
CURRÍCULO, CULTURA E DINÂMICA SOCIAL ESCOLARIZADA

Rosângela Tenório Carvalho

(Universidade Federal de Pernambuco -UFPE)

Resumo: Este artigo constitui uma análise da formação discursiva, currículo e cultura. Sustentada na perspectiva dos Estudos Culturais e na análise do discurso foucaultiana, descreve enunciados no campo da sociologia do currículo em convergência com os estudos culturais. Identifica como regularidades enunciativas os fatores culturais da escolarização e de normalização do sujeito escolarizado. Por fim, observa a emergência de novos campos de demarcação e de delimitação de formas de enunciação da problemática educacional dedicada ao currículo: 'os rituais da escolarização'.

Palavras-chave: Currículo. Estudos culturais. Rituais de escolarização. Análise do discurso.

CURRICULUM, CULTURE AND SOCIAL DYNAMICS OF SCHOOLING

Abstract: This paper consists of an analysis of the 'curriculum and culture' discursive unit. Based on the perspective of the Cultural Studies and the Foucauldian discourse analysis, it describes statements within the sociology of curriculum in convergence with cultural studies. It identifies the cultural factors of schooling and the standardization of the schooled individual as regular items in statements. Finally, it observes the emergency for new ways of identifying and defining forms of statements concerning educational issues related to curriculum: the rituals of schooling.

Keywords: Curriculum. Cultural studies. Rituals of schooling. Discourse analysis.

Introdução

Há, no domínio das abordagens no campo do currículo, a formação discursiva currículo e cultura e seus efeitos em processos de reprodução ou superação de desigualdades sociais e culturais (APPLE E WEIS, 1986; FERRARO, 2010; STROMQUIST, 2006; 2012). Malgrado os limites dessa formação discursiva, bem trabalhada por Young (2010) em seu instigante texto "Para que servem as escolas?", vamos realçar a importância dessa formação na sociologia da educação nos últimos 40 anos e, de modo específico, na sociologia do currículo em convergência com os estudos culturais. Essa convergência constitui uma ferramenta conceitual e metodológica para problematizar a dinâmica social escolarizada e, ao mesmo tempo, é geradora de novos campos de demarcação e

delimitação de formas de enunciação da problemática educacional dedicada ao currículo.

A dinâmica social escolarizada, vista no contexto das noções de refinamento e civilização desenvolvidas por Elias (1994, p.23), aponta como caminho possível olhar para a escolarização em sua função de moldar os indivíduos. Os indivíduos, por sua vez, educados, escolarizados, exercem um papel de civilizadores, pois, “o que é moldado pela sociedade também molda, por sua vez: é a auto-regulação destes” (ELIAS, 1994, p.52). Esse é um dos processos que ocorre na escolarização, quando o indivíduo vai desenvolver a si mesmo, o que lhe é próprio como sujeito escolarizado. Nesse aspecto, pode-se dizer que a dinâmica social escolarizada está associada a práticas culturais de produção de sujeitos escolarizados por meio da cultura selecionada pelos diferentes sistemas de significação, a exemplo dos currículos escolar e não escolar.

Forquin (1993) afirma a tese da relação íntima e orgânica entre educação e cultura e a necessidade da reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas. Associada a essa formulação, enfatizamos o enunciado currículo e cultura pela compreensão da cultura, conforme afirma Williams (1992, p.13), “como um sistema de significações realizado, mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”. O mesmo autor conclui: “em muitos de seus aspectos, a cultura é, na verdade, um modo de reprodução” (WILLIAMS, 1992, p. 182); portanto, interessa saber o que ela realiza, seja no processo de escolarização ou da educação em geral.

Outro aspecto a realçar é: quais as regras erigidas a partir da interação entre linguagem e ações de modo regular? Qual a gramática da formação discursiva resultante da ‘práxis social e pública’, ao modo de dizer de Wittgenstein (2009), na produção da dinâmica social escolarizada? Falamos em gramática por entendermos que a educação, inclusive em sua versão escolarizada, só acontece mediada pelo uso da linguagem - gestos, palavras, sinais, símbolos -, usados pelos grupos humanos para representar conceitos. Nesse sentido, podemos pensar a educação como um ‘jogo de linguagem’, no sentido de que obedece a regras próprias na constituição de sua gramática e de sua função social. Nesse sentido, podemos falar de várias educações, pois a linguagem está associada a diferentes formas de vida - modos de comer, vestir, andar, rezar, cantar, aprender, ensinar. Conhecer as mais diversas regras dos jogos de linguagem significa potencializar práticas discursivas em disputa com processos educativos de dominação por deterem as regras; significa a possibilidade de atuar como um ser social e cultural para além do ser da

linguagem, ou seja, com liberdade de ação. O dispositivo curricular que implica esse jogo de ligação e de representação é percebido em sua função de regular e disciplinar o indivíduo, ou seja, como um dispositivo de normalização de saberes e de sujeitos.

Essas noções-chave na análise que apresentamos são trabalhadas no intertexto, no interdiscurso, na memória textual, no destaque do lugar de enunciação e do *status* de quem diz, do saber discursivo que torna possível falar/escrever/abordar e produzir a formação discursiva currículo e cultura e seus efeitos no debate curricular. Os enunciados advêm de textos reconhecidos como textos de acadêmicos no campo da sociologia do currículo e dos estudos culturais.

Procuramos entender como esses textos significam, descobrir relações, observar uma ordem, correlações, posições e funcionamentos (FOUCAULT, 1999). Com esse arquivo, observamos regularidades enunciativas, na verdade, uma tentativa de dar visibilidade a uma possível relação de parentesco, isto, é proximidade de funções (WITTGENSTEIN, 2009) no uso da formação discursiva currículo e cultura.

Tal como defende Foucault (1995), as formações discursivas referem-se a regionalizações do discurso. Nesse sentido, a formação discursiva currículo e cultura é abordada, neste artigo, como uma expressão de um conjunto de enunciados, no qual se observa um sistema de dispersão e uma ordem. Sob essa ótica, organizamos esse artigo com as seções: 1) *Currículo e cultura: conhecimento e poder*; 2) *Currículo e cultura: sistema de significações*; 3) *Currículo e cultura: identidades culturais*; 4) *Currículo e cultura: rituais da escolarização*; e Considerações finais.

Currículo e cultura: conhecimento e poder

Pelo papel que desempenha no campo educacional e cultural, o currículo escolar está implicado com discursos advindos de investigações no campo da Sociologia da Educação e, dentre estas investigações, deve-se destacar os trabalhos de P. Bourdieu & J. C. Passeron (1975); P. Bourdieu (1998) acerca da reprodução da cultura de determinados grupos sociais, os trabalhos de S. Bowles e Gintis (1985), enfatizando as relações sociais na escola; as contribuições de Althusser (1983), no que concerne ao conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado, caracterizando a escola como um aparelho ideológico a serviço da classe dominante, assim como aqueles estudos e pesquisas que têm dado relevância à crítica dos saberes escolares na perspectiva da sua distribuição, a exemplo da

análise desenvolvida por Michael Young (1978) e Bernstein (1971), acerca das funções de seleção e organização social da escola que subjazem aos currículos e os estudos desenvolvidos por Michael Apple (1989) e Henry Giroux (1981), a respeito dos elos entre currículo, cultura e distribuição de poder na sociedade mais ampla.

Essa rede discursiva teve sua emergência em um cenário de relações imanentes entre discursos políticos, culturais e acadêmicos dos anos 1960, marcados pelos enunciados advindos dos movimentos de independência de antigas colônias européias, da reação à guerra do Vietnã; dos enunciados que emergiram dos movimentos da contracultura visíveis em maio de 1968 e nos movimentos estudantis da América do Sul contra as ditaduras. Um cenário fértil à crítica aos 'sistemas de significação' (WILLIAMS, 1992), específicos de diferentes sistemas: políticos, econômicos, geracionais, educacionais, dentre outros da sociedade ocidental naquele período.

Esses estudos, em sua maioria sob as influências da teoria da reprodução, da fenomenologia, do [neo] marxismo de Gramsci, da Escola de Frankfurt e do marxismo culturalista, deram origem ao discurso crítico sobre o currículo em países como a Inglaterra, Portugal, os Estados Unidos da América e também o Brasil. De fato, a partir da divulgação, no início dos anos 1970, do clássico na Sociologia do Currículo, *An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*, de Michael Young (1978), identifica-se significativa mudança nos rumos da sociologia da educação na Inglaterra. Esta passa a ser reconhecida como a Nova Sociologia da Educação (NSE) e a ter como objeto de reflexão o currículo escolar (FORQUIN, 1993).

Nessa versão, Young (2010) cita Williams para dizer da educação 'como um conjunto de escolhas culturais, algumas conscientes e outras inconscientes'; afirma a historicidade do currículo, sempre uma seleção e organização do saber disponível numa determinada época, embora, até os anos 1970, os sociólogos da educação não assumissem a tarefa de relacionar essa seleção com a estrutura social mais ampla.

No discurso da Sociologia do Currículo, os usos da relação currículo e cultura têm como função contrapor-se a análises sociológicas de tradição aritmética política, sem atender as características sociais do ensino no qual as crianças do meio popular são freqüentemente postas em situação de fracasso (YOUNG, 2010). Além disso, também para se contrapor à perspectiva tradicional do currículo em sua visão arnoldiana de cultura como disposição espiritual com forte distinção entre cultura verdadeira e cultura popular; a defesa de uma reflexão sociológica sobre os fatores culturais da escolarização (FORQUIM, 1993; YOUNG, 2000) e do caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento. Isto é, a problemática principal da Sociologia do Currículo são

os princípios que regem a estratificação do conhecimento com desdobramento nas questões: como um conhecimento tem mais prestígio que outro; o que faz tal conhecimento ser mais importante; como se dá o processo de seleção; e, quais as relações entre seleção de saberes, organização de saberes e distribuição de saberes, questões levantadas no discurso de Young (2010).

O uso da relação currículo e cultura em Bernstein (1966) tem a função de realçar os vieses ou desvios enraizados na própria estrutura do processo de ensino-aprendizagem dos sistemas de ensino e de seus pressupostos sociais; explicar como são transmitidos os aspectos de dominação referentes à classe, patriarcalismo e etnia no interior do aparelho escolar. Justificar o discurso sobre distribuição de poder e princípios de controle entre grupos sociais - princípios realizados na criação, distribuição, reprodução, legitimação dos valores físicos e simbólicos - tem como fonte a divisão social do trabalho. Bernstein (1996) quer saber como o currículo está estruturalmente organizado; como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle, e classifica o currículo como coleção ou integrado. Coleção remete a áreas e campos de conhecimento mantidos fortemente isolados, separados. Quanto maior isolamento das áreas, maior classificação tal como o currículo tradicional; o currículo integrado, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são menos marcadas - um currículo interdisciplinar fracamente classificado. Utiliza o conceito de classificação forte e fraca para dizer que a classificação é forte quando cada categoria tem uma única identidade e voz, assim também como suas próprias regras de relações internas. Na classificação fraca, os discursos, as identidades e as vozes são menos especializadas. Tanto as classificações fortes como as fracas transportam relações de poder. Usa o conceito de enquadramento para analisar as comunicações na prática pedagógica. O enquadramento está relacionado às regras de realização e diferentes formas de enquadramento agem seletivamente sobre as regras de realização, permitindo a produção de textos diferentes. A regra de realização é necessária para produzir o texto legítimo (Muitas crianças das camadas populares podem ter domínio das regras de reconhecimento, ao perceberem as relações de poder nas quais estão envolvidas e sua posição nestas relações. Contudo, podem não dominar as regras de realização, pois não conseguem produzir o que é considerado texto legítimo). Essas questões estão intimamente associadas com seus modos de vida, ou seja, com a cultura.

Com a relação currículo e cultura, Bernstein (1996) trabalha a forma como as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem *códigos* dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados. Para ele, os códigos são dispositivos de

posicionamento culturalmente determinados. Um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos educadores; portanto, pressupõem a existência de significados irrelevantes, formas impróprias de realização e contextos inapropriados. O código é a gramática de classe (um conjunto de regras implícitas), gramática que lhes permite distinguir entre os diferentes contextos, distinguir quais são os significados relevantes em cada contexto e como expressar publicamente esses significados nos contextos respectivos.

Moreira (1990, p. 73) observa a influência da nova sociologia da educação nos estudos de Michael Apple e de Henri Giroux. O discurso da relação currículo e cultura é utilizado por Apple para problematizar a estratificação do conhecimento: qual é o conhecimento mais importante? De quem é o conhecimento mais importante? Quem selecionou o conhecimento? Porque se encontra organizado e transmitido dessa forma para este grupo específico? Por que existe uma determinada forma de coletividade social, como é mantida e quem dela se beneficia? Para problematizar as questões das desigualdades de classe associadas às desigualdades de raça e gênero; para problematizar o currículo explícito e o currículo oculto; para se contrapor às análises sociológicas mecanicistas nas quais a esfera cultural é apenas mera reflexão das práticas econômicas; para problematizar a linguagem da sociedade de consumo na definição das pessoas como consumidores e da hegemonia cultural dos discursos dominantes. Para o autor, Giroux faz uso desse discurso para discutir: a linguagem da privatização e as reformas do mercado; a redução da pedagogia ao formalismo técnico; o modelo totalizador de classes. Em diálogo com as versões discursiva do pós-modernismo e pós-estruturalismo, analisa a cultura popular nos artefatos no âmbito da indústria cultural - cinema, televisão, música.

Goodson (2003), em sua história do currículo, faz usos afins à sociologia do currículo. Quer fazer aparecer como se dá a luta cultural pelo dizer da relação cultura erudita e cultura popular no currículo. No contexto da discussão do currículo como conflito social, Goodson (2003) analisa as escolhas, por exemplo, na elaboração de um currículo musical; analisa o conflito entre saberes eruditos e saberes populares e a vitória do primeiro. Que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não somente ignorado, mas positivamente desvalorizado?, pergunta Goodson (2003, p.25), ao afirmar que é aconselhável analisar o que se pratica em sala de aula, levando em consideração a batalha crítica sobre definição e construção do currículo.

Currículo e cultura: sistema de significações

É no campo discursivo dos Estudos Culturais que o enunciado currículo e cultura prolifera e tem interessante impacto nas abordagens sociológicas do currículo. Os Estudos Culturais como uma formação discursiva constituem uma rede discursiva com uma gramática que responde a uma *práxis* social e pública. O cenário de emergência dessa versão associa-se ao debate, desde o século XIX, em torno de discursos no campo das ciências humanas e no campo da arte. Nesse debate prevalece o argumento de valor maior do pensamento dito científico, na esperança vã de se distanciar do pensamento mítico das sociedades pré-modernas (SONTAG, 1987). Parte desse debate tem como foco a ruptura da cultura artístico-literária e a cultura científica. Segundo Sontag (1987, p.338), a primeira seria uma cultura geral, “ou, antes, ela se destina ao homem enquanto homem;” [...] em síntese, a cultura artístico-cultural “promove cultura, no sentido de cultura definido por Ortega e Gasset: aquela que um homem possui quando esquece tudo o que leu”. A segunda, a cultura científica “uma cultura para especialistas, baseia-se na lembrança e se constitui em formas que exigem uma completa dedicação ao esforço da apreensão”. Essa cultura “visa o acúmulo e a exteriorização em instrumentos complexos para a solução de problemas e técnicas específicas de domínio” (SONTAG, 1987, p. 339). A distinção da cultura erudita e não erudita (ou de massa ou popular) está associada também a objetos únicos e objetos produzidos em massa. Na verdade, não tem tanta importância, pois como afirma Sontag (1970, p. 350) ao falar da nova sensibilidade “a beleza de uma máquina ou a solução de um problema matemático, de um quadro de Jasper Johns, de um filme de Jean-Luc Godard e das personalidades e da música dos Beatles é igualmente acessível”.

Tal ruptura é vista como estar a profetizar a morte artística do homem, ou seja, com o predomínio da sociedade científica automatizada “a arte seria não-funcional, inútil” (SONTAG (1970, p.340)

Na visão de Williams (1992, p. 14) os Estudos Culturais, ramo da Sociologia Geral, têm como ênfase os sistemas de significações com foco nas práticas e na produção culturais manifestas. Esse campo teve sua expressão publicizada nos textos *As utilizações da Cultura*, de Hoggart, *Cultura e sociedade 1780 - 1950*, de Williams, e *A Formação da classe operária inglesa*, de E. P. Thompson (HALL, 2003).

Hall (2003) chama a atenção para a tese contida nesses textos: a cultura, enquanto local de convergência, concentra questões relacionadas a mudanças históricas advindas das modificações econômicas e políticas. Isto é, ele chama a atenção para o potencial da palavra ‘cultura’ na análise da sociedade. Esses textos representam, em seu conteúdo, o que se reconhece como a vertente *culturalista* nos Estudos Culturais. Versão que tem, nos estudos de Thompson, o contraponto ao papel residual da cultura, na medida em que conceitua a cultura como “[...]”

algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana [...]” (HALL, 2003, p.133- 134).

A análise de Hall (2003, p. 146) sobre os Estudos Culturais contempla a entrada de estudos vinculados ao estruturalismo e a contribuição deles para esse campo com o paradigma linguístico. Cita o papel de Lévi-Strauss, ao conceituar a cultura como “[...] as categorias e quadros de referência lingüísticos e de pensamento através dos quais as diferentes sociedades classificam suas condições de existência – sobretudo [...] as relações entre os mundos humano e natural”. Apresenta a tensão, no âmbito do paradigma *culturalista* e do paradigma estruturalista, em relação ao conceito de experiência. Enquanto, para o *culturalismo*, a experiência é o vivido, para o estruturalismo, a experiência não pode ser o fundamento, pois viver e experimentar só pode acontecer dentro e através de categorias e quadros de referência da cultura (HALL, 2003, p. 147).

Na abordagem estruturalista, o referido autor cita a iniciativa que adota o caminho da diferença, com realce para o trabalho de Foucault. Afirma então: “Foucault possibilitou um grato retorno à análise concreta de formações ideológicas e discursivas específicas e aos locais de sua elaboração” (HALL, 2003, p.156). Vai realçar, porém, as análises a partir da perspectiva da obra de Gramsci e de Laclau pela ênfase à ideologia como um terreno de lutas (HALL, 2003, p.153), revelando a sua afiliação a essa perspectiva: “[...] na minha visão, é a vertente dos Estudos Culturais que tentou pensar partindo dos melhores elementos dos paradigmas *culturalista* e estruturalista, através de alguns dos conceitos elaborados por Gramsci, a que mais se aproxima das exigências desse campo de estudo” (HALL, 2003, p.157).

Há, evidentemente, uma série de paradigmas ativos (HALL, 2003) em convergência no campo dos Estudos Culturais, e Nelson *et.al* (1995, p. 9) apresentam essa convergência de referência ao situarem esse campo como “[...]uma espécie de processo, uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana”. Para os/as autores/as, essa alquimia se aproveita de campos teóricos - como o marxismo, o feminismo, a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo - na busca por [...] “compreender a transformação social e a mudança cultural” (NELSON *et.al*, 1995, p. 34). Destacam ainda Nelson *et. al* as principais categorias de pesquisa dos Estudos Culturais: gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna” (NELSON *et.al*, 1995, p.8).

No Brasil, destacamos o trabalho de Freire, quando da sistematização da Educação como Prática de Liberdade (FREIRE, 1977). Nesse trabalho, de cunho

pós-colonialista, o autor dedicou um olhar singular ao processo de colonização e às formas de relações sociais e culturais que foram sendo construídas ao longo do espaço e do tempo no Brasil. O que parece ter-lhe dado elementos significativos para a sua pedagogia de valorização da cultura do aluno e uma preocupação com a construção de identidades sociais e culturais. Lembremo-nos que Freire sempre trabalhou com jovens e adultos trabalhadores (sem terra, trabalhadores/as da cana, operários/as, moradores(as) de favelas em sua maioria afro-brasileira) e, portanto, setores da sociedade que sofrem de formas múltiplas processos de exclusão. Freire, como outros educadores e historiadores, parece, também, procurar no passado colonial do Brasil informações que auxiliem no entendimento das desigualdades sociais e dos processos de exclusão social e cultural de grande parte da população.

Currículo e cultura: identidades culturais

Nas abordagens sociológicas em conexão com os Estudos Culturais, os usos da relação currículo e cultura têm sido de grande relevância para as análises do currículo no Brasil, particularmente aquelas que problematizam o currículo como um dispositivo cultural que atua na construção de subjetividades multidimensionais de classe, gênero, raça, etnia, sexualidade; nos estudos de mídia e currículo.

Segundo Moreira (1997), o debate curricular sob a ótica dos Estudos Culturais tem contribuído para a análise do currículo em diferentes aspectos, particularmente no que se refere à análise das práticas discursivas e não-discursivas, a partir de um novo papel que é atribuído à linguagem, que passa a ser compreendida como um termo geral para as práticas de representação, ou seja, a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata. Além desse aspecto da linguagem, outros são assinalados pelo autor: o currículo escolar visto como um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder; a concepção do sujeito como invenção historicamente determinada; a problematização dos conteúdos curriculares, no sentido de saber se um determinado conteúdo é pertinente à medida que ele implique um melhor reconhecimento daquilo que somos e daquilo que nos determina; o questionamento sobre a possibilidade do diálogo entre culturas sem risco de colonização; a defesa de uma discussão democrática sobre a qualidade substantiva da educação; a possibilidade de construção de uma educação emancipatória.

Tal tensão está associada às implicações dos Estudos Culturais para a análise do currículo, pelo fato de que este é concebido como um espaço de luta em torno da significação e da identidade e pelo fato de tratar o conhecimento e o

currículo vistos como campos culturais (SILVA, 1999, p.134). Portanto, conhecimento e currículo como lugares de lutas culturais pelo dizer sobre o mundo e de como se deve ser para estar nesse mundo. Desse campo discursivo, realçamos o posicionamento de Corazza (2001) em favor da Pedagogia Cultural, quanto afirma, sob a ótica dos Estudos Culturais, sua visão de cultura como um solo privilegiado e bastante ‘problemático’, no qual se realizam a educação, a pedagogia e o currículo.

Costa (2002) enfatiza, no campo dos estudos culturais como a mídia, particularmente a TV, como um dos dispositivos do aparato pedagógico das sociedades governamentais modernas, a ensinar muitas coisas, verdades que compõem o currículo cultural, no qual se aprende a dividir o mundo. Argumenta que “boa parte da modelagem identitária empreendida pelas sociedades neoliberais de hoje é levada a efeito pela televisão” (COSTA, 2002, p. 72).

Na literatura, tanto nacional como internacional, tem-se defendido a necessidade de uma educação que considere as questões da diversidade cultural a partir de argumentos distintos e, a partir destes, de proposições também distintas (CANEN, 1998, p. 2). Discursos fundados na perspectiva compensatória, por exemplo, reconhecem a multiculturalidade de alunos, e apregoam a tolerância na convivência com o diferente e a valorização das culturas locais. Esse tipo de discurso tem engendrado proposições de educação em face do multicultural que, na visão de Canen *et al.*, (2000, p. 3), podem ser vistas como um multiculturalismo preservacionista; ou no dizer de Leite (2000, p. 2), como um multiculturalismo passivo; ou, ainda, na perspectiva de Silva (1999, p. 86) como uma atitude multicultural liberal ou humanista.

Sob outro prisma, em que o argumento central está na necessidade de problematizar os processos de exclusão social do ponto de vista de classe, etnia, raça, idade, sexo, religião, assim como os processos de subjetivação, propõe-se uma educação multicultural crítica pós-colonial (MCLAREN, 2000; BHABHA, 2001) ou intercultural crítica (CANEN, 1998), ou, no dizer de Leite (1997), intercultural (proposição que enfatiza as inter-relações entre diferentes culturas), ou, ainda na perspectiva de Cortesão e Stoer (1997), uma educação inter/multicultural crítica na qual se desenvolve o ‘bilinguismo cultural’.

“O multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre culturas diferentes”, diz Silva (1995, p.196). Para o autor, “no plano antropológico elas são diferentes, mas no plano sociológico elas são também desiguais” (SILVA, 1995, p. 196). Santos (1995, p. 3), por sua vez, argumenta que “desigualdade e exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada”, e sendo esses dois sistemas tipos ideais, “os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas”. Nesta análise, ressalta ainda Santos (1995, p. 3), que “na modernidade capitalista

são importantes duas formas de hierarquização que são, de algum modo, híbridas uma vez que contêm elementos próprios de desigualdade e da exclusão: o racismo e o sexismo”.

A teorização pós-colonial, como região privilegiada desse debate, acolhe essas versões, ao tempo em que dinamiza e ressignifica conceitos, questiona certezas e verdades imperiais entranhadas na cultura dominante em um cenário que se reconhece como sociedade global (MOREIRA, *e al.*, 2000, p. 112). Tendo como paradigma o hibridismo cultural e histórico do mundo pós-colonial, esta teorização vem subsidiando estudos, investigações e análises que contemplem as relações de poder entre diferentes nações que englobam a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia (SILVA, 2000, p. 129).

Grande parte dos estudos desenvolvidos na perspectiva pós-colonial está voltada para o campo literário, para a análise de obras escritas do ponto de vista dos dominadores (análise das narrativas que constroem o Outro colonial enquanto objeto de conhecimento e sujeito subalterno), e análise de obras escritas por pessoas pertencentes aos grupos colonizados (análise das narrativas de resistência ao olhar e poder imperial). Os estudos de Frantz Fanon (1975) são exemplos relevantes no campo dos estudos pós-coloniais e têm sido referência para diversos estudos.

No final dos anos 1990, Moreira (1998) faz um balanço sobre a teorização crítica do currículo e de da crise dessa teoria pelo seu amplo poder conceitual, pela carência de pesquisas que alcancem os padrões básicos da ciência convencional - problemas nos estudos qualitativos; ausência de sugestões para uma prática docente crítica; dificuldade de conseguir, na prática, implementar seus princípios teóricos, embora reconheça que “a teoria curricular crítica constitui a mais produtiva tendência no campo do currículo” (MOREIRA, 1998, p.16).

Silva (1990) sob a perspectiva pós-estruturalista faz uma crítica específica à nova sociologia da educação:

[...]ironicamente, uma das promessas da NSE, a da análise pelo qual as disciplinas escolares vieram a se constituir socialmente não chegou a ser cumprida. Com sua ênfase demasiada nos processos de interação na sala de aula, a NSE mostrou-se incapaz de analisar os processos mais amplos pelos quais o conhecimento escolar se apresenta na configuração existente e não noutra, uma importante tarefa que parece começar a ser realizada por uma ‘história das disciplinas’. (SILVA, 1990, p. 12).

Nos anos recentes, Young (2007; 2010) tem reiterado uma crítica ao que representou o debate da nova sociologia da educação em seus efeitos no discurso curricular. Sua crítica inicia com a produção dos anos 1970. Para ele “essas análises raramente [inclusive as do próprio autor] passavam de críticas e

forneciam uma idéia muito pequena de como deveriam ser as escolas em sociedades socialistas, não-patriarcais e não-racistas” (YOUNG, 2007, p. 1289). Numa crítica ao seu próprio trabalho, faz referência ao currículo como uma seleção de conhecimentos que exprime os interesses dos poderosos (YOUNG, 2010). Sobre a produção acadêmica nos anos 1980-1990, critica as abordagens sob a influência das ideias pós-modernistas e pós-estruturalistas, muitas delas influenciadas pelos trabalhos de Michel Foucault, particularmente aqueles que se apoiavam na idéia de que não há alternativa para a escolaridade e “a única coisa que os cientistas sociais e pesquisadores educacionais podiam fazer era criticar. [...] Assim, não é de se surpreender que essas críticas não tenham sido ouvidas por responsáveis por decisões políticas. Eles tinham muito pouco a dizer sobre escolas, exceto para outros cientistas sociais” (YOUNG, 2007, p. 1290).

Não obstante as críticas relativas ao campo dos estudos culturais em especial, entende-se que é preciso manter a nossa preocupação com os processos de significação dos indivíduos nos processos de escolarização. Afinal, o reconhecimento por Young dos saberes disciplinares clássicos como conhecimentos poderosos a serem socializados de forma justa pode mesmo ter uma repercussão positiva na dinâmica social escolarizada. Todavia, um aspecto merece destaque: a materialidade discursiva desse discurso e seu impacto na dinâmica social escolarizada.

Entendemos que não podemos deixar de dizer do impacto da materialidade discursiva dessas abordagens sociológicas da escolarização no campo da Sociologia do Currículo em conexão com os Estudos Culturais. Essa materialidade é expressa em uma forte expansão da produção bibliográfica; revistas especializadas; departamentos especializados na área em instituições públicas; uma significativa produção da indústria cultural; legislação específica como as diretrizes curriculares nacionais; textos didáticos e paradidáticos; sites específicos sobre o campo; fortalecimento do campo em âmbito da Anped.

Essa materialidade se apresenta, também, na política curricular no Brasil. A partir de meados dos anos 1990 e durante os anos 2000, mudanças na legislação têm contribuído para a emergência do discurso curricular em acolhimento às questões formuladas nas análises com abordagem sociológica em convergência com os Estudos Culturais, das quais exemplificamos: em novembro de 1999, foram fixadas, pelo Conselho Nacional da Educação, as diretrizes nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas; no ano de 2004, a legislação deu indicativos para mudanças concretas na política curricular em relação aos saberes da disciplina História da Educação Básica, considerando as questões étnico-raciais; em 2007, nos enunciados do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), observa-se a presença de coexistência discursiva ou memória discursiva, com redes de afiliações com os discursos sobre a diferença cultural

com a gramática de uma educação republicana; em 2010, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nela contemplou o debate da diversidade cultural.

É preciso ainda dizer que tal legislação no campo da política curricular responde ao que Lopes (2005) já observava sobre o hibridismo no campo do discurso curricular, uma marca da política educacional do Brasil desde os anos 1990.

Com efeito, o distanciando da escola do seu papel fundamental na escolarização das crianças e jovens tornou-se, nos tempos recentes, uma ameaça ao processo de consolidação da democracia no Brasil e ao seu desenvolvimento econômico. Na busca de superar esse problema, entra, na ordem do discurso da política educacional, o currículo organizado por metas e orientado pela avaliação do ensino. Há uma ênfase na aferição padronizada do rendimento escolar, associada a uma política de inclusão social como o caminho apropriado ao processo de modernização da gestão pública sob enfoque gerencialista, base da Reforma do Estado.

Currículo e cultura: rituais da escolarização

Realçamos, como fruto da formação discursiva ‘currículo e cultura’ no campo da sociologia do currículo em convergência com os estudos culturais, os rituais da escolarização, vistos como dispositivos, cuja função principal é de governação de narrativas dos sujeitos escolarizados.

Tais rituais têm sido identificados e problematizados nas versões curriculares que tratam de processos de subjetivação. Essas versões, em grande parte inspiradas nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, reconhecem que práticas pedagógicas baseadas em técnicas particulares de governo produzem regras de como se deve ser e estar no mundo. Foucault (1999) refere-se aos rituais como definidores da

[...] qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo do diálogo, na interrogação, na recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de sinais que devem acompanhar o discurso; o ritual fixa, por fim, a eficácia, suposta ou imposta, das palavras, o seu efeito sobre aqueles a quem elas se dirigem, os limites do seu valor constrangedor. Os discursos religiosos, jurídicos, terapêuticos, [os pedagógicos] e em parte também os políticos, não são dissociáveis desse exercício de um ritual que determina para os sujeitos falantes, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis convenientes. (FOUCAULT, 1999, p. 12)

Foucault está se referindo a processos de subjetivação. Outros autores se associam ao seu discurso para dizer de modos de subjetivação. Fischer (1999, p. 41-42) afirma que a proposição de Foucault refere-se ao modo como "o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo". Outros utilizam-se do conceito de governo de Foucault, para dizer que a educação como um processo de governo é "uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a efetuar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos" (MARSHALL, 1994, p. 29). Com Foucault, defendem que os processos educativos, sejam eles quais forem, estão implicados com processos de classificação, hierarquização, ou de ordens de classificações para conformação dos sujeitos educados.

Reconhece-se que o currículo opera através de ferramentas pedagógicas que atuam como técnicas de produção dos sujeitos tais como: as lições, os conteúdos, os signos, as situações didáticas, os processos de avaliação, os espaços possíveis, os interditos, os dizeres admitidos, os dizeres silenciados. E tais ferramentas se movimentam como um conjunto complexo de relações sociais e culturais permeadas pelas relações de saber/poder/ser. Admite-se que a compreensão dessa 'maquinaria' que faz parte do currículo demanda a compreensão do processo de constituição das mesmas, constituindo a análise dessas ferramentas sob o olhar da análise do discurso, recurso importante para a formulação de políticas curriculares compatíveis com as lutas culturais que a sociedade reivindica já há algum tempo no país.

Por outro lado, o impacto desse debate sobre a relação educação e modos de subjetivação não tem sido suficiente para responder aos problemas no cotidiano da escolarização da Educação Básica. Afinal, nos acostumamos a ver a escola como o reino da disciplina com os rituais operando na cognição e nos corpos dos indivíduos. Com efeito, o ritual opera na escola como opera em outros sistemas de significação como o cinema, a mídia, o *shopping center*. Trata-se de técnicas de subjetivação que estão associadas aos modos de comportamento das pessoas, seja no falar e escrever o 'certo', mas, também no modo de andar, sentar, vestir, de pensar, enfim, na experiência de si. É através dos rituais que a escola associa cerimônia e verdade, olhar normalizador e vigilância. Rituais para qualificar, classificar, premiar, castigar.

Mainueneau e Charaudeau (2004, p. 437) falam dos rituais em seus significados de cerimônias relacionadas ao sagrado, ao religioso, à magia, a superstições e ao folclore, tal como foram tratados por Dukheim e Maus; dizem dos pequenos rituais de Javeau (1992; 1996) a propósito de ações no cotidiano como as conversas sobre a chuva e o tempo, os cumprimentos; dos rituais de

interação trabalhados por Goffman, (1974), a exemplo daqueles rituais relacionados à polidez “comportamentos à mesa, maneiras de se portar ou de se vestir, saudações, agradecimentos, desculpas [...]”(MAINGUENEAU; CHARAUDEAU (2004, p. 437); e ainda de rituais expressos em rotinas de uso de expressões pré-fabricadas que aparecem em situações padronizadas, tal como aquelas que ocorrem no cotidiano da escola; observam os rituais em suas diferentes funções: reparadores, confirmadores, pacificadores, reguladores, estabilizadores; ressaltam os rituais ou micro-rituais em sua função protetora do “nosso eu profundo e permitem entrar em contato harmonioso com nosso próximo [...] Eles nos lembram que somos humanos somente porque outros seres humanos nos constituem como tais” (JEVEAU, 1992, p.70-71 *apud* MAINGUENEAU & CHARAUDEAU, 2004, p. 440). Esse aspecto nos interessa pelo que tem de implicações com o que entendemos hoje como ‘experiências de si’ dos indivíduos e tais experiências se dão por submissão a regras preexistentes. Os rituais nos interessam em sua função de protetora de nossas identidades e significação relacional. A nosso ver, essas funções do ritual são consolidadas por meio de regras definidas para a escola e têm, por vezes, sido um obstáculo à estética da existência.

Considerações finais

Rituais de tradição precisam ser analisados, historicizados, defende Goodson (2003), para quem [...] o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição [...]; se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e a construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e a reprodução do currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo (GOODSON, 2003, p. 27). Entendemos que, hoje mais do que nunca, é importante analisar os rituais da escolarização não apenas pelo que nos chama atenção Goodson (2003), mas principalmente pelo fato dos rituais estarem implicados com os modos de subjetivação, ou de produção dos sujeitos sociais e culturais.

Entende-se que a falta de um ritual é ameaçador nas sociedades modernas. É ameaçador nas escolas. O que se pretende é colocar em discussão, na atualidade, no processo de escolarização para além do processo de desenvolvimento da cultura nos seus aspectos referentes à ordem dos saberes, atitudes e ações de ordem do comportamento para dar conta de responder a questão: como os rituais atuam nas experiências de si que se quer produzir no processo de escolarização?

A experiência em nosso texto refere-se a uma forma de dessubjetivação. Aprendemos com Foucault a analisar a experiência como uma história de subjetivação. Entende-se que uma experiência é sempre uma ficção; é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que existirá depois. Nesse sentido, a experiência é entendida, de acordo com Machado (2000, p.34), como a correlação em uma cultura, entre domínios de saber (disciplinas), tipos de normatividade (rituais de transmissão) e formas de subjetividade (experiências de si). Sob esse aspecto, a noção de experiência engloba tanto a percepção do aluno como o conhecimento dos rituais da escolarização. Aprofundar essa temática poderá beneficiar práticas escolares e influenciar de forma positiva na dinâmica social escolarizada.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal. 1983
- APPLE, Michael e WEIS, Louis. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. *Educação e Realidade*, v.11, n. 1, 1986, p. 19-33.
- APPLE, Michael . Currículo e Poder. *Educação e Realidade*, 14 (2), 1989, p. 46-57.
- BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Collège de France pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*, vol. 1, 2, 3, London: Routledge Kegan Paul, 1971.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico - classe, códigos e controle*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- BRASIL. *Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559*, de 16/04/1991 . Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 003*, de 10/11/1999 - Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.
- BRASIL. *Resolução CNE nº 001*, de 17/06/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil. 1998.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *La instrucción escolar en la América capitalista, siglo XXI*, Madrid, 1985.

CANEN, Ana. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares, in *ANPEd* [On-line]. Disponível em: <www.anped.org.br/gt1.htm>. 1998.

CANEN, Ana, ARBACHE, Ana Paula e FRANCO, Monique (2000). Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses, in *ANPEd*. [On -line]. 10/12/2000. Disponível em:< www.anped.org.br/gt1.htm >

CORAZZA, Sandra Mara. *Que Quer um Currículo*. Pesquisas Pós-Críticas em Educação, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen R. Cartografando a Transacionalização do campo educativo: O Caso Português. In SANTOS, Boaventura Souza (org.) *Globalização Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 369-406.

COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo - o currículo perverso de um programa de TV. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas (SP), v. 20, 2002, p. 71-82.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Porto: Paisagem, 1975.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n.2, maio/ago. 2010, p. 505-526.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 1999, n. 24, p. 39-60.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. "A Escrita de Si". In: MOTA, Manuel Barros da (org.). *Michel Foucault, Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1878-1979)/ Michel Foucault; edição estabelecida por Michael Senellart; sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. - (Coleção tópicos).

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

GIROUX, H. *Ideology, Culture and the process of schooling*. Philadelphia. University Press, 1981.

GOFFMAN, Erving. *Frame analysis*. Nova York: Harper & Row, 1974.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

LEITE, Carlinda Maria Faustino. Uma Análise da Dimensão Multicultural no Currículo. *Revista de Educação*. Campinas. 1, 9 (1), 137-142. 2000.

LOPES, Alice Cassimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique; CHARAUDEAU, Patrick. *Dicionário de análise de discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

MARSHALL, Jorge. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O Sujeito da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 21-33.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário*. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e MACEDO, Elizabeth Fernandes. Currículos, Políticas Educacionais e Globalização. In José Augusto Pacheco (org.) *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora LDA, 2000, p. 99-126.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.) *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, São Paulo: Papirus.1977.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 11-36.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*. Brasília, ano 9. n. 46. abr jun., 1990.

NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma Introdução. In: SILVA, T.T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis:Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. UFRJ (policopiado), 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. *Em Aberto*. Brasília, ano 9. n 46, abr. jun. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Alienígenas na Sala de Aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O Currículo como Fetiche*. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SONTAG, Susan. *Contra a Interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

STROMQUIST, N. (Ed.). *La construcción del género en las políticas públicas*. Perspectivas comparadas desde América Latina. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2006.

YOUNG, Michael. Para que servem as Escolas? *Educação e Sociedade*. v.28 no.101. Campinas Set./Dec. 2007.

YOUNG, M. F. D.(1971) An Approachach to the Study of Curricula as Socially organized Knowldge. In M. F. D. Young (ed) *Knowlwdge*. London: RKP, 1978.

YOUNG, Michael. Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. *Currículo, Políticas e Práticas*, 33. Porto: Porto Editora, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. 6. ed. Tradução de Marcos G. Montagnoli, revisão da tradução Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Sobre a autora:

Rosângela Tenório Carvalho é Professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Submetido em: 18/6/2015

Aprovado para publicação em: 15/4/2016