

Aula 2

ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO

META

Conhecer aportes dos “Estudos Culturais” em sua conexão com a Educação.

OBJETIVOS

Ao final desta aula, o aluno deverá:
Reconhecer os Estudos Culturais como campo pleno de potencialidades para teorizações e práticas na área de Educação; inventariar principais conceitos dos Estudos Culturais de interesse para o campo educacional.

PRÉ-REQUISITO:

Espera-se que o aluno, antes de iniciar esta aula, já tenha em mente as principais características do campo dos Estudos Culturais.

Marlécio Maknamara

INTRODUÇÃO

Os Estudos Culturais, em sua conexão com o campo educacional, possibilitam ressignificar o que entendemos por educação, pedagogia e currículo. No âmbito dessas conexões, é ressaltado que muitos dos significados veiculados por diferentes artefatos culturais não apenas “chegam” às escolas, mas também entram em conflito com o que nelas se ensina. Isso leva Paraíso (2004, p. 60) a defender que tais artefatos têm ensinado “uma infinidade de práticas, comportamentos, sonhos e desejos que não podem ser desconhecidos da educação”. Nesta aula, veremos como os aportes dos Estudos Culturais possibilitam compreender e problematizar outros espaços e tempos em que tem ocorrido a educação das pessoas no mundo contemporâneo. Veremos, sobretudo, alguns conceitos que possibilitam um olhar ampliado sobre os processos de ensinar e de aprender que possuem reflexos específicos sobre as práticas pedagógicas em Ciências e Biologia.

No mundo contemporâneo novas configurações culturais têm ocorrido com a escola pelo privilégio sobre a educação das pessoas. Cada vez mais se reconhece que, além da escola, artefatos como a televisão, o cinema, os jornais, a literatura, o rádio, as revistas, os brinquedos, a música, etc. disponibilizam significados sobre as coisas do mundo, funcionam como “máquinas de ensinar”, passam a ser vistos como “verdadeiros” currículos. Essa interpretação é possível devido às instigantes formas de problematização no campo do currículo que têm sido engendradas por meio das chamadas teorias pós-críticas em educação. As teorias pós-críticas, conforme é observado por Paraíso (2004), têm efetuado importantes deslocamentos na nossa maneira de conceber o currículo e de pesquisar nesse campo. Elas têm fornecido ferramentas para pensar o currículo por meio “de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas” (SILVA, 2002, p. 147), para ampliarmos nosso próprio entendimento sobre o que pode vir a ser considerado como currículo. No sentido dessa ampliação, currículo passa a ser entendido como qualquer forma de organização de conhecimentos “envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social” (SILVA, 2002, p. 136).

Assim, uma vez que há toda uma maquinaria não-escolar atribuindo significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e sujeitos, os diferentes artefatos culturais possuem um currículo, um currículo cultural que tem sido problematizado por diferentes pesquisas em educação de modo geral e pelas pesquisas curriculares de modo particular. A noção de currículo cultural destaca a importância de serem investigados “outros currículos (além do escolar) que contribuem para a formação das pessoas e que disputam espaço na produção de sentidos e dos sujeitos” (PARAÍSO, 2007, p. 24).

Assim, faz-se necessário atentar para teorizações do campo educacional que possibilitem analisar o educativo e o curricular para além dos

muros escolares. Os Estudos Culturais são uma dessas teorias que têm sido usadas no campo curricular para pensar o educacional em outras bases e dar visibilidade a outras narrativas. Nessa perspectiva, o pedagógico e o curricular têm se estendido, cada vez mais, para além dos muros escolares e diferentes artefatos culturais têm sido compreendidos como envolvidos em novas formas de aprendizagem de valores, ideais e condutas específicas. Isso porque, para Silva (2002, p. 139), “as instituições e instâncias culturais mais amplas também têm um currículo”, uma vez que “transmitem uma variedade de formas de conhecimento” e ensinam, mesmo sem ter o objetivo explícito de fazê-lo. Dessa forma, diferentes instâncias, artefatos e instituições culturais também têm um currículo cultural.

Esses currículos culturais são estruturados “de acordo com as forças que regem a dinâmica comercial, política e cultural predominante no mundo contemporâneo” (COSTA, 2005, p. 144). Tais currículos não apenas transmitem saberes que são vitais na formação de subjetividades (SILVA, 2002), como também designam encaminhamentos necessários a essa formação, ensinando modos de ser considerados adequados e desejáveis (PARAÍSO, 2002). É nesse sentido que Silva (1996) ressalta que um currículo, qualquer que seja ele, está sempre envolvido em processos de formação de sujeitos. Os aspectos formativos de um currículo, segundo Paraíso (2001, p. 144), fazem parte de uma “pedagogia cultural” mais ampla, a qual “nos ensina comportamentos, procedimentos, hábitos, valores e atitudes, considerados adequados e desejáveis, através de diferentes artefatos, como o cinema, a televisão, as revistas, a literatura, a moda, a publicidade, a música etc.”.

Em contrapartida, se é possível estender o pedagógico para além dos muros escolares e considerar diferentes artefatos como currículos culturais não-escolares, é porque a própria noção de “cultura” vem sendo ampliada no campo educacional. Parte considerável dessa ampliação é tributária dos aportes dos Estudos Culturais, campo cuja origem remonta à fundação do “*Centre for Contemporary Cultural Studies*” da Universidade de Birmingham, em meados da década de 1960. Ao caminhar no sentido dessa ampliação, os Estudos Culturais emergem como um conjunto de movimentações teórico-políticas que se opõem às concepções elitistas e hierarquizantes de cultura, quando entendida como processo estético, intelectual ou espiritual. As diferentes perspectivas teórico-metodológicas inerentes a esta movimentação convergem, entretanto, no seu entendimento de “cultura” como um conceito fundamental à compreensão da dinâmica social contemporânea. Assim, o referido campo nos mostra que a cultura vem, cada vez mais, ganhando centralidade na constituição de nossas vidas. Tal centralidade diz respeito à forma como a cultura penetra “em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 22, grifos do autor).

Em atenção às “revoluções culturais do nosso tempo” (HALL, 1997), as elaborações teóricas dos Estudos Culturais promovem uma trans-

mutação no conceito de cultura. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36), essa modificação implica a passagem “de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis”. Tal entendimento aponta para as possibilidades de o “cultural” ser abordado como qualquer terreno em que significados sejam compartilhados e no qual se lute por sua imposição em meio a relações de poder. Isso porque, para Silva (2001, p. 23), a prática de significar “é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles”. Nesse sentido, a cultura é “uma prática discursiva envolvida na produção de significados, de regimes de verdade e de sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2006, p. 9).

Os Estudos Culturais têm considerado que “a ‘cultura comum ou ordinária’ pode ser vista como um modo de vida em condições de igualdade de existência com qualquer outro” (ESCOSTEGUY, 2004, p. 139). É também porque as teorizações do referido campo passam a contemplar “o gosto das multidões” (COSTA, 2005), que as problematizações acerca da cultura contemporânea possibilitam identificarmos a existência de uma cultura da mídia. Segundo Kellner (2001), “há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana” (p. 9) e que tem servido de “pano de fundo onipresente e muitas vezes de sedutor primeiro plano para o qual convergem nossa atenção e nossas atividades” (p. 11). Para Hall (1997), a mídia constitui uma das principais instâncias culturais pelas quais circulam idéias e imagens vigentes na contemporaneidade. No entanto, nas palavras de Fischer (2000, p. 113), a mídia “não apenas veicula, mas constrói discursos e produz significados e sujeitos”. Portanto, ainda que a cultura da mídia diga respeito ao “assalto das imagens, mensagens e espetáculos da mídia que inundam nossa cultura” (KELLNER, 2003, p. 107), não se deve desconsiderar a importante tarefa de entendê-la em seu caráter produtivo no que concerne aos processos de subjetivação engendrados em meio aos discursos por ela veiculados.

Na cultura da mídia, a dimensão de “luta pela imposição de significados” (SILVA, 2001a), tão cara aos Estudos Culturais, é expressa por meio de discursos, imagens e eventos, os quais “vinculam-se à retórica, a lutas, a programas, e a ações políticas” (KELLNER, 2001, p. 123). Assim, naquilo que a cultura da mídia tem de produtivo em termos de significados e posições de sujeito, é possível ver uma “textualidade”. Nessa perspectiva, “os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local no qual o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada” (COSTA, 2005, p. 138). Como sintoma de um “novo estado da cultura” que se caracteriza por “uma ampliação dos lugares em que nos informamos, em que de alguma forma aprendemos a viver, a sentir e a pensar sobre nós

mesmos” (FISCHER, 1997, p. 62), os discursos acionados pela cultura da mídia ajudam a constituir textos curriculares. Isso porque quando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos são articulados, está-se compondo o texto de um currículo, o qual “não é simplesmente um texto: é um texto de poder” (SILVA, 2001, p. 67).

CONCLUSÃO

Nas conexões entre Estudos Culturais e educação, os diferentes artefatos culturais têm sido vistos como “máquinas de ensinar”. Tais máquinas influem nos modos de pensar e agir e interferem nos currículos escolares e nos conhecimentos dos sujeitos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo (MOITA, 2006). No deslocamento engendrado por essas máquinas, são aprendidas novas habilidades, capacidades, modelos de sociabilidade e afetividade. É por considerar o conteúdo e a força dos investimentos realizados por diferentes artefatos da cultura contemporânea que se entende como legítimo reconhecer e investigar a existência e o funcionamento de pedagogias culturais. Ao falar em pedagogias culturais, se quer enfatizar que “a coordenação e a regulação das pessoas não se dá apenas pelos discursos circulantes nos espaços pedagógicos institucionalizados como as escolas e seus similares” (COSTA, 2005, p. 144). Nesse sentido, é possível afirmar que, tal como a educação escolar, “as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa” (SILVA, 2002, p. 139). Isso implica o reconhecimento de que, de maneira extrínseca à escola, há uma miríade de pedagogias penetrando na vida cotidiana (PARAÍSO, 2001), o que não autoriza, entretanto, o campo educacional a se furtar à sua problematização, devendo evidenciar seu funcionamento, seus ensinamentos e seus efeitos sobre a constituição de sujeitos.



RESUMO

Os Estudos Culturais, em sua conexão com o campo educacional, possibilitam ressignificar o que entendemos por educação, pedagogia e currículo. Por meio dessas conexões, aprende-se que: a educação não mais pode ser vista como um fenômeno que ocorre exclusivamente na escola; que diversas instâncias advogam para si competências para ensinar e portanto, se portam como instâncias pedagógicas, exercendo uma pedagogia cultural (que ocorre no seio da cultura); que há um currículo cultural em funcionamento sempre que há organização de conhecimentos por meio dessas instâncias/artefatos culturais que contribuem para a formação das pessoas e que disputam espaço na produção de sentidos e de sujeitos.



ATIVIDADES

Fazer um glossário contemplando termos e conceitos centrais a esta aula.



PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, veremos algumas possibilidades de conexão entre Estudos culturais, educação e ensino de Ciências e Biologia.



AUTOAVALIAÇÃO

Será feita considerando o envolvimento discente no estudo do material referente à aula e à atividade proposta.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa M. H.; SOMMER, Luís H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003.
- COSTA, Marisa V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 133-149.
- ESCOSTEGUY, Ana C. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 133-166.
- FISCHER, Rosa M. B. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 02, p. 59-80, 1997.
- FISCHER, Rosa M. B. “Técnicas de si” na TV: a mídia se faz pedagógica. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 04, n. 07, p. 111-139, 2000.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 02, p. 15-46, 1997.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001. 454 p.

- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 104-131.
- MOITA, Filomena M. G. da S. C. **Games: contexto cultural e curricular juvenil**. 2006. 175 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- PARAÍSO, Marlucy A. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n. 01, p. 141-160, 2001.
- PARAÍSO, Marlucy A. O currículo da mídia educativa: governando a subjetividade docente. **Anais da XXV Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: GT Currículo da ANPED, 2002. 16 p.
- PARAÍSO, Marlucy A. Contribuições dos estudos culturais para a educação. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, 2004.
- PARAÍSO, Marlucy A. A(s) cultura(s) no GECC: artefato, objeto de estudo e conceito. In: AMORIM, Antonio Carlos R. de e PESSANHA, Eurize (Orgs.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Caxambu: GT Currículo da ANPED, 2006, p. 07-13.
- PARAÍSO, Marlucy A. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007. 274 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 120 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 154 p.