

O currículo cultural e a afirmação das diferenças

Marcos Garcia Neira

Introdução

A LGUÉM já disse que é possível reconhecer o patamar de desenvolvimento de uma sociedade pelo modo como o Estado trata os grupos mais vulneráveis. Obviamente, aqui não há nenhum paralelo com progresso tecnológico, urbanístico ou fabril. Uma sociedade pode até não dispor de riqueza no sentido material, e mesmo assim ser capaz de acolher e proporcionar condições de vida dignas às pessoas mais fragilizadas.

No meu entender, esse deveria ser o eixo condutor das políticas públicas, em especial, das políticas curriculares. Afinal, se em vez de competitividade, exclusão, meritocracia e individualismo, as novas gerações aprendessem a incluir, valorizar, reconhecer o outro e combater a desigualdade, aumentaria a probabilidade de construirmos uma sociedade mais justa, aqui entendida como aquela que legitima todas as formas de viver, preservados os direitos, a dignidade, a democracia e as condições para a realização de projetos individuais e coletivos.

Desde a última década do século passado, salpicam denúncias do quanto os currículos escolares atuam na homogeneização dos sujeitos. A disseminação de determinados discursos e, principalmente, a adoção de certas práticas pedagógicas parecem negar o caráter multicultural da sociedade e do público estudantil em prol de uma maneira particular de conceber as coisas do mundo.

É o que se depreende da agenda educacional em curso no Brasil, materializada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNCFP), documentos que estabelecem políticas públicas para o setor, definindo, respectivamente, o que todos os cidadãos e cidadãs devem aprender e o que todos os professores e professoras devem saber e saber ensinar.

Sem meias palavras, as normativas atuais revigoram o tecnicismo educacional ao caracterizarem a docência como uma profissão acrítica e executora de programas definidos de maneira centralizada, sem qualquer espaço para reflexão e análise do próprio fazer. Basta verificar que a BNCFP reduz a formação docente ao domínio dos conteúdos estipulados pela BNCC e das técnicas e métodos para que sejam adequadamente absorvidos pelos estudantes.

A preocupação com a sistematização dos conteúdos é uma das marcas presentes na BNCC. O texto oficial estabelece uma organização pautada em unidades temáticas e objetos de conhecimento que se desdobram em habilidades majoritariamente cognitivas, tratadas como aprendizagens essenciais. Um dos traços tecnicistas mais fortes se explicita na progressão dos conteúdos. O documento estipula o percurso da aprendizagem ao ordenar gradativamente os conhecimentos tomando como referência seu grau de complexidade e a correspondência com o desenvolvimento psicológico aguardado para o ano ou etapa da educação básica.

É interessante observar que o currículo oficial parece negligenciar os argumentos disponíveis na literatura educacional. Segundo Gimeno Sacristán (1998), conteúdo é tudo aquilo que ocupa o tempo escolar. Enquanto construção social, o que se ensina extrapola o conhecimento formalizado nos documentos curriculares. A partir daí, qualquer tentativa de sistematizar *a priori* os saberes acessados durante a experiência pedagógica redundará em fracasso, justamente porque, conforme se verificará neste artigo, o conteúdo, em si mesmo, é algo fluido e volátil, não se deixa aprisionar.

Do ponto de vista da teorização curricular, Silva (2015) denominou “tecnicistas” àquelas propostas que intentavam transmitir conhecimentos tidos como inquestionáveis. Herdeiros da tradição moderna, os saberes a serem transmitidos seriam organizados conforme a lógica de desenvolvimento da área em específico e, para calibrá-los, o nível de maturação psicobiológica dos estudantes serviria como fiel da balança. Lopes e Macedo (2011) explicam que essa concepção, baseada na seleção e organização de conhecimentos, vigorou no Brasil até a década de 1980, quando, diante dos movimentos de democratização da escola, foi entendida como forma de controle social. As propostas que surgiram naquele momento criticavam os conteúdos que a escola insistia em transmitir, pois encontravam-se embebidos na ideologia dominante.

Uma nova virada de mesa aconteceu na passagem para o século XXI, quando outras formas de análise do social começaram a influenciar os estudos curriculares (PARAÍSO, 2004). Para Silva (2015), as chamadas teorias pós-críticas¹ (pós-modernismo²,

¹As teorias pós-críticas reconhecem o pensamento crítico e dele se nutrem. Questionam seus limites, suas imposições, suas fronteiras, pois entendem que, embora o pensamento crítico possa comunicar uma verdade sobre o objeto bastante aceita pela maioria das pessoas de determinada comunidade, ela é apenas *uma* das verdades. As teorias pós-críticas colocam em dúvida as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas (SILVA, 2015).

²O pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama uma nova época histórica, a Pós-Modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade. Na Pós-Modernidade questionam-se os princípios do pensamento social e político estabelecidos e aprimorados desde o Iluminismo. O sujeito moderno era detentor de uma identidade estável e bem definida, que agora se torna fragmentada e mutável (HALL, 2011). O pós-modernismo coloca sob suspeita os princípios das “grandes narrativas” da Modernidade, pois nada mais são que a expressão da vontade de domínio

pós-estruturalismo³, pós-colonialismo⁴, multiculturalismo crítico⁵, estudos culturais⁶ etc.) colocam em xeque a própria noção de currículo ao questionar as metanarrativas da Modernidade, denunciar o papel das relações de poder na configuração da experiência escolar e, principalmente, operar com outras concepções de cultura, linguagem e conhecimento. Para além da noção antropológica, sob influência dos estudos culturais na sua vertente pós-estruturalista (HALL, 1997), a cultura passou a ser vista como toda produção de significados constantemente em disputa. A linguagem deixou de ser a representação da realidade para tornar-se um dispositivo que constrói a realidade. Já a noção de conhecimento como decorrente do método científico foi substituída como resultado da construção social à mercê de inúmeros vetores de força.

Surgiu, desse movimento, o currículo cultural, também chamado de pós-crítico ou, simplesmente, pós-curriculo (CORAZZA, 2010). Em síntese, essa proposta busca a formação de um sujeito solidário, logo, a favor das diferenças. A seleção dos temas culturais⁷ (CORAZZA, 1997) abordados e a organização das situações didáti-

e controle. Também rejeita a divisão entre “alta” e “baixa” cultura e entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano.

³O pós-estruturalismo pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista. Nesse campo teórico, “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturas e reestruturaturas discursivas” (LOPES, 2013, p. 13). O pós-estruturalismo toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado na correspondência inquestionável entre um signo e seu significado. Na visão pós-estruturalista, a fixidez do significado transforma-se em fluidez, indeterminação e incerteza. O pós-estruturalismo desconfia das definições filosóficas de “verdade”, pois a questão não é saber se algo é ou não verdadeiro, mas por que se tornou verdadeiro.

⁴O pós-colonialismo analisa os discursos elaborados do ponto de vista tanto do dominador quanto do dominado. À perspectiva pós-colonial somam-se as análises pós-modernas e pós-estruturalistas para questionar as relações e teorias que colocam o sujeito imperial europeu na sua atual posição privilegiada. Na visão pós-colonialista, os conceitos de representação, hibridismo, agenciamento e mestiçagem permitem compreender as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultados de complexas relações de poder, em que dominadores e dominados se veem profundamente modificados (BHABHA, 2014).

⁵A noção de multiculturalismo crítico aqui adotada fundamenta-se no trabalho de McLaren (2003). Compreende, entre outras, as representações de etnia, classe, gênero, local de moradia, religião, tempo de escolarização como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Nessa perspectiva, os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder. Esta reprodução cultural engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes.

⁶Nelson, Treichler e Grossberg (2008) definem os estudos culturais como um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas. Sendo profundamente antidisciplinares, pode-se dizer que partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder.

⁷A noção de tema cultural é uma reterritorialização da noção de tema gerador de Paulo Freire. Sob influências do pós-estruturalismo, como se verá nas páginas a seguir, trabalhar a partir de um tema

cas dão-se sob influência de princípios ético-políticos: reconhecimento da cultura da comunidade, favorecimento da enunciação dos saberes discentes, descolonização do currículo, justiça curricular, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos. É o que se pode extrair da coletânea organizada por Moreira e Candau (2014), que reúne relatos das experiências em várias disciplinas escolares. O ponto de partida dos trabalhos é sempre a ocorrência social do tema em questão com o objetivo de promover atividades de ensino que estimulem os estudantes à vivência, leitura, ressignificação, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos.

Os encaminhamentos pedagógicos culturalmente orientados viabilizam a compreensão do mundo e potencializam intervenções. Situações didáticas que promovam a leitura da realidade, problematizem e desconstruam os discursos postos em circulação acerca do tema reafirmam a importância do diálogo com as diferenças e destacam o compromisso político com todas as formas de saber, sem privilegiar as que se alinham ao paradigma dominante.

Nessa perspectiva, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações. O currículo cultural é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas. Os educadores e educadoras que se deixam inspirar pela proposta escrevem diariamente uma prática pedagógica de cunho democrático que leva à inclusão das culturas subjugadas, possibilitando um fluxo constante entre o local e o global, e entre a comunidade e a sociedade mais ampla. No currículo cultural, docentes e discentes percebem os hibridismos e mestiçagens, adquirindo uma nova perspectiva sobre si próprios e seu grupo (NEIRA, 2011).

Ao abordar os conhecimentos que os alunos trazem quando entram na escola, o professor e a professora reconhecem-nos como sujeitos que possuem saberes legítimos, sujeitos capazes – capacidade revelada e reconhecida no já sabido e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos que a escola pode e deve fazer circular (GARCIA, 2001). Com isso, tem-se não só o fortalecimento identitário como também a ampliação cultural e a afirmação das diferenças. Macedo (2006) explica que somente o diálogo e a negociação cultural podem contribuir para a construção do autoconceito positivo e da valorização do outro, elementos indispensáveis a uma relação democrática.

Entretanto, reconhecer a cultura da comunidade e favorecer a enunciação dos saberes discentes não significa que o processo educativo permanecerá naquilo que os alunos já sabem, mesmo porque os grupos são heterogêneos e a circulação de diferen-

cultural consiste em abordar pedagogicamente uma prática social, considerando que os significados que lhe são atribuídos são produzidos em meio a relações de poder.

tes significados possibilitará modificações nos conhecimentos iniciais. Professores e professoras que colocam em ação o currículo cultural buscam uma distribuição equilibrada dos temas a serem abordados, de maneira a privilegiar diferentes pontos de vista. Também propõem situações didáticas que aprofundam e ampliam os conhecimentos, isto é, levam a uma compreensão mais elaborada acerca das coisas do mundo, instigada pelo acesso a diferentes fontes de informação. A intenção é promover a ancoragem social dos conteúdos.

Por conseguinte, a questão que se coloca é o que pode ser considerado conteúdo no currículo cultural. Afinal, não será possível avançar na justiça social e na diminuição da desigualdade caso persista a noção de escola como instância que aprecia e transmite o patrimônio hegemônico. Se o que se pretende é afirmar as diferenças culturais, será necessário romper a tradição herdada da Modernidade e criar condições para a emergência e o acesso a outras formas de conhecimento.

Pensar o currículo como modo de enunciação da diferença expõe os limites do projeto educacional vigente. Quando as muitas histórias e as várias culturas se encontram, desestabilizam-se os significados disseminados pela educação monocultural. A presença da diferença na escola e, acrescento, o direito à expressão dos seus modos de representar as coisas do mundo podem ampliar os movimentos que se opõem à subalternização, por não contarem com um “sujeito transcendente que sabe”, mas com sujeitos que tecem saberes e não saberes (ESTEBAN, 2003).

Sendo a diferença o produto de uma prática discursiva atravessada por relações de poder, o currículo não pode ser tomado pelo viés técnico, construído por especialistas para que seja implementado e aceito passivamente. Enquanto espaço-tempo onde conhecimentos distintos se confrontam, as diferenças são traduzidas; uma tradução sempre impossível, mas que modifica as particularidades de cada cultura, obrigando-as a negociar diante de experiências homogeneizantes.

A diferença cultural

Quando se fala em diferença cultural, invariavelmente há que atentar também ao conceito de identidade, buscando compreender como ambos se articulam. No entender de Silva (2012), a identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou homem”, “sou argentino”, “sou branco”, “sou homossexual”, “sou velho”. Assim, a identidade passa a ideia de ser algo natural, independente, autônomo, tendo como única referência sua própria existência. Seguindo esse raciocínio, a diferença também é concebida como uma entidade independente. Mas, diferentemente da identidade, a diferença passa a ser o que o outro é: “ela é italiana”, “ela é mulher”, “ele é negro”. Nesta pers-

pectiva, a diferença também é concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si próprio. Tal como a identidade, a diferença simplesmente existe.

Para o autor, quando se ouve “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês”, e assim sucessivamente, em um processo interminável. Consequentemente, as afirmações sobre a diferença também só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa” etc.

A identidade é sempre uma responsabilidade do próprio sujeito, que deverá manter-se fiel às normas socialmente aceitas em sua comunidade. Por sua vez, a diferença é sempre algo distante, exótico, que deve ser afastado com o intuito de não influenciar e descaracterizar a singularidade do sujeito.

Para Santos (2010), as identidades culturais não são rígidas, muito menos imutáveis. Elas são o resultado sempre transitório de processos de identificação. Mesmo as identidades mais “sólidas”, como as de homem, mulher, africano ou europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de significações que de época em época dão vida a tais identidades. Em outras palavras, identidades são identificações em curso.

As identidades são marcadas pelas posições que interpelam o sujeito. Não sendo fixas nem tampouco singulares, as identidades são uma multiplicidade relacional em constante mudança e, no curso desse fluxo, assumem padrões específicos como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas (BRAH, 2006).

Hall (2011) argumenta que, por ser uma construção histórica e cultural, a identidade se constitui por meio de relações que os sujeitos empreendem uns com os outros, marcadas pelo poder. Brah (2006) assevera que este poder é constituído de maneira performática em práticas econômicas, políticas e culturais, e não em princípios igualitários em que as condições de afinidade, convivência e sociabilidade sejam produzidas e asseguradas de uma só vez. Logo, uma identidade particular ganha forma na prática política a partir de relações fragmentárias da subjetividade e se dissolve para surgir como um traço em outra formação identitária, mas a qualquer momento o sujeito-em-processo experimenta a si mesmo como o “eu” e, tanto consciente como inconscientemente, desempenha posições em que está situado e investido, e novamente lhes dá significado.

Sob influência de relações de poder, busca-se muitas vezes fixar a identidade a determinada norma, valorizando certo modo de ser e depreciando outro. Quando isso acontece com uma identidade específica, automaticamente se estabelece uma hierarquia em relação às demais. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar

significa atribuir a certa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa, ou seja, como sendo a diferença (SILVA, 2012).

É comum considerar a diferença um produto derivado da identidade, sendo a identidade a referência, entendida como o ponto original a partir do qual se define a diferença. Diante disso, a tendência é tomar nossa identidade como norma, parâmetro para descrever ou avaliar o que não somos. No entanto, sendo mutuamente determinadas, pode-se afirmar que o que vem primeiro é a diferença, contrariamente à perspectiva inicial. A diferença deve ser considerada não simplesmente como o resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas.

Além de serem interdependentes, identidades e diferenças partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2012, p. 76).

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído, quem está representado e quem não está representado. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, decidir quem está dentro e quem está fora. Essa separação e distinção supõem e ao mesmo tempo afirmam e reafirmam relações de poder.

Aceitas essas premissas, um currículo culturalmente orientado não se limita a ensinar a tolerância e o respeito; em vez disso, analisa as relações assimétricas e desiguais que produzem a diferença. Nesses termos, a diferença deixa de ser tolerada ou respeitada para ser questionada permanentemente. Tomando a diferença como resultado de um processo linguístico e discursivo, ela não pode existir à revelia da significação. A diferença não é uma característica natural, mas relacional e discursivamente produzida. Não se é diferente de forma absoluta, mas sim com relação a alguma coisa, considerada como não diferente. Mas esse não diferente também resulta do processo discursivo de significação. Logo, enquanto relação social, o processo de significação que produz a diferença encontra-se em conexão direta com relações de poder (SILVA, 2015).

O pós-estruturalismo compreende os marcadores sociais da diferença (raça, classe, etnia, gênero, religião etc.) como efeitos de lutas sociais no campo da significação. Os sujeitos produzem e reproduzem significados em um *ethos* geometricamente configurado pelo poder. Isto engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de

formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva, atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes (MCLAREN, 2003).

Justamente por isso, os professores e professoras culturalmente orientados empreendem um movimento aberto de reconhecimento político e valorização do patrimônio dos grupos minoritários, incorporam ao currículo saberes contra-hegemônicos, isto é, representações elaboradas pelos setores desfavorecidos, e disponibilizam aos estudantes o ferramental indispensável para compreender por que determinadas práticas sociais⁸ e formas de realizá-las são legitimadas, enquanto outras são vilipendiadas. Nessas situações, além de incluírem o estudo dos conhecimentos pertencentes aos grupos posicionados em condições de vulnerabilidade, os docentes estimulam reflexões acerca do modo como se produzem e disseminam os discursos pejorativos sobre eles e seus participantes, ou seja, como se instituem as diferenças.

Como uma pedagogia cultural e com a força da diferença, o currículo cultural busca inspiração para as suas práticas pedagógicas no cinema, nas artes, na literatura, no jogo, na capoeira, no rap, na cultura popular, em outros saberes não disciplinares, nas lutas dos grupos marginais, nas fronteiras da verdade. A diferença é o que lhe permite ver seus sujeitos sempre em trânsito: sujeitos nômades, híbridos, que incitam ao pastiche e à artistagem da sua prática. A diferença é o que faz o currículo cultural escapar dos controles da escola moderna. No currículo cultural, a diferença é o que potencializa a sua produção. É a condição de sua existência. (NUNES, 2016, p. 63).

Nesse sentido, o que se espera é que professores e professoras culturalmente orientados analisem os discursos sobre a ocorrência social dos temas abordados e os interesses que os movem, como são produzidos, quais relações de poder estão presentes, quais grupos estão definindo seus significados etc. Vale ressaltar que não está em questão um relativismo pedagógico, a não ser que se olhe para a diferença com um olhar unificador, totalizante; aí sim, essa proposta poderia ser “acusada” de relativista. A ideia não é essa, mas sim compreender a prática pedagógica a partir do olhar da multiplicidade, em que tanto o fazer educacional como os conhecimentos abordados são vistos de diferentes perspectivas, constituindo olhares cada vez mais complexos.

Conteúdos do currículo cultural

As experiências realizadas com o currículo cultural em escolas públicas e privadas, nos vários segmentos da educação básica, seja na modalidade regular, profissionalizante ou na educação de jovens e adultos, mostram que os conhecimentos abor-

⁸Neste artigo, prática social é tomada como sinônimo de prática cultural.

dados nas aulas emergem à medida que se desenvolve a tematização. Tematizar não é ensinar. Tematizar consiste em organizar e desenvolver várias situações didáticas de maneira a propiciar uma compreensão mais ampla, profunda e qualificada da ocorrência de determinada prática social.

Imaginemos que uma professora tenha definido um dos seguintes temas para ser trabalhado pedagogicamente: o exercício profissional, as festas populares, os meios de transporte, as formas de comunicação, as relações comerciais, o plantio e a colheita, a manufatura industrial, as brincadeiras de antigamente, a pesquisa científica, a escrita, a elaboração de obras de arte ou as ações que degradam o meio ambiente. Essa decisão decorreu de um mapeamento do repertório cultural dos estudantes entrecruzado com os objetivos expressos no projeto político-pedagógico da escola. Dando início à tematização, a docente poderá reunir e apresentar depoimentos dos estudantes, organizar a assistência a um ou mais vídeos, ler uma reportagem ou entrevista, promover uma visita a algum espaço etc. Essas situações didáticas podem também acontecer sucessivamente, cada qual planejada de modo a proporcionar aos estudantes o acesso a outros conhecimentos mediante a leitura do exercício profissional, de imagens de festejos, da contribuição das ciências na melhoria da vida das pessoas, das formas de expressão artística existentes na comunidade, dos recursos de comunicação existentes na escola, do custo dos bens e serviços utilizados pelos estudantes, das formas de deslocamento, dos efeitos da poluição na saúde da população, das histórias narradas pelas famílias ou da exploração indiscriminada dos recursos naturais.

Sejamos mais específicos, tomando o primeiro tema como exemplo: a professora poderá apresentar um documentário sobre uma ou mais profissões, organizar entrevistas com profissionais variados, selecionar textos que abordem o assunto, discutir a importância social do trabalho, esmiuçar as campanhas salariais e as lutas por melhoria das condições de trabalho, estudar o percurso formativo de algumas profissões, propor pesquisas sobre suas origens e transformações, acessar os *sites* dos sindicatos de trabalhadores, visitar um local onde as pessoas exerçam suas profissões etc. Essas atividades permitirão o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos, possibilitando uma melhor compreensão da ocorrência social do exercício profissional. Tudo isto, somado a procedimentos de registro e avaliação, caracterizam a tematização.

Quando tematiza uma prática social, o professor ou professora emaranha a própria cultura experiencial e as culturas dos discentes com outros saberes (acadêmicos, do senso comum, populares etc.). Nessa triangulação promovida pelas situações didáticas, as manifestações estudadas passam por um processo de ressignificação. Isto é, os significados iniciais dos estudantes podem ser reelaborados mediante o confronto com os significados dos colegas ou aqueles que se anunciam nos materiais acessados.

O currículo cultural potencializa o contato com diversos saberes, não apenas os hegemônicos e legitimados, justamente os que preenchem os currículos oficiais. É importante frisar que não se trata de substituir os conhecimentos científicos pelos oriundos de outras fontes, mas fazê-los dialogar. Se o que se pretende é combater a ascensão do fascismo social⁹, não há valores e conhecimentos universais que devam ser exaltados, pois se sabe que essa condição é apenas discursiva e varia de acordo com a posição de poder de quem a enuncia.

Um tema é legítimo quando emana da sociedade, o que abre caminho para que as práticas sociais de todos os grupos, independentemente da origem, sejam transformadas em objeto de estudo. A tematização de determinada prática social com base na sua ocorrência e a problematização dos significados postos em circulação por meio dos discursos objetivam nada mais que imergir os estudantes nas águas da realidade.

As atividades de ensino culturalmente orientadas descrevem e examinam pontos de vista a favor e contra. Cada qual sofre influências das posições de lealdade aos grupos que pretende servir. Uma vez que não existem categorias individuais de significação, liberdade ou razão, a solidariedade forma a base da análise ideológica e se constitui no fundamento da tarefa educacional.

Na condição de artefato, qualquer prática cultural veicula concepções que, sem a devida atenção, insuflam tendências segregacionistas ou integracionistas, que tanto podem reforçar o preconceito e a injustiça social quanto valorizar o direito à diferença (NUNES, 2018). Cabe ao docente e aos discentes analisar os signos do poder que impregnam as manifestações, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas e, conseqüentemente, observar quais identidades são exaltadas e quais são menosprezadas.

Além de abrir espaço e assinalar os saberes que tradicionalmente foram renegados, o currículo cultural traz para o debate a variedade de significados atribuídos às práticas culturais e a quem delas participa. As representações elaboradas sobre os grupos minoritários e suas manifestações precisam ser identificadas e analisadas, pois qualquer produção discursiva que desqualifique algo ou alguém contribui apenas para afirmar determinados grupos e negar outros, levantando muros entre as pessoas. Se tais representações forem transformadas em objeto de análise durante as aulas, será possível pontuar as origens desses significados, a serviço de quem se encontram e, o que é mais importante, desnaturalizá-los.

No processo de identificar a formação social das relações assimétricas, professor ou professora e estudantes terão, nos diferentes contextos históricos, elementos para

⁹Santos (2010) cunhou a expressão “fascismo social” como alusão a um regime de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o privilégio de vetar a vida e o modo de viver da parte mais fraca.

análise crítica dos mecanismos de subjugação. Retomemos os temas supracitados para, mais uma vez, exemplificar. É sabido que o gênero influencia as oportunidades profissionais; a raça-etnia dos participantes interfere no modo como as festas populares são representadas; a posição na cadeia econômica opera para silenciar certas vozes na mídia ou estimular o consumo desenfreado; a ciência depende de financiamento, a indústria e a agricultura sofrem os impactos da globalização, as consequências da poluição são desprezadas a depender da população atingida; e certas brincadeiras e produções artísticas são exaltadas enquanto outras são proibidas, conforme o pertencimento cultural. Pois bem, quando essas questões são problematizadas em sala de aula, os estudantes têm a possibilidade de compreender um emaranhado de relações que envolvem as práticas sociais para além da mera constatação (NEIRA, 2014). Eles passam a perceber, nas situações analisadas, a construção, afirmação ou exclusão de determinadas identidades¹⁰. Logo, a problematização dos marcadores sociais das diferenças que perpassam as práticas sociais fornece elementos importantes para compreender o funcionamento dos mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, das demais e de tudo o que as cerca. As mais variadas formas de discriminação veiculadas por meio dos discursos (mídias, livros didáticos, propagandas etc.) não podem ser ignoradas porque divulgam, o tempo todo, determinadas concepções sobre as coisas do mundo, ao mesmo tempo em que negam outras.

À mercê de uma indústria cultural disseminadora de significados que atendem aos interesses neoliberais e impõem padrões, cabe ao professor ou professora promover a análise de como isso acontece e de quem se beneficia, o que equivale a afrontar o pensamento hegemônico. Trata-se de uma forma de ação e luta política da qual nenhum docente pode abster-se. Afinal, como alerta Costa (2010, p. 146), “seremos cúmplices se permanecermos omissos”.

Engana-se quem pensa que a desigualdade, o preconceito ou a injustiça social interessam a alguém. Todos os grupos presentes nas instituições escolares precisam unir-se na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Uma pedagogia que ajuda a entender a produção das diferenças e buscar o princípio da equidade não constrói consensos, já que prefere a noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador. Neves (2018) apurou que a reelaboração dos significados no currículo cultural não é exclusividade de uma atividade ou outra, pois, desde o início dos trabalhos, os alunos e alunas entram em contato com significados variados das práticas

¹⁰ Não se busca identificar o poder em atuação para tentar eliminá-lo, gerando uma situação de não poder. Entende-se que o poder não está centralizado nas mãos de uma instituição ou de alguém e que possa ser tomado; ele ocorre nas microrrelações da sociedade, está espalhado pela rede social, entre as diferentes identidades. Ele se transforma, mas não desaparece. Portanto, tem-se por objetivo combater o poder incessantemente, para construir relações transformadas e mais democráticas (FOUCAULT, 1992).

sociais e das pessoas que delas participam. É um equívoco supor que determinada visão não possa ser alterada com leituras, debates, conversas com colegas, visitas, entrevistas, pesquisas etc. O estudo citado reposiciona a importância das situações didáticas culturalmente orientadas e o papel dos sujeitos da educação no processo pedagógico. Ambos atuam na propagação de significados que podem desestabilizar as representações iniciais.

Os benefícios políticos e pedagógicos da valorização das diferenças podem manifestar-se por intermédio da apresentação e discussão, em sala de aula, das concepções dos estudantes e do docente, examinando também a forma como se expressam. As situações didáticas culturalmente orientadas promovem a exposição a um grande número de vozes divergentes, convidando estudantes e docente a verem as coisas de outra maneira. O esforço de compreender os esquemas sociais daqueles que pensam e agem de formas distintas possibilita um conhecimento mais profundo dos próprios sistemas de crenças, conceitos e preconceitos. Santos (2010), por exemplo, exalta o potencial epistêmico das atividades de ensino em que as representações dominantes se chocam com as visões dos setores desfavorecidos. Tal interconhecimento provoca a compreensão de outros saberes a partir dos próprios. No fim das contas, não pode haver nada mais nocivo do ponto de vista didático que a concordância silenciosa ou o pensamento homogêneo. Sem esquecer que qualquer conhecimento sempre enfrentará outras formas de conhecimento, Bhabha (2014) explica que o trabalho nas fronteiras da cultura acaba por gerar a necessidade da tradução ou da negociação. No terreno pedagógico, isso significa combater a guetização dos conhecimentos constatada no tratamento exótico ou folclórico destinado às práticas sociais e aos saberes de certos grupos.

Por essa razão, não podem faltar ocasiões em que os estudantes se manifestem e suas vozes sejam ouvidas. A mesma regra vale para outros membros da comunidade ou pessoas que possam relatar suas experiências com o tema abordado. Sem perder de vista os exemplos acima, é fácil imaginar os efeitos formativos de entrevistas com profissionais de várias categorias, das conversas com participantes das festas populares, de uma visita à redação do jornal do bairro ou da rádio comunitária, de um trabalho de campo na feira, rua comercial ou instituição bancária nas proximidades da escola, da escuta sincera aos colegas que enfrentaram enchentes ou desabamentos, dos parentes que foram obrigados a deixar seus locais de origem por conta do desaparecimento dos meios de subsistência.

Por essa via, a pedagogia cultural desatualiza o presente e coleta o vulgar e o trivial para examiná-los de outros ângulos, questionando tudo o que é dito a fim de ultrapassar visões estereotipadas. Inspirar-se nas teorias pós-críticas requer entender que as práticas culturais que foram produzidas em dado contexto sócio-histórico,

sob influências e perseguindo intenções, com o tempo são ressignificadas pelas microrrelações travadas no seu interior e no cerne da macroestrutura social.

Cada uma das situações didáticas mencionadas ilustra uma oportunidade de travar contato com os significados elaborados pelas pessoas que vivenciam aspectos do tema estudado. É o que Santos (2010) denomina de pensamento pós-abissal, radicalmente distinto do pensamento abissal. Alicerçado no conhecimento científico, o pensamento abissal divide, regula e submete populações inteiras ao redor do globo. Por outro lado, o pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul, por meio das suas epistemologias. O pensamento pós-abissal confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia na heterogeneidade dos conhecimentos (sendo um deles a própria ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre saberes populares, urbanos, tradicionais etc., sem comprometer as respectivas autonomias.

A ciência ocidental, fruto da ideologia europeia e do protagonismo masculino das classes abastadas, não é a única fonte à qual docente e discentes podem recorrer. Os saberes relativos às práticas sociais preenchem inúmeros ambientes. Onde houver pessoas, haverá intercâmbio de significados, ou seja, produção cultural. A partir dos conhecimentos acessados nesses espaços ou por meio de contatos e convites feitos a seus representantes para irem à escola ou concederem entrevistas, é possível fazer análises e estabelecer conclusões que, se abordadas nas aulas, enriquecerão o percurso formativo.

Tamanho conjunto de elementos e relações impossibilita a previsão de todas as condições do fenômeno educativo (atividades, respostas dos alunos, surgimento de novas ideias, modificações do contexto etc.), de modo a garantir um só percurso. Daí atribuir-se ao currículo cultural um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial, limitado e estabelecido apenas em termos amplos, no qual se tece, ininterruptamente, uma rede de significados a partir da ação e interação dos sujeitos da educação.

Opondo-se à ramificação hierarquizada do saber, na pedagogia culturalmente orientada o conhecimento é tecido rizomaticamente. A visão rizomática não estabelece começo nem fim para o processo de conhecer. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados. Conforme Deleuze e Guattari (2000), um rizoma pauta-se nos princípios de conexão e heterogeneidade, ou seja, os pontos de um rizoma podem e devem conectar-se a quaisquer outros pontos. As coisas se relacionam. Pensar é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. A análise cria conexões, ligações, pontes de comunicação, evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, sempre diferentes de outros.

Pedagogicamente falando, o trabalho flui com a adoção de procedimentos que caracterizam a etnografia, aqui concebida como situação didática. Para além da pesquisa bibliográfica ou da seleção e assistência a vídeos disponíveis na internet, os alunos, alunas e docentes podem coletar informações preciosas sobre a prática cultural tematizada por meio de observações, relatos, narrativas, entrevistas e questionários com as pessoas envolvidas. Na continuidade, o professor ou professora pode organizar situações didáticas que aproximem os estudantes dos conteúdos presentes nos materiais reunidos, de maneira a confrontá-los com as próprias experiências e buscando desvendar aqueles saberes que à primeira vista pareciam encobertos.

A investigação etnográfica transformada em atividade de ensino multiplica as possibilidades de interagir com outros significados. A análise das informações obtidas permite descortinar uma série de preconceitos que permeiam as práticas culturais e dificultam ou impedem a sua tematização. Ademais, o acesso a modalidades diversificadas de saber desafia o predomínio da estrutura monolítica do conhecimento acadêmico e conecta os resultados das experiências dos estudantes a questões sociopolíticas, suscitando a vinculação entre o que se estuda na escola e o que ocorre fora dos seus muros.

Com o propósito de analisar as razões que desencadeiam mudanças experimentadas por determinada prática cultural e as forças que atuaram, os métodos da historiografia e da arqueogenealogia¹¹ também podem ser convertidos em atividades didáticas. O acesso aos eventuais percursos histórico-sociais do tema em questão tem mais sentido quando se entrecruzam com sua presença na comunidade e na vida das pessoas. Com isso, prepara-se o terreno para que os silenciados possam manifestar-se e ser ouvidos. Seus saberes, posições e sugestões merecem a mesma atenção que aquelas que provêm das vozes acostumadas à evocação no ambiente escolar.

No sentido foucaultiano, trata-se de transformar os saberes sujeitados em saberes das pessoas. Os saberes sujeitados são os conteúdos históricos propositalmente sepultados, disfarçados e mascarados em sistematizações formais. São aqueles conhecimentos desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados, ingênuos, inferiores, abaixo do nível da cientificidade requerida. Foucault (1999, p. 12) não está falando de um saber comum ou do bom senso, “mas ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade”. São esses os conteúdos que emergem quando o educador

¹¹ Arqueogenealogia é um método que fornece a possibilidade da análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais. Foucault concebe a arqueologia como um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época em busca de regras do pensamento e suas limitações. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais. Nietzsche referia-se à genealogia como sua forma de estudo: analisar a transformação dos conceitos morais, suas origens e os modos como evoluíram.

ou a educadora estimula os estudantes a explorarem os significados que atribuem às práticas sociais, ajudando-os a perceber o quanto suas condições de aproximação ou distanciamento com relação ao tema são marcadas pela história pessoal.

O cotejo do repertório de cada sujeito com a interpretação dos resultados da historiografia, arqueogenealogia ou etnografia da prática cultural permitirá situá-la no contexto global, local e pessoal. Os documentos resultantes (escritos, filmados, fotografados, gravados ou desenhados) podem ser submetidos à análise coletiva com vistas a propiciar o acesso a conhecimentos de outras ordens, assim como observar como ecoam as visões hegemônicas no interior do próprio grupo. Uma vez registradas, as formas pejorativas de ver as práticas culturais e os grupos que as cultivam devem ser enfrentadas e desconstruídas com atividades específicas. Afinal, se a intenção é varrer o preconceito e a discriminação da escola e da sociedade, é crucial que todas as pessoas entendam como os discursos que diminuem, maltratam, humilham, menosprezam e desqualificam são elaborados e disseminados.

Situações didáticas organizadas com o objetivo de desconstruir as representações acessadas pelos estudantes mobilizam saberes de todas as ordens, ampliando em muito o rol de conteúdos postos em circulação pelo currículo cultural. Uma vez que as representações são ilimitadas, os saberes requisitados para desconstruí-las também o são.

Considerações

Em sentido oposto ao que propõe a política curricular vigente, no currículo cultural não há como prever com antecedência quais conhecimentos serão efetivamente abordados nas aulas. Em termos práticos, o docente toma nota dos pronunciamentos dos estudantes, organiza uma ou mais atividades para problematizá-los, o que se torna possível mediante a recorrência a discursos provenientes de variadas fontes. Os detalhes de um caso narrado por uma criança ou as informações contidas em uma notícia na internet devem ser tratados com a mesma seriedade que os conceitos obtidos por intermédio de pesquisas acadêmicas. Nietzsche (1983) compreende o conhecimento como acontecimento, uma invenção sem origem, sempre em perspectiva. Não está na natureza, no mundo ou nos homens e mulheres. Segundo o filósofo, a relação entre o conhecimento e as coisas a serem conhecidas é arbitrária e resulta de processos de dominação. Para Foucault (2001), o conhecimento não se adequa ao objeto; em lugar de uma relação de assimilação, o que existe é distância e um sistema de poder. É exatamente nessas relações de poder, na maneira como as pessoas querem dominar umas às outras, que reside o conhecimento.

Apesar do que possam pensar os setores conservadores, o currículo cultural não pretende trocar o centralismo da cultura dominante por um centralismo da cultura dos estudantes, muito menos desvalorizar o papel da escola na disseminação do conhecimento sistematizado. O que defende é que os saberes desdenhados ou tergiversados referentes às práticas culturais e seus participantes recebam a mesma atenção que os conhecimentos hegemônicos. Também espera que o capital dominante seja analisado com outros olhares, tomando como base as crenças epistemológicas pertencentes aos setores minoritários. Essa análise não tem intenção de demonizar as concepções elitizadas ou tomá-las como conspiração contra os grupos desfavorecidos. A proposta deseja abrir espaço para que os saberes historicamente vilipendiados possam dialogar em pé de igualdade com os saberes privilegiados. Incorporados ao currículo, os conhecimentos dos grupos minoritários convertem-se em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todas as pessoas, o que equivale a dizer um ambiente coletivo baseado nos princípios da solidariedade e do poder compartilhado.

Parafrazeando Santos (2010), não poderá existir justiça social se não houver justiça cognitiva. Esta, por sua vez, não pode basear-se na mera distribuição do conhecimento dominante. Há que promover a interação e interdependência dos saberes de todos os tipos (hegemônicos, contra-hegemônicos, legitimados, marginalizados) para que o conhecimento seja compreendido como intervenção, acontecimento e não como representação.

Todavia, Nunes (2018, p. 139) não deixa esquecer que intercambiar discursos que cercam as práticas sociais não é uma tarefa das mais fáceis, requer atitude política e engajamento, “requer um certo gosto pelo conflito, uma vontade de desestruturar uma condição posta como normal”. Cabe-nos, apenas, concordar com o autor. O professor ou professora que coloca em ação o currículo cultural dispõe-se a enfrentar os cânones da escolarização moderna e da pedagogia convencional quando mapeia o patrimônio da comunidade, reconhece seus saberes e os incorpora ao currículo. O mesmo comportamento aguerrido transparece quando propõe situações didáticas para desconstruir e combater discursos negativos que invadem a escola. Desafiando cotidianamente os “guardiões do currículo oficial”, a educadora ou educador culturalmente orientado dá visibilidade aos conhecimentos que extrapolam o discurso científico, a lógica positivista e a intenção, nada inocente, de fazer valer uma só verdade, coincidentemente, aquela propagada pelos poderosos.

Referências

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 103-114.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 13-36.
- COSTA, Maria Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: 34, 2000.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.
- GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 114-143.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O que são conteúdos de ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-196.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 15-46, jan./jun. 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. *Lantuna: Revista Caboverdiana de Educação, Filosofia e Letras*, Santiago, n. 1, v. 1, p. 119-136, jan./jul. 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 323-342, maio/ago. 2011.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-38.

NEVES, Marcos Ribeiro das. *O currículo cultural da educação física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes*. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*. São Paulo: Abril, 1983.

NUNES, Hugo César B. *O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da educação física*. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrar. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “Diferença”? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *educação física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-66.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.