

TEMA EM DESTAQUE

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E TRANSMISSÃO CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA TEORIZAÇÃO PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA

ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA

RESUMO

O artigo examina os estudos contemporâneos sobre a constituição dos currículos escolares, bem como os processos de seleção dos conhecimentos a serem ensinados, buscando ponderar a relevância e a urgência de produzirmos uma reflexão crítica sobre os modos de transmissão cultural mobilizados nas diferentes cenas pedagógicas. Para tanto, inscreve essa problematização no âmbito dos estudos curriculares, indicando as maneiras pelas quais se atribui centralidade ao conceito de conhecimento escolar. Serão revisados três pensadores sociais do século XX: Émile Durkheim, Antonio Gramsci e Hannah Arendt. Em condições teóricas diferenciadas, partindo de pressupostos argumentativos divergentes, os pensadores assinalam a relevância social e política da tarefa da transmissão cultural na escola.

CULTURA • CONHECIMENTO • TEORIA DA EDUCAÇÃO • CURRÍCULO

CURRICULUM, KNOWLEDGE AND CULTURAL TRANSMISSION: CONTRIBUTIONS TO CONTEMPORARY PEDAGOGICAL THEORIZING

ABSTRACT

The article examines the contemporary studies on the construction of school curricula as well as the selection processes concerning the knowledge to be taught. It also considers the relevance and urgency of producing a critical reflection on the modes of cultural transmission involved in different pedagogical environments. To this end, this problematization will be addressed in the context of curricular studies, indicating the ways in which centrality is assigned to the concept of school knowledge. The work of three social thinkers of the twentieth century will be reviewed: Émile Durkheim, Antonio Gramsci and Hannah Arendt. Under different theoretical conditions and from divergent argumentative assumptions, these thinkers point to the social and political relevance of the task of cultural transmission in schools.

CULTURE • KNOWLEDGE • EDUCATIONAL THEORIES • CURRICULUM

CURRICULUM, CONNAISSANCE ET TRANSMISSION CULTURELLE : CONTRIBUTION POUR UNE THÉORISATION PÉDAGOGIQUE CONTEMPORAINE

RÉSUMÉ

L'article examine les études contemporaines portant sur la constitution des curriculum et sur le procès de selection des connaissances que doivent être enseignées tout en cherchant à péser l'importance et l'urgence d'une réflexion critique sur les modes de transmission culturelle mobilisés par les différents scenarios pédagogiques. Cette problématisation s'inscrit dans les cadre des études curriculaires et signale les manières par lesquelles est assignée la centralité au concept de connaissance scolaire. Trois penseurs sociaux du siècle XX sont mis en revue: Emile Durkheim, Antonio Gramsci et Hannah Arendt. S'appuyant sur des hypothèses divergentes dans différentes conditions theoriques ces penseurs signalent l'importance sociale et politique de la transmission culturelle à l'école.

CULTURE • CONNAISSANCES • THEORIE DE L'EDUCATION • CURRICULUM

CURRÍCULO, CONOCIMIENTO Y TRASMISIÓN CULTURAL: APORTES PARA UNA TEORIZACIÓN PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA

RESUMEN

El artículo examina los estudios contemporáneos sobre la constitución de los currículos escolares, así como sobre los procesos de selección de los conocimientos a enseñar, buscando ponderar la relevancia y la urgencia de producir una reflexión crítica sobre los modos de trasmisión cultural movilizados en los distintos escenarios pedagógicos. Para ello, se inserta dicha problematización en el ámbito de los estudios curriculares, indicando las maneras por las cuales se atribuye centralidad al concepto de conocimiento escolar. Se revisarán tres pensadores sociales del siglo XX: Émile Durkheim, Antonio Gramsci y Hannah Arendt. En condiciones teóricas diferenciadas, partiendo de presuposiciones argumentativas divergentes, los pensadores señalan la relevancia social y política de la tarea de la trasmisión cultural en la escuela.

CULTURA • CONOCIMIENTO • TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN • CURRICULUM

A típica experiência escolar – a experiência que é possibilitada pela escola – é exatamente aquele confronto com as coisas públicas disponibilizadas para uso livre e novo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 40)



PRESENTE ESTUDO TEÓRICO PROPÕE-SE A ESTABELECEER UM CONJUNTO DE PONDERAÇÕES

críticas em torno da relevância dos conceitos de conhecimento escolar e transmissão cultural para as teorizações curriculares contemporâneas. Sua abordagem analítica justifica-se por dois conjuntos de razões: a tendência recente de revitalização dos debates contemporâneos acerca da sociologia do conhecimento escolar, seja pela inspiração das investigações de Michael Young (YOUNG, 2009; YOUNG; MULLER, 2010), seja pelo estudo dos saberes escolares proveniente da sociologia francesa da educação (FORQUIN, 2011; HARLE, 2009); e a constatação, no campo educacional brasileiro, de uma fragilização dos processos de seleção dos conhecimentos a serem ensinados na escola (MOREIRA, 2010; LIBÂNEO, 2012; GABRIEL; CASTRO, 2013; GALIAN; SAMPAIO, 2014), vinculados a uma resignificação das funções sociais da escola (SILVA, 2014, 2015).

Na literatura contemporânea, estudos filosóficos como os de Masschelein e Simons (2013) trouxeram nova luz para a questão da escolarização ao revisitarem os clássicos sentidos atribuídos ao tempo escolar, associando-o a uma garantia democrática de tempo livre. Na instigante problematização trazida pelos autores, são revisados os sentidos da expressão “escola” em sua origem grega, na qual a referida instituição “fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26). Sua argumentação, ao assumir a defesa da escola, destaca a

importância desse espaço formativo não apenas na garantia de tempo, mas também pela disposição que

[...] transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10)

Aceitamos, então, a provocação advinda da reflexão dos referidos filósofos e problematizaremos o lugar da escola na sociedade contemporânea como uma questão pública. Ao mesmo tempo, não serão negligenciadas algumas ponderações em torno da crise dessa instituição, bem como dos possíveis limites de sua pauta humanista (BIESTA, 2013). Entretanto, em vez de procurar respostas na literatura de nosso tempo, o que talvez fosse um percurso fácil (e problemático), escolhemos a composição de um campo de historicização pedagógica para esta questão. De imediato, cumpre explicitar que a preocupação em estabelecer os conhecimentos a serem ensinados nas instituições escolares perfaz a própria constituição da modernidade pedagógica. Ao longo do tempo, foram inúmeros os critérios e procedimentos recomendados para esta tarefa, ora dimensionados nas questões da utilidade pública, ora situados na perspectiva da formação do bom cristão, do cidadão esclarecido ou no privilégio das maneiras discretas e gentis. Neste aspecto, de forma exemplar, poderíamos rememorar brevemente os escritos de Wolfgang Ratke, pedagogo alemão do início do século XVII. Em um texto publicado entre 1631 e 1632, posicionado como um tratado sobre a administração escolar, o autor argumentava acerca da importância do ensino de “conhecimentos e entendimentos aprofundados e perfeitos das coisas, à medida que a natureza corrompida o permite” (RATKE, 2008, p. 184). Mais que pensar em uma ciência das coisas úteis, a pedagogia ratkiana encaminhava a relevância da organização dos conhecimentos a serem transmitidos, a partir da estruturação de uma arte de ensinar. A composição desse conjunto de saberes, dos quais o livro do pedagogo alemão situa-se como um texto fundador, “significa um modo singular que indica como se deve apresentar à juventude cada coisa de forma mais rápida e confortável e como ensiná-la” (RATKE, 2008, p. 185).

No pensamento pedagógico de Comenius, por outro lado, em seu livro *Didática magna*, escrito entre 1628 e 1632, a preocupação com o conhecimento a ser ensinado expande-se aos limites de uma *pansofia*, isto é, a necessidade de ensinar tudo a todos (NARODOWSKI, 1999). No capítulo destinado a explicitar o caráter universal do ensino nas escolas, o pedagogo morávio elucidava que não se fazia relevante (nem

prudente) apresentar um conhecimento – exato e profundo – de todas as artes e ciências, visto que “isso não seria útil em si mesmo nem possível a ninguém, tendo em vista a brevidade da vida” (COMENIUS, 2011, p. 95). As ciências e as artes poderiam exigir uma vida inteira, mesmo no caso de grandes pensadores; entretanto, as escolas precisariam apresentar os fundamentos necessários para uma melhor compreensão e intervenção no mundo social. Em suas palavras, “todos aqueles, porém, que estão no mundo não só como expectadores, mas como atores, devem aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, que existem ou existirão” (COMENIUS, 2011, p. 95). A argumentação proposta pelo autor resumia-se na preocupação de fazer das instituições escolares “oficinas de humanidade”, capazes de, pelos seus mecanismos de transmissão, favorecer a formação de “homens sábios na mente, prudentes nas ações e piedosos no coração” (COMENIUS, 2011, p. 96).

No final de sua conhecida genealogia das formas de ensinar, Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003) provocam-nos a pensar sobre o futuro das salas de aula, os dilemas da profissão e suas formas de intervenção social. Ao longo dos últimos cinco séculos, a figura docente foi modificada e redefinida, fazendo com que a docência fabricada na modernidade pedagógica não mais exista em seus moldes originais, “embora seus legados ainda nos rondem” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 236). Ampliando o escopo de suas provocações, os historiadores latino-americanos ainda indicam a impossibilidade de prever as condições do futuro para essa profissão. Porém, nesse âmbito, fazem uma importante ressalva:

Em todo caso, a função de transmitir a cultura provavelmente continuará existindo; e até o momento, por muitos motivos, e apesar de sua crise, a escola é a instituição mais eficaz e poderosa para produzir este efeito. Desejamos que o faça melhor, que o faça integrando os novos saberes e indivíduos que hoje pululam em nossos mundos, que o faça repensando suas próprias tradições [...]. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 237, grifos nossos)

Para além de formas didáticas simples ou mais sofisticadas, a leitura produzida por Dussel e Caruso informa sobre um lugar ainda ocupado pela pedagogia. “A pedagogia é, antes de tudo, uma prática que reflete sobre as formas de transmissão da cultura, e a própria prática de transmiti-la” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 238). Na esteira desse posicionamento, argumenta-se, no presente exercício teórico, que os estudos contemporâneos sobre a constituição dos currículos escolares, assim como dos processos de seleção dos conhecimentos a serem ensinados, precisam ponderar a relevância e a urgência de se produzir uma reflexão crítica sobre os modos de transmissão cultural mobilizados nas

diferentes cenas pedagógicas. Reconhecer a relevância dos processos de transmissão cultural, sob esse conjunto de argumentos, implica um deslocamento dos entendimentos produzidos pela pedagogia brasileira ao longo do último século.

Para tanto, o presente artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais: inicialmente, é feita uma revisão da literatura contemporânea produzida acerca dos processos de transmissão cultural que se dão na escola; a seguir, inscreve-se nossa questão problematizadora no âmbito dos estudos curriculares, indicando os modos pelos quais atribui centralidade analítica ao conceito de conhecimento escolar; por fim, na mais ampla seção, são revisados três pensadores sociais do século XX: Émile Durkheim, Antonio Gramsci e Hannah Arendt. Em condições teóricas diferenciadas, partindo de pressupostos argumentativos divergentes, os pensadores assinalam a relevância social e política da tarefa da transmissão cultural na escola. Diferentemente dos sentidos evidenciados pelo progressivismo pedagógico ao longo do século XX, com amplas ressonâncias no pensamento curricular brasileiro, na abordagem proposta pelos pensadores escolhidos para esta reflexão, a transmissão cultural não é apresentada de forma unilateral, na qual os estudantes ocupam papel passivo. Os pensadores escolhidos para esta reflexão teórica assumem o caráter problemático das relações entre indivíduo e sociedade, ao mesmo tempo que não negligenciam o caráter social das práticas escolares. Ampliaremos e problematizaremos essa questão ao longo do artigo.

Cumprir reiterar, ainda, que nossa intenção não é produzir quadros comparativos, nem mesmo interpretações exaustivas da obra dos pensadores. De forma mais modesta, elaboramos um exercício de revisão de pensadores clássicos para a composição de uma agenda de escolarização democrática, de maneira que tal composição argumentativa produza ressonâncias para o campo dos estudos curriculares.

A TRANSMISSÃO CULTURAL REVISITADA: QUESTÕES E PROBLEMATIZAÇÕES EM NOSSO TEMPO

Em uma leitura sociológica acerca da escolarização contemporânea, são inúmeros os diagnósticos que estabelecem uma crise institucional (DUBET, 2010; TIRAMONTI, 2005; MARRERO, 2012). Como uma construção social, desenvolvida e potencializada entre os séculos XVII e XVIII, a escola é posicionada na atualidade sob uma perda dos seus “sistemas de referência” (TIRAMONTI, 2005), alicerçados modernamente nos aportes da sociedade industrial e da fabricação de um indivíduo/sujeito auto-centrado. Por conta de um conjunto de fatores exógenos e endógenos, amplamente explorados pela literatura (BOLÍVAR, 2004; TIRAMONTI,

2005), sugere-se que tenha ocorrido uma “perda da potencialidade da escola para instituir identidades” (TIRAMONTI, 2005, p. 894), situação concomitantemente experienciada pelas demais instituições modernas. A respeito desse cenário, Marrero (2012, p. 136) explicita que há “uma perda do sentido da aula e um desencanto pelo escolar”. Isso seria evidenciado, entre outros aspectos, nos processos de psicologização e medicalização do ato educativo.

Colocando sob análise a escolarização contemporânea, em um breve exercício de revisão da literatura, encontramos pelo menos dois conjuntos explicativos para a condição. O primeiro campo argumentativo diz respeito a uma “capitalização da aprendizagem” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013), na qual os processos escolarizados tendem a ser regulados pela competitividade, pela empregabilidade e pelo atendimento às características dos estudantes. Nessa direção, Paula Sibilia (2012) defende que, atualmente, a escolarização foi deslocada para o atendimento da lógica do capital, colocando-se a serviço do atendimento das diferentes demandas e perfis de seu público. Em sua acepção, tal como um *fast-food*, a educação será consumida por um cliente – “aquele que sempre tem razão e que deseja se divertir, ou, de algum modo, lucrar com seus investimentos” (SIBILIA, 2012, p. 132). A gramática pedagógica da aprendizagem ao longo da vida favorece esse entendimento, na medida em que a própria aprendizagem “é considerada como uma condição para o desenvolvimento econômico e para a produtividade” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013, p. 95).

De outra perspectiva, o sociólogo português Licínio Lima (2012) defende que a escolarização, em nosso tempo, coloca em seu horizonte a “escolha de oportunidades de aprendizagem”, na qual a educação torna-se um assunto privado. O próprio conhecimento a ser ensinado é perspectivado em uma lógica instrumental, pois “é cada vez mais um assunto privado, e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os interesses e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo” (LIMA, 2012, p. 45). Na mesma direção, ao examinar os currículos escolares para o ensino médio no sul do Brasil, Silva (2014) sugere a constituição de “dispositivos de customização curricular”, em que os próprios estudantes são interpelados a definir seus percursos formativos, a partir de seus interesses e condições socioculturais.

Um segundo conjunto de argumentos, o qual ampliaremos um pouco mais nesta seção, indica uma fragilização dos próprios processos de transmissão cultural que se dão na escola. Em uma abordagem sociológica, Tiramonti (2005) pontua que, com o predomínio das teorias construtivistas e de uma “cultura psi”, as instituições escolares começaram a operar somente no âmbito do indivíduo, dificultando ou

impossibilitando os processos de transmissão cultural, ou mesmo desencadeando uma “secundarização da tarefa de ensinar” (TIRAMONTI, 2005, p. 898).

De outra perspectiva, Young (2007, p. 1293) argumenta que, ao se destinarem a metas e perfis formativos preestabelecidos, as instituições escolares esquecem que “o objetivo primordial da educação é a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas”. Entretanto, vale explicitar, o sociólogo britânico não entende a transmissão de forma mecânica ou unidirecional, que faria do estudante um sujeito passivo, tal como afirmou o pensamento pedagógico do século XX.

Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a ideia de escolaridade como “transmissão de conhecimento” dá a palavra *transmissão* um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. (YOUNG, 2007, p. 1293)

A questão da transmissão cultural na escola, no contexto latino-americano, foi alvo da preocupação dos estudos de Dussel (2009). Com o declínio das humanidades modernas, associado à predominância de determinados modismos pedagógicos, a escola foi direcionada a fazer-se “mais e mais popular”. As críticas a uma forma curricular humanista, em geral, fundamentam-se “em três fortes exclusões que estavam em sua base: das culturas populares, da cultura contemporânea (sobretudo dos produtos da indústria cultural de massa) e da ‘voz’ das crianças e dos adolescentes” (DUSSEL, 2009, p. 353). A combinação dessas elaborações críticas permitiu que a transmissão cultural fosse “assediada”, fazendo com que a escola fosse “rebaixada pelas próprias transformações, que colocam em dúvida sua própria legitimidade como instituição privilegiada de socialização” (DUSSEL, 2009, p. 357).

Em análise mais recente, Dussel (2014) coloca como problema a ser examinado os debates e desafios sobre a autoridade cultural contemporânea, em suas interfaces com o currículo escolar. Um dos aspectos destacados pela pesquisadora é que, mesmo diante das mutações culturais de nosso tempo, “o currículo ainda conserva relevância como documento público que organiza experiências educativas nas escolas” (DUSSEL, 2014, p. 4). À medida que supõe uma seleção cultural, o currículo sugere também que certos saberes sejam autorizados em detrimento de outros. Neste processo, de seleção e hierarquização de saberes, “estabelece uma ‘autoridade cultural’ que autoriza, reconhece, valora certas práticas culturais, ao mesmo tempo em que desqualifica outras” (DUSSEL, 2014, p. 4).

Na literatura brasileira, a preocupação com a transmissão cultural é mais evidente em determinados estudos curriculares recentes.

Moreira (2013), ao privilegiar a importância da escola, argumenta sobre a relevância do conhecimento escolar e da cultura nos processos curriculares, cuja “intenção é facilitar a aquisição de conhecimentos escolares que constituam instrumentos adequados à compreensão e à transformação da natureza e das situações da vida, bem como ao aprofundamento das potencialidades humanas” (MOREIRA, 2013, p. 554). Em outras palavras, vê-se uma preocupação com uma ampliação do repertório cultural dos estudantes, por meio dos processos formativos que se dão na escola.

O que estou sustentando é que o processo curricular precisa pautar-se por análises do conhecimento escolar, assim como da diversidade cultural e da identidade. Defendo a atualidade e a articulação dessas temáticas nos currículos que se pretendam efetivos, democráticos, inovadores e inclusivos. Essas temáticas precisam ser objeto de discussões empenhadas na promoção da qualidade via currículo e na valorização dos professores. (MOREIRA, 2013, p. 555)

Associado à defesa do conhecimento escolar estabelecida por Moreira (2013), destaca-se o diagnóstico sobre o campo do currículo no Brasil desenvolvido por Lucíola Santos (2007). De acordo com a pesquisadora, o próprio campo dos estudos curriculares “não mais oferece contribuições efetivas para a prática pedagógica das escolas” (SANTOS, 2007, p. 292). Com a ressignificação das funções da escolarização, atualmente engendrada, a instituição começa a atender a um conjunto de novas demandas, muitas vezes questões de ordem social e econômica. Nessa conjuntura, de acordo com Santos (2007, p. 293), constata-se que as atividades escolares “têm sido prejudicadas pela ampliação e multiplicação de conhecimentos, habilidades de diversas ordens e formas de comportamento, que foram assumidos como integrantes do currículo escolar”.

De outra perspectiva teórica, Streck (2012) problematiza uma das mais instigantes interrogações atinentes ao campo do currículo e aos fazeres escolares, formulada inicialmente por Spencer: “Qual conhecimento que importa?” Ao revisar historicamente diferentes perspectivas e modos de abordagem para a questão, Streck propõe-se a pensá-la a partir de um prisma teórico que a mantenha em um campo de permanente tensão. Isso se justifica, dentre outros motivos, pela urgência de uma perspectiva contemporânea para “compreendermos a educação em sua globalidade planetária e que por isso não dispensam esforços contextualizados de compreender os desafios do conhecimento” (STRECK, 2012, p. 20). A pergunta pelo conhecimento, nessas condições, permanece atual desde que não privilegie uma composição de novas certezas.

A preocupação delineada na argumentação de Streck (2012), anteriormente referida, perfaz o debate curricular de nosso tempo. Quais

campos de conhecimento devem ser priorizados na composição dos currículos escolares? Que processos de transmissão cultural ainda fazem sentido para a composição da escola de nosso tempo? Ainda vale a pena construirmos uma reflexão crítica acerca das formas de ensinar e selecionar saberes? Importa problematizar a relevância de aprendizagens em comum nos marcos de uma sociedade diferencialista e multicultural? Com a inquietação advinda dessas questões, na próxima seção, trataremos de posicioná-las sob as lentes teóricas dos estudos curriculares, dimensionando formas diferenciadas de interpretação. Entretanto, sob diferentes abordagens teóricas, precisamos reconhecer a relevância da noção de conhecimento escolar na instauração desse campo teórico.

OS ESTUDOS CURRICULARES COMO CAMPO DE PROBLEMATIZAÇÃO: AS FERRAMENTAS

Conforme estamos argumentando, a reflexão desenvolvida neste texto inscreve-se no campo dos estudos curriculares. De imediato, podemos indicar que o uso do conceito “currículo”, tal como o efetuamos atualmente, é bastante recente, tendo adquirido os contornos atuais nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos. Foi desenvolvido na confluência entre diferentes campos teóricos e abordagens analíticas, adquirindo, portanto, múltiplas definições e possibilidades interventivas. Considerando sua multiplicidade de formas interpretativas, para este momento, priorizaremos a sistematização proposta por Sacristán (2000), em importante manual.

De acordo com o pesquisador, o currículo é uma expressão “da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16). Nessa direção, os estudos teóricos sobre o currículo precisam ponderar uma reflexão sobre a ação educativa que se dá nos diferentes espaços formais de escolarização. Da argumentação proposta por Sacristán, importa destacar também que o desenvolvimento dos currículos escolares é uma produção que ocorre no âmbito político. Em suas palavras, “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A relevância do debate curricular nos estudos pedagógicos de nosso tempo ancora-se na questão da qualidade do ensino, da mesma forma que se necessita “recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura” (SACRISTÁN, 2000, p. 19). Dessa perspectiva, cumpre interrogar: que elementos constituem o

processo de formação cultural que se dá nas escolas? Quais condições tornam-se fundamentais para o desenvolvimento dessa formação? A resposta dada pelo autor é esclarecedora:

O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 19)

Na formulação de Sacristán, evidencia-se o objeto privilegiado dos estudos curriculares: o conhecimento escolar. A fabricação de uma escola democrática supõe esse reconhecimento, visto que “uma escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida” (SACRISTÁN, 2000, p. 19). Neste momento, importa fazer um esclarecimento: a centralidade do conhecimento escolar nos processos formativos e nos debates técnicos não supõe que sua constituição seja estática ou universal. Como uma construção social, o conhecimento é mutável, instável e provisório, pois “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto” (SACRISTÁN, 1998, p. 150).

Os conteúdos selecionados para determinado projeto formativo derivam de processos sociais, culturais e políticos. Sacristán (1998, p. 55) reitera que a seleção cultural é perpassada por jogos políticos que validam tais escolhas:

Um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que têm poder para determinar sua validade; por isso, a fonte do currículo é a cultura que emana de uma sociedade. Sua seleção deve ser feita em função de critérios psicopedagógicos, mas é preciso considerar antes de mais nada a que ideia de indivíduo e sociedade servem.

Ampliando o escopo desta seção, estabeleceremos uma aproximação com o pensamento de Michael Young (2014). Ao explicitar alguns sentidos contemporâneos para as teorias do currículo, o autor parte do pressuposto de que “a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional” (YOUNG, 2014, p. 192). Ao mesmo tempo, em sua abordagem, constata-se que, em geral, os gestores públicos não reconhecem a autoridade dos especialistas em currículo. De forma introdutória, o sociólogo britânico sumariza algumas das principais tendências do pensamento curricular do último século, desde o gerenciamento científico de inspiração taylorista que predominou nos Estados Unidos até as formas

liberais (elitistas e complacentes) na Inglaterra. Como produto histórico dessa tradição, temos atualmente alguma dificuldade em definir os limites do campo.

Procurando apontar alguns sentidos para a teoria curricular, Young (2014, p. 193) aproxima-se do pensamento de Basil Bernstein para indicar que “não é possível ter uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento”. Reconhecendo que os professores precisam de uma teoria do currículo, o sociólogo indica que ela pode ter dois papéis distintos e complementares. O primeiro papel – o crítico – coloca-se na perspectiva de produzir análises consistentes dos pressupostos orientadores das políticas de currículo. Porém, nesse aspecto, Young (2014, p. 194) assinala que a realização da crítica precisa estar situada em uma tradição, visto que “a teoria do currículo é muito parecida com música e arte: tem suas tradições, que são rompidas e transformadas, mas não podemos viver sem elas”. Já o papel normativo refere-se às regras que regulam e orientam a prática curricular.

Ambos os papéis – crítico e normativo – precisam estar articulados, senão o normativo pode ser reduzido a uma forma de tecnicismo, e o crítico pode tornar-se um fim em si mesmo. Em outras palavras, uma teoria do currículo deve ser capaz de produzir uma abordagem crítica das formas curriculares predominantes, ao mesmo tempo que proponha alternativas. Nas palavras do autor, faz-se necessária a produção de princípios alternativos:

Na minha visão, se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliação. (YOUNG, 2014, p. 195)

Ao definir mais claramente o objeto e as formas de intervenção da teoria do currículo, o sociólogo demarca dois pressupostos a serem considerados: o primeiro remete-se ao pressuposto de que a educação é uma atividade prática; o segundo reconhece a educação como uma atividade especializada. A mobilização desses pressupostos indica que “precisamos entender os currículos como forma de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado” (YOUNG, 2014, p. 197).

Sob essas condições, Young pontua o conhecimento como a questão crucial para a teoria do currículo. A seleção do conhecimento a ser ensinado não deveria ser reduzida a conhecimentos do mundo da vida ou da experiência subjetiva do aprendente, visto que, nas sociedades modernas, as escolas e os currículos destinam-se a “armazenar e

disponibilizar o conhecimento especializado de que nossos ancestrais não precisavam e que não tinham descoberto” (YOUNG, 2014, p. 198). Então, o próprio verbo “transmitir” poderia ser ressignificado, pois reconhece em sua ação um processo de mão dupla.

O propósito da escolarização, na perspectiva de Young, alicerça-se na possibilidade de “progressão conceitual”. Tal progressão contaria com formas especializadas de conhecimento – “o conhecimento poderoso” –, capazes de “prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área do conhecimento e a etapa da escolarização”. A garantia da progressão conceitual seria explicitada na seguinte interrogação: “Por que, às vezes, os professores se assustam com a ideia do conhecimento e acham que devem resistir a ele, como algo inegavelmente opressivo e não como algo libertador que deve ser encorajado?” (YOUNG, 2014, p. 201). Ao longo da presente seção, procuramos cartografar algumas tendências contemporâneas no campo dos estudos curriculares, tentando encontrar elementos para uma reflexão sobre o conhecimento escolar. A seguir, avançaremos para a questão da transmissão cultural na contemporaneidade, revisitando a pedagogia instaurada ao longo do século XX.

A TRANSMISSÃO CULTURAL NA CONTEMPORANEIDADE: REVISITANDO A PEDAGOGIA DO SÉCULO XX

Tendo dimensionado os debates acerca da transmissão cultural e dos modos de seleção do conhecimento escolar na literatura atual, bem como situado essas problematizações no âmbito dos estudos curriculares, nesta seção tal questão é analisada a partir de três importantes pensadores sociais do século XX, que, à sua maneira, direcionaram o olhar para o campo educacional. Por meio de percursos de tematização diferenciados, bem como contextualizados em múltiplas áreas e abordagens epistemológicas, escolhemos visitar algumas obras de Émile Durkheim, Antonio Gramsci e Hannah Arendt. A questão da transmissão cultural, nas diferentes obras estudadas, apresenta-se como uma tarefa pública indispensável para a escolarização contemporânea, mas, ressalte-se, não é tratada de maneira fixa e com significados permanentes, sendo percebida como uma ação contingenciada pelas condições sociais e históricas de seus tempos.

TRANSMISSÃO CULTURAL E A VIRTUDE CRIADORA DA EDUCAÇÃO

Em um texto fundador da sociologia da educação, Émile Durkheim auxilia-nos a compreender as definições da educação, dimensionando-as em articulação com as questões referentes à transmissão cultural que se dá nesse processo. De imediato, o pensador francês busca produzir uma crítica das definições de “educação” derivadas das

filosofias de Kant e Mill, visto que tais abordagens partiriam “do postulado de que há uma educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens indistintamente” (DURKHEIM, 1978, p. 35). De acordo com o autor, o primeiro aspecto a ser considerado é a dimensão histórica que perfaz os processos educativos, à medida que “a educação tem variado infinitamente com o tempo e com o meio” (DURKHEIM, 1978, p. 35). A análise do pensador francês oferece elementos para uma contestação de modelos idealizados de educação.

A sociologia durkheiminiana, ao versar sobre os fenômenos educacionais, toma como pressuposto interpretativo a perspectiva de que “cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível” (DURKHEIM, 1978, p. 36). A educação, nessa abordagem, não pode ser entendida como produto da ação individual, mas é reconhecida pelo seu caráter de “produto da vida em comum”. Sob tal condição, pensar os processos educativos implica o reconhecimento de sua multiplicidade, associado ao princípio de uma necessária “base em comum”. O entendimento dessa base comum, de acordo com o pensador francês, deriva-se do postulado de que “não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam” (DURKHEIM, 1978, p. 39). Em outras palavras, o compromisso educacional de ensinar o que “une” e o que “diferencia” deriva-se da abordagem durkheiminiana.

Nessa direção, percebe-se na educação uma dimensão ambivalente, visto que forma as futuras gerações a partir de um conjunto de condições sociais e, ao mesmo tempo, favorece a diversificação por meio da individualidade de cada sujeito. Disso decorre a clássica definição de Durkheim (1978, p. 41):

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

O caráter social da educação, de acordo com o pensador francês, consiste na necessidade de uma “socialização metódica das novas gerações” (DURKHEIM, 1978, p. 41). Formam-se os indivíduos por meio da constituição do ser social, o que implica determinados movimentos formativos, pois faz-se indispensável iniciar cada criança que nasce nas condições culturais da sociedade em que será inserida. Nas palavras de Durkheim (1978, p. 42), a obra da educação reside em agregar “ao ser

egoísta e social, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social”. Entretanto, tal como pressuporíamos em uma leitura superficial, a educação não se limita a “impor” determinantes sociais, mas pelos seus mecanismos cria um “ser novo”, com suas peculiaridades e potencialidades para inserir-se (e transformar) num mundo já existente.

Disso consiste, segundo o pressuposto indicado no parágrafo anterior, a “virtude criadora” da educação, sua principal especificidade. Os processos educativos não se restringem somente ao desenvolvimento orgânico ou moral, uma vez que, diferentemente dos animais, nos seres humanos a aquisição de experiências não é engendrada somente pela via do treinamento.

No homem, ao contrário, as múltiplas aptidões que a vida social supõe, muito mais complexas, não podem organizar-se em nossos tecidos, aí se materializando sob a forma de predisposições orgânicas. Segue-se que elas não podem transmitir-se de uma geração a outra, por meio da hereditariedade. É pela educação que essa transmissão se dá. (DURKHEIM, 1978, p. 43)

Tal processo de transmissão, cumpre explicar, é variável de acordo com as diferentes sociedades, em seus diferentes tempos. O exemplo trazido pelo pensador francês refere-se aos conhecimentos científicos, que se tornaram fundamentais para o novo século. A afirmação dos conteúdos a serem transmitidos não se dá por ações verticais dos educadores, o que constituiria uma “insuportável tirania”. Nas palavras de Durkheim (1978, p. 45), os próprios indivíduos “são interessados nessa submissão; porque o ser novo que a ação coletiva, por intermédio da educação, assim edifica, em cada um de nós, representa o que há de melhor no homem, o que há em nós de propriamente humano”. Assim, tanto os saberes científicos como a formação moral são produzidos a partir dos processos de transmissão cultural.

Examinar as questões atinentes à transmissão – em uma perspectiva durkheiminiana – implica um distanciamento do paradoxo entre indivíduo e sociedade. Ainda que seja reconhecida a possibilidade de o indivíduo aprender por seu próprio esforço, nessa abordagem é importante assumir a relevância da sociedade, garantidora de uma “vida em comum”.

Depois e, sobretudo, porque os resultados do trabalho de uma geração não ficaram perdidos para a geração que se lhe seguiu. Os frutos da experiência humana são quase que integralmente conservados, graças à tradição oral, graças aos monumentos figurados, aos utensílios e instrumentos de toda a espécie que se transmitem de geração em geração. O solo da natureza humana se recobre, assim, de fecunda camada de aluvião, que cresce sem cessar. Ao

invés de se dissipar, todas as vezes que uma geração se extingue e é substituída por outra, a sabedoria humana vai sendo acumulada e revista, dia a dia, e é essa acumulação indefinida que eleva o homem acima do animal e de si mesmo. (DURKHEIM, 1978, p. 46)

Considerando-se que a educação é fabricada como função coletiva, a transmissão cultural assume a condição de tarefa pública indispensável. Disso decorre, de acordo com Durkheim, a importante intervenção do Estado como garantidor dos melhores direcionamentos sociais. Segundo o pensador francês, “para que a educação possa produzir esse resultado, claro está que não pode ser inteiramente abandonada ao arbítrio dos particulares” (DURKHEIM, 1978, p. 48). A presença do Estado, nessas condições, garantiria a coesão social por meio da escolarização, de tal forma que a educação não fosse “esfacelada” em uma multiplicidade de interesses. A escola não deveria ser dirigida por um partido, os mestres não deveriam deixar valer suas opiniões pessoais, sendo que as atividades escolares deveriam ser dirigidas na direção de determinados princípios. “O respeito da razão, da ciência, das ideias e sentimentos em que se baseia a moral democrática” expressariam a finalidade social da educação, cuja garantia seria função do Estado (DURKHEIM, 1978, p. 49).

Outro aspecto concernente à elaboração durkheiminiana acerca dos processos educacionais refere-se ao papel do educador e aos seus procedimentos. A atuação de quem ensina é fundamentada em sua autoridade. Do ponto de vista do método, Durkheim distancia-se das formas educacionais centradas no prazer, tal como a concepção de Montaigne, assumindo como ênfase o “sentimento do dever”, no qual o indivíduo reconhece a indispensabilidade de seu esforço pessoal, seja pelo seu próprio amadurecimento, seja pelo exemplo dos adultos. Em razão desse aspecto, o pensador pontua que “a autoridade moral é a qualidade essencial do educador. Porque, pela autoridade, que nele se encarna, é que o dever é o dever” (DURKHEIM, 1978, p. 54). Antes, um esclarecimento: Durkheim não situa a autoridade no âmbito da violência, mas sim na “ascendência moral”, efeito da própria confiança expressa na legitimidade do mestre.

E a questão precisamente é essa. Não é de fora que o recebe a autoridade: e de si mesmo. Ela não pode provir senão de fé interior. É preciso que ele creia não em si, sem dúvida, não nas qualidades superiores de sua inteligência ou de seu coração, mas na missão que lhe cabe e na grandeza dessa missão. (DURKHEIM, 1978, p. 55)

Por fim, cumpre sinalizar que as questões da transmissão cultural e da autoridade moral, evidenciadas na abordagem educacional

de Durkheim, associam-se a uma dimensão conservadora da educação – conservadora das tradições, dos saberes acumulados, dos valores morais, do papel da própria instituição escolar. Entretanto, em sua sociologia, tal aspecto não se apresenta de forma tão problemática, visto que se faz fundamental ponderar a “virtude criadora” da educação, isto é, sua potencialidade de formar o “homem novo” – produzido não a partir de aportes idealizados, mas sim das condições sociais e históricas de seu tempo. A seguir, conforme sinalizado anteriormente, revisaremos a questão da transmissão cultural no pensamento de Antonio Gramsci.

A ESCOLA UNITÁRIA E SEUS POSSÍVEIS MÉTODOS ATIVOS

No que tange à pauta educacional progressivista, em nosso país, um dos autores mais referenciados é Antonio Gramsci. Em seus *Cadernos do cárcere*, uma das partes é destinada ao “princípio educativo”, na qual é delineada a concepção educacional do pensador italiano. Ao examinar o processo de formação dos intelectuais, em diferentes contextos, Gramsci depara-se com uma organização ambivalente dos processos formativos, caracterizados, por um lado, pelas escolas humanistas e, por outro, pelas escolas profissionais – de acordo com o autor, as primeiras eram destinadas a uma educação centrada na cultura geral, naquilo que os indivíduos deveriam pensar e fazer para orientar suas vidas, enquanto as últimas diziam respeito à formação para os ramos profissionais. Em sua perspectiva, uma das crises da escola moderna assentava-se neste dualismo: “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p. 33).

Com o desenvolvimento científico e as novas demandas do processo de industrialização, engendrados no início do último século, o pensador italiano sugere a criação de uma configuração escolar que agregue os dois modelos – instaurando-se uma “escola única”. Em sua acepção, a crise da educação, em curso naquele contexto, poderia ser solucionada a partir dos seguintes indicativos: “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2011, p. 33). A proposta educativa desenvolvida pelo autor parte do pressuposto de que se faz necessária “uma luta rigorosa contra os hábitos do diletantismo, da improvisação, das soluções ‘oratórias’ e declamatórias” (GRAMSCI, 2011, p. 35), de forma que o trabalho escolar seja potencializado. Exemplar, nesse aspecto, é seu indicativo de que as notas de aula sejam feitas por escrito.

Um aspecto inicialmente apresentado pelo autor, no referido texto, diz respeito à organização do currículo escolar:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2011, p. 36)

A configuração escolar desenvolvida a partir das concepções do pensador italiano encaminha a inserção dos jovens na vida social, por meio de uma formação intelectual e prática. A escola unitária deveria ser desenvolvida em tempo integral, envolvendo a ampliação dos espaços físicos da escola, que se tornam importantes prédios com “dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc.” (GRAMSCI, 2011, p. 37). Na mesma direção, tal configuração implica uma ampliação do corpo docente, assim como a promoção de métodos criativos.

Mesmo com o desenvolvimento de práticas criativas, do ponto de vista didático, Gramsci reitera a importância de noções “instrumentais” nas escolas “primárias e médias”, o que corresponderia à escola unitária. Em sua perspectiva, seria necessária a definição de noções a serem ensinadas a todos os estudantes.

O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história) deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (GRAMSCI, 2011, p. 37)

Do ponto de vista da seleção dos conhecimentos a serem ensinados, um primeiro aspecto que chama a atenção refere-se ao combate às perspectivas “folclóricas” que podem estar presentes no processo formativo, tomando o conhecimento historicamente elaborado como condição primeira para a reflexão curricular. Outro aspecto, de ordem metodológica, coloca-se na questão de “abrandar e fecundar

a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos” (GRAMSCI, 2011, p. 37). A abordagem gramsciana acerca dos saberes a serem ensinados na escola supõe “abrandar” e “fecundar” sua orientação dogmática, o que implicaria ampliar o escopo dos conteúdos a serem estudados, associando-os ao uso de métodos ativos.

Nesse aspecto, em particular, percebe-se no pensador italiano uma preocupação em mobilizar “o estudo e o aprendizado de métodos criativos na ciência e na vida” (GRAMSCI, 2011, p. 137). Em outras palavras, o desafio posto estava em potencializar a capacidade dos estudantes na produção e na mobilização autônoma dos saberes formalizados, não apenas no período da formação universitária. Entretanto, falar da autonomia dos estudantes, na abordagem gramsciana, não significa um abandono das atividades de transmissão cultural.

Toda a escola unitária é escola ativa, embora seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar com certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de “conformar” as novas gerações. Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por razões de contraste e de polêmica; é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. (GRAMSCI, 2011, p. 39)

O desenvolvimento dessa questão implica o reconhecimento de que não basta propor uma configuração escolar distante dos padrões “jesuíticos”, de uma escola mecânica; faz-se relevante resguardar a dimensão racional na organização das atividades que se dão na escola. Ultrapassar a fase romântica, de acordo com Gramsci (2011, p. 39-40), não significa o desenvolvimento de uma escola de “inventores e criadores”, nem mesmo “um programa predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo”. A escola criadora supõe uma aprendizagem ativa dos estudantes, tornando-se compromisso; “o descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas” (GRAMSCI, 2011, p. 40). Por fim, finalizando a revisão dos pensadores sociais do século XX, a seguir estreitaremos a abordagem fazendo uso das contribuições de Hannah Arendt.

EDUCAÇÃO, CRISE E O “PATHOS DA NOVIDADE”

Tornou-se recorrente na contemporaneidade, no que tange aos debates educacionais, a caracterização de um cenário de crise, como já indicamos anteriormente. Inúmeros autores, em perspectivas teóricas

diferenciadas, têm assinalado uma crise da instituição, seja em seu potencial formativo, seja em sua capacidade democrática (BIESTA, 2013; MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Um dos campos teóricos mais significativos para o tratamento analítico dessa questão advém da filosofia de Hannah Arendt (2005), em seu conhecido ensaio “Crise na educação”. De acordo com a filósofa, os momentos de crise apresentam-se como relevantes oportunidades, uma vez que nos direcionam a pensar sobre nossas questões e a buscar novas respostas. Aliás, em sua abordagem, “uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos” (ARENDR, 2005, p. 23). As crises, em suas diferentes nuances, apresentam-se como instigantes momentos para questionarmos pressupostos ou respostas preestabelecidas.

Direcionando sua reflexão para a escolarização mobilizada no contexto estadunidense, Arendt argumenta sobre a importância que os sistemas de ensino adquiriam naquele país, constituído – na primeira metade do último século – por um significativo contingente de imigrantes. Nos Estados Unidos, a escolarização assumia papéis diferenciados, visto que recebia e incorporava culturalmente os “recém-chegados”. Além do mais, “recém-chegados” é a expressão utilizada pela filósofa para explorar conceitualmente o campo educacional. As crianças são “os recém-chegados pelo nascimento”, que precisam ser inseridos em um mundo preexistente. Em sua perspectiva filosófica:

[...] faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar. (ARENDR, 2005, p. 27)

Nesse tópico – a inserção dos jovens em um “mundo velho” – reside o ponto de partida para a reflexão da crise educacional do século XX. A abordagem arendtiana volta-se aos modelos de educação progressivista – advindos dos movimentos escolanovistas e de uma inspiração rousseauiana –, a qual tem se produzido como um “*pathos* da novidade”. De acordo com as teorias pedagógicas constituintes de seu contexto, Arendt sugere uma mudança nas tradições e métodos de ensino, que deixam a razão e a formação intelectual de lado e priorizam os desejos e interesses dos jovens, em muitos aspectos apresentando-se como “um problema extremamente difícil porque surge no seio de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências” (ARENDR, 2005, p. 29).

Em sua argumentação, são três as ideias básicas que sustentam (e explicam) os movimentos educacionais do século XX. A primeira diz respeito à primazia dos interesses e vontades da criança: sob tais condições teóricas, tem-se defendido uma indispensável formação infantil,

visando à formação de sujeitos autônomos. Do ponto de vista das relações escolares estabelecidas, indica-se que “é o grupo das crianças ele mesmo que detém a autoridade que vai permitir dizer a cada criança o que ela deve ou não deve fazer” (ARENDT, 2005, p. 31). Na abordagem arendtiana, tal cenário pode sugerir que “as crianças fiquem entregues a si mesmas”, ou “à tirania de seu grupo”, produzindo um importante desafio.

Arendt lembra-nos que as crianças são “os novos”, que precisam nascer para o mundo – “natalidade”. A instituição escolar, nesse aspecto, ocupa um papel privilegiado.

Normalmente é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola é, de modo algum, não o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que não o seja verdadeiramente. Nessa etapa da educação, uma vez mais, os adultos são responsáveis pela criança. A sua responsabilidade, porém, não consiste tanto em zelar para que a criança cresça em boas condições, mas em assegurar aquilo que normalmente se designa por desenvolvimento das suas qualidades e características. (ARENDT, 2005, p. 31)

A segunda ideia explorada pela filósofa remete-se à questão do ensino e ao próprio lugar ocupado pelo professor na escolarização. Sob as condições pedagógicas do século XX, “a pedagogia tornou-se a ciência do ensino em geral, ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar” (ARENDT, 2005, p. 33). A docência, em linhas gerais, é reduzida a um conjunto de técnicas, nas quais o professor torna-se um especialista. À medida que as crianças adquirem a centralidade da cena pedagógica, o conhecimento é deslocado e, conseqüentemente, “ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor” (ARENDT, 2005, p. 33). Em outras palavras, a competência docente reside, sob o prisma arendtiano, “em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos autores. Mas, a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo” (ARENDT, 2005, p. 32). Em sua filosofia, a autoridade dos adultos vincula-se à sua responsabilidade pelo mundo, pois a educação supõe uma relação de pertencimento ao mundo: “Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: ‘Eis aqui o nosso mundo’” (ARENDT, 2005, p. 43).

Em decorrência disso, a terceira ideia-base explorada por Arendt para caracterizar a crise na educação associa-se ao imperativo do

aprender pelo fazer. Nessa direção, as pedagogias do século XX consideram pouco significativo que os professores dominem e transmitam determinados conhecimentos, mas valorizam práticas pedagógicas que apresentem um saber-fazer. Exemplar nesse aspecto, ainda conforme a filósofa, é a questão do jogo – no qual somente fazem sentido as formas lúdicas e prazerosas de aprender. Nessa perspectiva, “considera-se o jogo como o mais vivo modo de expressão e a maneira mais apropriada para a criança de se conduzir no mundo, a única forma de atividade que brota espontaneamente da sua existência de criança” (ARENDT, 2005, p. 34). A perspectiva arendtiana expõe duas condições básicas das pedagogias do século XX: “a substituição do aprender pelo fazer e do trabalho pelo jogo” (ARENDT, 2005, p. 34).

A abordagem filosófica proposta por Hannah Arendt, em seu texto publicado em 1957, revitaliza a importância da transmissão cultural nos processos de educação escolarizada. Reconhecendo a importância e a inserção dos jovens em um mundo preexistente, a filósofa retoma uma função “conservadora” da educação. Por esta expressão, de forma alguma a autora aproxima-se de um conservadorismo, mas reconhece que a conservação “faz parte da essência mesma da atividade educativa cuja tarefa é sempre acarinhar e proteger alguma coisa” (ARENDT, 2005, p. 46).

Uma “atitude conservadora”, na acepção arendtiana, não supõe uma manutenção do *status quo*, visto que “o mundo é feito por mortais, ele é perecível” (ARENDT, 2005, p. 47). A cada geração, reinventa-se o compromisso de preservar o que somos, com vistas a proteger a novidade oriunda de cada recém-chegado. A tradição e suas formas de transmissão são importantes ferramentas para a esperança em um futuro melhor, visto que “uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral” (ARENDT, 2005, p. 52). A perspectiva filosófica de Arendt acerca da crise na educação auxilia-nos a produzir novos olhares sobre a escola de nosso tempo, revitalizando a transmissão cultural como um importante elemento para a “renovação do mundo!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente estudo teórico, procuramos produzir uma breve revisão do pensamento social do século XX acerca da questão da transmissão cultural que ocorre nas escolas. Após termos revisitado os estudos contemporâneos sobre a transmissão cultural, produzidos no âmbito de teorizações pedagógicas contemporâneas, bem como circunscrevermos nosso modo de abordagem ao campo dos estudos curriculares, atribuindo centralidade ao conceito de conhecimento escolar, direcionamos nossa reflexão para os estudos produzidos por clássicos pensadores sociais ao longo do século XX. Como sinalizado anteriormente, o objetivo para

este estudo teórico não foi produzir exaustivos quadros comparativos, mas sim mapear possíveis alternativas de pensamento para os estudos curriculares, na atualidade.

Ao escolhermos examinar obras de Émile Durkheim, Antonio Gramsci e Hannah Arendt, a intenção esteve em estabelecer um reencontro com autores significativos para a contemporaneidade pedagógica, mas que, aparentemente, ao longo das últimas décadas, pouco são lidos nas faculdades de educação. No que tange à transmissão cultural que ocorre nas escolas, podemos compreender a potencialidade de pensar a virtude criadora da educação, proposta por Durkheim, da composição de uma escola unitária que lance mão de métodos ativos e que, ao mesmo tempo, valorize a tradição, explicitada por Gramsci, e de dimensionar a atitude conservadora que perfaz a escolarização e os perigos de um “*pathos* da novidade”, explicados por Arendt. Vale a pena ainda assinalar que, com esse conjunto de argumentos, não encontramos definições estáticas para a função da transmissão cultural, nem mesmo cristalizações para o delineamento dos conhecimentos a serem ensinados. Pelo contrário, valendo-nos da expressão arendtiana, sempre somos lembrados de que “o mundo é perecível”. Retomando a epígrafe com a qual abrimos este artigo, junto a Masschelein e Simons (2013), nosso desafio está em potencializar a escolarização e suas formas de transmissão cultural como uma tarefa do nosso tempo, que produza *experiências escolares agenciadoras de confrontos entre o mundo público e a produção de coisas novas e livres a partir dele*.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOLÍVAR, Antonio. Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Cidade do México, n. 20, p. 15-38, 2004.
- COMENIUS, Jan Amós. *Didática magna*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- DUBET, François. Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, Madri, v. 47, n. 2, p. 15-25, 2010.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 351-365, 2009.
- DUSSEL, Inés. Es el currículum relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 22, n. 24, p. 1-26, 2014.
- DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes (organização dos). In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 714-719.

- GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, 2013.
- GALLAN, Cláudia; SAMPAIO, Maria das Mercês. Conhecimento escolar na escola de tempo integral. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). *Currículo e docência em políticas de ampliação da jornada escolar*. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 11-28.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*: v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- HARLE, Isabelle. Quelle place pour une sociologie des savoirs dans la formation des enseignants? *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, Neuchâtel, n. 10, p. 33-45, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIMA, Licínio. *Aprender para ganhar, conhecer para competir*: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARRERO, Adriana. La otra “jaula de hierro”: del fatalismo de la exclusion a la recuperación del sentido de lo educativo – una mirada desde la sociología. *Sociologías*, Porto Alegre, n. 29, p. 128-150, jan./abr. 2012.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. Lendo Stella: um mote para pensar o fundamental na escola de ensino fundamental. *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 34, p. 193-205, 2010.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. Currículo e gestão: propondo uma parceria. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, São Paulo, v. 21, n. 80, p. 547-562, 2013.
- NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase*: desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- RATKE, Wolfgang. *Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635)*: textos escolhidos. Apresentação, tradução e notas de Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados, 2008. (Clássicos da Educação).
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que são os conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-195.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Lucíola. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 291-306, 2007.
- SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma análise de currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, 2014.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas curriculares para o ensino médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 68-76, 2015.
- SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. “Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad”: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 38, p. 93-102, 2013.
- STRECK, Danilo. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 8-24, 2012.
- TIRAMONTI, Guillermina. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 889-910, 2005.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael. Education, globalisation and the 'voice of knowledge'. *Journal of Education an Work*, Birmingham, v. 22, n. 3, p. 193-204, 2009.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

YOUNG, Michael; MULLER, Johann. Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, Londres, v. 45, n. 1, p. 11-27, 2010.

ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos –, São Leopoldo, Rio Grande do Sul,
Brasil

robertoddsilva@yahoo.com.br

