

INTERFACES ENTRE CONHECIMENTO E CULTURA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ (DCEPará):

efeitos nos sentidos de Conhecimento Escolar

José Rafael Barbosa Rodrigues

Universidade Federal do Pará

<https://orcid.org/0000-0001-5893-885X>

Carlos Jorge Paixão

Universidade Federal do Pará

<http://orcid.org/0000-0002-4528-9907>

RESUMO:

No contexto das disputas políticas pela definição da Política Curricular para a Educação Básica, buscamos analisar os sentidos de currículo, diante das disjunções pelo Documento Curricular do estado do Pará (DCEPará), como parte de uma luta política pelos projetos educativos que extrapolam o referido documento. Particularmente, busca-se entender as interfaces atritadas entre os construtos “conhecimento” e “cultura”, uma vez constatada a centralidade que tais categorias ocupam na Teoria e na Política Curricular contemporânea. Em diálogo com as perspectivas teóricas discursivas apropriadas no campo do Currículo, o artigo articula uma análise documental dos enunciados do DCEPará, apostando em sua continuidade como normativa curricular, que opera tentativas de fixar sentidos e hegemonizar demandas políticas. Em conclusão, o texto político do DCEPará assume uma concepção de Currículo como seleção da cultura, como conflito social e pelas dinâmicas de escolhas arbitrárias do conhecimento que é privilegiado.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Conhecimento. Currículo. DCEPará.

Abstract

In the context of political disputes over the definition of the Curricular Policy for Basic Education, we seek to analyze the meanings of curriculum, given the disjunctions in the Curricular Document of the state of Pará (DCEPará), as part of a political struggle for educational projects that go beyond the aforementioned document. Particularly, we seek to understand the frictional interfaces between the constructs “knowledge” and “culture”, once the centrality that such categories occupy in contemporary Curricular Theory and Policy is noted. In dialogue with the discursive theoretical perspectives appropriate in the field of Curriculum, the article articulates a documentary analysis of DCEPará’s statements, betting on its continuity as curricular regulations, which operates attempts to establish meanings and hegemonize political demands. In conclusion, the DCEPará political text assumes a conception of Curriculum as a selection of culture, as a social conflict and through the dynamics of arbitrary choices of knowledge that is privileged.

KEYWORDS: Culture. Knowledge. Curriculum. DCEPará.

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação -CNE, homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal movimento é acompanhado de um conjunto de disputas e negociações políticas por sua produção enquanto Política Curricular, o que envolve, obrigatoriamente, tensionamentos quantos aos efeitos que tais disputas podem produzir na continuidade de sua produção discursiva. Definida como um conjunto de “aprendizagens essenciais”, a BNCC estabelece, segundo o documento, de modo orgânico e progressivo, “[...] o que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 7).

Para além da acunha de sua prescrição curricular para redes de ensino estaduais, municipais e privadas em todo o Brasil, a BNCC abarca outros aspectos para tal reforma curricular, tais como: políticas de avaliações externas, de formações de professores, de gestão pedagógica, e de produção recursos didáticos. Tal política, é anunciada em uma perspectiva de universalização da educação escolar básica, o que busca garantir um patamar comum de aprendizagens. Como o próprio texto político demarca:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 8).

Embora seja encarada como documento normativo, a BNCC, no entanto, aciona discursos que a situam como “referência” para produção e formulação de

currículos para a educação básica, nas redes de ensino estaduais, municipais e privadas, o que demonstra um movimento de ressignificação desta política, que precisa ser “implementada”. Macedo (2019), destaca que é justamente no movimento do que tem sido evocado como “implementação” da BNCC que as disputas por significação desta política imprimem contínuos contornos, e deixam em aberto as ressignificações que podem ser produzidas.

No estado do Pará, a Secretaria de Estado de Educação – (SEDUC/PA), iniciou a partir de 2018, a formulação de sua versão da política curricular, materializada pela elaboração do Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPará (Pará, 2019). Inicialmente, o documento orientador focou na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2020, o documento do ensino médio foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação.

O DCEPará, foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará em 20 de dezembro de 2018, após discussão de uma versão preliminar do documento enviada em 8 de novembro de 2018 para o CEE. Assim como a BNCC, o documento aprovado pelo CEE proclama-se como uma referência legal e como “[...]o documento base para a (re)elaboração de outros/novos currículos para a educação do Estado do Pará (Pará, 2019, p. 12-13).

Entre as temáticas tácitas que o DCEPará mobiliza, a seleção do conhecimento se destaca como aspecto central. Tal menção, elenca ainda que a concepção adotada pelo documento viabiliza o currículo como construção social, identificando as desigualdades educacionais, e nomeando a escola como espaço no qual estas desigualdades podem ser superadas, inclusive em relação ao acesso ao conhecimento.

Diante disto, o documento ocupa boa parte de suas considerações ao destacar os focos de interesse no Currículo como um campo de conflitos culturais, resistências e reproduções, o que acaba por definir o conhecimento como “[...] resultado de uma seleção cultural, com intenções subjacentes na escolha de certos conteúdos que serão ministrados pela escola” (Pará, 2019, p. 15).

A opção por situar o currículo como invenção social, mediado por relações de poder e como seleção da cultura é sintomática não apenas neste aspecto do DCEPará, mas em sua exploração mais aguda enquanto política curricular, pois

Ao assumir em sua política educacional princípios basilares que se assentam no Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, na Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e na Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, traz para o debate curricular aspectos inerentes aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na Amazônia Paraense com suas riquezas cultural e econômica distribuídas nas mais diversas regiões do Estado (Pará, 2018, p. 17).

Como observado, o DCEPará mobiliza um conjunto de aspectos que o constitui como normativa curricular a ser “efetivada” na escola, dando sentidos aos fazeres curriculares em sua interface com outros marcadores, como a cultura. Do mesmo modo, aciona tais marcadores como inerentes ao ato educativo, tal como para o processo de “ensino-aprendizagem”.

Como desdobramento de tais injunções político-discursivas, o presente artigo tem como objetivo analisar os sentidos de conhecimento, na interface com a cultura, que emergem no DCEPará, em sua dimensão textual, considerando o documento como espaço de luta política por significação das finalidades educativas.

Tendo Ball (1993; 1994; 2001; 2006), como referência, buscamos, com este texto, compreender as Políticas de Currículo como discursos que se estruturam diante de sentidos crivados por disputas e negociações permanentes. Como para Ball (1993, p. 7), a presente investigação se põe frente “[...] aos âmbitos educativos como geradores de um discurso (moderno) historicamente específico; quer dizer, como lugares nos quais se geram certas validações e exclusões modernas do direito a falar”, sobre a escola e sobre o currículo, no DCEPará.

2 EM BUSCA DOS SENTIDOS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

No registro teórico-metodológico, compreende-se o DCEPará enquanto produção textual da política curricular, não se limitando a um documento, ou pelo menos ao que está expresso textualmente no documento aprovado, mas em toda uma rede de produção de sentidos que é posta em movimento quando o documento é escrito – e antes disso – até os efeitos que ele vai efetivar posteriormente.

Contudo, a representação de sentidos não termina quando o documento é finalizado. As disputas pela escrita do texto já expressam boa parte da luta política que o circunda, e para além disto, continua nas incontornáveis e incontroláveis leituras que são feitas do texto em si, e de seus efeitos discursivos em outros documentos.

A luta política marcada por continuidades e rupturas às normatividades do “novo” discurso educacional materializado pelo DCEPará, produz efeitos na condução da Política Curricular, tanto na dimensão prescritiva, quanto em suas nuances endereçadas aos currículos das escolas paraenses, onde as possibilidades de produção de significados e de definição estão submetidas pela posição social e institucional de quem faz uso destes significados.

No movimento analítico aqui operado, busca-se, ao evidenciar os sentidos de currículo, conhecimento e cultura, analisar criticamente as articulações, ajustamentos e incidências nas quais os sentidos de conhecimento emergem em sua multiplicidade, bem como dos possíveis efeitos desse processo “[...] sobre as operações discursivas hegemônicas das quais os múltiplos significados atribuídos a esse significante resultam” (Gabriel, 2018, p. 2).

Do ponto de vista metodológico, as Políticas Curriculares contemporâneas, para o presente artigo, são formações discursivas e práticas de significação que produzem efeitos nos textos curriculares como parte da política em questão. Assim, Currículo, conhecimento e cultura, foram eleitos como eixos/dispositivos teóricos de análise, na medida em que estes significantes ocupam espaço privilegiado no DCEPará.

Quanto ao recurso metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo a análise documental como recurso para produção dos dados. A análise documental elaborada parte do entendimento de que os discursos contidos no

DCEPará (Pará, 2019), não são palavras e conceitos soltos e neutras, mas estão marcadas por concepções teóricas, epistemológicas, políticas e econômicas, que resguardam as lutas, conflitos, disputas e negociações pelo projeto cultural hegemônico que se quer para a educação e para a sociedade.

O uso de textos Políticos documentais, incorrem no que Lopes, Burity e Mendonça (2015), destacam como tentativas de captura, ainda que momentâneas, das práticas significativas postuladas por dinâmicas particulares de significação. De tal modo, sua análise pode potencializar a envergadura metodológica pretendida, na medida em que tais documentos expressam acordos provisórios e não pacificados que se deseja endereçar ao texto curricular.

3 UM DEBATE INCONTORNÁVEL? VINCULOS ENTRE CONHECIMENTO E CULTURA NA TEORIA E NA POLÍTICA CURRICULAR

Entre as temáticas que, tanto do ponto de vista teórico, quanto político-documental mais emergem quando se trata da relação entre Currículo e Conhecimento, a Cultura, certamente, é uma das que produz mais tensionamentos e discussões, especialmente quando se trata do próprio debate do que constitui o Currículo.

Como atestam Lopes e Macedo (2011), mapear a aproximação entre educação, currículo e cultura é uma tarefa complexa, na medida em que esta relação é marcada pelos múltiplos significados que a cultura pode ter, tanto para a educação e currículo, quanto para as relações e dinâmicas sociais mais amplas.

No campo do currículo, por sua vez, uma primeira aproximação com estes tensionamentos, entre sociedade, cultura e educação, diz respeito ao sentido do currículo objetivado como seleção de conhecimentos, validados socialmente, enquanto objeto de disputa política e um “território em disputa”, onde alguns conhecimentos são legitimados, e outros não, a partir das dinâmicas ou posições que a cultura ocupa (Apple, 2006).

No registro da Teoria Crítica do Currículo, Moreira e Silva (2011), ao retomarem o trabalho de Ideologia e Currículo de Michael Apple, destacam o caráter político da vinculação entre educação, currículo e cultura:

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 34)

No registro crítico, diferentes grupos socioculturais disputam e requerem seus espaços nos cenários públicos, marcando um processo sempre conflituoso de negociação e de luta cultural. A denúncia pela invisibilidade e pela exclusão de certos grupos sociais, tomada em especial pela atuação dos movimentos sociais contemporâneos, se mostra também como reflexos destas lutas e negociações pela própria significação da ciência, do conhecimento, da política, da cultura.

Nesta interpretação, a relação entre currículo e cultura é estabelecida não apenas como uma vinculação sobre o que transmitir como conhecimento situado culturalmente e produzido em outros locais, mas sim como parte de uma dinâmica de construção e reconstrução de sentidos, significados e significações. “Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (Moreira; Silva, 2011, p. 35).

Santomé (1997), vincula as questões curriculares a dimensões mais amplas da sociedade, tal como a política cultural, onde as propostas curriculares são opções entre distintas realidades. Tratando do currículo como seleção da cultura, o autor argumenta que para que futuras gerações façam uma leitura mais completa do mundo, os currículos precisam contemplar diferentes parcelas das realidades existentes. Em outras palavras, o currículo está condiciona a uma função de escolha das experiências culturais mais importantes para que sejam vivenciadas na escola.

Na abordagem acima, os conteúdos de aprendizagem estão vinculados às culturas, referindo-se a conhecimentos, habilidades, e aptidões que são usados para compreender a realidade. Não obstante, a escola é evocada como um espaço de constituição de subjetividades, atravessada essas relações de poder que disputam seu significado, sua função social, sua relação com a sociedade, sua organização, seus modos de funcionamento.

Apple (2011), ainda no registro de tradição crítica, aprofunda ao ponderar que o currículo não é mera escolha aleatória de conhecimentos que se materializam nos textos e documentos curriculares e nas salas de aula. O autor utiliza a demarcação “tradição seletiva” – oriunda de Raymond Williams – para se referir ao resultado da seleção operada pela legitimação dos conhecimentos, tensionado pelos conflitos e concessões culturais, políticas e socioeconômicas, como:

o que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidencia apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade (Apple, 2011b, p. 71-72).

As leituras de Santomé (1997) e Apple (2011), se assentam em uma crítica pelas quais o currículo é instrumento de domínio e transmissão de culturas. Em ambas as leituras, historicamente, prevaleceu nas decisões curriculares seleções excludentes dos grupos sociais menos favorecidos nas escolhas do que é objetivado como currículo. Estando ligado às estruturas sociais e políticas, o currículo em forma de seleção da cultura, não é neutro, mas como conhecimento particular, arbitrariamente constituído nas relações de poder. Conhecimentos estes que são legitimados por grupos sociais hegemônicos socioeconomicamente, privilegiando determinadas visões de mundo em detrimento de outras.

No caso do Brasil, segundo Moreira (2011), a aproximação entre as discussões culturais e o campo do Currículo se dão via a uma difusão dos chamados Estudos Culturais. Para o autor, a partir dos anos 1995, houve um

conjunto de deslocamentos que repercutiram nas temáticas privilegiadas pelos pesquisadores da área. Se até então existia uma consistente produção sobre Currículo e Ensino de Disciplinas Escolares, Currículo e Conhecimento, Currículo e Epistemologia etc., ao tomar a cultura como enfoque, as pesquisas, enviesadas por discussões “pós”, passaram a privilegiar questões relacionadas aos estudos sobre multiculturalismo, gênero, sexualidade, identidade, diferença, raça. “No processo de renovação de temas, objetos de estudo e influências teóricas, ficou patente a predominância de preocupações com a cultura e com novas teorizações” (Moreira, 2011, p. 123-124).

Assim, os Estudos Culturais buscaram segundo Costa (2011), uma tentativa de descolonizar o conceito de cultura, superando a construção valorativa entre “alta cultura” e “baixa cultura”, mas na leitura da cultura como “[...] expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns” (Costa, 2011, p. 109). Fortemente influenciado por autores como Stuart Hall, a chamada “Virada Cultural”, que se destacava nas teorizações sociais de forma mais ampla, chegou aos estudos curriculares, destacando o caráter multicultural de nossa sociedade, transformando alguns pontos de foco no campo.

Ainda que com profundos deslocamentos, os estudos culturais focalizavam a cultura como formas de vida, como ideias, práticas, linguagens, experiências, saberes, provenientes de sujeitos e identidades que disputavam e requeriam espaço. No currículo, esta posição assumia o sentido de escolha, ou seleção, entre as disputas e conflitos culturais que configuram a luta política pelo conhecimento legitimado para ser ensinado.

Moreira e Candau (2007), ao afirmarem que o conhecimento em sua interface com a cultura é um dos elementos centrais do currículo, demarcam ainda que, sobre a relação entre currículo e conhecimento, a aprendizagem deste último “[...] constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país” (Moreira; Candau, 2007, p. 21).

Portanto, a aproximação primeira entre Currículo e Cultura se dá em uma perspectiva que, ao identificar e reconhecer a multiplicidade dos grupos culturais,

de suas diferenças que demarcam posições de sujeitos na sociedade, e ao mapear as culturas que fazem parte do currículo, buscam denunciar o que fica “de fora”, e o que não é validado como conhecimento legítimo. Assim, nestas leituras, a tensão entre currículo e cultura se dá numa aproximação de disputas pela seleção do conhecimento, e das dinâmicas de poder que determinam estas relações.

Já em um registro pós-estrutural, Macedo (2006), focaliza a necessidade uma outra leitura sobre cultura, na intersecção com as reflexões curriculares. Para a autora, esse movimento implica uma perspectiva que não busque apenas elencar as diferenças entre cultura, economia e política, mas que vislumbre que a dimensão cultural, ao ser ressignificado como mercadoria, redefine sua própria dimensão política. “Uma leitura que, enfim, seja capaz de pensar o espaço-tempo da política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos” (MACEDO, 2006, p. 286). Assim, se trata de uma tarefa epistemológica, que busque caracterizar o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.

Embora a própria Macedo (2006) enfatize o lugar privilegiado que os estudos críticos tiveram ao longo do tempo na teoria política sobre cultura, em especial na aproximação com os estudos curriculares, a autora busca se afastar dessas concepções para suas reflexões, em especial, de discussões que centralizem o conhecimento dentro do campo. Para a autora, de modo geral, embora as perspectivas de corte crítico focalizem a cultura como prática de significação, hibridismo, e se firmem como não-essencialistas, continuam afirmando leituras por vezes fechadas, direcionada às questões de seleção e organização do conhecimento e de suas relações de poder nas dinâmicas curriculares.

Ainda para Macedo (2006), essa aproximação tem produzido dificuldades na leitura do currículo enquanto cultura e limitado as possibilidades de análise das diferenças no que se refere o interior das escolas e do currículo. Para a autora, não é produtivo assumir que o espaço-tempo da fronteira cultural é um lugar de confronto entre culturas, onde se deve escolher este ou aquele lado, como se as posições já estivessem definidas anteriormente às relações políticas

da própria dinâmica cultural. As diferenças culturais, para Macedo (2006), estão sempre na fronteira do que pode ser negociado, e que podem ser traduzidas de formas imprevisíveis.

Na visão discursiva adotada por Macedo (2006), as dinâmicas culturais estão para além de embates definidos por posições fixas, como lados distintos de um jogo, mas como disputas incompletas, incessantes, que sempre estão adiando uma definição final para estas lutas políticas, onde culturas são traduzidas e reinterpretadas sem limites de contingência.

Portanto, na leitura de que currículo e cultura se relacionam, permanece uma perspectiva que direciona a cultura enquanto seleção de experiências a serem eleitas como válidas para o currículo. Tal abordagem, produz efeitos que podem ser tensionados e discutidos, mas que via de regra se ornaram hegemônicos no campo, o que implica na necessidade de outras referências de análise.

4 O DCEPARÁ COMO POLÍTICA CURRICULAR: SENTIDOS DE CONHECIMENTO EM DISPUTA

A construção do DCEPará, enquanto orientação normativa para o currículo da educação paraense, é iniciado a partir de uma demanda política oriunda do Ministério da Educação: a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Também mencionado como uma normatividade legal, legitimada pelo Conselho Estadual da Educação, o DCEPará segue a mesma linha da BNCC, ao não se anunciar como currículo, mas como uma referência para definição dos currículos escolares.

Como já explorado por Ribeiro (2020; 2021a; 2021b) e Setúbal (2022), O DCEPará, assume distintas representações e articulações quanto às dinâmicas de produção cultural que o texto da política estabelece. Para Setúbal (2022, p. 36), o DCEPará, em seu movimento de construção, optou por conceber a escola como “[...]como espaço político e o currículo como construção social capaz de mudar a realidade dos alunos. Observam-se a relações de poder e as etapas da construção curricular como interconectas e em posição de destaque”. Para o

autor, do ponto de vista do próprio texto, o DCEPará assenta seus princípios na articulação entre os processos de ensino-aprendizagem e o respeito às variadas culturas amazônicas, ao meio ambiente e à sustentabilidade social e econômica.

Ribeiro (2021), buscando rastrear o jogo político na construção do DCEPará, destaca que embora os defensores do documento argumentem em seu caráter democrático, sugerindo uma ampla divulgação e uma construção coletiva do conhecimento, reafirmando a pluralidade de saberes e experiências para o currículo, este documento está marcado por processos de exclusão e silenciamentos. Para a autora, tanto em relação ao diálogo com a sociedade civil para a própria construção do documento, quanto sobre os conhecimentos produzidos pelas populações tradicionais do estado do Pará, configuram fragilidades.

Entre os temas explorados pelo DCEPará, a Teoria Curricular ganha notoriedade, uma vez que o texto busca situar as diferentes concepções de currículo para defender uma concepção sócio-histórica para o documento, o qual assume como orientação tanto teórica quanto prática para a Política. Ainda sobre tais concepções, o DCEPará destaca:

Nesse contexto, é que assume centralidade a discussão sobre currículo, porque surge desde que o homem demarca a necessidade de transmitir conhecimentos para a geração descendente, mas só é foco de estudo e discussões a partir da década de 1920, para compreender como o aluno aprende e como deve funcionar a administração escolar (grade curricular, horários...), baseados na Teoria da Administração Científica desenvolvida por Franklin Bobbit, em que a produtividade é central e o indivíduo é simplesmente um elemento no sistema de produção (Pará, 2019, p.13).

A opção por situar o Currículo como invenção social, mediado por relações de poder e como seleção da cultura, é sintomática não apenas neste aspecto do DCEPará, mas em sua exploração mais aguda, ou seja, seus possíveis efeitos na Política Curricular e no próprio DCEPará.

Entre os princípios do documento, destaca-se a ênfase em relacionar a definição de políticas educacionais com a finalidade de “[...]garantir às populações que nele habitam, a integridade sociocultural estimulando cada vez

mais os processos criativos e produtivos que emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades sejam elas campesinas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas ou cidadinas” (Pará, 2019, p. 17).

No DCEPará, a dinâmica que a cultura assume, quando associada ao currículo, está ligada a alguns dos tensionamentos teóricos que o documento acaba por incorporar. Tal assunção, pode ser observada também pela própria conceituação que assume, ao se posicionar em relação ao currículo, a cultura e a diversidade. Assim, o DCEPará aciona o “local” como nuance importante para validação do currículo, como espaço onde

de certo que praticar um currículo considerando as realidades locais, implica refletir sobre práticas e concepções à margem dele historicamente, sendo negado e inviabilizado a aprendizagem decorrente da realidade vivida e, conseqüentemente, do direito de repensar o sentido/significado de estar no mundo e de construir novos processos de aprendizagens, capazes de transformar essa mesma realidade intercambiada por outras culturas (Pará, 2019, p. 18).

Na continuidade da análise dos sentidos assumidos pelo DCEPará, o documento destaca ainda que “[...] as culturas são práticas significativas em que se está imerso. Dessa forma, o currículo deve assumir nova postura frente à diversidade cultural” (Pará, 2019, p. 15). A cultura, diante disto, é concebida em uma leitura que é constituída por diferentes grupos sociais e, portanto, diversa. Uma primeira tônica assumida pelo DCEPará, diz respeito a aproximação do debate curricular com a diversidade cultural, como em destaque:

A escola deve então assumir junto ao aluno sua responsabilidade educativa para a vida pública, com disposição para o diálogo, tolerância e respeito às diferenças, como ouvir e negociar em situações de conflito; daí porque as diversas culturas hoje devem compor a centralidade dos desenhos curriculares, no protagonismo de ensinar os sujeitos que dela fazem parte a lidar com o jogo das diferenças (Pará, 2019, p. 15).

O aluno precisa compreender de que forma as diferenças são produzidas, para desqualificá-las como condição biológica; é preciso desafiá-las, questioná-las no cotidiano da vida escolar e, conseqüentemente, na vida em sociedade. Surge disso um novo

papel social para os alunos – aprender que o mundo é plural, as pessoas podem fugir aos rótulos convencionais que as identificam como “isso” ou “aquilo” (Pará, 2019, p. 16).

Ao eleger o Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo como princípio, traz-se para a centralidade dos currículos a produção histórica e cultural dos homens e das mulheres da Amazônia, refletidas no patrimônio material e imaterial, nas danças, nas festividades populares e religiosas, nos costumes, no artesanato, na produção artística e literária, na culinária, na produção agrícola e na riqueza mineral. (Pará, 2019, p. 18).

Destaca-se que nos excertos acima, além da clássica associação da cultura ao currículo e à diversidade/diferença enquanto tolerância e respeito, existe uma noção de “jogo das diferenças”. Ou seja, de uma noção que busca “negociar conflitos” entre os diversos, que não são iguais e que buscam espaço no “jogo”.

Bhaba (1998), buscou problematizar o uso do termo “diversidade” cultural, preferindo o autor, o termo “diferença” cultural. Para o autor, as questões de identificação política, nunca podem ser produzidas como afirmações de uma identidade dada, pronta e acabada, com uma origem inata que age sobre suas representações. O uso ambivalente da diferença, que o inconsciente toma forma da alteridade, como continuidade do adiamento de uma identificação última, que se transforma sempre que os sujeitos ocupam as imagens que podem representar tais identidades, como amplia:

Na esteira da leitura operada do currículo como seleção do conhecimento, a produção discursiva que tal abordagem incide, elenca a cultura como “espaço” ou “lugar” onde essa operação de seleção acampa. No DCEPará, a dimensão currículo como seleção da cultura é compreendida, na medida em que

todo currículo é feito na cultura, fruto da produção humana, daí porque alguns questionamentos são postos nessa discussão: quem seleciona os conteúdos? para quê e para quem são selecionados esses conteúdos? e o porquê dessa escolha? (Pará, 2019, p. 14).

O que deve entrar ou não no currículo? Por que elegemos determinados conteúdos para ensinar? Que conteúdos não são

tratados na escola? Aquilo que ensino como professor tem sentido para o aluno? Só posso ensinar se o outro desejar e nem sempre a escola dá sentido ao que ensina (Pará, 2019, p. 17).

É comum ainda hoje, as escolas reproduzirem práticas pedagógicas que dicotomizam teoria e prática vistas descontextualizadas do mundo da vida, e compartimentalizam o saber que promovem um isolamento entre as áreas de conhecimento (SANTOMÉ, 1998). Portanto, discutir currículo é incorporar a dimensão da cultura sem ter prejuízos de uma dimensão política (todos têm um papel na sociedade; a escola muda a vida dos alunos) e é permitir ao sujeito se ver e enxergar ao outro (Pará, 2019, p. 15).

Toda política curricular deve ter na cultura sua baliza, pois é fruto da seleção e produção de saberes, das manifestações culturais, dos embates e parcerias entre pessoas, concepções de conhecimento e aprendizagem e formas de imaginar e perceber o mundo (Pará, 2019, p. 92).

Uma primeira tônica evidenciada nos excertos do DCEPará faz ponte com a concepção de Currículo como seleção da cultura. Em outras palavras, de que existem dinâmicas de escolhas arbitrárias e contingenciais do conhecimento que é validado, e que estas dinâmicas estão permeadas pelas relações de poder de quem escolhe; dos grupos sociais e culturais que hegemonizam discursos que serão privilegiados nesta seleção.

Apple (2006), incorporando uma análise das dinâmicas de poder que o currículo (re)produz, aproxima os processos de seleção e organização dos conhecimentos como estruturação das condições econômicas e culturais de uma sociedade. Esta leitura, assim, abarcaria a visão de uma relação entre o acesso ao poder e a legitimidade de nomear o que é validado e socialmente aceito em sua forma curricular. Essa vinculação, além da dinâmica de poder de legitimação, condicionaria, do mesmo modo, as condições para o controle de alguns grupos sobre outros.

Aqui, trata-se uma leitura produzida a partir de tradição teórica nos estudos curriculares, que até hoje possuem grande circulação no campo. Esta leitura opera uma significação que por muito tempo privilegiou um debate que integrava a relação entre Currículo e Cultura em uma dinâmica representacional entre sujeitos e práticas culturais, na qual os grupos culturais disputam espaço

político na definição de identidades, pois “Enquanto objeto empírico e conhecível a cultura se coisifica numa acepção tradicionalista que remete a conteúdos dados, identidades coletivas totalizadas, representação histórica memorável de grupos predefinidos” (FRANGELLA, 2009, p. 1).

Estas abordagens, a exemplo de Veiga-Neto (2002), destacavam a estreita relação entre a definição do Currículo com a cultura na qual este currículo se organiza, “[...]de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros” (Veiga-Neto, 2002, p. 44). Situando a escola como espaço e fronteira entre a sociedade e a cultura, estas abordagens privilegiavam destacar as relações para a seleção dos conteúdos escolares, entre as diferentes culturas.

No limiar da desconstrução destas perspectivas, alguns autores têm buscado trabalhar com a ideia de enunciação cultural. Segundo Frangella (2009), a enunciação cultural funciona como um território de produção de sentidos, construído a partir das relações estabelecidas entre sujeitos, como práticas de significações, como amplia:

As diferentes ações cotidianas que são desenvolvidas por sujeitos e têm significados partilhados por grupos configuram-se como relações culturais. As significações construídas são produzidas no âmbito da cultura e nesse terreno que operam. A cultura como enunciação é a consideração que os sujeitos e os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente (Frangella, 2009, p. 5).

A enunciação cultural é a profunda desestabilização e descentralização da cultura como objeto, definida a priori sem uma essência intrínseca e inerente aos grupos sociais. Em outras palavras, busca desconstruir o caráter puro de qualquer objeto cultural. Assim, a significação dada para a relação entre Currículo, Conhecimento e Cultura é enviesada por uma formação discursiva que condiciona estes significantes ao respeito às diversidades, pela tolerância e respeito entre culturas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado, os sentidos de conhecimento e cultura bem como a forma como são assumidos nos enunciados do DCEPará, circulam e emergem por diferentes contextos de produção da política curricular. Na medida em que a BNCC passou por processos de tradução em outros documentos, sejam os produzidos por outros agentes públicos e privados, redes estaduais e municipais, sejam produzidos por grupos empresariais do terceiro setor, outras leituras e interpretações sobre a significação do currículo emergem, construindo outros sentidos de cultura em sua interface com o conhecimento.

Diante disto, o texto curricular toma uma tonalidade de conflito pelo currículo, em contínua disputa pelo que é validado enquanto conhecimento escolar. Essa disputa se materializa, portanto, pelas posições de poder que os grupos aos quais os conhecimentos pertencem ocupam na sociedade, existindo um recorte tanto político, quanto econômico para estas diferenças.

Ao evidenciar os efeitos da relação de produção de sentidos para as dinâmicas entre conhecimento e cultura, Gabriel e Castro (2013) destacam que estas dinâmicas são marcadas por composições essencialistas para a definição dos dois significantes. Estas fixações de sentidos, ora agem como marcações de sinônimos dos dois termos, ora os polariza em posições dicotômicas. No entanto, o enfrentamento a estas questões não passa, ainda para Gabriel e Castro (2013, p. 88), pela adoção de uma posição relativista da cultura, produzindo correspondências com o debate do conhecimento escolar pelo viés da representação ou da seleção de culturas, como destacam:

Com efeito, é comum, em certas formulações discursivas, que se situam, por exemplo, na pauta de perspectivas multiculturalistas, percebermos uma coisificação e fusão entre sentidos de "cultura" e de "conhecimento escolar" que sustentam a defesa de construção de um currículo multicultural no qual todas "as culturas" possam estar representadas (Gabriel; Castro, 2013, p. 88).

Tal posição não significa abandonar ou deixar de reconhecer a importância das abordagens multiculturais para a educação e para o currículo. Como destacam Gabriel e Castro (2013), a subversão destas abordagens muito contribuíram para problematizar os cânones das abordagens universalistas sobre o conhecimento, “[...] abrindo caminhos investigativos instigantes para se pensar a gestão das demandas de diferença pela escola da educação básica” (Gabriel; Castro, 2013, p. 88). Este recorte, ainda que com profundos deslocamentos, está ancorado em um sentido reprodutivista do currículo e da escola. Ou seja, tal qual a pluralidade cultural existente na sociedade de forma mais ampla, o currículo representaria estas nuances multiculturais as quais a escola se destina e produz.

Em outra leitura, Macedo (2006) buscou pensar a dinâmica entre currículo e cultura para além de uma distinção binária de produção e reprodução cultural. Assim, a autora abandona a percepção do currículo como um espaço onde as culturas apenas disputam legitimidade, como um território em contestação, mas sim como prática de significação, o que acaba envolvendo posições de controle e resistência, como amplia:

O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação (Macedo, 2006, p. 105).

Nesta esteira teórica, não seria possível contemplar no currículo as culturas que demandam espaço na sociedade, nem mesmo “selecionar” o que há de “relevante” ou importante em cada uma destas culturas. Pois “O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (Macedo, 2006, p. 105). Esta posição, porém, não anula o sentido de negociação e luta política que se dá em qualquer leitura sobre a realidade, inclusive sobre currículo. No lugar disto, Macedo (2006, p. 106) busca abarcar uma leitura de currículo “[...] como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente”.

Em suma, o debate curricular precisaria deixar de lado uma visão purista da cultura, como se esta pertencesse a grupos específicos que disputam espaços já delimitados e definidos nessa “guerra cultural”, para uma leitura que concebe a cultura em uma dimensão interativa e híbrida, já transformada e recomposta em sua própria origem, sem condição pura e legítima. O currículo, assim, seria o espaço-tempo de fronteiras, onde os sentidos de cultura são negociados, mas já transfigurados e mutuamente modificados.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. Ideologia e Currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T.T. da (Orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BALL, S. J. Foucault y la Educación: disciplinas y saber. Madrid: Ediciones Morata, 1993.
- BALL, S. J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BALL, S. J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BHABHA, H. O Local da Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais e Educação: um panorama. In: SILVEIRA, R. M. (Org.). Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação. 2 ed. Canoas: Ed ULBRA, 2011.

FRANGELLA, R. de C. P. Currículo como Local da Cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009. CD-ROM.

GABRIEL, C. T. Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar? Revista Educação e Filosofia. v. 32, n. 64, jan./abr. 2018.

GABRIEL, C. T; CASTRO, M. M. Conhecimento Escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. Revista Educação em Questão, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

LOPES, A. C; BURITY, J; MENDONÇA, D. A contribuição de 'Hegemonia e estratégia socialista' para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. (Orgs.) Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES. A. C.; MACEDO E. F. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação. 2 ed. Canoas: Ed ULBRA, 2011.

PARÁ. Documento Curricular do Estado do Pará. Belém: Conselho Estadual de Educação, 2019.

RIBEIRO, J. O. S. A política de identidade do documento curricular do estado do Pará. ESTUDIOS SOBRE LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS, v. 26, p. 9-36, 2021.

RIBEIRO, J. O. S. Rastreado as conexões entre a política curricular do estado do Pará e o sistema-mundo moderno/colonial. Revista Cocar. v. 15, n. 32, p. 1-16, 2021.

RIBEIRO, J. O. S. Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no Documento Curricular do Estado do Pará. REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, v. 16, p. 1878-1897, 2021.

SANTOMÉ, J. T. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 4, 1997.

SETÚBAL, J. C. Documento Curricular do Estado do Pará: a produção de conhecimentos escolares diante dos temas e fenômenos contemporâneos. 2022. Dissertação (Mestrado Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas (RS), 2022.

VEIGA-NETO, A. Currículo e Cultura. Contrapontos, v. 2, n. 4, jan./abr. 2002