

CIDADANIA, DIFERENÇA E CULTURA: da Ciência política e jurídica aos documentos curriculares locais

Maurinice Evaristo Wenceslau (UFMS/FADIR/OCE)
Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS/PPGEdu/OCE)

www.oce.ufms.br

Neste texto apresentamos alguns resultados de pesquisa que, entre outros objetivos, buscou mapear como estavam propostos os princípios de cidadania, diferença e cultura em documentos curriculares locais. Entendemos os documentos locais, como aqueles organizados por redes de ensino de Estados ou mesmo Municípios e, neste sentido, foram analisados um conjunto de três documentos publicados pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande, especificamente, para o ensino fundamental, no período de 2000 a 2008. Esses documentos foram eleitos, de um lado, por difundirem a orientação da educação como um direito de todos, apoiados nos valores da liberdade e da justiça social, ancorados nas políticas educacionais. De outro, pela necessidade de desmistificação dos conceitos de cidadania, diferença e cultura, por meio de uma leitura objetivada pelas áreas de sua produção, isto é a ciência política e jurídica. Nos limites, aqui impostos, a **cidadania, diferença e cultura** serão tomadas na condição de princípios e delineadas como área de comparação na idealização das análises. Para tanto, serão submetidas a uma significação mais larga, na busca de suas traduções no contexto do que temos entendido como discurso em prol da “escola justa”, presente nos documentos curriculares.

Vale destacar que áreas de comparação fazem parte do método comparado de investigação e, colocam em curso análises acerca das diferenças e das semelhanças, exercitando a exploração ao máximo para descobrir como 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. Trata-se de captá-las a partir da premissa de que não são instrumentos neutros ou passivos e, sim, que correspondem as escolhas, as seleções marcadas por interesses de diferentes matizes (SILVA, 2013).

Situando o lugar da Ciência Política e Jurídica no delineamento dos princípios da cidadania, diferença e cultura

A discussão sobre o princípio 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 consequente 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 à 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.

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 científicidade e largos em seus objetivos, que servirão de vetores para toda atividade legislativa, administrativa e judiciária, não podendo nunca 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 acerca 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 a cultura tem sido proposta 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 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, p.15) 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.

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 CF 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 acesso popular à cultura e prover meios para que a expansão cultural se fundamente nos critérios de igualdade, é o pensamento do constitucionalista 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 vigente, 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.

Neste sentido, 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 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 escrita curricular da cidadania, diferença e cultura nos documentos locais

O primeiro documento publicado no ano de **2000**, intitulado **Sequência Didática**, em atendimento ao disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), apresentava-se com a intenção de favorecer a cidadania, a participação social e política do indivíduo. O documento proposto em 2003, **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 1^a a 8^a séries**, muito próximo do modelo implantado pela Sequência Didática (2000), indicava 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 documento curricular produzido em **2008**, **Diretrizes Curriculares 1º ao 9º ano**, “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).

No que diz respeito às áreas de comparação propostas, i.e., **cidadania, diferença e cultura**, encontramos, no documento de **2000** a ideia/noção de cidadania diluída nas diferentes disciplinas que compõem o currículo, com ênfase na Língua Portuguesa. Tal ênfase está delineada na perspectiva de domínio das práticas de leitura e produção de texto. Na disciplina de História aparece como conteúdo da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Condição semelhante é observada no documento de **2002**.

Diferentemente o **documento de 2008** apresenta uma proposta de ressignificação da ideia/noção de cidadania, pautada nos princípios já traduzidos nos documentos curriculares nacionais. Ideia essa circunscrita ao exercício de direitos e deveres, como participação social e política, adotando em seu cotidiano atitudes de solidariedade e cooperação, rejeitando injustiça e respeitando aos outros e a si. Essa ressignificação toma corpo 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 o ideia/noção de cidadania aparece nos conteúdos da disciplina de História a partir das possibilidades concreta de favorecer o “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).

Pacheco (2010) argumenta que o currículo deve estar comprometido com uma educação para a cidadania democrática. Segundo ele,

Num período de mudança constante, a escola pública é questionada pelos sentidos social e educativo que a tornam objeto de discussão obrigatória no campo das opções políticas e econômicas. Como espaço aberto de construção do percurso das pessoas, a escola pública é um mecanismo complexo que exige não só o questionamento do conhecimento, que a coloca na base dos conflitos, mas também a interrogação sobre os modos de tornar a cidadania num projeto educativo que não esteja continuamente a ser adiado. (PACHECO, 2010, p.1).

Desta forma, sob a noção de cidadania crítica, a educação deve se dar para e pela cidadania democrática. Esse autor reconhece que a “escola ocupa lugar central na elaboração de uma postura ética que entende a democracia como uma luta para defender os direitos civis e melhorar a qualidade da vida humana” (2010, p. 5), embora admita que isto não seja algo que se restrinja somente à educação escolar.

A construção da cidadania democrática crítica aponta também para a ideia de participação consciente e de emancipação (cultural e política) dos indivíduos (GIROUX, 1997), neste sentido, como discutido anteriormente, a escolarização deverá estar a serviço da produção de uma sociedade mais igualitária, ou seja deverá estar a serviço mesmo da transformação desta sociedade.

Forquin (1993) explicita em seu trabalho algumas ideias que nos levam a identificar, pelo menos três tipos possíveis de currículo: determinado pela sociedade; adaptado à sociedade; à serviço de mudanças sociais. Desta forma, de acordo com Forquin (1993):

[...] distingue, muito sugestivamente, três abordagens possíveis da relação entre currículo e sociedade, segundo se considere o currículo

tal como ele existe, isto é, como determinado pelo estado da sociedade, ou tal como ele deveria ser, para adaptar-se a certas exigências novas da sociedade, ou ainda tal como ele deveria ser, para contribuir para certas mudanças sociais julgadas desejáveis. Contudo, implicitamente, é o ponto de vista da adaptação que predomina [...]. (FORQUIN, 1993, p. 74).

A abordagem desejável, na perspectiva deste estudo, é a que persegue a ideia de construção de currículos a serviço de mudanças sociais. Esta visão encaminha a gestão das diferenças para a construção de práticas curriculares que objetivem contribuir para a emancipação dos indivíduos, ou melhor, uma educação “para além do Capital” (Cf. MÉSZÁROS¹, 2005). Isto é, a construção de práticas pedagógicas geradoras, não só de reprodução sociocultural, mas também de emancipação e transformação da realidade.

A seleção dos elementos que constituem 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.

No que diz respeito ao conceito/ideia de diferença, no documento de **2000**, está orientado para uma compreensão orgânica dos indivíduos e nas peculiaridades de seu relacionamento social. Isto a circunscreve aos ligados a educação especial. Já para o de **2003** nem esta perspectiva é apresentada. O documento de **2008** retoma a prerrogativa já delineada no documento de 2000, pois referencia o conceito/ideia na perspectiva dos indivíduos, 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).

¹ Para este autor, “a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p.35). Sob esta perspectiva, propõem uma ruptura educacional ampla, que compreenda não só os espaços escolares, mas uma educação “para toda a vida”, comprometida com ideais transformadores no sentido de promover “transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias” (idem, p. 10). Para isto, segundo ele, é preciso “desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (p. 55) e, neste sentido, romper com a *lógica do capital* e com a reprodução das formas de dominação consubstanciadas na sociedade capitalista.

A escola deve 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 que estão inseridas. Uma segunda referência é trazida 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, há menção da 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 emprego. Além disso, existe a atenção dispensada ao dispositivo legal que incentiva o ensino da cultura afro-brasileira.

No tocante a ideia/noção de diferença, este aparece permeando o *corpus* de conhecimentos a serem oferecidos. Exemplo disso acontece na disciplina de Língua Portuguesa, quando ressalta a importância de que os alunos “[...] compreendam e saibam respeitar 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 a 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 destes. Essa prerrogativa encontra eco apenas na desconsideração dos direitos de todos, o que exige uma resposta diferenciada indistinta. Nesse sentido, acaba destacando as diferenças numa perspectiva de neutralizá-las.

A ideia de melhoria, de progresso, de “ir além”, no sentido de se pensar um currículo que atenda aos indivíduos (pressuposto liberal) na contemporaneidade, sem

desconsiderar a diversidade cultural ou o pertencimento dos indivíduos a determinados grupos diferenciados (pressuposto comunitário), tem sido a tônica das discussões.

Diante disso, a função básica das instituições escolares consiste em dar possibilidades ao indivíduo de “ir além”.

A instituição escolar deve ampliar a experiência para fora do raio de ação que limita as condições e os meios de que o sujeito dispõe estando na família, na comunidade ou na cultura em que vive para evitar, como afirma McLuhan, que esses meios naturais não sejam prisões para ele. [...] O mais imediato dos sentidos da capacidade ‘ilustradora’ da educação nas escolas é este: tornar disponível o que sem elas ficaria velado, fora dos sujeitos. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 209).

Neste sentido, é importante considerar as singularidades/diferenças/diversidades e as aspirações individuais dos educandos em contraponto à essencialização do indivíduo (índio) concebido/identificado somente a partir de um grupo ou de uma etnia. Como discutido por Forquin (1993) “os próprios indivíduos não escapam à lei da diferenciação interna da mestiçagem” (p. 125). Na mesma direção, Gimeno Sacristán (2002) afirma que “os sujeitos da educação são seres individualizados, diferentes entre si” (p. 223).

Isto não significa impor uma renúncia à constituição social e cultural deste indivíduo no “reduto” de seu povo, de sua etnia (considerando sua interação com a sociedade envolvente). Nem mesmo implica que se deva esperar que este indivíduo rompa com os ideais ou aspirações comunitárias. Apenas espera-se que este indivíduo seja considerado na sua singularidade como alguém que possa fazer escolhas individuais, mediadas pelo *habitus*, dentro das condições (materiais e culturais) que lhe são dadas socialmente.

O que nos une aos sujeitos é tão importante para o indivíduo quanto o que singulariza cada um. Essa dualidade – assemelhar-se e compartilhar traços com os demais, ao mesmo tempo que se individualizar e ser diferente dos outros – exige da educação o duplo propósito de propor um projeto em alguma medida compartilhado por todos, criando laços e garantindo vínculos sociais e culturais, devendo simultaneamente contemplar e respeitar (inclusive estimular em alguns casos) as diferenças particulares dos indivíduos. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 224).

Dessa forma, é preciso reconhecer que a educação dirige-se a indivíduos particularizados, situados no espaço e no tempo, e cujas capacidades, bem como

disposições e expectativas, refletem as características objetivas do mundo social e do mundo mental no qual são levados a viver.

[...] numa sociedade multicultural é injustificável privar certos indivíduos de benefícios intelectuais e sociais que podem propiciar a ampliação dos conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e valores. [...] o respeito que se deve às culturas não deve se exercer em detrimento do princípio de justiça entre as pessoas, e a identidade cultural não deve se tornar nem num rótulo nem marca suscetíveis de constituir obstáculo ao desenvolvimento da identidade individual. (FORQUIN, 1993, p. 138).

O princípio de justiça curricular mencionado pode ser entendido a partir da difícil conjunção do princípio de igualdade com o reconhecimento das diferenças. Sob esta perspectiva, a igualdade é vista como condição da liberdade de indivíduos e seu grau pode ser medido na proporção em que os indivíduos podem aproveitar dos conteúdos universais da educação na mesma medida e nas mesmas condições. Ou seja, ao se considerar a igualdade do ser como princípio de justiça curricular, deve-se dar as condições para que todos os indivíduos tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. E não restringi-las através de práticas segregacionistas pautadas por supostos interesses coletivos.

Em relação ideia/noção de cultura é apresentada como bem a ser usufruído (2000); vivências cotidianas (2003) e, por último (2008), referenciada por descrição retirada do Dicionário de Filosofia de Abbagno. Desta conceituação fundamenta 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 toma 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).

Tal conceituação fundamenta 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 toma forma na proposta de Itinerários Científicos e Culturais, concebidos como “uma atividade escolar que envolve a ciência e a cultura [...] vinculados à 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).

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, 1993, 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 seja essa ideia responsável pelas inúmeras adjetivações que são 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.

Esse mosaico de adjetivações interage com conceitos de cultura produzidos nos campos da Psicologia, da História e das Artes, permitindo diferentes projeções ao conceito, 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 parece se constituir como uma representação simbólica do mundo, ao mesmo tempo, que singularizada à condição de prática interpretativa desse mesmo mundo. Isso a conduz como sinônimo de recurso capitalizável e transmissível, potenciada por meio de uma abordagem de caráter pletórico.

Também, é preciso destacar que escola é lugar de cultura, 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)

Nesse sentido, somos remetidos às argumentações em favor da consideração de critérios relativos à universalidade no estabelecimento da seleção cultural, pois, o respeito às culturas bem como às pessoas e a preocupação de eficácia pedagógica levam assim a transcender o relativismo. Ainda, paradoxalmente, “o único fundamento possível de um multiculturalismo aberto e pedagogicamente produtivo reside no reconhecimento de uma

dimensão humana normativa que transcende *a priori* às distinções e separações culturais” (FORQUIN, 1993, p. 141).

Evidencia-se, assim, a tensão entre o que é diverso/diferente/específico e o que é universal. “É, na verdade, através do conflito da universalidade e do diferencialismo, a definição mesma do homem e da cultura que está em questão” (p. 142). Desta forma é possível pensar na cultura no singular e no absoluto, de caráter universal, enquanto um “domínio específico da atividade humana”; por outro lado é possível entender por cultura o caráter distintivo da comunidade. É preciso reconhecer que entre universalismo e diferencialismo a fronteira não pode ser tão claramente traçada e não se pode estabelecer um maniqueísmo absoluto.

Sob esta perspectiva, a escola deve ser vista como uma instituição privilegiada de transmissão cultural orientada para uma seleção de cultura que valorize o conhecimento “especializado”, do tipo escolar ou acadêmico, o conhecimento “poderoso”, pois este, embora necessário para o “progresso” do indivíduo na sociedade atual (GIMENO SACRISTAN, 2002), dificilmente será adquirido no espaço do cotidiano.

Em que pesem as diferenças de incorporação e instrumentalidade das ideias/noções em análise, os documentos caminham no entendimento da educação como direito de todos, fazendo da escola um espaço gerador e alimentador da cidadania e da diversidade – como sendo um comportamento que marca a qualidade social. Contudo, não apresentam mínima interlocução com o campo de produção aqui delineado, isto é, a Ciência Política e Jurídica, pois da forma como foram tratadas não incorrem na possibilidade de emancipação, no sentido político e humano do termo.

Dito de outra maneira, as ideias/noções parecem apresentar-se como conteúdos de ensino, nas diferentes áreas disciplinares em que figuram, o que *per se* as tira da condição de promover a eliminação das formas opressoras e singulares com que se experiencia a diferença, a cultura e a cidadania, ainda, que no espaço da escola.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Curriculum, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2^a ed. revista. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- _____. **Ideologia e Curriculo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

- ARAÚJO, L. A. David & NUNES JÚNIOR, V. S. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Saraiva, 2001.
- ARENKT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BITTENCOURT, C. M. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. M. (org.) **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad.** Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 18/07/2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia.** [org. Renato Ortiz]. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Seqüência Didática.** Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2000.
- _____. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental.** Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2003.
- _____. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano.** Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2008.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.
- DINIZ, M. H. **Dicionário Jurídico.** São Paulo: Saraiva, 1998a.
- _____. **Norma Constitucional e seus efeitos.** São Paulo: Saraiva, 1998b.
- FARAH, Elias. **Cidadania.** São Paulo: Juarez de Oliveira, 2001.
- FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Tradução de Catherine Rato. **Educação & Sociedade**, Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: Papirus, n.73, p. 47-69, dez, 2000.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MACHADO JÚNIOR, C. P. da S. **O Direito à Educação na realidade brasileira.** São Paulo: LTr, 2003.
- MACHADO NETO, A. L. **Sociologia Jurídica.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1987.
- MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental).** Campo Grande: SED, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- PACHECO, J. A. A educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, 2010.
- PÉREZ GÓMEZ, Antonio. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- REALE, Miguel. **Paradigma da cultura contemporânea.** São Paulo: Saraiva, 1999.

- SILVA, F. C. T. (*et alli*). **Observatório de Cultura Escolar (5): estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008)**. Campo Grande: CNPQ, PROPP, UFMS (Projeto de Pesquisa), 2012.
- SILVA, F. C. T. Fundamentos teóricos, área de comparación y procedimientos investigativos: los estudios comparados y la escritura de una historia curricular. In: Ligia Ochoa Sierra. (Org.). **Investigación e innovación educativas: panorama general**. 1ed. Bogotá: Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas, 2013, v. 1, p. 89-105.
- SILVA, J. A. da. **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, K. B. Os movimentos indígenas como um desafio ao paradigma do movimento social unificado na Guatemala. In: ALVAREZ, S. 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.
- YOUNG, M. Pra que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.