
OS NOVOS MAPAS CULTURAIS E O LUGAR DO CURRÍCULO NUMA PAISAGEM PÓS-MODERNA

Tomaz Tadeu da Silva *

O currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. Neste trabalho apresenta-se uma discussão sobre as implicações para a pedagogia e o currículo de quatro dos componentes centrais das novas configurações culturais e sociais: os movimentos e teorizações feministas; as relações pós-coloniais entre nações imperialistas e povos subjugados; as questões de política de identidade colocadas pelos novos movimentos sociais, com ênfase no tema do multiculturalismo; e o impacto da combinação entre novas técnicas de informação/comunicação e cultura popular sobre a produção de novos sujeitos e identidades sociais. Uma das mais importantes tarefas da crítica e da intervenção cultural em educação consiste precisamente em perguntar quais grupos e interesses não apenas estão representados no currículo, mas têm o poder de representar outros.

O currículo pode ser considerado o primo pobre da teorização educacional. Quando se pensa e fala em educação, imediatamente se destacam questões de política educacional, de organização do sistema escolar, de financiamento e administração de recursos, às vezes de métodos de ensino e de pedagogia (como demonstram as recentes discussões sobre construtivismo, por exemplo). Discussões sobre currículo só ganham o centro das atenções quando surge alguma proposta de introdução de alguma nova disciplina (Educação Ambiental,

* Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Educação para o Trânsito) ou a volta de alguma disciplina antiga e abandonada (Filosofia, Latim). De resto, o currículo é tomado como algo dado e indiscutível sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais.

E, no entanto, o currículo – entendido como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/as estudantes – está no centro mesmo da actividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objectivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de facto – como o tem demonstrado a melhor produção da sociologia da educação recente – funciona dessa forma. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. O nexó íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afectivas corporificadas no currículo.

Há, entretanto, uma distância enorme entre as experiências actualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação. No novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a educação institucionalizada e o currículo continuam a reflectir, anacronicamente, os critérios e parâmetros de um mundo social que não mais existe.

Irónica e paradoxalmente, a tendência ideológica hegemónica na reestruturação da escola e do currículo vai na direcção de reforçar os valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução de identidades sociais que reafirmem as características mais regressivas da presente ordem social – justamente aquelas combatidas pelos novos movimentos sociais e pela insurreição de grupos subjugados. A «nova» direita – em muitos casos uma aliança ou combinação de neoliberalismo (económico) com neoconservadorismo (moral) – triunfante em tantos países coloca a educação e o currículo no centro de suas tentativas de reestruturação da sociedade ao longo de critérios baseados no funcionamento do mercado. A política social e educacional da «nova» direita pode,

inclusivé, ser lida precisamente como uma espécie de reacção às conquistas e aos direitos obtidos pelos movimentos sociais e pelos grupos subjugados.

A «nova» direita tem um plano muito claro para a educação e para o currículo. Trata-se, em qualquer caso, de introduzir no interior mesmo da educação institucionalizada mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado com o objectivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais. São centrais a essa estratégia mecanismos de avaliação e controle (como a Gestão da Qualidade Total, por exemplo) que garantam que os produtos assim especificados atendam a esses estreitos e rígidos critérios. É importante aqui o desenvolvimento de mecanismos de controle e regulação que assegurem que professores/as, estudantes e até mesmo pais – redefinidos como clientes e consumidores – não saiam da linha.

Nesse cenário é importante que educadores/as comecem a entender as novas configurações económicas, políticas e sociais através de uma óptica que focalize as dinâmicas culturais em jogo na luta por hegemonia e predomínio político. A sociedade é entendida nesta perspectiva como centralmente atravessada por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam definir o social e o político de formas muito particulares, intimamente vinculadas a relações de poder e de domínio. Boa parte da força dessas narrativas particulares decorre precisamente de seu suposto carácter universal, inevitável e natural.

O processo de desconstrução desses discursos e narrativas poderia começar pela consideração e afirmação de narrativas e discursos alternativos, que contém outras histórias, minando, assim, a inevitabilidade e «naturalidade» das narrativas dominantes. A teoria social e educacional crítica tem tentado desenvolver quais as implicações para o currículo e para a educação dos novos mapas culturais traçados pela emergência de novos movimentos e identidades sociais. Eles colocam no centro do mapa – educacional e curricular – uma política de identidade. Essa política de identidade centra-se em questões que tentam descrever e analisar os nexos entre saber e poder através dos discursos e narrativas pelos quais eles são articulados. Essa política pergunta: Que autoridade e legitimidade suportam determinada narrativa? Quais grupos e indivíduos ganham com ela? Quais perdem? Que espécie de subjectividade e identidade

social é assim produzida? E, de forma relevante, para a educação e o currículo: como o conhecimento organizado para ser experienciado nas instituições educacionais está implicado nesse processo? Como o ponto de vista, a perspectiva e as narrativas de grupos subjugados podem ser introduzidos no currículo?

É para um breve roteiro dessas questões que me volto nas seções seguintes. Embora estejam longe de esgotar as questões relacionadas aos novos mapas culturais e à política de identidade, elas podem dar uma idéia de sua importância e centralidade para uma discussão sobre uma escola e um currículo que as levem seriamente em consideração. Faço, assim, uma discussão sobre as implicações para a pedagogia e o currículo de quatro dos componentes centrais das novas configurações culturais e sociais: os movimentos e teorias feministas; as relações pós-coloniais entre nações imperialistas e povos subjugados; as questões de política de identidade colocadas pelos novos movimentos sociais, com ênfase no tema do multiculturalismo; e o impacto da combinação entre novas técnicas de informação/comunicação e cultura popular sobre a produção de novos sujeitos e identidades sociais.

Magistério Feminino – Currículo Masculino

Os diferentes movimentos feministas têm contribuído, de forma importante, para alterar radicalmente a cena teórica, cultural e política contemporânea. Eles têm abalado velhas crenças de base patriarcal, posto em circulação outras categorias para pensar o cultural e o social e alterado de forma concreta as próprias bases do poder social e político patriarcal. Entretanto, seus efeitos sobre a educação e o currículo têm sido praticamente inexistentes. Por quê?

Para começar, o pensamento educacional brasileiro é inflexivelmente machista e patriarcal. Paradoxalmente, a docência e o magistério de primeiro e segundo grau são actividades predominantemente femininas, mas o *pensamento sobre* a educação é hegemonicamente masculino. Basta percorrer o panteão das ilustres e venerandas figuras pedagógicas brasileiras: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Paulo Freire. É verdade que hoje este panorama se alterou bastante, com a entrada em cena de importantes pensadoras educacionais. Mas a perspectiva e a abordagem permanecem característica-

mente masculinas. Apesar dos esforços de certas pesquisadoras (Guacira Lopes Louro, Eliane Marta Teixeira Lopes, algumas das pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas), ainda está para ser construída uma perspectiva educacional brasileira que leve em conta e incorpore com seriedade as implicações das contribuições feministas para a teoria social e educacional, se me perdoam o paternalismo implícito numa observação como esta.

Por outro lado, a tradição crítica em educação no Brasil, apesar de toda a recente renovação na teorização social, tem permanecido rigidamente apegada a esquemas marxistas fechados e estáticos de análise. Esta tradição crítica tem sido incapaz não apenas de reformular a análise da dinâmica de classe, mas de reconhecer e incorporar a importância de novos atores e movimentos sociais. Não é preciso dizer que essa cegueira diminui e enfraquece bastante seu potencial crítico. Pode-se dizer até que talvez seja essa incapacidade que tem contribuído para uma certa paralisação e imobilismo do pensamento educacional crítico face às investidas da nova direita em educação. Temos, de um lado, antigos esquerdistas arrependidos e convertidos ao credo neoliberal; de outro, esquerdistas ainda de oposição, mas paralisados pela insuficiência de seus antigos instrumentais de análise para dar conta das novas e complexas configurações do social e do político. Mas essa é outra história.

A tradicional perspectiva feminista em educação dirige-se fundamentalmente a questões de acesso e desempenho das mulheres no sistema educacional. São importantes nessa perspectiva: as estratégias discriminatórias pelas quais as mulheres têm dificuldade de acesso ao sistema educacional de forma geral e a certas carreiras educacionais em particular; os preconceitos em relação ao seu cultivo de determinadas disciplinas (Matemática, Ciências); o tratamento discriminatório que tende a favorecer os homens na relação e na interação de sala de aula entre professor/a e estudantes. Outra abordagem, agora também já tradicional, é aquela que focaliza os estereótipos em relação a papéis sexuais predominantes em materiais didáticos e livros-texto.

Embora essas abordagens continuem importantes e centrais no projecto político de construir uma escola e uma educação não sexistas, elas têm sido ampliadas por outras investigações e concepções que contestam o carácter predominantemente masculino e patriarcal do próprio conhecimento corporificado no currículo. Aqui, o conhecimento e o currículo não são meramente contami-

nados e distorcidos por certos estereótipos e certas concepções masculinistas: as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas como expressando de forma privilegiada a experiência e a perspectiva masculinas. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino.

Nesta perspectiva, a própria ciência é submetida a uma crítica epistemológica social, na qual suas características – domínio da natureza, objectivismo, pretensões de universalismo e neutralidade – são analisadas não apenas como reflectindo a perspectiva e a experiência masculina, mas também como profundamente tingidas de etnocentrismo. O sujeito cartesiano, unitário e centrado que está na raiz mesma do projecto científico é macho, branco e europeu. A «razão» que preside o empreendimento científico, longe de representar um ser universal, expressa a experiência e a perspectiva do homem e de um homem muito particular. A autoridade das narrativas mestras em educação – tanto as narrativas mestras *sobre* a educação quanto as narrativas mestras *na* educação – está sendo contestada, entre outras coisas, porque expressa essa perspectiva muito particular, contingente, histórica – e interessada.

Paradoxalmente, como observou Valerie Walkerdine, cabe à mulher, definida como «naturalmente» dotada de características voltadas ao cuidado (carinho, amor, preocupação pelos outros), a responsabilidade de desenvolver esse ser racional, lógico, científico – o homem, naturalmente – através do processo de escolarização. O sujeito pensante, racional, é masculino. A mulher é apenas o seu «outro», o «outro», da «razão». A educação institucionalizada atribui à mulher esse papel contraditório: o de produzir o homem racional a partir da sua suposta – feminina – irracionalidade.

Mas a crítica feminista ao currículo e ao conhecimento nele corporificado não se limita, naturalmente, ao seu componente científico. A história, a literatura, as artes reflectem, e expressam basicamente o ponto de vista e a experiência masculina e é isso que também expressa o currículo onde essas disciplinas se organizam. Esse falocentrismo do currículo tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também, é evidente, para a produção da identidade masculina. Ao fixá-las às subjectividades que lhes foram atribuídas pelo patriarcalismo dominante, um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres.

Nesse movimento de des-autorização e des-legitimação das narrativas estabelecidas, ganha centralidade a contestação às visões essencialistas e históricas sobre as «naturezas» feminina e masculina. Numa perspectiva que privilegia o papel da linguagem e do simbólico na construção e produção das identidades sexuais e sociais, temos que interrogar e questionar os discursos que nos tentam fixar em identidades particulares, supostamente ligadas ao destino ou à natureza. É importante colocar no próprio centro do currículo uma visão que destaque o papel da linguagem e do discurso na produção de subjectividades particulares e identifique suas conexões com desejos e vontades de poder – de indivíduos e grupos particulares.

A contestação feminista ao acontecimento, ao currículo, e à escola existentes coloca uma série de dificuldades e de dilemas. O mais importante é talvez aquele que se centra na análise dos valores e características que reflectem as experiências diferenciadas de género. O ponto de vista e a experiência masculina são criticados – do ponto de vista feminista – por enfatizarem o cultivo de uma personalidade aquisitiva, competitiva, agressiva, individualista, dominadora e por expressarem uma visão fechada, determinada, fixa, totalitária, predizível, idêntica. Esses valores se opoem a uma experiência feminina centrada na preocupação pelo outro, comunitarismo, solidariedade, desejo de conexão e numa visão que ressalta o múltiplo, o aberto, o indeterminado, o imprevisível – características, de qualquer forma, elas próprias discursiva e historicamente definidas. O dilema que se coloca é que os primeiros valores, embora indesejáveis do ponto de vista da democracia e da justiça, são exactamente os valores e características que dão ao homem seu poder e dominação, enquanto os segundos valores, desejáveis de uma perspectiva de igualdade social, são precisamente aqueles que servem para reforçar e justificar a posição subalterna das mulheres. A saída do dilema consiste, talvez, em não renunciar a valores que podem ser superiores de uma perspectiva social mais ampla (solidariedade, conexão, cuidado), mas em identificar e reconhecer sempre seu possível envolvimento em relações de poder. Podem ser desejáveis, mas se não se inverte a hierarquia na qual eles estão inscritos como inferiores, apenas veremos reforçadas as relações de dominação patriarcal existentes.

Para reverter essa situação, é preciso considerar-se seriamente formas de introduzir o ponto de vista e a experiência feminina na escola e no currículo.

Dada a rigidez e o conservadorismo do currículo existente é difícil ver como isso pode ser feito. Certamente isso deveria começar pela formação fornecida nas faculdades de educação e nos cursos de magistério. Um exame do currículo dessas instituições certamente mostraria a pouca ou nula atenção dada à questão do gênero e do patriarcado e suas implicações para o ensino, a educação e o currículo. Seu machismo e masculinismo certamente serão ainda mais visíveis se formos analisar suas práticas e o currículo real em ação. Não é estranha a essa hegemonia patriarcal o fato de ainda se cultivar fortemente em nossas instituições formadoras um ideal docente que vincula magistério à domesticidade. O recente predomínio do construtivismo, com sua ênfase na «atenção à criança», veio apenas reforçar essa tendência. Nossas faculdades de educação são femininas e androcêntricas. Qualquer esforço de tornar o currículo e a escola menos falocêntricos tem de começar por uma revolução feminista nos currículos e na pedagogia das próprias instituições de formação.

Além disso, é preciso inventar formas de intervir directamente no próprio currículo das escolas de primeiro e segundo graus para criticar seu androcentrismo e construir um conhecimento menos sexista. É preciso examinar os currículos existentes para ver não apenas em que extensão a experiência e a perspectiva femininas estão excluídas, mas para criticá-los naquilo que expressam, de forma privilegiada, a experiência e o ponto de vista masculino. Temos que perguntar: a qual ponto de vista e experiência está o currículo existente concedendo autoridade e legitimidade? Quais posições de poder – em termos de gênero – estão a ser reforçadas com as experiências proporcionadas pelo currículo e pelos materiais existentes? Que materiais e recursos – largamente existentes na literatura geral e na comunidade – poderiam ser introduzidos para ajudar a reverter as tendências existentes? Como envolver os/as estudantes activamente nesse processo de organização e criação de um conhecimento e de um currículo que subvertam as relações patriarcais existentes de poder?

É central a uma perspectiva que subverta, conteste, desestabilize os valores masculinos inscritos no currículo, uma compreensão das formas pelas quais os mecanismos de produção das nossas identidades sexuais se dirigem fundamentalmente ao corpo e ao físico. Nossas análises dos processos de formação têm sido excessivamente racionalistas e intelectualistas. Mas se há alguma coisa importante que nos foi ensinada pela literatura recente em teoria social é que a

inscrição do social na produção da subjetividade está inextricavelmente ligada à sujeição de nossos corpos. Ainda temos muito a aprender de noções como «biopolítica» de Foucault ou de «habitus» de Bourdieu. Se quisermos realmente compreender todas as implicações sociais do currículo, temos que deixar para trás a concepção idealista e racionalista profundamente arraigada na análise e na prática educacionais. Nossa produção como homens e como mulheres, através do processo de escolarização, passa fundamentalmente pelo disciplinamento dos nossos corpos. Uma perspectiva que pretenda ser subversiva dos arranjos existentes não pode deixar de levar isso em conta.

São perguntas e tarefas difíceis. Elas apontam, entretanto, para questões muito concretas e cotidianas. É frequente cobrar-se às perspectivas críticas em educação o fato de não apontarem soluções concretas. A dominação masculina na sociedade, na escola e no currículo é um facto muito concreto e quotidiano. Agir para contestá-la não é nenhuma tarefa abstracta e distante. Pertence à própria esfera do quotidiano e pode ser enfrentada logo na segunda-feira de manhã, nas nossas salas de aula. Mas pode ser iniciada mesmo antes – no domingo à noite e na nossa própria casa.

Pós-Colonialismo e Representação do Outro

A relação cultural entre povos e nações dominantes e povos e nações dominadas é hoje examinada criticamente no contexto daquilo que se convencionou chamar de pós-colonialismo ou crítica pós-colonial. Essa perspectiva se situa, centralmente, na Literatura e na Crítica Literária, mas com implicações importantes para a História, as Ciências Sociais, a Educação. A perspectiva pós-colonialista basicamente radicaliza e aprofunda a crítica das relações de poder envolvidas na interacção entre culturas nacionais dominantes e culturais nacionais dominadas que tem caracterizado muitos dos movimentos emancipatórios, autonomistas ou libertários. Mas a crítica pós-colonial também difere de forma importante da perspectiva «terceiro-mundista» ou nacionalista muitas vezes presente em tais movimentos. A crítica pós-colonialista rejeita qualquer proclamação auto-glorificatória ou qualquer afirmação essencialista sobre identidades nacionais ou culturais. A abordagem pós-colonialista tampouco subscreve as

inclinações totalizantes tão característica de certas críticas ideológicas do imperialismo e do colonialismo. A visão pós-colonialista representa uma forma renovada e produtiva de análise e crítica das relações envolvidas no contacto entre culturas nacionais dominantes e culturais nacionais dominadas.

A crítica pós-colonialista coloca no centro da análise as relações de poder que permitem que uma determinada visão e construção cultural – a do Ocidente, um Ocidente branco e masculino – apareça como a cultura universal e como a única corporificação da razão e de valores transcendentais de sociabilidade. São colocadas em questão aqui as próprias bases de autoridade e de legitimidade que privilegiam a visão ocidental – na verdade europeia e europeizante – do mundo e da sociedade e principalmente do Outro – um outro construído sempre como défice, carência, exotismo e insuficiência em relação à «civilização».

É central à perspectiva da crítica pós-colonialista uma análise das representações e discursos pelos quais o Ocidente branco, masculino, europeu constrói e apresenta as outras formas e possibilidades de organizar a cultura e o mundo social. É importante aqui uma abordagem que vê como central o papel da linguagem e do discurso na construção do «real» e da «verdade». Também aqui o saber e o conhecimento são vistos menos na sua relação epistemológica com a «realidade» e o «verdadeiro» e muito mais no seu nexos com relações de poder. Conhecer o Outro nessa perspectiva é menos descrevê-lo em sua «essência» e «natureza» e muito mais *representá-lo*, torná-lo presente de uma forma que o subordine, o inferiorize. O lugar do Outro não é nunca função de alguma posição fixa, objectiva, mas sempre da posição que lhe é atribuída pelo poder da representação e do discurso do grupo e da visão dominante. A noção de «representação» é, pois, essencial a essa crítica.

Quais as implicações das compreensões fornecidas pela crítica pós-colonialista para a educação e para o currículo? Vivemos num mundo e numa época em que os pontos de contato entre as diversas culturas nacionais nunca foram tantos e tão diversos. Vivemos também num tempo e numa sociedade em que as relações de poder entre nações, povos e grupos dominantes e nações, povos e grupos dominados têm levado a extremos jamais vistos de desigualdades e disparidades na repartição dos recursos e bens materiais e simbólicos. Paradoxalmente, os discursos auto-validadores do capitalismo e do neoliberalismo

lismo triunfantes reafirmam a supremacia, a superioridade e a hegemonia de uma concepção totalizante e universalizante – mas contudo muito particulares e históricas – de organização económica, social e política.

Num mundo como este, no qual conhecimento e poder estão tão intimamente entrelaçados e no qual os saberes subjugam, é extremamente importante uma perspectiva educacional e curricular que permita o desenvolvimento de visões alternativas das relações de dominação e subordinação entre culturas e nações. Se é verdade que vivemos numa era de globalização – a proclamação preferida de futuristas e neoliberais realistas – é também verdade que no centro dessa globalização estão relações de poder que inferiorizam, marginalizam, subjugam certos grupos e culturas em favor de outros. Uma perspectiva curricular que leve em conta as contribuições da crítica pós-colonialista deve colocar no centro do currículo actividades e materiais que permitam aos/às estudantes uma oportunidade de examinar essas relações de poder, seu carácter discursivo e as características produtivas do processo de representação cultural do Outro.

A crítica do etnocentrismo e do racismo, assim como a do machismo, apresenta uma oportunidade concreta aos/às educadores/as para começar a interromper aqueles processos de reprodução e perpetuação de relações de poder num dos locais onde eles se apresentam de forma mais constante e eficaz: na escola e no currículo. Aqui, de novo, devem-se questionar os discursos, os saberes, as representações: Quais visões são autorizadas e legitimadas? De quais grupos? Quais visões não estão representadas, mal representadas ou são representadas como défice, carência ou exotismo? Quais visões são desautorizadas e deslegitimadas? Quais relações de poder sustentam essas respectivas visões? Essas são perguntas que podem não apenas colocar em questão o currículo e o saber existentes, como também fornecer uma pista para o desenvolvimento de materiais e actividades que comecem a desalojar, desestabilizar e subverter os nexos de representação e poder existentes.

Multiculturalismo, Política de Identidade, Movimentos Sociais

Os movimentos sociais dos anos recentes contribuíram para dar visibilidade às múltiplas formas pelas quais a história e a dinâmica sociais são construídas

pelos diferentes grupos sociais e culturais. Como resultado, descartou-se a noção de um sujeito único e privilegiado da história, ganharam importância outros eixos de movimento da dinâmica social (raça, gênero, idade) e centralizou-se a discussão nas relações de poder entre as diferentes culturas nacionais. O sujeito (pós)moderno é o resultado do cruzamento dessas múltiplas dinâmicas e das múltiplas culturas que o contêm. Examinar as identidades sociais e culturais resultantes, quais relações de poder estão envolvidas na formação dessas identidades e qual seu papel na perpetuação ou transformação de relações de poder tornou-se uma tarefa central tanto da teoria social quanto da política.

A educação, a escola, o currículo estão, naturalmente, no centro desses processos. A escola, histórica e tradicionalmente, tem sido vista como cumprindo uma tarefa de homogeneização social e cultural. O currículo – como corporificação de um suposto conjunto de valores, conhecimento e práticas culturais – tem um papel crucial nesse processo. A escola e o currículo têm sido vistos – e têm realmente cumprido – a tarefa de incorporação de grupos e culturas diversas ao suposto núcleo cultural comum de uma nação. Educar é, nessa perspectiva, basicamente um processo de incorporação cultural.

Os diferentes movimentos sociais, a afirmação de diferentes visões culturais no interior das nações, a teorização social recente sobre formação de identidades sociais, assim como a teorização crítica em educação, têm contribuído para colocar essa visão e essa prática em questão. O processo de incorporação cultural através da escola e do currículo é visto, nessa perspectiva, não como a introdução a uma cultura comum, mas como uma socialização forçada numa cultura particular – a dos grupos dominantes – às custas da repressão e da exclusão dos valores e práticas culturais dos grupos assim submetidos. É nesse contexto que ganha força a ideia de multiculturalismo – a ideia de convivência das diferentes e diversas culturas nacionais e a sua representação na educação e no currículo.

Dadas, entretanto, as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais, o multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre culturas *diferentes*. No plano antropológico elas são realmente apenas *diferentes*, mas no plano sociológico elas são também *desiguais*. Isto é, não existe nenhum critério que permita declarar uma determinada cultura

melhor ou mais válida que outra, mas na correlação de forças estabelecidas no jogo social, determinadas culturas se impuseram como mais válidas que outras. Um multiculturalismo crítico deve, portanto, levar em conta sobretudo essas relações de poder. Afirmar sua equivalência antropológica, sim, sem perder de vista sua desigualdade sociológica. Deixar a descoberto as inúmeras formas pelas quais supostos critérios universais de avaliação cultural não passam de normas muito particulares ancoradas nas tradições culturais de grupos dominantes.

A questão do multiculturalismo e da afirmação da identidade cultural dos diversos grupos sociais também apresenta uma oportunidade para se repensar velhos dilemas sobre as relações entre cultura e educação. Um desses dilemas é expresso pela pergunta: socializar as crianças dos grupos dominados em sua cultura não é condená-las a ficar presas no interior de habilidades e saberes sem valor no mercado do capital cultural? A resposta a essa questão tem mais de uma dimensão. Em primeiro lugar, um multiculturalismo crítico certamente não propõe um encerramento e um fechamento cultural. Em vez disso, uma perspectiva multicultural crítica supõe pontos de contato entre as culturas, capacidades de tradução entre elas, identidades de fronteira. Mas esses pontos de contato se centrarão precisamente na identificação e transformação das relações de poder existentes entre elas. Isso leva ao segundo e importante ponto: a pergunta colocada pelo dilema acima supõe que o acesso a elementos da cultura dominante leva necessariamente ao reconhecimento de sua autoridade e legitimidade, reforçando-a, portanto, nesse processo. Mas esse resultado não é inevitável se esse acesso for efectuado a partir da perspectiva da cultura dominada, isto é, destacando as mútuas relações de dominação e subjugação.

Outra questão importante que pode ser repensada no contexto da discussão sobre o multiculturalismo é a colocada por um velho chavão pedagógico: «partir da cultura dominada». A suposição por trás dessa «máxima» pedagógica tão difundida no meio educacional é, naturalmente, a da prioridade e necessidade da introdução à cultura dominante e a consequente desvalorização e necessidade de superação dos valores e elementos da cultura dominada. Na perspectiva de um multiculturalismo crítico não se trata, evidentemente, disso. Trata-se, ao contrário, de encarar as culturas dos grupos dominados de uma forma antropológica, como uma manifestação e expressão de formas de organi-

zar a vida social que existem ao lado de outras, igualmente válidas. Nessa perspectiva, não se trata de «partir da cultura dominada», mas de interrogá-la, questioná-la, historicizá-la, da mesma forma que se deve fazer com a cultura dominante. Não é uma questão de superá-la, para entrar em outra, mas de colocar questões que revelem sua história, a história que produziu as presentes identidades sociais e as colocou em relação subordinada na configuração social existente.

O debate sobre multiculturalismo, movimentos e identidades sociais coloca muitos e importantes desafios e oportunidades para a escola e o currículo. Infelizmente, como sempre, há uma longa distância entre a dinâmica social e os conhecimentos desenvolvidos pela teoria social e aquilo que se passa na escola e no currículo. As compreensões proporcionadas por esses movimentos e teorizações podem ter uma tradução proveitosa e produtiva em termos de currículo e produção de conhecimento na escola. Não se pode alegar aqui que a crítica e a teorização apresentam idéias abstractas que não podem ser traduzidas em actividades e materiais curriculares concretos. A crítica ao etnocentrismo e ao racismo pode ser imediatamente transportada ao âmbito da escola e do currículo, pois as relações aí envolvidas não são nada abstractas e removidas do âmbito da prática. Elas estão presentes, manifesta e directamente, no quotidiano de todos nós e no cotidiano da escola e do currículo.

Alta cultura versus Baixa Cultura: Alienígenas na Sala de Aula

Os pesquisadores australianos Bill Green e Chris Bigum (1993), num provocativo e instigante ensaio, descrevem as presentes relações entre jovens e adultos, estudantes e professores, como relações entre seres alienígenas. Com uma qualificação importante: os alienígenas somos nós, adultos/professores, e não eles. Green e Bigum também observam que nós, adultos e intelectuais, podemos teorizar o pós-moderno, mas são eles, os jovens e as crianças, que realmente vivem o pós-moderno.

O que esses autores querem demonstrar é que o novo complexo cultural representado pela combinação entre a cultura popular (no sentido dos chamados meios de comunicação de massa) e as novas tecnologias de comunicação

está produzindo uma transformação radical nos processos de produção de subjectividade e de identidades sociais. Na mudança de uma cultura baseada nos meios impressos para uma cultura baseada nos meios audiovisuais e nos computadores, gera-se um sujeito com novas e diferentes capacidades e habilidades. Como descrever e analisar essas mudanças?

Essas importantes transformações exigem novas interpretações e novos olhares. Elas não podem ser interpretadas no registro conservador do pânico moral e da visão patologizante que vê a ampliação da influência da cultura popular e o predomínio dos novos meios e conteúdos culturais como uma ameaça a tradicionais valores e capacidades supostamente mais universais, humanos e superiores. O novo mapa cultural formado por essas revolucionadas configurações culturais não pode ser interpretado como déficit, patologia, carência, degeneração, degradação, involução.

Elas tampouco podem ser interpretadas na clave, supostamente mais progressista e benigna, de uma tradição de crítica cultural que vê os novos meios e conteúdos proporcionados pela cultura de massa como produzindo uma população passiva, mistificada, alienada. Nessa perspectiva, as novas identidades sociais assim produzidas também são vistas como patológicas, embora elas sejam referidas não a um passado mítico e supostamente mais íntegro, mais completo e autêntico, mas aos mecanismos alienantes do processo de mercantilização da cultura. Em ambas as visões – a conservadora e a crítica – os meios e os conteúdos da cultura de massa – e as capacidades e habilidades por eles produzidos – são encarados como distorção, como desvios a serem corrigidos. Diferem, entretanto, os pontos de referência; numa, um passado romântico não perturbado por formas inferiores de cultura, na outra, um mundo utópico, não distorcido pelas tendências mercantilizantes da cultura.

Ambas as visões colocam implicações para a educação e o currículo. Em uma, a volta a noções tradicionais de alfabetização e escolarização. Aqui, defende-se a volta a antigas formas de disciplina e a formas canônicas de aprendizagem: a ênfase na palavra impressa, o estudo das grandes obras literárias, havendo lugar até mesmo para a defesa da volta do ensino de línguas mortas, como o Latim. Supostamente, essas formas culturais – a alta cultura da literatura, das artes e das ciências – encarnariam valores, capacidades e conhecimentos superiores e mais genuinamente humanos.

A outra, a tradição da crítica à «cultura de massa», tem apresentado poucas sugestões em termos de educação e currículo. Mas podemos traçar suas implicações. Nessa tradição, o currículo deveria provavelmente incluir formas de desenvolver uma apreciação crítica da ideologia dos média e da cultura popular, ancorada possivelmente em capacidades e habilidades mais próprias da cultura escrita e impressa. Aqui, como lá, a «cultura de massa», os novos meios, formas e conteúdos culturais, são colocados sob suspeição, são vistos como o outro de uma forma cultural superior, representada, esta, pela educação institucionalizada.

O que estudos e ensaios recentes, como o de Green e Bigum, vêm tentando demonstrar é que as transformações colocadas pelos novo meios e formas culturais não podem ser caracterizadas absolutamente como desvio, déficit, regressão, anomalia, patologia. Em vez disso, elas devem ser compreendidas dentro da sua própria lógica e ótica e não por referência a outras formas e meios culturais, característicos de uma outra época. Elas implicam, sim, a produção de novas capacidades mentais, cognitivas e afetivas. Mas essas novas capacidades e habilidades, essas novas subjectividades não podem ser entendidas como carência e desvio em relação a outras formas históricas de produção e transmissão cultural.

A separação entre alta cultura e baixa cultura – característica de ambas as interpretações convencionais descritas anteriormente – tende a se dissolver no novo cenário cultural representado pela difusão e generalização dos novos média. Na verdade essa oposição adquire cada vez menos sentido, entre outras razões, porque os novos média tendem a incorporar formas e conteúdos culturais tradicionalmente pertencentes à esfera da «alta cultura», mas de uma forma completamente nova e transformada.

Outra vez, a educação institucionalizada e os/as educadores/as parecem mal equipados para lidar com essas novas configurações do cultural. Os/as pensadores/as educacionais têm dedicado muito pouco tempo a essa importante questão.

A escola, por outro lado, parece não apenas habitada por seres que se confrontam como numa relação entre alienígenas, mas parece, ela própria, uma nave alienígena e anacrônica plantada na paisagem futurística e ficcional de um outro planeta. O que aí se passa tende a se movimentar em paralelo com

aquilo que se passa no restante da paisagem cultural, não havendo jamais a possibilidade de qualquer encontro.

Como sabemos, o currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. Como tal, o descaso pelas radicais transformações efectuadas na produção de subjectividades pelos novos média demonstrado pela escola e pelos/as educadores/as profissionais significa deixar de fora desse espaço formas importantes de conhecimento e de saber que, no entanto, à contra-corrente da escola, estão, na realidade, moldando e formando novas formas de existência e sociabilidade. O que precisamos é de formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver currículos que levem em conta esses novos mapas e configurações sociais – formas que superem os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. culturas de massa, iluminação vs. alienação, intelectualismo vs. mistificação...

Conclusão: Currículo, Representação e Poder

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjectividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Assim, se vemos o currículo como o ponto onde se produzem, de forma positiva, capacidades e habilidades determinadas, ele deve constituir uma frente privilegiada de luta de qualquer estratégia de intervenção cultural do processo de transformação. E esse processo de transformação não tem como referência qualquer utopia distante, qualquer destino histórico abstracto e longínquo, mas as relações de poder e subjugação inscritas na vida cotidiana.

Nas perspectivas que procurei descrever aqui de forma sumária, não existe qualquer separação entre teoria e prática, entre denúncia e intervenção positiva, entre crítica e propostas alternativas, entre as acções de domingo à noite e as de segunda de manhã. Os processos a que se referem a crítica cultural pós-colonialista, as teorizações feministas, a política de identidade cultural e as novas compreensões sobre o papel dos média e da cultura popular estão no

centro de nossas vidas cotidianas, não são processos abstractos que precisem ser traduzidos a um nível mais concreto para que possam ser enfrentados. A crítica ao machismo, ao racismo, ao etnocentrismo, por exemplo, sugere imediatamente formas concretas pelas quais essas formas de poder e subjugação podem ser contestadas e combatidas. Pode-se pensar imediatamente em formas de fazer com que uma política cultural que leve essas compreensões a sério pode se traduzir em actividades e materiais curriculares. Aqui os vínculos entre teoria e prática, entre crítica e intervenção são imediatos e directos.

Analisar a educação e trabalhar na educação de uma perspectiva culturalista implica prestar atenção às formas e processos pelos quais as histórias e narrativas que são contadas no currículo estão implicadas em relações de poder. Envolve questionar essas histórias e narrativas em seu poder de representação – do mundo social, dos diferentes grupos sociais, dos interesses divergentes. O currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais exercem o privilegiado poder de representar outros. Uma das mais importantes tarefas da crítica e da intervenção cultural em educação consiste precisamente em perguntar quais grupos e interesses não apenas estão representados no currículo, mas têm o poder de representar outros. E, inversamente, quais grupos e interesses deixam de estar representados ou são representados por outros. É importante também perguntar-se quais posições de poder são fortalecidas nesse processo e quais são enfraquecidas. Os movimentos e teorizações sociais que tentei descrever neste ensaio têm sido fundamentais na tarefa de tentar transformar esses processos. Devemos esperar que eles se tornem mais generalizados entre os/as trabalhadores/as culturais em educação nos próximos anos.

Correspondência: Tomaz Tadeu da Silva, Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Bibliografia

- GREEN, Gill e BIGUM, Chris (1993), «Aliens in the Classroom», *Australian Journal of Education*, 37, 2, 199-141.
- WALKERDINE, Valerie (s/d), *Reasoning in a Post-Modern Age*, Mimeo.