



## **CURRÍCULO: REFLEXÕES ENVOLVENDO ESCOLA E CULTURA**

## **CURRICULUM: REFLECTIONS INVOLVING SCHOOL AND CULTURE**

**Marli Simionato<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Um dos fenômenos mais instigantes da vida humana é a tentativa de compreender como nos constituímos como sujeitos, e a partir dessa compreensão entender o lugar a que pertencemos. As intensas mudanças na sociedade, dentre elas a globalização, os processos migratórios e os avanços dos meios de comunicação em especial as mídias, tem apontado para um afastamento ou “deslocamento” de alguns padrões que até então eram considerados normais. A busca por uma compreensão sobre cultura tem despertado o interesse de vários campos do conhecimento, principalmente o campo educacional no que se refere à escola e o currículo. Analisamos, então, esses processos na tentativa de identificar questões pertinentes que nos levarão a refletir sobre a relação da escola e da cultura para a vivência do currículo como um artefato educacional no espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola, Cultura e Currículo

**ABSTRACT:** One of the phenomena instigantes of the life human being it is the attempt to understand as we constitute in them as citizens, and from this understanding to understand the place the one that we belong. The intense changes in the society, amongst them the migratory globalization, processes and the advances of the special medias in the medias, have pointed with respect to a removal or “displacement” of some standards that until then were considered normal. The search for an understanding on culture has despertado the interest of some fields of the knowledge, mainly the educational field as for the school and the curriculum. We analyze, then, these processes in the attempt to identify pertinent questions that will take in them to reflect on the relation of the school and the culture for live deeply of the curriculum as an educational device in the pertaining to school space.

**KEY-WORDS:** School, Culture and Curriculum

### **Esclarecendo**

*“Sempre que os homens se juntam,  
move-se o mundo entre eles, e nesse  
interespaço ocorrem e fazem-se  
todos os assuntos humanos”  
(Arendt, 2007, p. 36).*

<sup>1</sup> Professora do ensino de Arte no Ensino Fundamental – séries iniciais, Ensino Médio, Ensino Técnico e Licenciatura em Pedagogia. Aluno do Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). E-mail: [marlisimionato@brturbo.com.br](mailto:marlisimionato@brturbo.com.br).

**Marli Simionato**



As intensas mudanças pelas quais a sociedade vem passando, dentre elas a globalização, os processos migratórios e o avanço dos meios de comunicação, em especial a mídia, tem sido relevantes nos debates que discutem o conceito de cultura e para onde esta caminha.

Alguns teóricos apontam para a tendência de “globalização” das culturas. Para Mackay (Apud, Hall, 1997, p.18) “a tendência de que o mundo se torne um local único, tanto do ponto de vista espacial e temporal, quanto cultural. Já, Mc Grew (Apud, Hall, 2006, p.67), trás a globalização como um processo complexo de mudanças deslocando as identidades culturais nacionais e esses se referem à escala global. O autor acrescenta ainda que a “globalização atravessa fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (p.67)

Este fator pode ocorrer através da mídia eletrônica que de certa maneira “anula a distância entre as pessoas e os lugares” (que é amplamente debatida por du Gay [Ed., 1997], Mackay [Ed., 1997] e Hall [Ed., 1997, p.18]). Podemos citar como exemplo dessas ações os grandes acontecimentos transmitidos simultaneamente e em tempo real para todos os continentes como: copa do mundo, olimpíadas, posse do presidente Barack Obama entre outras. Porém, devemos observar que a vida local é preservada, o que ocorre é um deslocamento.

“isto não significa que as pessoas não tenham mais uma vida local – que não mais estejam situadas contextualmente no tempo e espaço. Significa apenas que a vida local é inerentemente deslocada – que o local não tem mais identidade “objetiva” fora de sua relação com o global”. (DU GAY, Apud, Hall, 1997 p.18)

Contudo, deve-se observar que a própria constância ritmada pela mudança cultural global, produz com frequência suas próprias resistências e que assinala Hall (1997, p, 19) “a cultura global necessita da ‘diferença’ para prosperar mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural”

Então, aceitar a homogeneidade não seria incorrer na perda da identidade? Para alguns autores, o problema maior que as sociedades contemporâneas vêm enfrentando é mais de “explosão e dispersão das referências culturais do que de homogeneização”. Neste sentido, um dos grandes desafios da cultura é definir as múltiplas concepções de cultura.

**Marli Simionato**



### **Cultura: lugar das significações**

Contemporaneamente, vem se discutindo muito sobre a concepção da cultura. Raymond Williams (2008) considerava a cultura uma das mais importantes e complexas palavras, pois a reconstituição histórica do seu sentido “informava ‘o modo de vida global’ de determinado povo”.

Também, pode-se pensar em outros sentidos e conotações nas diferentes vertentes da teoria educacional o termo “cultura”. Na análise neomarxista (Silva, 2000, p.32) como “pertencendo àquelas esferas sociais que se distinguem da base econômica”, têm-se, aí as “instituições jurídicas e políticas, a ideologia e a educação”. A análise neomarxista permite uma maior ou menor autonomia atribuída à base econômica.

Já na visão de Bourdieu (Apud, Silva, 2000, p. 32) cultura é definida por “gosto e apreciação estética”, sendo central ao processo de dominação. Para o autor: “é a imposição da cultura dominante como sendo a cultura que faz com que as classes dominadas atribuam sua situação subalterna não à imposição pura e simples, mas à sua suposta deficiência cultural” (p.32). Com isso, a escola tem um papel importante na reprodução desta relação de dominação cultural. A cultura na escola através do currículo pode ser encarada como um mundo social que passa pela produção simbólica e material e não simplesmente como algo a ser ensinado.

A cultura no contexto escolar é vista como significação, como produtora de sentido. Para Silva (2006), “é a forma de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível”. Neste sentido, pode-se destacar que vários campos sociais e aspectos da vida de cada sujeito só podem ser entendidos a partir da significação.

Observa-se, contudo, que os sentidos e significados que Silva descreve não são produzidos isolados, vai depender das estruturas e das relações que vão gerar conseqüentemente uma rede de significados. O autor assinala ainda que “também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva” (p.19), sendo que nessa afinidade o currículo estabelece uma relação social.

É na relação entre escola e cultura que o currículo apresenta-se como um artefato educacional, numa semelhança de força e poder retirando os elementos da cultura e os escolarizando. Nessa

**Marli Simionato**



perspectiva o currículo está implicado com a sociedade que o produziu. Sendo assim, observa-se que o currículo na escola está baseado na cultura, na linguagem e no código de dominação.

### **Cultura: lugar das identidades**

O mundo, as relações e principalmente as identidades estão passando por consideráveis mudanças. Nessa dimensão, Hall (2006) analisa as novas identidades apontadas pelo declínio das velhas identidades que tinham o “sujeito” como unificado. Outra referência dessas mudanças apontadas pelo autor é:

“a chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”. (HALL, 2006, p. 7)

Diferente aspecto a se considerar nesta questão é de que como a cultura, as identidades de cada sujeito também vêm sofrendo alterações em função do “processo de mudança conhecido como globalização”, tem-se um sujeito de várias identidades, um sujeito fragmentado. Para Hall (2006, p.12) “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. Assim, não só a cultura, mas a identidade torna-se demasiadamente complexa.

A questão fundamental aqui é pensar nos sujeitos que constituem a escola, como sujeitos de uma cultura diferente, com uma identidade diferente, que tem em seu meio, outros sujeitos vindos de outras culturas, com outras identidades, vivendo em época de globalização com o apelo insistente das mídias, sob um currículo que se constitui por conteúdos, métodos, disciplinas, etc.. Nesse sentido, seria produtivo pensar o sujeito como outro protagonista, como as vozes ausentes dos currículos escolares e aqui se inclui negros, mulheres, crianças, índios, “diferentes”. Porém, vale salientar que estes sujeitos já se encontram na escola, o que ocorre é que são invisíveis aos olhos “acostumados” a perceberem essas identidades como subordinadas.

A identidade subordinada é sempre um problema: um desvio da normalidade. Ela é, sempre, a identidade marcada. Como consequência, a pessoa que pertence a um grupo subordinado carrega, sempre, toda a carga e todo peso da representação. Como identidade marcada, ela representa, sempre e inteiramente aquela identidade. Numa sociedade em que o regime dominante de representação privilegia a cor branca, a

**Marli Simionato**



desonestidade de uma pessoa branca é apenas isso: a desonestidade de uma pessoa (“normal”). Em troca, a desonestidade de uma pessoa negra só pode representar a inclusão natural de todas as pessoas negras à desonestidade. SILVA (2006, p.49)

Em termos sociais, a identidade desses sujeitos nunca é percebida por uma constituição individual, esse indivíduo para ser reconhecido necessita da interação do outro, ou seja, as dimensões pessoais e coletivas estão interligadas. Nesse sentido, a identidade não permanece estabelecida ou imutável, pois se trata de uma construção a partir das relações comunicacionais, ou seja, das próprias relações entre os sujeitos.

Sendo assim, as identidades culturais são construídas tanto a partir de trajetórias individuais, quanto a partir de padrões coletivos, sendo sempre sociais e plurais independentes do espaço em que estão inseridas. Somos seres individuais, mas só nos constituímos coletivamente e, a escola é um lugar de coletividade, de diversidade e de diferenças.

Na escola essas relações se dão através do currículo, geralmente concebidos a partir dos valores do homem branco. A escola, na maioria das vezes, encontra dificuldades para romper com a perspectiva mono cultural da identidade de seus alunos, que impede a adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade. Para muitos professores, a diversidade de identidade cultural é um obstáculo que deve ser superado por meio da implantação de uma cultura oficial, estabelecendo-se, assim, uma educação comum e igual para todos. No entanto, ao refletir dessa forma, percebe-se que acabam confundindo identidade com homogeneização.

Bhabha (2003) aponta “a escola como questões históricas e sociais de reconhecimento, de prática, de ações e reflexões”. Contudo, não se pode esquecer que muitas vezes o currículo escolar, discrimina as diversidades culturais de seus alunos ao tentar impor uma educação homogeneizadora, o que dificulta as oportunidades educacionais iguais para todos. Neste caso, cabe à escola, relacionar seus currículos de acordo com as realidades e valores de seus sujeitos para que haja uma participação igualitária e uma eficaz aprendizagem, respeitando a diversidade cultural, ou seja, esse lugar das diferenças.

**Arte e currículo: lugar de conhecimento**

**Marli Simionato**



Tem-se questionado muito sobre o que pode compor o currículo escolar numa perspectiva intercultural. Conteúdos, programas, arranjos de tempo e espaço condicionam a estrutura escolar a considerar de modo desigual as culturas dos alunos. Isso se deve ao fato de que ao se ensinar/aprender algo se faz opções e interesses e essas concepções são sempre em detrimento de outras.

Para Silva (2000, p.32), “a educação e o currículo são vistos como campos de conflitos em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade”. Neste sentido, tem-se uma melhor compreensão a partir do momento que se entende a relação entre educação e cultura, pois:

Quer se tome a palavra ‘educação’ no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, que se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação (Forquim, 1993, p.10)

O que Forquim (1993) comenta é que a “transmissão cultural ocorre, sobretudo, pela educação, através dos conteúdos escolares que incluem competências, hábitos, crenças e valores”. O autor ainda salienta que “aprender requer conhecer a legitimidade do que é ensinado, compreender e aceitar o valor a pertinência e a consistência dos conteúdos escolares”.

E, essa compreensão se dá através do professor, que ao entrar na sala de aula carrega consigo seu repertório cultural, sendo que, este interfere na escolha dos artefatos a serem usados como recursos didáticos, na seleção de atividades, nas maneiras de como essas serão desenvolvidas e na avaliação da produção do aluno.

Porém, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” Silva (2007, p.14). Ou ainda, como o autor acrescenta “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (15).

Talvez, antes de discutir qual conhecimento ou conteúdo deva fazer parte do currículo escolar, seja relevante questionar porque alguns componentes curriculares são eleitos mais relevantes para a formação do aluno e não outros. Nesta ótica, teve-se o ensino de arte renegado como componente

**Marli Simionato**



curricular que produz conhecimento até a década de 90, quando a partir da LDBEM 9.394 foi tomada a concepção “de ensino de arte como conhecimento” ao explicitar que este devesse promover o desenvolvimento cultural do aluno.

No entanto, é necessário observar que ao mesmo tempo em que o ensino de arte remete ao passado no sentido de ser conservador em suas obras de arte, busca por outro lado, no mundo contemporâneo diluir as fronteiras entre ciências, arte e tecnologias.

Vale ressaltar, que para o ensino de arte acontecer, faz-se necessários alguns enfrentamentos: primeiramente, conceber e discutir conteúdos artísticos conforme as experiências dos professores e alunos, levando em conta os aspectos culturais e a identidade desses sujeitos. Em segundo, aproximar os conteúdos escolares das diferentes manifestações artísticas presentes na vida em sociedade. Em terceiro, colocar os alunos em contato direto ou indireto com artefatos, manifestações ou eventos culturais para construir conhecimentos e valores próprios referentes ao campo das artes. Observa-se hoje, que os jovens estão em permanente contato com as mídias em especial a televisiva. No entanto, não se pode ignorar as mesmas, pois, o aluno constrói significados a partir dessas. Esses se apropriam do conhecimento midiático pelos inúmeros programas destinados em especial a sua faixa etária e constroem um currículo cultural que contribui com novos saberes a partir da significação atribuídos a cada um.

### **Finalizando**

Promover uma educação intercultural e inseri-la no currículo é uma questão que implica estudos e reflexões sobre o que vem a ser a cultura, tanto dos alunos e dos professores quanto da escola. Tratar desses assuntos é assumi-los na responsabilidade de novas práticas que apontam para a necessidade de mudanças profundas no campo da educação.

Essas mudanças poderiam estar pautadas na discussão sobre o que deve constituir o ensino escolar, em especial nas percepções no que se refere ao currículo. Mas também, com a mesma importância, a questões alusivas a gênero, a raça, a sexualidade, a identidades, a cultura, a significação, entre outros elementos que compõem o espaço escolar e, conseqüentemente, o currículo. Levando-se em conta que a escola está envolta num contexto social no qual as relações existentes são de

**Marli Simionato**



conhecimento e poder, em geral pela classe dominante, não querendo ver o que se inscreve na cultura dos dominados.

Silva (2006, p.7) aponta que estamos vivendo num momento “ambíguo”, sendo que no mesmo momento podemos estar vivendo ampla e diversificadamente o conhecimento, a comunicação e paradoxalmente vivemos um tempo de dor, miséria, de anulação e negação da capacidade humana. Apontamos a todo o momento os problemas, os culpados e as soluções. No entanto, não encontramos respostas convincentes para estas questões, porque talvez se busque respostas nos valores do passado ou nos “imperativos econômicos” do modernismo.

É para esse contexto que Silva (2006, p.10) propõe uma renovação na maneira de ver e fazer o currículo nas escolas, já que este “é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político”. Para o autor o currículo deveria ser concebido como “fetiche” devido sua existência à ambigüidade.

É matéria e é espírito. Humano e divino. Conceito e coisa. Autônomo e dependente. Tem um pé neste mundo e um olho no outro. O fetiche num mesmo movimento, afirma e nega. Fascina e repugna. [...] Quando põe sua máscara social, marxista, confunde coisa com gente e, inversamente, gente com coisa. O fetiche é um ser ambíguo, híbrido, limítrofe, fronteiro. O fetiche é feiticeiro. (Silva, 2006, p. 71)

Tem-se dentro da arte em especial a contemporânea uma visão aproximada de currículo como fetiche, pois a arte é tão ambígua e irônica quanto o fetiche. Para Silva (2006) a arte “ao brincar com o fetiche, busca multiplicar, confundir e embaralhar os significados”. Ela confunde as fronteiras entre o “autêntico e o inautêntico, o próprio e o impróprio, o legítimo e o ilegítimo”. Neste contexto, como podemos aproximar arte, currículo, escola e fetiche.

Talvez caiba aos sujeitos que compõe a escola, em especial o professor mediar às relações que se estabelecem a partir dos elementos arte, currículo, escola e fetiche. Agindo de forma contrária as tentativas de homogeneização do currículo escolar, e sim contribuir para o desenvolvimento de indivíduos com identidades e valores próprios. Também, o desafio é ressignificar à concepção de currículo frente às novas tecnologias e seus efeitos na formação de identidades e diferenças, para que no final não tenhamos que perguntar “para que serve o currículo? Ou; O que este deve conter?”

**Marli Simionato**



## Referências

ARENDRT Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo. 6ª Ed. Editora Perspectiva S.A, 2007.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003

CANCLINI, Nestor G. **Diferentes, Desiguais e Desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 2ª Ed. RJ: Ed UFRJ, 2007

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1993.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. – Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação e Realidade, v. 22 p. 15-46, jul/dez 1997.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed.: Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1ª Ed. 3ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura: Trad. Lólio Lorenço de Oliveira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.