

ENTRE AS POSSIBILIDADES DE TRANSGRESSÃO DOS MUROS ESCOLARES E AS GRADES DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Simone Luz Ferreira Constante

Resumo: Este trabalho discute o lugar da cultura no currículo da educação básica das escolas brasileiras contemporâneas. Constitui recorte de uma pesquisa mais ampla voltada para a investigação da multiplicidade de concepções de educação e cultura em jogo nas políticas públicas que propõem a transversalidade. Inscrita na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais em Educação, a pesquisa busca analisar as condições de emergência dessas políticas no contexto brasileiro das últimas três décadas e as implicações nas propostas curriculares contemporâneas. A produção dos dados vem sendo realizada mediante participação em debates sobre o tema e análise documental dos marcos regulatórios dessas políticas públicas transversais. As principais ferramentas teóricas são as noções de centralidade, regulação e usos da cultura na sociedade contemporânea, subsidiada por autores como Stuart Hall e George Yúdice; como também as noções de currículo e educação inspiradas nas teorias pós-críticas abordadas por Tomaz Tadeu da Silva, Thomas Popkewitz, Sandra Corazza e Silvio Gallo. Os resultados parciais mostram que, apesar das diversas leis que buscam garantir maior espaço e legitimidade para a cultura no currículo escolar, há muitas tensões envolvendo a implementação dos programas transversais.

Palavras-chave: *Currículo; Políticas Educacionais; Políticas Culturais; Transversalidade; Estudos Culturais em Educação.*

INTRODUÇÃO

O lugar da cultura no currículo das escolas brasileiras é um tema bastante controvertido, objeto de um conturbado debate hoje no país. O desafio da "Pátria Educadora" coloca em questão os modos como a cultura está sendo pensada, organizada e gerida, e o papel que ela desempenha na educação básica brasileira. Os arranjos políticos, econômicos, sociais e culturais do tempo presente nos alertam para as constantes exigências de uma formação cultural delimitadora e potencializadora das ações sociais em que estão sendo engendrados os sujeitos pós-modernos.

Ao se revelar, conforme Hall (1997), como um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis do novo milênio, a cultura assume um papel central nas transformações da ordem mundial, especialmente no que tange ao mundo ocidental. Um dos atuais pesquisadores dos Estudos Culturais Latino-Americanos, George Yúdice (2006), argumenta que as transformações do capitalismo vêm provocando paulatinas alterações nos usos da cultura, convertendo-a em recurso.

Yúdice (2006) problematiza o conceito de cultura, entendida pela maioria das pessoas como expressões das artes "cultas", tais como a música, artes plásticas, literatura e outras competências estéticas ligadas ao belo e ao sublime. Destaca que, embora seja também transcendência e enaltecimento, cultura refere-se a "processos simbólicos que delimitam um dentro e fora hierarquizados" (p. 11), estabelecendo um jogo de colocação de fronteiras, apoio a hierarquias e relações de poder (p. 12).

Especialmente no que se refere ao campo da educação, Yúdice (2006) procura entender o que essa transformação da cultura em recurso pode nos ensinar sobre o período histórico que vivemos. Como um recurso disputado em diferentes campos de forças, a cultura passa a ser convenientemente usada para promover a cidadania, resolver problemas sociopolíticos, gerar novas oportunidades de trabalho, incorporada ao aparato produtivo para estimular o crescimento econômico, questões antes equacionadas pelos campos econômico e político.

Desta forma, emergem, contemporaneamente, novos usos para a cultura que implicam em novos significados. Para Veiga-Neto (2007), é possível entender melhor as transformações do mundo de hoje ao examinar o que a escola se tornou a partir do seu envolvimento com a sociedade em que está inserida. Nessa mesma direção, Momo e Costa (2009) ponderam que

sendo a escola um lugar na cultura, um lugar onde a cultura circula, onde culturas se encontram e negociam, onde se produz e consome cultura, a escola também começa a ser posicionada em relação a esse novo jeito de a cultura operar e também ensina muito sobre nosso período histórico e sobre novas funções e significados da escola na ordem contemporânea orientada para e pelo mercado (MOMO; COSTA, 2009, p. 524).

Espaço detentor de inabalável legitimidade institucional no panorama social, a escola pode ser entendida como agência cultural, diante de seu inesgotável capital simbólico. Ao observar as formas como a escola vai sendo articulada nas práticas sociais, políticas e econômicas da sociedade, é possível entender essas novas operações da cultura (MOMO; COSTA, 2009).

Quanto às implicações da escola na promoção de um certo tipo de cidadania cultural, Yúdice (2006, p. 18) afirma que "a reflexão sobre as políticas culturais, especialmente as que dizem respeito à diversidade cultural, deve ser uma parte importante da educação, a partir do ensino fundamental". Nesse sentido, defende que o currículo escolar precisa tratar da cidadania, ao abordar os valores culturais e sociais, os diversos aspectos da produção e difusão cultural, problematizar os modos de ser, discutir os processos de integração social, valorizar as culturas populares e regionais, evidenciar o patrimônio intangível e midiático, potencializar o caráter de reflexão crítica da educação.

Entendida desta forma, a educação convoca o docente ao papel de gestor cultural, o que implica em uma mudança no ensino sobre a cultura. A escola, como espaço de formação de sujeitos críticos e cientes de seus direitos culturais, é discursivamente produzida para o que ele chama de "nova alfabetização cultural". As novas gerações devem ser instrumentalizadas para o empoderamento desde uma visão crítica do mundo social, tornando-as capazes de pensar sobre os usos da cultura e as relações de poder que permeiam a esfera cultural. Caberia ao docente propor uma reflexão crítica pelo viés da criatividade, embrenhando-se no mundo das formas comunicacionais e culturais dos meios eletrônicos ao qual pertencem seus alunos.

Não obstante, me questiono se, no Brasil, falamos de uma cultura que educa ou de uma educação que utiliza a cultura como recurso. Em um país cujo sistema educacional público encontra-se precário e carente de políticas públicas transversais, seria necessária a união de esforços dos órgãos gestores da educação e da cultura para oferecer melhores condições a professores e alunos para desfrutar das ofertas e dos meios de produção cultural. Conquanto, em diferentes instâncias e práticas a nível municipal e regional, o que percebo é a educação e a cultura percorrendo caminhos distintos, às vezes paralelos, outras até opostos. Observo uma certa dissonância entre o discurso da transversalidade e a materialidade das práticas da gestão transversal. Ministérios e Secretarias com diretrizes, metas e ações divergentes, que não conseguem conversar e planejar de forma conjunta as políticas públicas para um mesmo território.

Ainda que pretendam qualificar a educação básica, integrar práticas culturais no cotidiano escolar, ampliar o repertório cultural das crianças e jovens, formar plateias e estimular o consumo cultural, gestores das áreas da educação e da cultura dificilmente conseguem efetivar políticas públicas transversais. Ao evidenciar as dimensões políticas dessa complexa e tensa relação de interdependência entre educação e cultura, justifico a relevância do tema para o campo da educação.

Algumas das políticas que se ocupam dos espaços e dos sujeitos escolares objetivam democratizar o acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, de forma a proporcionar múltiplos conhecimentos e vivências que contribuam para a sua inserção no processo histórico, como participantes da construção e socialização desses saberes nas sociedades em que estão inseridos. Buscam propiciar experiências de conhecimento que engendrem formas particulares de subjetividade, construindo uma relação edificante entre saber e poder.

O currículo é um desses territórios em disputa, um *locus* no qual se travam embates e lutas entre atores e instituições, detentores de determinados capitais social e cultural, em torno

de formas de poder específicas, buscando legitimidade para os significados culturais que defendem (LOPES; MACEDO, 2002). De acordo com o pensamento de Apple (2000),

o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (...) a decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto o de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia, revela algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (APPLE, 2000, p. 53).

Quanto às condições de emergência dessas políticas, poderíamos discutir a partir de diferentes enfoques, mas busco aqui problematizar os modos como cultura e educação são pensadas, e as relações de poder que atravessam a proposta de reestruturação curricular na educação básica brasileira. Entretanto, preciso antes enfatizar que a problemática que discuto neste trabalho é um recorte de pesquisa mais ampla que venho desenvolvendo, inscrita na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais em Educação. Essa "pesquisa mãe" tem como objetivo investigar a multiplicidade de concepções de educação e cultura em jogo nas políticas públicas que propõe a transversalidade, dentro do contexto brasileiro contemporâneo.

Para a produção e análise dos dados, utilizo como suporte teórico autores que vêm se dedicando a pensar as noções de centralidade, regulação e usos da cultura na sociedade contemporânea, bem como autores dedicados às noções de currículo e educação inspiradas nas teorias pós-críticas. Com essas ferramentas conceituais, fiz correlações entre as políticas públicas de cultura e as políticas educacionais brasileiras, tendo como foco as implicações no currículo escolar.

CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DESTA PESQUISA

No campo da educação, admite-se que existem grupos e culturas hierarquicamente superiores que definem o que e como se deve ensinar. Os processos pedagógicos e as instituições escolares constituem, em certa medida, meios e espaços de regulação e governo através da cultura. Quanto mais importante se torna a esfera cultural em nossa sociedade, mais potencializadas são as forças para governá-la, moldá-la e regulá-la, ou seja, mais relações de poder se explicitam. Os arranjos de poder discursivo ou simbólico, a forma como nossas

condutas e ações são moldadas, influenciadas e reguladas normativamente pelos significados culturais, levam a pensar que a educação seja um mecanismo de regulação, de governo da moral feito pela cultura.

O que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores — em resumo, a "cultura" na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? (HALL, 1997, p. 40).

A partir da segunda metade do Século XX, é possível perceber que a cultura vem penetrando todas as esferas da vida social contemporânea, mediando todos os ambientes e relações. Entendida como um processo, continuamente modificado, construído e ressignificado, a cultura media disputas simbólicas permanentes, tensionamentos políticos, negociações de poder, ganhos e perdas econômicas. Seriam raros os lugares em que as forças culturais não estariam desorganizando e causando deslocamentos. Para Hall (1997), "a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do jogo do poder" (p. 40). Destarte,

se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão (...) ter a *cultura* em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau (HALL, 1997, p. 40).

Não seria diferente com a escola, espaço institucionalizado como pedagógico, no qual se estabelecem diferentes relações de poder. Nesse contexto, Giroux (1995) entende que não seria mais possível ensinar nas escolas sem considerar as mudanças na nova sociedade de conhecimento e informação.

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. Sobretudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído "de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores" (GIROUX, 1995, p. 101).

No que tange às políticas públicas, é possível perceber que o Brasil vem passando por um momento de profundas transformações na forma de gerir os campos da educação e da cultura. Um marco importante foi a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, através da qual educação e cultura passaram a ser consideradas direitos constitucionais de todos os cidadãos brasileiros, tornando-se, a partir de então, pauta da agenda política nacional e objeto de políticas públicas.

Em seu artigo nº 205, a Constituição afirma que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho". Entendida como um dever do Estado e direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, a educação assume como objetivo o desenvolvimento integral das capacidades humanas e a preparação para o exercício da cidadania. Já o artigo nº 215 afirma que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais”. Previstos expressamente na Declaração Universal de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), publicada em 1948, os direitos culturais são também considerados direitos humanos.

Nesse mesmo período, outro acontecimento altera as relações entre educação e cultura no âmbito do Poder Público. O desmembramento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 1985, resulta na criação do Ministério da Cultura (MinC), que assume o gerenciamento das políticas públicas de cultura em âmbito nacional. Por conseguinte, o Ministério da Educação passa a dedicar-se integralmente à pauta educacional, elaborando marcos regulatórios importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e uma série de outros documentos com o mesmo caráter normativo para as diretrizes de ensino.

Ao compor um panorama das políticas públicas transversais entre as áreas de educação e cultura que vem sendo implementadas no Brasil nas últimas três décadas, observei que ampliam-se os esforços para planejar e implementar ações de forma integrada, sobretudo no que concerne às escolas e universidades públicas. São exemplos de programas transversais: *Mais Cultura, Mais Educação, Mais Cultura nas Escolas, Mais Cultura nas Universidades e PRONATEC da Cultura*. Todas são iniciativas propostas de forma articulada entre MEC e MinC, com o intuito de implementar políticas públicas capazes de repensar o lugar da cultura na educação e entender o currículo como um lugar para onde convergem os saberes que engendram as múltiplas concepções de cultura.

OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Na pesquisa mais ampla, da qual este trabalho é um recorte, tenho como objetivos: investigar as políticas públicas de educação e cultura que vêm sendo formuladas de forma transversal no Brasil, pelos Ministérios da Cultura e da Educação, no período compreendido entre 2010 e 2015; compreender sob quais condições emergiram tais políticas públicas dentro do recorte histórico das últimas três décadas (1985-2015); problematizar os modos de pensar sobre educação e cultura que estão em jogo na formulação dessas políticas públicas transversais; e mostrar como essas concepções são acionadas no *corpus* da pesquisa.

Minhas opções metodológicas incluem variados tipos de busca, assim como vários tipos de materiais, que foram sendo selecionados à medida que fui adentrando o campo problemático, definindo com mais precisão o foco do estudo e vislumbrando materiais disponíveis e possibilidades analíticas. Inicialmente, pretendia me concentrar nos documentos que criam e regulamentam tais programas transversais (leis, normativas e manuais), além do Plano Nacional de Educação (2014) e do Plano Nacional de Cultura (2011), com foco nas metas transversais. Mas a contundência dos debates que foram acontecendo em diferentes espaços e instâncias da cultura e da educação, chamaram minha atenção para a riqueza de possibilidades aí existente. Decidi, então, por realizar registros de campo nestas ocasiões, reunindo um conjunto significativo de relatos acerca dos embates presenciados.

Dessa forma, para a pesquisa mais ampla, disponho de diversos materiais, dentre os quais estão registros feitos em encontros municipais, regionais e nacionais de que tenho participado, tais como: *Painel Cultura e Educação: políticas transversais*¹; *Encontro de Cultura e Artes no Currículo – Saberes, Artes & Territórios*²; *Painel Interfaces entre Educação e Cultura – articulando possibilidades*³. O *corpus* também engloba enunciados coletados a partir dos websites institucionais do MEC e MinC; do Portal CulturaEduca.cc⁴ e suas cartografias dos territórios educativos; e do Portal da Base Nacional Comum Curricular⁵. Estes materiais estão sendo analisados para produzir os dados que interessam a discussão que dá corpo à pesquisa mais ampla. Para o presente trabalho, a discussão que apresento incide sobre parte destes materiais e fontes, com enfoque para o lugar da arte e da cultura na proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Início comentando sobre o *Encontro de Cultura e Artes no Currículo – Saberes, Artes & Territórios*, que reuniu gestores públicos, educadores, agentes culturais, conselheiros e outros intelectuais com o objetivo de coletar variados depoimentos de práticas artísticas e

¹ Promovido em julho de 2015, em Porto Alegre/RS, pela Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul e Conselho dos Dirigentes Municipais de Cultura do Rio Grande do Sul (FAMURS/CODIC), como parte da programação do 2º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Cultura.

² Promovido em agosto de 2015, em Brasília/DF, como uma ação interinstitucional, através da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e da recém-criada Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural do Ministério da Cultura (SEFAC/MinC).

³ Promovido em setembro de 2015, em Canoas/RS, como atividade extracurricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU/Ulbra).

⁴ O Portal culturaeduca.cc é resultado do projeto "Mapeamento das Iniciativas de Cultura e Educação", parceria entre o Instituto Lidas, a Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, criado para localizar, através de georreferenciamento, instituições de ensino em que são mapeados os equipamentos e iniciativas socioculturais que contribuam para a educação permanente de crianças, jovens, adultos e idosos. Para saber mais, acessar o link: <http://culturaeduca.cc/>

⁵ Definida pelo Ministério da Educação como uma ferramenta para orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas da educação básica do país, dentre instituições públicas e privadas, construída através de parceria com universidades e especialistas nos mais diversos campos do conhecimento. Acesso pelo link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

culturais na educação escolar e convocar os participantes a pensar sobre uma reestruturação curricular de forma interdisciplinar, sobretudo no que concerne à Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

O que destaque deste Encontro são as experiências compartilhadas por esses pensadores e fazedores de cultura, que colocaram em relevo o tensionamento entre essas áreas, evidenciado nas diferentes concepções de cultura em permanente disputa. Em sua maioria, os relatos apresentaram projetos que buscam ampliar o universo de referências culturais de educadores e educandos, oportunizar ferramentas para a criação e produção cultural desses sujeitos, democratizar o acesso aos bens culturais nos espaços escolares, além de consolidar o ensino das artes na escola. De modo geral, havia consenso sobre a cultura ser uma dimensão central e estratégica da educação, portanto não restavam dúvidas sobre a importância das artes e da cultura na educação escolar. Contudo, o dissenso se instalou quando o assunto foi o currículo escolar.

Entendendo o currículo como espaço de lutas simbólicas, alguns participantes defendiam que a escola deveria romper seus muros e se integrar à vida comunitária, abrindo suas portas para outros sujeitos dotados de saberes populares, não acadêmicos, como mestres de culturas populares, agentes de comunidades e povos tradicionais e artistas locais, buscando reconhecer esses saberes como conteúdos legítimos para a educação formal. Reivindicavam uma escola que possibilitasse a formação de cidadãos a partir da valorização do seu próprio território, rejeitando qualquer proposta de universalização dos conteúdos e homogeneização dos processos de ensino. Repudiavam a ideia de um currículo nacional que desconsiderasse a multiplicidade de conhecimentos e saberes cotidianos decorrente de diferentes modos de compreender e intervir no mundo. Criticavam o esvaziamento da formação integral dos sujeitos, através da fixação dos objetivos de aprendizagem e lógica conteudista, compartimentada em disciplinas, favorecendo a homogeneização do ensino. Defendiam a valorização das experiências educativas nos e para além dos espaços escolares, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a busca por uma maior vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais de crianças e jovens.

Já outro grupo de participantes defendia a reestruturação curricular e a necessidade de inclusão de novas disciplinas capazes de humanizar a formação escolar dos sujeitos, cada vez mais vista como "desculturalizada" e a serviço de uma racionalidade capitalista neoliberal que visa preparar a todos para um bom desempenho no mercado profissional. Exigiam a aprovação imediata da lei que altera as diretrizes e bases da educação nacional, instituindo o ensino das Artes como componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação

básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes através do ensino obrigatório de música, artes visuais (plásticas e audiovisual) e artes cênicas (dança e teatro) como disciplinas curriculares. Alguns justificavam ainda a necessidade da alfabetização audiovisual como uma disciplina específica, capaz de dar conta dos artefatos midiáticos aos quais crianças e jovens estão expostos diariamente, pelos quais são subjetivados e nos quais as identidades sociais estão sempre em pauta.

Este grupo manifestava ainda preocupação com a formação de professores capacitados para o ensino das artes, uma vez que, segundo eles, o cotidiano das escolas públicas brasileiras demonstra que o professor de artes precisa ensinar todas as linguagens artísticas, sem qualquer formação específica ou titulação para tal. Muitas vezes, se trata inclusive de um profissional de outras áreas que assume tal função e acaba atuando apenas como mediador ou animador cultural de seus alunos. A precariedade dos recursos humanos, financeiros e técnicos para o ensino das artes reduziria o potencial da cultura e das artes como campo do conhecimento no espaço escolar. Por fim, os participantes denunciaram as infinitas dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública de ensino, desde a esfera salarial até a pouca qualificação para o manejo de ferramentas pedagógicas e tecnológicas, o que impediria a ampliação de seu próprio repertório cultural, propulsor do potencial criativo e sensível de seus alunos.

A questão é que, embora seja uma pauta recente entre os gestores públicos de educação e de cultura, a proposta de uma base comum nacional vem sendo construída no país desde a década de 1980, conforme destacam Lopes e Macedo (2002). As autoras enfatizam que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente. A ideia da base teria surgido junto com a preocupação relativa à formação de professores e à superação do enfoque disciplinar na escola, colocando em destaque os eixos curriculares articuladores das experiências de formação.

Após registrar minhas observações sobre o Encontro, fui em busca dos marcos regulatórios discutidos por alguns dos participantes para justificar os argumentos pró e contra a Base Nacional Comum Curricular. Primeiramente, me detive em duas políticas públicas que servem como instrumentos de gestão e possuem implicações diretas nas políticas curriculares contemporâneas. A primeira delas é o Plano Nacional de Cultura, sancionado em 2010, que apresenta em suas metas nº 12, 13 e 14 a exigência de que 100% das escolas públicas de educação básica ofereçam a disciplina de Arte no currículo escolar regular, com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural; ofereçam formação continuada

para 20 mil professores de Arte de escolas públicas; e cheguem ao patamar de 100 mil escolas públicas de educação básica desenvolvendo permanentemente atividades de Arte e Cultura.

A segunda é o Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014, que estabelece a necessidade de conceber o que chama de “Propostas de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, que levarão ao estabelecimento de “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”. Ao definir como diretriz uma educação cada vez mais igualitária para as cinco regiões do país, conectada com os anseios da sociedade, o MEC coloca em pauta a necessidade de um entendimento do papel da escola para a vida das pessoas, com enfoque no que é essencial que cada um aprenda, convocando a sociedade para o debate e provocando certa tensão no que tange à agenda político-educacional contemporânea.

Com vistas a compreender alguns dos marcos regulatórios criados para regulamentar a integração entre educação e cultura no currículo escolar, busquei o texto da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Destaco especialmente o artigo nº 26, que estabelece o ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituindo componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Mais tarde, como desdobramentos da LDB surgem: a Lei nº 10.639/2003, complementada pela Lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas de educação básica no currículo oficial da rede de ensino; a Lei nº 11.769/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, devendo ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular; a Lei nº 13.006/2014, que obriga a exibição de filmes de produção nacional por, no mínimo, duas horas mensais, como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola; e, por último, ainda em tramitação, após aprovação pelo Senado Federal, o projeto de lei que altera a LDB e institui o ensino de Artes, compreendendo obrigatoriamente a música, as artes plásticas e as artes cênicas, como componentes curriculares de todas as etapas e modalidades da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes.

Dentre as justificativas apresentadas neste projeto de lei, estão a exigüidade da jornada escolar e a influência dos conteúdos cognitivos exigidos pelos vestibulares no currículo do ensino fundamental e médio, fazendo com que o ensino das artes perdesse tempo e espaço nos horários escolares. Constata a desvalorização e mesmo ausência da música e das artes plásticas no currículo escolar, em grande parte por falta de professores formados especificamente nessas áreas. Já as artes cênicas, por força da interdisciplinariedade,

subsistem, de forma fragmentada, mais no ensino da língua portuguesa do que na educação artística propriamente dita. Nesse sentido, a lei reivindica maior espaço para a cultura e as artes no território do currículo, além de legitimidade como campo do conhecimento na educação básica e formal.

Contudo, os relatos apresentados pelos participantes do Encontro denunciaram o não cumprimento dessas leis por parte do MEC e MinC. Para essa formação mais humanista, justificaram a necessidade de restauração da jornada curricular integral nas escolas, a necessidade de formação dos professores de música, artes plásticas e artes cênicas como profissionais apropriados para seu desenvolvimento em toda a educação básica, a realização de concursos públicos para admissão desses profissionais em todas as redes de ensino, além da exigência de maiores investimentos, em termos de recursos financeiros, técnicos e estruturais, para possibilitar a adequação dos espaços escolares para o desenvolvimento dessas atividades dentro do currículo.

Os depoimentos também explicitaram o descumprimento da lei que institui a garantia do respeito à diversidade étnico-racial e a ampliação do repertório histórico e cultural dos alunos, embora não exija a formação e contratação de professores específicos para essa finalidade. Sendo importante ressaltar que a lei não possui implicações apenas nos conteúdos ensinados através da disciplina de História, pois as temáticas devem permear todas as disciplinas escolares, de forma transversal.

O CURRÍCULO COMO REGULAÇÃO DA CULTURA

Em seu texto, a Base Nacional Comum Curricular intitula como "essenciais" os conhecimentos nas áreas da Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Humanas, buscando orientar a formulação do projeto político-pedagógico das escolas, com a prerrogativa de respeitar a diversidade, as particularidades e os contextos de cada território escolar. Reconhece as artes como componente da área das Linguagens, por envolverem experiências de criação, produção e fruição de linguagens, necessárias à educação formal de crianças e jovens. O documento explicita que “ler e produzir uma crônica, assistir a um filme ou a uma apresentação de dança, jogar capoeira, fazer uma escultura ou visitar uma exposição de arte são experiências de linguagem”.

Esse trecho se conecta ao argumento de Corazza (2001, p.9) sobre o currículo ser, em si, uma forma de linguagem, por nele identificarmos "significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas,

metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes". O discurso curricular seria uma dentre tantas formas de interpretar o mundo e lhe atribuir sentido, utilizando-se de uma semântica e sintaxe própria para constituir seus próprios enunciados, produtos de seu sistema de significação, constantemente em disputa com outros sistemas. O currículo, "como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito" (CORAZZA, 2001, p. 10).

O campo epistemológico do currículo e suas estratégias de enunciação não apenas representam o mundo das coisas, mas também o fabrica, por isso assume um caráter eminentemente construcionista. Assim como nós, o currículo é efeito e derivado da linguagem, compressão de nosso espaço e temporalidade. A partir do entendimento pós-estruturalista em que essa pesquisa está inscrita, reconheço que a linguagem constitui a realidade, que os significados nunca são fixos, mas sempre construídos dentro de determinadas práticas, como por exemplo, o currículo. Através dele, a cultura pode ser regulada, moldada e governada, por nele estarem implicadas questões de interesse e poder.

Seguindo essa linha de pensamento, Silva (1995) indica que não existem discursos falsos ou verdadeiros, mas sim discursos constituintes de regimes de verdade, na acepção de Michel Foucault. Há discursos não-equivalentes, na medida em que estão implicados em relações de poder assimétricas. O currículo, por sua vez, estaria em estado permanente de luta contra posições e relações de poder. Todas as narrativas são, portanto, parciais e dependem das posições de sujeito que seus produtores ocupam em determinados contextos. O campo da educação é, desta forma, constituído por múltiplos discursos, instáveis e provisórios, constituidores de diferentes realidades-

Nesta perspectiva, as disciplinas escolares podem ser entendidas como sistemas que nos fazem refletir, ver e interpretar os acontecimentos a partir de categorias que usamos para definir e dividir o mundo, o que Popkewitz (1994) denomina epistemologias sociais. Como ressaltam Costa, Hessel e Sommer (2003, p. 23) "não se pode perder de vista uma dimensão do currículo como 'lugar de circulação de narrativas, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada' ". Ainda segundo Lopes e Macedo (2002, p. 28), "o currículo é assim uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante".

Como uma reflexão possível acerca da problemática do currículo como regulador da cultura, faço um contraponto à proposta de implementação da Base Nacional Comum Curricular, ao trazer a concepção de transversalidade incorporada por Silvio Gallo (2008), a partir do pensamento de Deleuze e Guattari, que aponta para o

reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas. [...] O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as 'gavetas' seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas (p. 97).

Diante da noção de currículo escolar transversal, Gallo propõe um processo educativo singular, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma, com o intuito de possibilitar a cada estudante um acesso diferenciado às áreas do saber de seu interesse. Um caminho de liberdade por entre os campos dos saberes, com horizontes e sem fronteiras, de forma a permitir que cada um faça a trajetória que mais lhe convém.

Nesse mesmo sentido, Corazza (2002, p. 109) defende um pós-currículo, de caráter perspectivista, híbrido, polimorfo, fronteiro, multifacético, cruzador de fronteiras de conteúdos, valores e subjetividades fixos e universais. Que proporcione experiências de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas, colocar em cheque as identidades. Educadores e educandos como analistas críticos das culturas, assumindo-se como intelectuais públicos potentes, agenciadores da educação pública.

Por essa lógica, a educação abandonaria a pretensão de ser uma unidade passível de ser controlada, prevista e quantificada. Conforme nomeiam Deleuze e Guattari, "o processo educativo passaria a ser uma *heterogênese*" (GALLO, 2008, p. 98, grifo do autor). Isso implicaria em uma política educacional condizente com os modos de viver na contemporaneidade e, conseqüentemente, no desaparecimento da escola como a conhecemos na atualidade. Para o autor, seria um forte rompimento com as hierarquizações e disciplinarizações, no aspecto político e epistemológico.

Por fim, ao observar o contexto brasileiro e as políticas curriculares contemporâneas, constato que uma reestruturação curricular exige um aprofundado debate interdisciplinar, com vistas à construção de uma política nacional de integração entre educação básica e cultura. Contudo, diante de tantas reflexões que nos suscitam esse debate, é preciso questionar se um currículo comum a todo o Brasil poderia dar conta dos saberes que engendram as diferentes culturas que compõem o cenário nacional. Pergunto-me se o país estaria preparado para construir novas possibilidades de conteúdos curriculares articulados com atividades de

aprendizagem relacionadas às artes e às culturas locais? Seria possível que tal pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas efetivamente transponha as barreiras e limites de um currículo escolar? Haveria espaço e voz para os diferentes sujeitos do saber, compreendendo a cultura enquanto patrimônio e território de saberes, composta por uma pluralidade de expressões artísticas e culturais?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial** da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. **Diário Oficial** da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 3 dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial** da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez, 2002, p. 103-114.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago 2003, p. 36-61.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul/dez 1997, p.15-46.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. Sobre a "Conveniência" da Escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 521-533, 2009.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 97-118.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. 615 p.

_____. Cultura e educação no novo entorno. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel (Orgs.) **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 11-21.