
HISTÓRIA CURRICULAR, POR ÁREAS DE COMPARAÇÃO, DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (2000 A 2008)

*Fabiany de Cássia Tavares Silva
Maurinice Evaristo Wenceslau*

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Pesquisa concluída, inscrita no campo da história do currículo, com foco na reflexão sobre as condições teóricas e metodológicas que se colocam à utilização dos procedimentos do estudo comparado, objetiva a escrita de uma história curricular particular, isto é, por meio do estudo de documentos curriculares para o ensino fundamental, publicizados por rede de ensino, da capital de um Estado-membro, e das formas pelas quais esses documentos incorporaram os conceitos de cidadania, diferença e cultura no período de 2000 a 2008.

Período esse que consideramos como da (re)invenção dos princípios de uma escola justa, entendida como objeto de um novo contrato educativo (sociedade e governo), que assume formas de incluir “a todos”. Os documentos curriculares, seguindo uma perspectiva crítica, têm uma repercussão muito direta nos padrões de implementação desse novo contrato e de difusão do conhecimento para ele necessário, na medida em que afetam a produção e disseminação das práticas educativas.

Para o período recortado realizamos intensa coleta e análise de bibliografia e de diferentes evidências metodológicas e históricas, dos estudos comparados, nos campos da história, da educação e da história da educação, passando pela política curricular e chegando às teorias curriculares. Acresce-se a esse conjunto de evidências os documentos curriculares da rede de ensino, acima referida, a saber: Sequência Didática (2000), Diretrizes Curriculares (2003) e Referencial Curricular para o ensino de 9 anos (2008).

Documentos esses que se constituem em objetos da geografia histórica, política e educativa que procuramos. Ou melhor, que sugere uma tematização dos discursos sobre o currículo, por meio de modelos pedagógicos, disciplinas acadêmicas, construção do aluno, temporalidades e espaços escolares e mecanismos de socialização entre outros, em torno de uma mesma questão empírica, isto é, a da distribuição e acesso ao conhecimento.

A metodologia empregada nesta investigação está orientada pela explicitação de uma das técnicas do estudo comparado, a área de comparação. Ao elegermos áreas para compararmos

tratamos de analisar as diferenças e as semelhanças, de explorá-las ao máximo para descobrir como elas se expressam, de rastrear os conteúdos das informações nos diversos contextos onde estão apresentadas, de contextualizá-las, isto é, de estabelecer relações com as distintas situações em que foram/são produzidas. Diante disso, os conceitos comparados terão como território de ocorrência os documentos curriculares e as formas pelas quais traduzem esses conceitos.

O ESTUDO COMPARADO E A ELEIÇÃO DAS ÁREAS DE COMPARAÇÃO: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O reaparecimento dos estudos comparados, na última década do século XX, no meio acadêmico e nas pesquisas em Educação, com diferentes propósitos e alinhamentos teórico-metodológicos, tem nos levado a interrogações desde a produção de generalizações e singularidades, na perspectiva da melhoria dos sistemas educativos, até o privilegiamento de dados estruturais, como esforço para o encontro do método.

Na produção determinada pela perspectiva da melhoria dos sistemas educativos, a organização do estudo comparado partia da concepção de “estado nacional” e da compreensão das diferenças de valores existentes nas mais diversas constituições sociais, culturais, geográficas e aparelhamento normativo. Já no privilegiamento de dados estruturais, o estudo comparado não era um simples método e, sim, uma ciência que objetivava patentizar as semelhanças e diferenças dos sistemas educacionais.

No atual contexto a perspectiva parece incidir sobre diferentes unidades e objetos, determinadas pela cultura e o discurso, o que aponta que a análise “transforma-se em argumento explanatório na medida em que ela consegue identificar por meio de reconstruções conceitualmente informadas, soluções de problemas historicamente situados como realizações particulares daquilo que nos diferentes cenários – ou configurações – socioculturais é estruturalmente possível” (SCHRIEWER, 2009, p.95).

Para compreendê-la desta forma temos assistido a um processo de construção de configurações que colocam em tela a perspectiva do cruzamento entre, teorias do conflito e do consenso, abordagens descritivas e conceituais, teoria da reflexão ligada à reforma e teoria científica ligada à compreensão das diferenças entre sistemas educativos e/ou, diferenças e semelhanças no encontro do sentido para os processos educacionais.

Contudo, o que parece mais significativo neste processo é a capacidade do estudo comparado se instituir em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo tempo, indicar limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara,

apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa.

Para dar conta desse desenho nos apoiamos nas práticas e apropriações no/do mercado simbólico, entendido como aquele que designa determinados espaços habitados por múltiplas vozes que concorrem entre si. Diante disso, encontramos os documentos curriculares testemunhando uma produção social dos sentidos, o que requer considerações acerca da polifonia, polissemia, contexto, concorrência discursiva e posicional, *habitus* e lugares de interlocuções. Portanto, mercado habitado por grupos que produzem e/ou fazem circular discursos.

O que se deseja, em última instância, é a possibilidade de “fazer ver e fazer crer” como parte da construção da realidade, ou melhor, do poder simbólico (BOURDIEU, 1989). Esse movimento nos coloca diante de procedimentos de pesquisa marcados, de um lado, pela identificação e análise de questões educativas definidas pela pertença geográfica, mas no sentido de uma interação a certos mercados simbólicos. De outro, determinados pela apreensão dos espaços-tempos discursivos, impressos por meio das regulações cognitivas, econômicas e políticas que atravessam as fronteiras da educação.

No caso de nosso estudo, a escrita de uma história curricular, a eleição dos documentos curriculares para comparação, como objetos e fontes portadores de uma “retórica de legitimidade”, têm possibilitado o desenvolvimento de procedimentos voltados para a análise, a exploração e o rastreamento das diferenças e semelhanças entre as áreas eleitas para comparação. Reconhecer essas especificidades significa dar visibilidade a fenômenos, que se estendem além dos direitos assegurados em políticas que instituem a *cidadania, diferença e cultura* como conteúdos a serem ensinados no espaço da escola comum e dos procedimentos de ensino que dão acesso ao conhecimento.

Para repensar os papéis que a cidadania, diferença e a cultura assumem nos documentos, estamos imersos nos atuais determinantes histórico-sociais que configuram tais papéis como imprescindíveis na condução de uma sociedade mais democrática, como consequência da interação e da reconstrução de distintas culturas que se tornam inteligíveis na diversidade. Esses conceitos/ideias instituídos como áreas de comparação, diante disso, tentam atender ao conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, composto por valores, normas, ideias, instituições e comportamentos que dominam os intercâmbios humanos.

Conjunto esse agregador dos conceitos de cidadania, diferença e cultura, que passam a ser apresentados em finais da década de 1990 como reinstituidores das funções do processo educacional no interior da sociedade e como fatores sociais que intervêm nos processos educativos.

Cidadania, diferença e cultura: dos conceitos à condição de área de comparação

A discussão sobre o conceito de cidadania, diferença e liberdade de manifestação cultural ganha relevância no Estado Moderno, em especial quando se organiza em Estado Democrático de Direito, que se soma a necessidade de exercício efetivo da cidadania, com a conseqüente política estatal de tratamento igualitário do Estado para com os cidadãos.

A realização dos ideais de cidadania tem um roteiro prioritário: justiça social com o acesso a todos aos bens úteis à felicidade do cidadão. O que equivale a dizer da vantagem da livre participação de todos na criação de mecanismos políticos pelos quais o maior número de cidadãos possa participar das decisões do interesse público. Ou ainda o pluralismo pelo qual as diferenças, em todas as formas sejam respeitadas, em prol da convivência pacífica. A solidariedade em que a relação entre os cidadãos, embora sobre interesses diferentes, permita a recíproca colaboração e o desenvolvimento sustentado, em que todos participem e se beneficiem do desenvolvimento científico e tecnológico com igual oportunidade. (FARAH, 2001, p. 4).

A cidadania é um processo educativo, fruto da cultura estabelecida pela experiência de todos os cidadãos. Essa participação forma o objetivo democrático, quanto mais informados e participativos maior a possibilidade de resolver, a contento, os seus conflitos no interior da sociedade.

Tal postura impõe ainda a necessidade de debates com a comunidade e, principalmente, de informações que orientem a sua atuação individual e coletiva. Neste contexto a educação deve ser considerada direito inalienável do cidadão e, portanto, imposto ao Estado o dever histórico de oferecê-la gratuitamente, para que seja acessível a todos.

Nesse sentido, o Direito à educação sempre esteve inserido em uma perspectiva mais ampla dos direitos a cidadania, ganhando proporção, no caso dos indivíduos economicamente desfavorecidos que, que não tem condições de assegurarem meio de sobrevivência digna, pois passa a ser a educação um direito fundamental que possibilita a busca da igualdade na lei e na sociedade e contra a discriminação.

Com o objetivo de materializar a prestação de serviços do Estado e possibilitar ao cidadão o alcance do objetivo da sociedade política que é o bem comum, a norma Constitucional vigente no Brasil estabelece em seu artigo 205, ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família.

Destacamos que a educação consiste em uma “Ação ou efeito de desenvolver, gradualmente, as faculdades intelectuais, espirituais, físicas e morais do ser humano, garantindo constitucionalmente como um direito social”. (DINIZ, 1998, p. 264).

Com o intuito de cumprir o compromisso assumido o Estado deverá elaborar plano plurianual, por determinação do artigo 214 da Lei Maior, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino, com integração das ações do Poder Público, buscando erradicar o analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Este plano se fundamentará nos princípios da igualdade de condições não só para o acesso como também o de permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o seu saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas; gratuidade de ensino em estabelecimentos do Estado; valorização dos profissionais do ensino, garantindo planos de cargos e carreiras, com piso salarial profissional e ingresso por concurso público de provas e títulos; gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade (Art.206 da CF).

Segundo David Araújo e Nunes Júnior (2001, p.386) o artigo 206 da Constituição “[...] contempla a principiologia do ensino, princípios ricos, pródigos em cientificidade e largos em seus objetivos, que servirão de vetores para toda atividade legislativa, administrativa e judiciária, não podendo qualquer um dos titulares dessas atividades agir em desacordo com tais princípios.”

O texto constitucional fixa, ainda, alguns conteúdos mínimos objetivando a formação básica comum, o respeito à cultura e os valores artísticos do povo brasileiro. Exige o ensino em língua portuguesa e assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, facultando o ensino religioso (Art.210 da CF). Poderá também ser delegada à iniciativa privada a função de oferecer ensino, entretanto sob o controle do Estado, tendo que cumprir as normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação de qualidade (Art.209 da CF).

O artigo 208 da Constituição Federal reconhece em seus parágrafos que o ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e em não ocorrendo o seu oferecimento ou o oferecimento sendo sem qualidade acarretará responsabilidade da autoridade competente.

Para a discussão a respeito da cidadania e da diferença faz-se importante observar a evolução cultural de cada sociedade. Frisa-se que, hoje, a cultura possibilita a unidade do homem, respeitando suas diversidades quanto ao modo de vida e de crença — a aculturação. Segundo Cuche (1999, p.14), “A aculturação aparece não como um fenômeno ocasional, de feitos devastadores, mas como uma das modalidades habituais da evolução cultural de cada sociedade”.

No campo histórico-social o conceito de cultura tem sido proposto como a universalidade de bens espirituais e materiais, subjetivos e objetivos, que a humanidade vem constituindo ao longo do tempo, tendo em vista a realização de seus fins próprios.

Com diferentes culturas dentro de uma sociedade, percebe-se a existência de hierarquias culturais imposta pela hierarquia social, o que, como observa o mesmo autor (1999, p.14), “... não significa que a cultura do grupo dominante determine o caráter das culturas dos grupos socialmente dominados. As culturas das classes populares não são desprovidas de autonomia nem de capacidade de resistência”.

Importante frisar que cultura, na visão constitucional brasileira, “... é um sistema de hábitos que são compartilhados por membros de uma sociedade, seja ela uma tribo ou uma nação civilizada. Criar cultura consiste em transformar realidades naturais ou sociais, mediante a impregnação de valores” (SILVA, 2001, p.29).

É relevante não dar à cultura conceito restrito, considerando como cultura apenas a criação artística ou intelectual, a Carta Magna vigente quer mais que isso, porém é importante, por outro lado, não lhe dar conceito muito extenso, deixando a expressão sem parâmetros. Destacamos ainda que, segundo Da Silva (2001, p.20), o texto constitucional

[...] não se contentará com um conceito intelectualista ou simplesmente artístico da cultura, nem apenas como conjunto das representações e das práticas sociais no que elas tem de não funcional, definição que mesmo a doutrina reputa insuficiente por ser muito vaga e, além do mais discutível.

Ao contrário, a Constituição Federal de 1988 ampara a cultura, levando em conta a identidade, a ação e a memória dos diversos grupos formadores da sociedade brasileira. Ainda no âmbito constitucional, o que se deve considerar, quando se interpreta a cultura, não é somente o sentido antropológico, mas também o valorativo. A visão de Reale (1999) é que:

Sendo a cultura a projeção do ser social do homem no tempo, ela se baseia fundamentalmente no ser-dever ser em todas as espécies de conduta ou formas de vida, em todas as manifestações do espírito, desde as mais elementares até as mais altas expressões de nossa atividade criadora ou desveladora. A cultura é senão a

universalidade de bens espirituais e materiais, subjetivos e objetivos, que a humanidade vem constituindo ao longo do tempo, tendo em vista a realização de seus fins próprios. (REALE, 1999, p.15).

Estas ponderações asseguram espaço para uma interação entre os cidadãos e a sociedade envolvente em condições de igualdade, pois que se funda na garantia do direito à diferença. Assim, o Estado garante o pleno exercício dos direitos culturais, mas em certa situação o interessado tem o direito de reivindicar esse exercício e é dever do Estado de possibilitar a realização do direito em questão, com fundamento no artigo 215 da CRFB com o seguinte texto: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

Dessa forma, há que se considerar que o papel do Poder Público deve ser o de favorecer a livre procura das manifestações culturais, criar o acesso popular à cultura e prover meios para que a expansão cultural se fundamente nos critérios de igualdade, é o pensamento do constitucionalista Da Silva (2001, p.48).

A ação cultural do Estado deve ser eficaz de maneira que busque realizar a igualização dos socialmente desiguais, ou seja, democratizando a cultura, para que todos igualmente tirem benefícios dela. Nessa perspectiva considerar todos os movimentos de reivindicação dos diferentes grupos

[...] ajudará a ampliar a compreensão da cultura e da política em países que buscam instituir uma democracia participante. Isso também pode desqualificar as análises que dividem os movimentos sociais em duas correntes: as que buscam a afirmação cultural e aqueles que querem acesso mais amplo aos recursos. Ao perceber a importância de reconhecer e redistribuir o capital cultural [...] (WARREN, 2000, p.287).

A liberdade de ação cultural, prevista no art. 5º, II da Constituição Federal vigente¹, consiste no direito de todos em fazer e de não fazer o que bem entenderem, exceto quando a lei determine em contrário. Portanto, a liberdade de manifestação fica restrita exclusivamente por lei, que é o princípio da legalidade. Estão correlacionadas por tal dispositivo legal a liberdade e a legalidade.

Assim, oriundos do campo da ciência política para o qual a diferença é compreendida a partir da ordem dos contrários, algo tido como irreversível e que não se mistura e que por vezes relaciona-se à desigualdade, entendida a partir da ordem das contradições. Já o conceito de

¹ “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei [...]”.

cidadania delineado em torno de um sujeito coletivo, que surge diante da percepção da necessidade de lutar por um direito negado que produz a carência social, em decorrência da falência e ineficiência do Estado no cumprimento da distribuição dos bens fundamentais à vida em uma sociedade organizada, estritamente ligado à sociedade e ao Estado democrático.

A partir desses lugares de origem passamos a observar no interior dos documentos curriculares como esses conceitos são operados, orientados pela hipótese de (in)precisão ou versão.

AS ÁREAS DE COMPARAÇÃO E A ESCRITA DA HISTÓRIA CURRICULAR DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

De posse do quadro conceitual que sustenta a condição, neste estudo, de áreas de comparação, submetemos a cidadania, diferença e cultura a uma significação mais larga, na busca de suas traduções no contexto do que temos entendido como discurso em prol da “escola justa”. Segundo Dubet (2004), não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é, antes de tudo, a redução das próprias desigualdades sociais e, nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa.

Dessa forma, a significação de que falamos está ancorada, de um lado, no caráter da comparação, isto é, imerso na busca das semelhanças e diferenças entre esses conceitos no interior dos documentos curriculares; e, de outro, pelo sentido da comparação, isto é, as dinâmicas colocadas em curso a partir das transformações das condições dessa tradução, superando a mera descrição.

Os documentos curriculares, em análise, foram publicados em diferentes momentos da administração política desta rede de ensino e, portanto, oriundos de perspectivas educativas encarregadas de oficializar conhecimentos e legitimar práticas metodológicas.

O primeiro documento publicado no ano de 2000, em atendimento ao disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), intitulava-se “Sequência Didática”, e se apresentava com a premissa de que o currículo seria facilitador do desenvolvimento de habilidades, com a intenção de favorecer a cidadania e a participação social e política do indivíduo. O documento proposto em 2003, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries, muito próximo do modelo implantado pela Sequência Didática (2000), propunha uma prática reflexiva e compromissada para o domínio de habilidades e competências necessárias para os educandos ampliarem sua visão de mundo, no sentido de aprender, ser e conviver. Já o produzido em 2008 “busca da totalidade social e histórica da formação do cidadão [...] a compreensão de como

funciona a sociedade em seus aspectos social, cultural, político e econômico, de acordo com o nível de conhecimento que esses educandos possam alcançar no seu momento de estudo” (2008, p. 24).

Vale destacar, que todos esses documentos organizaram-se por uma proposta disciplinar (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Ensino Religioso), diferenciando-se os documentos de 2008 que apresentou Itinerários Científicos e Culturais e excluiu Ensino Religioso.

No que diz respeito às áreas que investigamos encontramos no documento de 2000, a *cidadania* diluída nas diferentes disciplinas acadêmicas que compõem o currículo, com ênfase na Língua Portuguesa, delineada na perspectiva de domínio das práticas de leitura e produção de texto. Na disciplina de História aparecia como conteúdo da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Condição semelhante foi observada no documento de 2002.

Diferentemente o documento de 2008 apresentou uma proposta de ressignificação da cidadania, pautada nos princípios já traduzidos nos documentos curriculares nacionais. Ressignificação essa circunscrita ao exercício de direitos e deveres, como participação social e política, adotando em seu cotidiano atitudes de solidariedade e cooperação, rejeitando injustiças e respeitando aos outros e a si. Tal circunscrição toma forma na articulação aos objetivos e função social de algumas áreas de conhecimento, em destaque a alfabetização. Para assegurar o seu pleno exercício “a relação entre alfabetização e cidadania pode ser analisada sob duas perspectivas, a de negação e de afirmação, sendo importante que se vincule o exercício da cidadania ao acesso à leitura e à escrita” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 205).

Com menor destaque a cidadania apareceu nos conteúdos da disciplina de História a partir das possibilidades concretas de favorecimento do “estabelecimento de relações de semelhanças, diferenças cultural, social e econômica dentro de seu grupo social, proporcionando condições para que a criança conheça a si e aos outros povos e civilizações, em tempos e lugares diferentes da sociedade.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 210).

A seleção dos elementos que constitui o currículo é realizada sob o efeito do capital cultural, sendo o currículo um transmissor da ideologia dominante, uma vez que esses processos refletem os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Dessa forma entendemos, que a necessidade que os indivíduos possuem de dominar os recursos da leitura e escrita, presentes em nossa sociedade, são delineados pelo capital cultural.

Quanto à *diferença*, no documento de 2000, estava orientada para uma compreensão orgânica dos indivíduos e nas peculiaridades de seu relacionamento social. Isto a circunscreveu aos

aspectos ligados a Educação Especial. Já nas Diretrizes Curriculares (2003) nem esta perspectiva foi apresentada, sendo retomada no documento de 2008, a partir da prerrogativa já delineada no documento de 2000, neste caso “[...] como Educação Inclusiva, devemos tê-la na proposição central de uma educação para a diversidade, tratada a partir de sua projeção na configuração do currículo, na organização educacional e na análise de novas diretrizes de formação para profissionais da educação”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 74).

A escola deveria, então, oferecer Atendimento Educacional Especializado ao alunado com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades, compreendendo que as pessoas se modificam e transformam o contexto no qual se encontram inseridas. Uma segunda referência foi delineada para a educação indígena, atentando “[...] para o entendimento histórico de formas próprias e pedagogias que respeitem valores fundamentais, como a aprendizagem que se dá na família, na comunidade e no povo indígena”. (CAMPO GRANDE, 2008, p.66).

Ainda, foi feita menção à existência de uma Política de Ação Afirmativa, cujo objetivo seria sanar os efeitos de discriminações ocorridas no passado, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros, procurando efetivar a igualdade de acesso a educação e ao emprego. Além disso, existia a atenção dispensada ao dispositivo legal que incentiva o ensino da cultura afro-brasileira.

No tocante a diferença, esta aparece permeando o *corpus* de conhecimentos a serem oferecidos. Exemplo disso acontece na disciplina de Língua Portuguesa, quando ressaltada a importância dos alunos compreenderem e respeitarem “[...] as características étnicas, bem como analisar criticamente as desigualdades socioeconômicas e culturais dos diferentes grupos existentes no mundo, a começar por sua sala de aula. [...]”. (CAMPO GRANDE, 2008, V. II, p. 100); na de História, ao destacar a condição multicultural do Brasil e a necessidade de uma articulação entre a História como ciência social e os outros componentes curriculares visando:

[...] contribuir para a construção do conhecimento e o espírito de justiça, criticidade, solidariedade e o respeito à diversidade da brasileira, aos indivíduos, opções políticas, diferentes etnias (sistematizando a Lei 11.465/2008), orientações sexuais, formações religiosas, e outras condições sociais, permitindo que o articule elementos para posicionar-se diante de situações opressivas na sociedade. (CAMPO GRANDE, 2008, V. III, p. 80).

A necessidade de conferir para determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade, pode vir a promover o reverso das discussões do direito a educação. Essa prerrogativa encontrou eco apenas na desconsideração dos

direitos de todos, o que exigiu uma resposta diferenciada e indistinta. Nesse sentido, acabou destacando as diferenças numa perspectiva de neutralizá-las.

Em relação a *cultura* foi apresentada como bem a ser usufruído (2000); vivências cotidianas (2003) e, por último (2008), referenciada por descrição retirada do Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2004), que fundamentava a idealização da cultura como matriz impulsionadora da integração horizontal e vertical do currículo do ensino fundamental, em uma relação intrínseca entre sociedade e educação.

Essa integração tomava forma na proposta de Itinerários Científicos e Culturais, concebidos como “uma atividade escolar que envolve a ciência e a cultura [...] vinculados a cultura singular/universal, mas integrados e articulados ao processo de resgate histórico e valorização da cultura que lhes é pertinente, como conhecimentos civilizatórios da natureza humana” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 28-31).

Também, é preciso destacar que escola é lugar de cultura², ou ainda do cruzamento das culturas (PÉREZ GÓMEZ, 2001), sendo que esse conceito de cultura “não pode ser entendido sem identificação das estreitas relações que mantém com a política, a economia, a sociedade no qual é gerado e com o qual interage” (SILVA, 2001, p. 01)

Os conteúdos culturais escolares devem considerar os aspectos contextuais da cultura (público a que se destina, tempo, espaço em que se situa), na tentativa de “[...] privilegiar o que há de mais fundamental, de mais constante, de mais incontestável e, por conseguinte, de menos ‘cultural’, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana” (FORQUIN, 2000, p. 65). Esse privilegiamento implicaria reflexividade, uma relação permanente, contínua e durável entre sujeito e objeto.

“Ao observar a história, depara-se com a cultura nas suas mais variadas formas e expressas pelos grupos das classes sociais antagônicas do sistema capitalista” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 142). Talvez fosse essa ideia responsável pelas inúmeras adjetivações que foram dadas ao termo cultura ao longo desse documento, a saber: cultura do negro e do índio, cultura do campo, cultura das crianças e dos jovens, cultura corporal, cultura lúdica, cultura letrada, cultura imagética, cultura estética, entre outras.

² Williams (1992) entende cultura como um sistema de significações, ou seja, toda e qualquer produção material e produção de significados realizados pelo homem. Nesse sentido, sugere-se uma escola que se constitui num ambiente que contribui para a produção de uma cultura, por meio da socialização de conhecimentos.

Esse mosaico de adjetivações interagiu com conceitos de cultura produzidos nos campos da Psicologia, da História e das Artes, permitindo diferentes projeções, mas sempre a partir da perspectiva de marcar uma identidade coletiva inscrita numa relação social com “o outro”, resultante de miscigenações e transformações variadas. Nessa perspectiva parecia se constituir como uma representação simbólica do mundo, ao mesmo tempo, que singularizada à condição de prática interpretativa desse mesmo mundo. Isso a conduzia a sinônimo de recurso capitalizável e transmissível, potenciada por meio de uma abordagem de caráter harmônico.

NOTAS FINAIS

No movimento de compreensão da técnica de eleição de áreas para a comparação, determinamos alguns critérios de inclusão, com destaque para o período histórico-social das publicações e como eles foram definidores das prescrições encontradas para assegurar suas traduções. Do ponto de vista metodológico as áreas de comparação traduziram não apenas a materialidade dos conceitos eleitos, mas também os mercados simbólicos que os descreveria, interpretaria e localizaria em uma “retórica de legitimidade”.

Nesse mercado encontramos a história curricular aqui pretendida, uma vez que os documentos curriculares criaram e recriaram “lugares” para a interlocução com o campo da ciência político jurídica, a partir das áreas comparadas. Neste processo, acabaram por criar uma concorrência discursiva e posicional, abstraindo-a da relação entre aquele campo e o campo educativo, por meio de um conjunto organizado de significados e práticas que estão/estariam relacionados a um processo de valoração das ações que deveriam ser vividas no e pelo acesso ao conhecimento.

De acordo com Bobbio, “as normas jurídicas nunca existem isoladamente, mas sempre em um contexto de normas com relações particulares entre si” (1996, p. 19). Esse contexto de normas, aqui organizado nos/pelos documentos curriculares, traduziram as relações particulares construídas, apresentaram sentidos complexos e multifacetados atribuídos aos conceitos de *cidadania*, *diferença e cultura*, o que nos leva a assumi-los com a conotação de noções.

Noções, pois não guardam qualquer relação com as proposições que os definem, principalmente, àquelas oriundas da ciência política jurídica. Diante disso, protagonizam diferentes pertencimentos em disciplinas acadêmicas específicas, que nos limites de nossas análises, passam a ser entendidas como promotoras de práticas ancoradas nas tradicionais competências ao nível da leitura e da escrita, alargadas pela necessidade de localizar-se em um *espaçotempo* que transita

entre a “dimensão da participação” ao surgimento de um tipo de sujeito educado por “um novo tipo de educação”, aberta a um, também, novo conjunto de valores.

Neste contexto passaram a ser uma forma de produção-reprodução de uma nova moral escolar, na qual os indivíduos ocupavam uma posição de destaque no processo de socialização e reprodução de valores, por se tratar de espaço eficaz na produção e concepção de uma disciplina do igual, porque não dizer da homogeneidade.

As noções então desenvolvidas retrataram um caráter efêmero e relativo, depreendidos no cruzamento entre o “lugar” de onde foram projetadas para o “cenário” onde se encontravam instituídas. Consideramos, portanto, que neste “cenário”, as áreas de comparação não se constituíram como representantes de uma ruptura com o tradicional projeto de formação do cidadão, no que se refere à concretização de um currículo voltado a educação para a cidadania, delineado pela compreensão das diferenças e imersos nas produções materiais e simbólicas produzidas pelo homem (cultura).

Independente do poder de nomeação e das representações que esses conceitos podiam produzir, eles acabaram por possibilitar o desocultamento das formas que deveriam orientar a organização dos alunos e dos professores e, outros elementos que consolidariam o complexo processo de introduzir as gerações mais novas em um sistema de valores precedente.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, nº 64, p. 14-23, São Paulo, 1998.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BOBBIO, N. *Teoria do ordenamento jurídico*. Brasília: Ed. UNB, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Portugal: Difel, 1989.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.
- DINIZ, Maria Helena. *Dicionário Jurídico*. São Paulo: Saraiva, 1998.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez/2004.
- FARAH, Elias. *Cidadania*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2001.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. *Sequência Didática*. Campo Grande: Imprensa Municipal Oficial, 2000.
- _____. *Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental*. Campo Grande: Imprensa Municipal Oficial, 2003.
- _____. *Referencial Curricular para o ensino de 9 anos*. Campo Grande: Imprensa Municipal Oficial, 2008.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PINTO, F. Cabral. *Cidadania: sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- REALE, Miguel. *Paradigma da cultura contemporânea*. São Paulo: Saraiva, 1999.

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios da complexidade: metodologias de educação comparada em transição. In: Souza, Donald Bello de, Martinez, Silvia Alícia. (Orgs.). *Educação comparada: Rotas de além mar*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, José Afonso. *Ordenação Constitucional da Cultura*. São Paulo: Malheiros, 2001.

SINGER, Helena. Direitos Humanos na Escola: a escola democrática. In: SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos Humanos: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

WARREN, Kay B. Os movimentos indígenas como um desafio ao paradigma do movimento social unificado na Guatemala. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina e ESCOBAR, Arturo (Orgs.). *Cultura e Política nos movimentos sociais Latino-Americanos: Novas Leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

RESUMO

Este texto apresenta resultados de pesquisa que objetiva a escrita de uma história curricular particular, por meio do estudo de documentos curriculares, publicados por rede de ensino, da capital de um Estado-membro. Esta história será escrita a partir do estudo de como esses documentos incorporaram os princípios de cidadania, diferença e cultura, caracterizados como áreas de comparação. Ao elegermos áreas para compararmos tratamos de analisar as diferenças e as semelhanças, de explorá-las ao máximo para descobrir como elas se expressam, de rastrear os conteúdos das informações nos diversos contextos onde estão apresentadas, de contextualizá-las, isto é, de estabelecer relações com as distintas situações em que foram/são produzidas.

Palavras-chave: Currículo. Estudos Comparados. Rede de Ensino.

CURRICULAR HISTORY, IN AREAS OF COMPARISON, OF A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL SYSTEM (2000 TO 2008)

ABSTRACT

This paper presents results of research that it aims to write a particular curricular history through the study of curriculum documents, published by a school system in the capital of a Brazilian State. This history will be written from the study of how these documents have incorporated the principles of citizenship and cultural difference, were taken as areas of comparison. We intend to underline the differences and similarities between the curriculum documents through these areas for comparison, exploring them to the fullest in order to find out its expressions, to track the contents of the information in the different contexts in which they are presented, to contextualize them, namely, to establish relations with the different situations in which they were/are produced.

Keywords: Comparative Studies. Curriculum. School System.