



HEGEMONIA CURRICULAR E CULTURAL: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

*Daniela Schiabel*¹

UNIVERSIDADE JOSÉ DO ROSÁRIO VELLANO – UNIFENAS, BRASIL

*Jaqueline Santos Barboza*²

UNIVERSIDADE JOSÉ DO ROSÁRIO VELLANO – UNIFENAS, BRASIL

*Helena Maria dos Santos Felício*³

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG, BRASIL

RESUMO

Considerando as relações entre currículo e cultura, este trabalho se desenvolve em torno da questão da hegemonia cultural e curricular e suas implicações no contexto escolar, apresenta uma discussão sobre o currículo como prática cultural. Compreendemos que a cultura e o currículo são práticas de significação e, por esta razão, ambos constituem um espaço de luta, que repercute na escola. Iniciamos nossas reflexões com apontamentos sobre os *estudos culturais*, para em seguida situar a hegemonia na instituição escolar e o lugar do currículo nesta discussão. Consideramos que é possível apreender a intrínseca relação entre a cultura e o currículo na questão da hegemonia e da reprodução cultural presente na sociedade e refletir suas implicações no contexto escolar.

Palavras-chave: Cultura; Currículo; Hegemonia.

Introdução

Enquanto prática cultural, o currículo pode ser compreendido como processo de atribuição de sentidos e significados ao mundo por meio da linguagem (Lopes & Macedo, 2013). Nessa perspectiva, o currículo ocupa posição central na ação educativa, corporificando os elos entre saber, poder e identidade, como espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político (Silva, 2006). Como afirma

¹ daniela.schiabel@unifenas.br

² jaqueline.barboza@unifenas.br

³ helena.felicio@unifal-mg.edu.br

Sacristán,

o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolvem; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial (Sacristán, 2000, p. 107).

Por ser um objeto histórico e social, não é construído à margem da cultura que o produz, ao contrário, com ela estabelece uma relação tal qual uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que a teoria curricular explica a realidade, ela a produz.

De igual maneira, a cultura na teoria crítica não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos transmitidos a uma geração, mas sim, como uma prática de significação, enquanto espaço de disputa em torno de significados comuns e hegemônicos. A ideia de cultura não pode ser separada da de grupos e classes sociais, já que em uma sociedade dividida a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais (Moreira & Silva, 2001).

Portanto, considerando a implicação do currículo na cultura e as relações com ela mantida, este trabalho se desenvolve em torno da questão da hegemonia cultural e curricular e suas implicações no contexto escolar, apresentando uma discussão sobre o currículo como prática cultural.

1. Currículo, cultura e hegemonia

Os estudos culturais constituem uma área de interação de diferentes disciplinas para o estudo de aspectos culturais da sociedade. Surgiram no final dos anos de 1950, a partir das problematizações dos autores que são considerados os precursores do campo: Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Thompson.

Escosteguy (2010) destaca que o trabalho desses autores ampliou o conceito de cultura incluindo dois temas adicionais: 1) A cultura como uma entidade heterogênea, que se manifesta de maneira diferenciada em qualquer formação social ou época histórica. 2) A cultura como um grande número de intervenções ativas, expressas mais notavelmente através do discurso e da representação, que podem tanto mudar a história quanto transmitir o passado. Ainda segundo a autora,

o ponto de partida é a atenção sobre as estruturas sociais (de poder) e o contexto histórico enquanto fatores essenciais para a compreensão da ação dos meios massivos, assim como o deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas (Escosteguy, 2010, p. 143).

Enquanto prática de significação, a cultura é feita de forma a compreender o mundo social, de torná-lo inteligível, e diz respeito, sobretudo, à produção de sentido. Parece óbvio que o sentido e as práticas da produção de cultura são elementos essenciais do processo de produção e de reprodução da vida social (SILVA, 2006).

Assim, para Willians (2015), a palavra cultura designa todo um modo de vida (significados comuns), como também as artes e o aprendizado (processos de descoberta e esforço criativo). A cultura é algo comum, ordinário, que faz parte da vida cotidiana. Crescer em determinada família, por exemplo, é constatar modos específicos de pensar, aprendizagem de determinadas habilidades, relacionamentos e linguagens específicas. Desse modo, as instituições (família, escola, igreja, etc) têm um papel fundamental nos processos culturais, tanto na produção como na reprodução da cultura.

Dentre tais instituições, a escola, cujo lugar social como produtora e reprodutora do conhecimento acadêmico, detém grande parte das vias de partilha deste sistema de significados comuns produzidos em sociedade. A escola se destaca ainda por seu caráter de obrigatoriedade, ocupando assim lugar de destaque no que se refere à construção e reconstrução da cultura.

Enquanto parte de um sistema e também como uma entidade autônoma, a escola produz e é produtora de cultura, além de se constituir uma cultura própria. A cultura escolar é assim definida por Domenique Julia como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Ou seja, cultura escolar é tudo aquilo que permeia as relações escolares, tanto dentro dos muros da instituição quanto fora dela, e que podem variar dependendo da época, local e sujeitos que se encontram imersos no processo de ensino e aprendizagem.

Contribuindo com esta definição, Viñao Frago (apud Silva, 2006) concebe a cultura escolar como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e,

esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial,

dos reformadores, gestores e inspetores (Silva, 2006, p. 203).

Esse habitus escolar torna-se um modo de entender o mundo, fazendo da escola um lugar de “inculcação de comportamentos e de habitus” que, muitas vezes, se choca com a cultura dos próprios alunos/as e do entorno da instituição (Julia, 2001, p. 14). Trata-se de um processo de produção e reprodução cultural institucionalizado, amplamente compartilhado e introjetado, cujo ponto de partida não está posto ao aluno para sua apreciação.

Os sujeitos escolares estão submetidos a este habitus escolar e esta organização não acontece ao acaso. O currículo, enquanto campo organizador e de embate, é instrumento através do qual todas as instituições escolares se valem para expressar seus ideais e orientar a prática pedagógica. Por esta função, o currículo deve, idealmente, atender às necessidades vigentes na sociedade, levando em consideração diversas situações, como o contexto social, histórico, econômico e cultural no qual a instituição escolar está inserida, atendendo à diversidade dos seus sujeitos alunos. Esta indicação aparece, inclusive, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma que

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (Brasil, 2013, p. 26).

Fica evidente, assim, que a relação da instituição com os sujeitos escolares está permeada pela “transmissão” de determinados conhecimentos curriculares e, conseqüentemente, esta escolha é feita excluindo-se outros.

Contudo, o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Silva, 1996, p. 83).

Apple (2008), evidencia este importante movimento para pensar nas relações entre o conhecimento aberto e encoberto que se ensina nas escolas, bem como sua seleção e organização. Na medida em que entendemos a cultura e o conhecimento como produtos das relações sociais, e, portanto, das relações hierárquicas, assimétricas e de poder, o currículo (tal

como o conhecimento e a cultura) não pode ser considerado fora destas relações, pois é a oficialização dos saberes contidos e excluídos da escola.

Para a teoria crítica o currículo está no centro da relação educativa, corporificando os elos entre saber, poder e identidade. Já que argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder e em questões do tipo “por quê?”, “para quem?” ensinar, as quais são questões fundamentais que devem orientar o trabalho curricular e pedagógico. Visto que, “é impossível pensar o processo educacional sem considerar seus vínculos políticos, econômicos e culturais com a sociedade, sobretudo no poder que essas dimensões exercem sobre a educação e o currículo” (Felício, 2008, p. 27).

Para Silva (2002), as Teorias Críticas são teorias que desconfiam do *status quo*, produzem questionamento e transformação radical. O importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Sendo assim, as políticas curriculares, transformadas em currículo, efetuam um processo de inclusão de certos saberes e indivíduos e exclusão de outros. Como afirma Silva, “é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’” (Silva, 2006, p. 10).

A política educacional expressada no currículo encontra-se atrelada a um sistema maior de significados e práticas. Como aponta Apple (2008), a educação encontra-se fortemente atrelada ao setor econômico de uma sociedade e acaba por reproduzir seus aspectos de desigualdade. Ainda neste sentido, a escola conserva e distribui uma importante propriedade simbólica, o capital cultural, que permite a manutenção de um controle social por parte dos grupos dominantes: a hegemonia cultural e curricular.

Segundo Apple (2008), a análise de Raymond Williams sobre a hegemonia, baseada na obra de Antonio Gramsci, considera que este conceito supõe a existência de algo verdadeiramente total, que não é meramente secundário ou superestrutural, como se pode supor no conceito de ideologia. Assim, a noção de hegemonia como elemento que satura profundamente a consciência de uma sociedade parece fundamental:

(La hegemonía) es un cuerpo completo de prácticas y expectativas; nuestra asignación de energía, nuestro entendimiento ordinario del hombre y su mundo. Es una serie de significados y valores que, en la medida en que son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmantes. Constituye así un sentido de la realidad para la mayoría de las personas de una sociedad, un sentido de lo absoluto porque se experimenta (como una) una realidad más allá de la cual a la mayoría de los miembros

de una sociedad le es muy difícil moverse en la mayoría de las áreas de sus vidas. Pero no es un sistema estático, salvo en la operación de un momento de análisis abstracto. Por el contrario, sólo podemos entender una cultura efectiva y dominante si entendemos el proceso social real del que depende; refiero al proceso de incorporación (Williams, citado por Apple, 2008, p. 16).

Assim, a hegemonia atua saturando nossa consciência, de modo que o mundo educativo, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações que fazemos dele, se convertem em um único mundo. A hegemonia se refere, assim, a um conjunto organizado de significados e práticas de um sistema centralizador, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos (Apple, 2008). Como elucida Williams,

Si pensamos en el proceso educativo, en los procesos más amplios de formación social dentro de instituciones como la familia, en la organización y definiciones prácticas del trabajo, en la tradición selectiva en un nivel intelectual y teórico, veremos que todas estas fuerzas están implicadas en una elaboración y reelaboración continua de una cultura dominante efectiva, y que de ellas, en cuanto que experimentadas e internalizadas en nuestra vida, depende la realidad. Si lo que aprendemos fuera simplemente una ideología impuesta, o sólo las prácticas y significados aislables de la clase dominante, o de una sección de la clase dominante que se impone sobre las otras, ocupando meramente la parte superior de nuestra mente, sería mucho más sencillo - y me alegraría - acabar con ello (Williams, citado por Apple, 2008, p. 17).

Nesta perspectiva observamos como a escola, enquanto instituição, assume esse ideal hegemônico em suas ações, por meio do currículo, utilizando-o como mediador desse projeto. Muitas vezes o currículo prescrito que é sancionado pelos órgãos legislativos se sobrepõe nas instituições escolares, uma vez que todas as práticas devem estar direcionadas por este documento. Porém, essa construção é feita por uma minoria dominante, que define os elementos culturais que a escola deve se valer em suas ações cotidianas, e acabamos por assumir isso como uma verdade absoluta, ou interiorizamos a ponto de acreditar que isso nos representa.

Assim, concordamos com Williams e Apple quando afirmam que a escola se coloca como instituição agente da hegemonia cultural e ideológica, reproduzindo, por vezes, a desigualdade social. Isto porque as escolas selecionam um corpo específico de conhecimentos que, nas palavras de Williams, atuam como agentes de uma tradição seletiva e da incorporação da cultura dominante (Apple, 2008). E esse processamento se faz através das escolhas curriculares, que não se encontram fora da dimensão cultural.

Para Apple, educação e currículo são vistos profundamente envolvidos com o processo cultural. Como aponta neste trecho,

a educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca será simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma maneira aparecem nos textos e salas de aula do país. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, seleção de alguém, a visão de conhecimento legítimo de algum grupo. O currículo é produto de conflitos culturais, políticos e econômicos, tensões e acordos que organizam e desorganizam as pessoas (Apple, 1993, p. 222, tradução nossa).

Vale ressaltar que a definição do conhecimento como o mais legítimo e, portanto, oficial, permanece nas mãos de determinados grupos da sociedade, enquanto o conhecimento de outros grupos dificilmente chega à superfície, e isto diz algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade (Apple, 1993). Como afirma Apple (2008), as questões que se apresentam nesse processo e que devem ser levadas a sério são: De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que ele é organizado e ensinado dessa maneira? E por que a este grupo em particular?

À semelhança de uma crise econômica, tem se tornado crescente as críticas às instituições educacionais, sob o argumento de que não são os instrumentos democráticos e igualitários que gostaríamos que fossem. Esta crítica tem sido salutar também na medida em que percebemos com mais clareza a importância do papel da escola na reprodução de uma ordem social estratificada, que permanece iníqua em termos de classe, gênero e raça, como já apontava Apple décadas atrás (1989).

Silva (2006), também destaca os efeitos das políticas curriculares de um sistema: autorizam certos grupos de especialistas e desautorizam outros, fabricam objetos epistemológicos, estabelecem papéis para os diversos níveis institucionais, geram uma série de outros textos (guias, diretrizes, etc), movimentam uma indústria cultural em torno da escola.

Sendo assim, o currículo, tal como a cultura, é sobretudo uma prática produtiva. Em contraste com concepções mais tradicionais, a cultura, aqui é vista como atividade. A cultura é, sobretudo, atividade, ação e experiência, e como tal, é sempre trabalho sobre alguma coisa, sobre materiais existentes.

É prudente, ainda, ver a cultura e o currículo como uma relação social. Em se tratando do currículo, desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, por um lado, saberes oficiais (postos, sobretudo, pela elite), dominantes e, por outro, saberes subordinados e desprezados (proveniente das classes populares).

Observamos deste modo as implicações dessa hegemonia para a classe popular dentro do

contexto escolar, considerando que não são fruto da cultura dominante, mas no momento em que estão na escola são submetidos a ela, gerando assim, a violência simbólica tão bem retratada por Bourdieu.

Assim, embora o currículo não coincida diretamente com a cultura, e esteja submetido a regras, restrições, convenções e regulamentos próprios da instituição educacional, também pode ser visto como um campo de produção e de criação de significado, também submetido às questões problemáticas de disputa de poder, no qual prevalecem determinados grupos e saberes, em detrimento de outros, um processo de imposição hegemônica ao qual estão submetidos os sujeitos, e com o qual estes devem lidar resignificando e resistindo constantemente.

2. Considerações finais

São as experiências dos homens em sociedade que constituem sua consciência e também sua mais refinada produção: a cultura. Não o refinamento das artes eruditas, como costumamos erroneamente compreender a esfera da cultura, mas a produção de suas formas de ser e estar no mundo, significando-o e tornando-o expressão de si. A cultura é, assim, produção e criação, produto herdado e reconstruído, resignificado no cotidiano do nosso viver. E por essas características, a cultura é também terreno de disputa, cuja abertura pode ser (e é constantemente) corrompida pelo fechamento, um campo no qual alguns grupos tentam impor sua maneira de ver o mundo.

É possível disto apreender a intrínseca relação entre a cultura e o currículo, pois o currículo, muitas vezes, acaba por reproduzir a cultura presente na sociedade ou tenta inculcar outra cultura a qual foi forjado pelas políticas públicas, construído por uma minoria dominante.

A discussão aqui apresentada é de extrema importância, pois é nossa função, enquanto educadores, refletir criticamente sobre nossa prática no contexto escolar, indagar o quanto incorporamos e reproduzimos essa visão hegemônica de sociedade, visto que a cultura é muito mais do que a elite dominante determina. Nós educadores, responsáveis por dar vida ao currículo dentro de sala de aula, temos uma parcela substancial para romper com essa lógica dominante, ou a perpetuar.

E se podemos pensar a cultura e o currículo nesses termos, vislumbrando o projeto hegemônico ao qual estão submetidos, podemos também em nossas produções elucidar estas disputas, para que não incorramos no risco de, também nós, reproduzirmos estes discursos.

Referências

- Apple, M. W. (1993). The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? *Teachers College Record*, vol. 95, n. 2, Columbia.
- Apple, M. W. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Madri: Akal.
- Brasil (2013). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República.
- Escosteguy, A. C. (2010). Estudos culturais: uma introdução. In: T. T. Silva (Org.). *O que é, afinal, estudos culturais?* (4ª. ed.). Belo Horizonte: Autentica Ed.
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. (2001). *Currículo, cultura e sociedade* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Julia, D. A. (2001). Cultura escolar como objeto historiográfico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 09-44.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2013). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Williams, R. (1979). *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Williams, R. (2015). *Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo* (1.ª ed.). São Paulo: Ed. UNESP.
- Williams, R. (2011). *Cultura e Sociedade: de Coleridge a Orwell*. Petrópolis: Vozes.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, T. T. (2006). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular* (1.ª Ed., 3.ª Reimp). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Silva, T. T. (2002). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

CURRICULAR AND CULTURAL HEGEMONY: IMPLICATIONS IN SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

Considering the relationship between curriculum and culture, this work develops itself around the issue of cultural and curricular hegemony and its implications in the school context, presenting a discussion about the curriculum as cultural practice. We understand that culture and curriculum are practices of meaning and, for this reason, both constitute a space of struggle, which has repercussions in the school. We begin our reflections with notes on cultural studies, and then place the hegemony in the school institution and the place of the curriculum in this discussion. We consider that is possible to grasp the intrinsic relationship between culture and curriculum in the issue of hegemony and cultural reproduction present in society and to reflect its implications in the school context.

Key-words: Culture; Curriculum; Hegemony.

