CURRÍCULO: ARTEFATO SOCIAL E CULTURAL

*Ana Del Tabor**

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão acerca do currículo escolar, sua compreensão no contexto da formação do educador em arte que surgiram a partir de pesquisas desenvolvidas no processo de elaboração da dissertação de mestrado em educação - Marchas e Contramarchas do Ensino de Arte: Tramas e Relações das Propostas Pedagógicas. As reflexões apontam a necessidade de contextualização do campo do currículo nas discussões das propostas pedagógicas dos cursos de artes, visando uma atuação crítica e de qualidade.

O ensino de arte, desde sua implantação na educação escolar, apresenta uma atuação centrada principalmente no fazer artístico. Porém, sabemos estar vivendo um momento de mudanças significativas de paradigmas os quais irão nortear nossas ações frente à realidade contemporânea.

Conhecer as tendências pedagógicas e suas relações com o ensino de arte é, sem dúvida, um dos princípios fundamentais para teorizar as ações educativas. Entretanto, é notório que, para suscitar reflexões que venham a incrementar o ensino de arte no contexto educacional, se faz necessário pensar o currículo numa perspectiva crítica.

O termo currículo, apesar de sua ampla discussão nos últimos tempos, propicia, ainda, uma gama de entendimentos, nem sempre adequados. Para alguns, é um rol de disciplinas oferecidas pela escola; para outros, currículo é plano e proposta. Entender currículo, nessa perspectiva, é limitá-lo a um campo restrito, retirando-lhe o seu aspecto dinâmico.

Compreende-se o currículo escolar como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados, um instrumento de confronto do saber sistematizado com o saber empírico, ou seja, um "artefato social e cultural" em constante processo de assimilação e construção do conhecimento, sujeito à mudança e à transformação, reconhece-se o seu aspecto dinâmico.

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira & Silva, 1995, p. 7-8)

Assim, o currículo estabelece uma estreita relação com a cultura na qual ele se organiza. Os conteúdos são priorizados a partir dos interesses de cada cultura, de cada espaço educacional.

Para que essa relação seja melhor elucidada, penso ser necessário um retorno ao processo histórico das visões de currículo e teoria curricular existentes, para um posicionamento crítico. Vale salientar que essas visões, por serem historicamente situadas em es-

*Mestre em Educação pela UNAMA. Graduada em Educação Artística-Artes Plásticas/UFPA. Coordenadora e Professora do Curso de Educação Artística-Desenho da UNAMA. Ex-Presidente da Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará e Federação de Arte-Educadores do Brasil.

paços e tempos, revelam as influências políticas, sociais e econômicas de cada época. Isso implica em compreender o currículo como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.

Na visão *tradicional*, o currículo é um produto acabado, um conjunto de conhecimentos selecionados para serem transmitidos como verdades absolutas. O ensino é mecanizado, desvinculado da experiência do aluno e das realidades sociais. Assim, a relação entre currículo e cultura está assentada numa concepção estática e essencializada de cultura. Essas concepções deixam de considerar que a cultura e o conhecimento são produzidos como relações sociais, as quais são hierárquicas, assimétricas; são relações de poder. O currículo, como o conhecimento e a cultura, não pode ser pensado fora das relações de poder.

(...) a concepção corrente de cultura, na qual se baseia a concepção dominante de currículo, é fundamentalmente estática. Nessa concepção, a cultura é vista apenas através de seu aspecto como produto acabado, finalizado. Como consequência, a cultura, nessa perspectiva, só pode ser dada, transmitida, recebida. (Silva, 1997, p. 11)

Nessa perspectiva, a cultura não é processo, não se transforma. Se torna simplesmente uma coisa, se torna reificada, petrificada, cristalizada. "Esse processo de reificação é concomitante ao processo de essencialização: a cultura "é", a cultura não é feita, não se transforma". (Idem, 1997, p. 9)

A concepção subjacente no entendimento de currículo, numa perspectiva conservadora, desconsidera as relações de poder. Não considera que a cultura e o conhecimento são historicamente produzidos como relações sociais em constante processo de negociação, conflito e poder.

Ao refletir sobre o assunto, Apple ressalta que não podemos compreender a influência da escola, nos planos ideológico, cultural e econômico, de forma sim-

ples. Há ligações muito fortes entre o conhecimento formal e a informal dentro da escola e a sociedade mais ampla com todas as suas desigualdades. "*Essas práticas escolares cotidianas estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora do prédio da escola; precisam, pois, ser reveladas tanto hoje quanto no passado*". (1982, p. 100) Segundo Apple (op. cit.), o aprofundamento dessas práticas torna-se fundamental para problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas.

Veiga (1980, p. 79), ao discutir a concepção conservadora e ingênua de currículo e ensino, questiona: O que é o currículo e o ensino na nossa escola inserida numa sociedade capitalista? Ressalta que a falta de reflexão sobre esse aspecto tem contribuído para que o currículo e o ensino sejam trabalhados de maneira abstrata e divorciada da realidade socioeconômica e política. O pensar e o fazer currículo e ensino devem ser tratados a partir da especificidade da escola e sua organização, considerando a história dos alunos e professores. Porém, isso não tem sido levado em conta, ainda, há a preocupação de que o conhecimento deve ser produzido, e de que o sujeito do conhecimento deve ser aquele que tem de conhecer. Por não se considerar nenhuma dessas questões, a prática pedagógica, na concepção conservadora, é acrítica, não-criativa e mecanizada, favorecendo o fortalecimento de decisões curriculares autoritárias.

Considerando as reflexões dos teóricos citados, a teoria curricular conservadora difundiu a idéia de que o currículo, a cultura e todo o processo educacional são desvinculados das relações sociais. Portanto, não propiciou discussões sobre as contradições, os conflitos, as divergências que aconteciam dentro e fora dos espaços educacionais.

Entretanto, uma nova compreensão de currículo surge no início dos anos 70, tendo como pontos iniciais a discussão, as injustiças e desigualdades sociais que aconteciam nos espaços educacionais. Uma Nova Sociologia da Educação (NSE)² floresceu e estabeleceu como seu principal objeto de estudo o currículo escolar. Por tal razão, é que se pode entender que no currículo estão contidos mais que os conteúdos que

2. A Nova Sociologia da Educação-NSE constituiu-se na primeira corrente sociológica, de fato, voltada para o currículo. Iniciada na Inglaterra e Michael Young é um dos principais representantes da NSE. Michael Young, no início dos anos 70, levantou uma questão de grande impacto: analisou a relação entre o fracasso escolar e a estrutura curricular escolar, questionou o currículo no que diz respeito aos critérios em que se baseiam a seleção, a organização e a estruturação dos conteúdos escolares.

constituem as disciplinas. Há também as concepções de vida de cada cultura.

A Nova Sociologia da Educação contribuiu de forma significativa para o debate sobre o campo do currículo, com ênfase para o papel da escola e o processo de seleção dos conteúdos culturais a serem distribuídos, no contexto educacional, numa perspectiva crítica. Para Young, citado por Moreira (1995) principal representante da NSE, os processos de seleção e de organização dos conteúdos culturais do ensino traduzem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes. Portanto, não mais se pode ver o currículo com um olhar limitado, elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos. A organização dos conteúdos culturais do ensino traduzem as ideologias³ e os interesses sociais e simbólicos da sociedade vigente. *“O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”*. (Silva, 1996, p. 79)

No Brasil, os estudos sistematizados sobre as questões curriculares vieram a público e foram marcados por uma preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo.

Ao refletir sobre as duas décadas de desenvolvimento da teoria curricular, no Brasil, Silva (1990, p. 59) questiona o que realmente sabemos sobre construção, seleção, organização, representação e distribuição do conhecimento em educação. Ele denuncia a não continuidade dos debates e das críticas que a Nova Sociologia da Educação nos proporcionou. Enfatiza que os teóricos da educação, precocemente, relegaram as críticas apresentadas pelas teorias da reprodução em educação (Althusser, Bourdieu e Passeron), e quando há contato com essa literatura, as interpretações são acrílicas, conforme foi retomado o conceito de resistência, aqui, no Brasil.

Moreira (1995), fundamentado na Sociologia do Currículo de Michael Young, nos mostra, em seus estudos sobre currículo, os aspectos ideológicos subjacentes nas atividades curriculares. As suas contribuições no campo do currículo nos possibilita pensar com bastante propriedade as inúmeras questões que vêm sendo debatidas na área. Discute e analisa o

surgimento e o desenvolvimento do currículo, no Brasil, para que o leitor possa compreender e superar as falhas de interpretações reducionistas do fenômeno da transferência educacional e da história do currículo.

Para Moreira (1997), essa nova visão de currículo inclui: planos e propostas (o currículo formal); o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação); as regras e normas subjacentes as relações estabelecidas nas salas de aula (currículo oculto). No currículo, há interesses, disputas e alianças que são codificados de forma complexa, nos documentos, e decodificados, nas escolas, de forma também complexa pelos envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, a teoria crítica de currículo compreende que a cultura e o currículo são elementos inseparáveis. Se a cultura é campo de lutas e conflitos por imposição de significados e se o currículo está envolvido numa política cultural, então ele é terreno privilegiado de lutas, conflitos, contestações, na busca de significados e sentidos. Dessa forma, é fundamental entender o currículo como um instrumento, um espaço, um campo de produção e criação de significados, no qual se fazem presentes os interesses das camadas sociais.

Outra importante contribuição de Moreira (1995, p. 98-99), diz respeito à compreensão das políticas curriculares nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, com o objetivo de permitir, ao leitor, uma análise crítica das similaridades com as atuais propostas brasileiras de definição de currículo nacional e de estabelecimento de um sistema unificado de avaliação. O autor, com base nas análises de Apple (1994) e Goodson (1994), ressalta que um currículo nacional e um sistema unificado de avaliação têm sido vistos pelos neoliberais como capazes de contribuir para a modernização do ensino, preservação dos valores do passado romantizado e melhor preparo dos recursos humanos. No entanto, mesmo que se pense o currículo nacional como instrumento de coesão social e de melhoria das escolas, em função das avaliações “objetivas” que possibilita, seus efeitos serão justamente opostos.

Nesse sentido, embora os critérios pareçam objetivos, os resultados não o serão, dadas as diferenças de classe social, raça e gênero existentes em uma

3. A ideologia a que me refiro compreende um conjunto de representações, idéias, conceitos, valores, grupos acreditam estar conhecendo e avaliando todos os aspectos da realidade (Severino, 1993) mediante os quais as pessoas ou

sociedade heterogênea.

Outro ponto observado pelo autor, no que concerne a currículo nacional, relaciona-se à crescente percepção de que a nação se encontra em crise econômica. Nesse contexto, o currículo nacional é apresentado como parte de um projeto de regeneração econômica e de reestruturação da identidade nacional.

Como proposta para minimizar os interesses ocultos dos defensores da política do governo, Moreira apresenta possíveis alternativas de saídas para um ensino comprometido com a qualidade, principalmente para os excluídos. Enfatiza que, em sociedades desiguais para que haja um diálogo no currículo, a única coesão possível é reconhecer as diferenças e desigualdades. Não existe uma cultura comum da qual seja possível selecionar os conteúdos do currículo nacional. Defende que o currículo nacional, por privilegiar as vozes dos grupos dominantes, não contribui para formar cidadãos necessários à construção de uma sociedade, de fato, democrática.

Silva (1997), ao refletir sobre a política atual, ressalta que a educação, na perspectiva do projeto hegemônico, é vista como instrumento de metas econômicas, produtivas, empresariais e financeiras, que vai produzir grupos de indivíduos privilegiados, de um lado, e, de outro, a grande massa de indivíduos dispensáveis. Afirma, ainda, que há outras formas de conceber uma educação que contemple a igualdade, os direitos sociais, a justiça social, a cidadania e o espaço público. A educação, nesta perspectiva, possibilitará a construção de identidades sociais coerentes com os interesses da sociedade. Cita o currículo como um dos espaços centrais dessa construção. Afirma que,

Estamos no meio de uma luta decisiva pela definição do que significa uma "boa" sociedade, do que significa uma "boa" educação, do significado da própria identidade social que queremos ver construída. O projeto hegemônico, neste momento, é um projeto social centrado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor, mercado. (Idem, 1997, p.22)

Portanto, analisar a área educacional tendo como referência o projeto hegemônico da política atual, nos possibilita compreender a transferência das ideologias aplicadas no mercado para o campo do currículo.

Algumas dúvidas apontadas por Silva (1990) necessitam de profundas discussões para que tenhamos propostas curriculares comprometidas com uma sociedade verdadeiramente democrática:

(...) Ainda não equacionamos corretamente qual combinação curricular seria mais compatível com os ideais de construção de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática (...) Temos ainda muitas dúvidas em relação ao que constitui conhecimento útil e válido, quando tomamos como referência a construção de uma educação e uma sociedade democrática (...) Não temos nenhuma crítica sistematizada das formas dominantes de currículo. (...) Temos, é verdade, pessoas discutindo isoladamente as várias disciplinas que constituem os currículos atuais, fazendo críticas às formas existentes e elaborando possíveis alternativas (...) Paradoxalmente, após tantos anos de discussão sobre as possibilidades de um currículo crítico, ainda não sabemos exatamente como lidar com um currículo que possibilite aos estudantes uma crítica política articulada dos arranjos existentes, a exploração e as misérias de uma sociedade de classes, machista, racista. Nossas idéias a esse respeito continuam vagas e indeterminadas. (1990, p. 65-66)

É evidente que ainda há inúmeras dúvidas no campo do currículo, porém urge a necessidade de ampliar o debate sobre as teorias da educação e do currículo em todos os níveis, visando um posicionamento crítico da comunidade escolar. Há contribuições significativas nesta área no Brasil.

Considerando o intercâmbio dos conhecimentos sistematizados e das vivências educativas, verificamos que a epistemologia do currículo não se configura somente no rol de disciplinas. Problematicar os conteúdos escolares, refletir sobre as especificidades do

currículo, exercitar o julgamento, comparar, analisar, interpretar e questionar as propostas curriculares são ações imprescindíveis para compreender que “os currículos são invenções sociais”, conforme nos mostra a NSE.

Os professores que não equacionam suas próprias concepções básicas, a respeito do currículo e da pedagogia, fazem mais do que transmitir atitudes, normas e crenças sem questionamentos. Eles inconscientemente podem acabar endossando formas de desenvolvimento cognitivo que mais reforçam do que questionam as formas existentes de opressão institucional. (Giroux, 1997, p. 48)

Portanto, promover a discussão sobre as propostas curriculares no campo da Arte fundamentadas por estes autores é uma contribuição para ampliar o debate, propiciando uma nova direção no ensino de arte no Brasil.

Bibliografia Consultada

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997
- GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu. Análise do documento parâmetro curriculares nacionais. In: *Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: *Educação e Sociedade*. S.I., n. 60, p. 15-35, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo Questões Atuais*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 9-28.
- _____. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- _____. Neoliberalismo, currículo nacional e Avaliação. In: SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, José Clóvis (Org). *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo Questões Atuais*. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 9-28
- _____, SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio F. B., SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. Tadeu, MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios contestados: currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.
- _____. *Entrevista publicada na Revista Educação & Realidade*. S.I., v. 21, n.1, p. 199-227 jan./jun. 1996.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA, T. Tadeu. *Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas*. São Paulo, 1990. (Cad. Pesquisa - Mimeo).
- _____. *Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista*. São Paulo: 1997. (Cad. Pedagogia - Mimeo)
- _____, MOREIRA, Antônio Flávio (org.) *Territórios contestados: currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola Currículo e Ensino. (1980) In: VEIGA, Ilma P. A., CARDOSO, Maria H. F. (Org.). *Escola fundamental currículo e ensino*. Campinas, SP: Papyrus, 1991