 2001, p. 66).

Para Harvey (1999) a cultura de globalização impõe a abertura para outras culturas e exige-nos sensibilidade para outros valores e fazeres. Contudo, é preciso ter autonomia para garantir o compromisso com a cultura de origem. Por todas estas tensões há quem acredite, a exemplo de (MOREIRA, 2001, p.61), que "o currículo talvez não mais exista como campo articulado e coerente de pesquisa e prática".

Os movimentos sociais têm contribuído muito para a superação das idéias de uma cultura a ser seguida. Atualmente já se vislumbram as relações de poder entre as diferentes culturas. O processo de globalização e neoliberalismo tem produzido um movimento no sentido de homogeneização. Contudo, dialeticamente, tem provocado um movimento contrário gerado pela existência de identidades plurais.

A reação às políticas homogeneizadoras se concretiza nos movimentos sociais que reivindicam o respeito e a valorização de diferentes culturas, condição primeira da humanidade em sua interação com o meio, mas que, conforme nos confirma a história, tem sido marcada pelas desigualdades. Esta relação acontece nos momentos em que os governos desenvolvem estratégias para a implantação de propostas no sentido de ocultar e/ou controlar essas diferenças para que as mesmas não se tomem uma ameaça ao projeto hegemônico de sociedade.

A questão da diferença cultural torna-se, nesse caso, um grande problema, pois os

movimentos sociais constituem-se e importantes estratégias de resistência. Essas estratégias partem de grupos marginalizados pelo "universalismo europeu". Índios e negros, ao longo da história do Brasil, lutam contra grupos europeus e outros que propagam a existência de uma hegemonia dos europeus, apoiando-se nos aspectos políticos e econômicos.

A afirmação de identidades culturais sempre trouxe à tona preocupações com a formação de guetos culturais desvalorizados no mercado do capital cultural, o que reforça a exclusão e a discriminação sofridas por estes grupos. É preciso uma reflexão sociológica sobre esta questão, pois a perspectiva do multiculturalismo e da diversidade cultural, fundadas na história cultural, propõe uma conexão entre as diferentes culturas centradas na identificação e transformação das relações de poder existente.

A tese do multiculturalismo e da diversidade cultural, fundadas na história cultural, postula o acesso à cultura dominante a partir da perspectiva da cultura dominada, ou seja, considerando as mútuas relações de dominação. É preciso compreender as culturas dos grupos dominados. Uma vez compreendida, a cultura dos grupos dominados passa a integrar, por osmose ou por fagocitose, a cultura dos grupos dominantes. A cultura dos grupos dominados vai ser engolida e, após o processo de assimilação por um corpo estranho, vai ser provocada dentro do campo da cultura dos grupos dominantes, concluindo a expedição dos argonautas com a integração, por osmose ou fagocitose.

## **Considerações Finais**

Discutir a sociologia do currículo hoje, é perceber-se no meio de diferentes temas, influências e áreas do conhecimento o que, se de um lado favorece uma melhor compreensão da educação no mundo e na sociedade, de outro pode contribuir para uma indefinição da sociologia do currículo o que acaba por dificultar o tratamento de questões que afetam as escolas e as salas de aula e por que não dizer, questões que afetam, sobremaneira, educandos e educadores. Entendemos que uma maneira de neutralizar essa dificuldade no tratamento de questões concretas das escolas, é através da pesquisa no cotidiano escolar fundada na Dialética Materialista Histórica.

Sobre isto, Moreira (2001) adverte que existe uma tendência dominante dos teóricos em voltar a discussões abstratas em vez de procurar entender a realidade da escola e da sala de aula, o que acaba por colocar em segundo plano questões que poderiam ser materializadas nas escolas em privilégio ao refinamento de "conceitos de categorias e de metáforas". (p. 101). Não podemos desconsiderar que o conhecimento se constrói em rede, e a prática deve ser construída com

conhecimentos apontados por seu próprio desenvolvimento.

Existe hoje, por parte de alguns teóricos, pouca preocupação com problemas vividos nas escolas, e mais, há ausência de trabalhos que abordem objetivos educacionais, seleção, organização e distribuição de conteúdos. (MOREIRA, 2001, p. 70) nos diz que a questão é

[...]de quem é o conhecimento que deve ser ensinado nas escolas e com isto trazer para a discussão aspectos políticos e ideológicos. É preciso, ainda, continua o autor, considerar seriamente as intrínsecas conexões entre o que se ensina na sala de aula e as desiguais relações de poder na sociedade mais ampla.

(MOREIRA, 2001, p. 75) solicita um repensar da articulação teoria-prática e sugere que se priorize o que deve ser investigado no campo do currículo. Acrescentando, elege, como elemento que deve ser priorizado, as ações que se passam nas escolas, compreendendo-as. Destaca, ainda, a necessidade de que o diálogo entre a universidade e a escola deve ser estimulado, "ao invés de falarmos para, falarmos com elas [...] que se teorize tendo por referência a escolarização e suas condições econômicas, políticas, e culturais de existência".

A concepção de currículo muito tem evoluído desde sua origem. A elaboração de uma teoria sociológica do currículo é fundamental e de suma relevância social, principalmente se considerarmos a perspectiva sociológica com aporte na Dialética Materialista Histórica que, mesmo enfrentando crise, pela acusação de não ter conseguido apresentar soluções concretas para os desafios da sala de aula, trouxe para a discussão da questão curricular aspectos importantes da sociedade no século passado e nesse que se inicia.

Harvey (1999) indica que a globalização efetiva o contato entre diversas culturas e as relações de poder que marginalizam certas culturas contribuem para acentuar as desigualdades. Neste contexto, uma crítica a toda e qualquer manifestação de discriminação constitui-se ferramenta de luta através do currículo. O currículo teve e tem um papel importante no processo de libertação social e cultural. Porém, contribuições advindas dos movimentos sociais e da sociologia fundada na Dialética Materialista Histórica aplicada à educação, discutindo o currículo como estratégia de incorporação cultural, é fundamental para o combate contra a opressão.

Por tudo que foi discutido, conclui-se que é importante a teorização sobre a questão da sociologia do currículo, mas a equalização do problema só acontecerá com a articulação teoria e prática e vice-versa. O campo do currículo não pode avançar desconsiderando a prática, fechando-se no discurso, porque as imagens do passado já nos reportam a situações semelhantes, porém, o presente traz novos elementos que nos obrigam a novas reflexões sobre o futuro possível, entre estes

novos elementos, constata-se a articulação de blocos econômicos que, para alguns estudiosos, como Harvey (1999) por exemplo, é resultado de uma "racionalidade instrumental" que nega a existência da alteridade<sup>3</sup>.

A Expedição dos Argonautas, liderada por Jasson, foi organizada para encontrar o velo de ouro. Acredita-se que, hoje, no que se refere ao tema escola, sociologia do currículo e cultura, o multiculturalismo e a diversidade cultural não são o objeto de consumo, de desejo, para utilizar uma linguagem sedutora. A osmose e a fogocitose não são o dínamo que movimenta a sociedade na direção da revolução. O ingresso da cultura dominada no campo da cultura dominante não representa a liberdade de Prometeu das correntes da opressão. Pelo contrário, é mais que um reconhecimento, é uma aceitação da existência de uma cultura hegemônica e de outra que lhe é servil. Serve de alimento. É engolida, mastigada e depois provocada.

Somente uma transformação social radical com o desaparecimento do trabalho assalariado, do Estado (recursos naturais) e do capital poderia trazer uma saída para a perigosa crise educacional mundial. O esforço intelectual coletivo de construir uma sociologia do currículo fundada na concepção da Dialética Materialista Histórica é uma alternativa na qual podemos acreditar. Percebe-se que alguns intelectuais fazem a sua parte no processo de esclarecimento da ideologia neoliberal. Porém, é necessário que outros se juntem a eles. A renovação do pensamento crítico deve ser uma "grande e coletiva operação intelectual da qual, infelizmente, ainda estamos muito longe". (MÉSZARÓS, 2002, p. 1014). Só assim podemos enfrentar a desproporcional força neoliberal alimentada pelo Estado materializada na elaboração do currículo.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. BEANE, James (org.) Escolas Democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Comportamento, 1996.

---

<sup>3</sup>. A condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro. (SILVA, 2000, p.16)

# trabalho necessário

issn: 1808-799X

ano 7 - número 9 - 2009

CENTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CURRÍCULO (CENPEC). Relatório Final de Pesquisa. S.e., Brasília-Df., 2000.

DELEUZE, Giles e GUATTARI, Félix. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Joana Moraes Varela e Manuel Camilo. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996.

-----, e -----, Mil platôs. Editora 34. São Paulo: Companhia dos Livros, 1999.

DERRIDA, Jacques. Pensar a desconstrução. São Paulo, Companhia dos Livros, 1996.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas sobre o currículo. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 47. ed. Petrópolis (Rio de Janeiro), Paz e Terra, 2001.

GIROUX, Henri. Currículo e cultura. Petrópolis (Rio de Janeiro): Paz e Terra, 1995.

GRAMSCI, António. Os intelectuais e a organização da cultura. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

-----, Conceção dialética da história. 10. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HABERMANS, Jurgen. A teoria da dialogicidade. Rio de Janeiro: Martim Fontes, 1995.

HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LARRAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MÉSZARÓS, Istiván. Para Além do Capital – Rumo a uma teoria da transição. Tradução: Sérgio Lessa e César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOREIRA, António Flávio Barbosa. O Campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: SILVA,

# trabalho necessário

issn: 1808-799X

ano 7 - número 9 - 2009

Aída M. Monteiro et al. Didática, Currículo e saberes. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

------. Porque a preocupação com o multiculturalismo? In: Antônio Flávio Moreira. (Org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas (São Paulo): Papirus, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: Dermeval Saviani. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas (São Paulo): Autores Associados, 2000 (Coleção Polêmicas do nosso tempo. v.40).

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3.ed. Campinas (São Paulo): Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea, v.08).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (Coleção Estudos Culturais, vol. 4)

TSÉ, Lao. Tao te king: o livro que revele Deus. Círculo do Livro. São Paulo: 2001.

# **trabalho***necessário*

issn: 1808-799X

ano 7 - número 9 - 2009