

159

Trimestral

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

BASE DE DADOS

Biblat - Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (México)
<http://biblat.unam.mx/pt>

BVS Psicologia Brasil - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (Brasil)
<http://www.bvs-psi.org.br>

Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil)
<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ - Publicações Online de Educação (Brasil)
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

e-Revistas - Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas (Espanha)
<http://www.erevistas.csic.es/>

Google Scholar
<http://scholar.google.com.br/>

HCERES - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)
<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-de-l-AERES>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)
<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)
<http://www.latindex.unam.mx>

Microsoft Academic Search
<http://academic.research.microsoft.com/>

OEI - Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
<http://www.oei.es/br7.htm>

Psicodoc - Base de Datos Bibliográfica de Psicología (Espanha)
<http://www.psicodoc.org>

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)
<http://www.scielo.br/>

SciVerse Scopus - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)
<http://www.scopus.com/home.url>

PORTAIS ESPECIALIZADOS

Capex - Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)
<http://www.periodicos.capex.gov.br/>
<http://qualis.capex.gov.br/webqualis/>

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
<http://clase.unam.mx/>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (Brasil)
<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1047>

Inep/Cibec - BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil)
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>
http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

BUSCADORES DE LITERATURA

CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)
<http://www.doaj.org/>

ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA)
<http://www.ergoobservatory.info/ejdirectory.html>

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha)
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?bibid=AAAAA&colors=7&lang=en>

VERSÃO ONLINE

<http://educa.fcc.org.br>
<http://www.scielo.br>

VERSÃO IMPRESSA

Março 2016
Tiragem: 1.500 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil
Fax: (11) 3726-1079
Tel.: (11) 3721-4221/4861
Site: <http://www.fcc.org.br>
E-mail: cadpesq@fcc.org.br

SUBMISSÕES ONLINE

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

“PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO”

Bernardete A. Gatti
Carlos Roberto Jamil Cury
Dermeval Saviani
Gilberta S. de M. Jannuzzi
Maria Aparecida Motta
Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Tecnologia - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.
Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo
CEP 13084-008 - Campinas-SP
Telefone: (+55) (19) 3789-9000
E-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo *online*: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

AUTORES ASSOCIADOS

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição trimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista. A revista

não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moysés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Villas Bôas

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria José Oliveira de Souza

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira
(Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis,
Rio de Janeiro, Brasil)

Bila Sorj
(Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Claudia Davis
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e
Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto
(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Lilia Katri Moritz Schwarcz
(Universidade de São Paulo, São Paulo,
São Paulo, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira
(Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Luciôla Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Maria Malta Campos
(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marli André
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
e Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox
(Pontifícia Universidad Católica de Chile,
Santiago, Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, Paris, França)

Guillermina Tiramonti
(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Buenos Aires, Argentina)

Helena Hirata
(Centre National de la Recherche
Scientifique, Paris, França)

Jacques Velloso
(Universidade de Brasília, Brasília,
Distrito Federal, Brasil)

José Antonio Castorina
(Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais
(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco
(Instituto Internacional de Planeamiento de la
Educación, Buenos Aires, Argentina)

Luiz Antônio Cunha
(Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

María de Ibarrola
(Centro de Investigación y Estudios
Avanzados, Cidade do México, México)

Maria do Céu Roldão
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho
(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Nikos Kalampalíkis
(Université Lumière Lyon 2, Lyon, França)

Richard Wittorski
(École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Rouen, Université de Rouen,
Mont-Saint-Aignan, França)

Verena Stolcke
(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona,
Espanha)

Walter E. Garcia
(Instituto Paulo Freire, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto,
São Paulo, Brasil)

SUMÁRIO

EDITORIAL 8

TEMA EM DESTAQUE

**ESTUDOS SOBRE O CONHECIMENTO ESCOLAR:
TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

APRESENTAÇÃO 12

Roberto Rafael Dias da Silva, Cláudia Valentina Assumpção Galian

**POR QUE O CONHECIMENTO É IMPORTANTE PARA AS
ESCOLAS DO SÉCULO XXI? 18**

WHY KNOWLEDGE MATTERS FOR THE SCHOOLS OF THE 21ST CENTURY?

POUR QUOI LA CONNAISSANCE EST IMPORTANTE POUR LES ÉCOLES DU XXI^{ÈME} SIÈCLE?

¿POR QUÉ EL CONOCIMIENTO ES IMPORTANTE PARA LAS ESCUELAS DEL SIGLO XXI?

Michael F. D. Young

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL:
DESFIGURAMENTO DA ESCOLA E DO CONHECIMENTO ESCOLAR 38**

EDUCATIONAL POLICIES IN BRAZIL:

THE DISFIGUREMENT OF SCHOOLS AND SCHOOL KNOWLEDGE

POLITIQUES ÉDUCATIVES AU BRÉSIL:

DÉFIGURATION DE L'ÉCOLE ET DE LA CONNAISSANCE SCOLAIRE

POLÍTICAS EDUCACIONALES EN BRASIL:

DEFORMACIÓN DE LA ESCUELA Y DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

José Carlos Libâneo

PARA A NOÇÃO DE TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR 64

ON THE NOTION OF CURRICULAR TRANSFORMATION

POUR LA NOTION DE TRANSFORMATION DU CURRICULUM

PARA LA NOCIÓN DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

José Augusto Pacheco

RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO ESCOLAR E LIBERDADE 78

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL KNOWLEDGE AND FREEDOM

LES RAPPORTS ENTRE LA CONNAISSANCE SCOLAIRE ET LA LIBERTÉ

RELACIONES ENTRE CONOCIMIENTO ESCOLAR Y LIBERTAD

Newton Duarte

**CONHECIMENTO ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO:
UMA LEITURA PÓS-FUNDACIONAL 104**

SCHOOL KNOWLEDGE AND EMANCIPATION: A POST-FOUNDATIONAL APPROACH

CONNAISSANCE SCOLAIRE ET ÉMANCIPATION: UNE LECTURE POST-FONDATIONNELLE

CONOCIMIENTO ESCOLAR Y EMANCIPACIÓN: UNA LECTURA POSTFUNDACIONAL

Carmen Teresa Gabriel

**NORBERT ELIAS E O CONHECIMENTO:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE CURRÍCULO 132**

NORBERT ELIAS AND KNOWLEDGE: CONTRIBUTION TO THE DEBATE ON CURRICULUM

NORBERT ELIAS ET LA CONNAISSANCE: CONTRIBUTIONS AU DEBAT SUR LE CURRICULUM

NORBERT ELIAS Y EL CONOCIMIENTO: APORTES PARA EL DEBATE SOBRE EL CURRÍCULO

Maria das Mercês Ferreira Sampaio, Cláudia Valentina Assumpção Galian

**CURRÍCULO, CONHECIMENTO E TRANSMISSÃO CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES
PARA UMA TEORIZAÇÃO PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA 158**

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

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

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

Roberto Rafael Dias da Silva

ARTIGOS

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE VALORES SOCIOMORAIS 186

CONSTRUCTION AND VALIDATION OF A SOCIO-MORAL VALUES SCALE

CONSTRUCTION ET VALIDATION D'UNE ÉCHELLE DE VALEURS SOCIO-MORALES

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE VALORES SOCIOMORALES

Marialva Rossi Tavares, Maria Suzana De Stefano Menin,
Patrícia Unger Raphael Bataglia, Telma Pileggi Vinha,
Luciene Regina Paulino Tognetta, Raul Aragão Martins, Adriano Moro

EL PAPEL DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE CAMBIO 212

THE ROLE OF SCHOOL INSPECTION IN THE PROCESSES OF EDUCATIONAL CHANGE

LE RÔLE DE L'INSPECTION SCOLAIRE DANS LES PROCESSUS DE CHANGEMENT

O PAPEL DA INSPEÇÃO ESCOLAR NOS PROCESSOS DE MUDANÇA

Héctor Monarca, Noelia Fernández-González

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÕES SOBRE A PSEUDIFORMAÇÃO 234

PEDAGOGICAL PROPOSALS IN TEXTBOOKS:

REFLECTIONS ON PSEUDOFORMATION

PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES DANS LES LIVRES DIDACTIQUES:

RÉFLEXIONS SUR LA PSEUDO-FORMATION

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS:

REFLEXIONES SOBRE SEUDIFORMACIÓN

Maria Terezinha Bellanda Galuch, José Leon Crochík

CONSTRUIR E MOBILIZAR CONHECIMENTOS NUMA RELAÇÃO CRÍTICA COM OS SABERES 260

CONSTRUCT AND MOBILIZE KNOWLEDGE IN A CRITICAL RELATION WITH KNOWLEDGE

CONSTRUIRE ET MOBILISER DES CONNAISSANCES DANS UN RAPPORT CRITIQUE AUX SAVOIRS

CONSTRUIR Y MOVILIZAR CONOCIMIENTOS EN UNA RELACIÓN CRÍTICA CON LOS SABERES

Marcel Crahay, Géry Marcoux

INSTRUÇÕES A AUTORES 274

ESCOLA EM FOCO

No quadro da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular, este número de *Cadernos de Pesquisa* traz importantes contribuições à reflexão. A seção Tema em Destaque reúne sete artigos sobre a questão do conhecimento escolar, referenciados em diferentes perspectivas teóricas, sobre os quais há qualificada apresentação dos seus organizadores, Roberto Rafael Dias da Silva e Cláudia Valentina Assumpção Galian. A escola continua em exame na seção Artigos. Marialva Rossi Tavares, Maria Suzana De Stefano Menin, Patrícia Unger Raphael Bataglia, Telma Pileggi Vinha, Luciene Regina Paulino Tognetta, Raul Aragão Martins e Adriano Moro discutem os resultados de pesquisa da equipe sobre a construção de uma escala de valores sociomoraes que aferiu a adesão a valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática de estudantes e professores da educação básica em escolas públicas e privadas de São Paulo. Por meio da investigação sobre a implantação de uma política de inovação curricular promovida pela legislação espanhola, Héctor Monarca e Noelia Fernández-González questionam o papel da supervisão educativa, com sua atividade equivocada de ocupar-se dos documentos como se fossem a própria prática educativa das escolas. Maria Terezinha Bellanda Galuch e José Leon Crochík analisam livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental, identificando a sua contribuição para uma pseudoformação, que dificulta a reflexão crítica sobre a própria sociedade e sobre o conhecimento nela produzido. Por fim, retomando a questão do conhecimento, Marcel Crahay e

Géry Marcoux problematizam a doutrina pedagógica da abordagem por competências, tratando do papel da escola de levar os alunos e estudantes a uma relação crítica com os saberes, da organização dos conhecimentos e dos aprendizados escolares.

Considerando que a perspectiva da internacionalização precisa ser vista em um quadro mais abrangente, iniciamos, neste número, a publicação dos resumos também em francês.

Convidamos à leitura dos artigos.

Comissão Editorial

TEMA

EM

DESTAC

**ESTUDOS SOBRE O CONHECIMENTO ESCOLAR:
TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

QUE

ESTUDOS SOBRE O CONHECIMENTO ESCOLAR: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Assim, queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 28)

RECENTEMENTE FOI PUBLICADA NO BRASIL A TRADUÇÃO DA OBRA *IN DEFENCE OF THE School*, dos filósofos Jan Masschelein e Marteen Simons. Nessa obra, os autores propõem-se a estabelecer uma retomada da função pública da escola, posicionando-a como um “bem comum”. Mesmo que ao longo do século XX tenham proliferado acusações ou diversas reivindicações quanto à sua função, os autores defendem uma reinvenção da escola. Seu ponto de partida não é, simplesmente, endossar a condenação da instituição, mas apostar em uma de suas características essenciais:

[...] a de que a escola oferece “tempo livre” e 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)

Ao considerarem a escola em sua dimensão histórica, Masschelein e Simons (2013) argumentam que o futuro da escola pode

ser considerado uma “questão pública”. Em meio a uma infinidade de demandas contemporâneas, a escola tem sido interpelada a produzir soluções. Questões como a desmotivação dos jovens, a falta de eficácia ou mesmo sua pouca contribuição para promover a competitividade favoreceram uma multiplicação dos pontos de vista e das demandas por reforma na escolarização. Mas, ainda que se movimentem em um campo controverso, os autores defendem que

[...] a escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde algo – tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria – realmente se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele algo à família ou à sociedade. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 43)

Conforme a abordagem filosófica apresentada, é nesse âmbito que podemos atribuir ênfase ao que a escola ensina, visto que o trabalho da escola seria “transformar algo em matéria de estudo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 43). Essa transformação a que os autores se referem seria o ponto de partida para a construção de uma escola democrática, um requisito para que as crianças e os jovens possam produzir algo novo. Mesmo que tenhamos considerado as ponderações contemporâneas de Masschelein e Simons como impulso para nossa argumentação, cabe indicar que esse debate pedagógico apresenta significativa historicidade. Para explorar algumas dessas questões é que, a partir deste momento, passamos a apresentar o Tema em Destaque deste número de *Cadernos de Pesquisa*: “Estudos sobre o conhecimento escolar: tendências e perspectivas”.

Ao prepararmos essa proposta de dossiê, diante da agenda contemporânea, assumimos como objetivo evidenciar algumas das perspectivas presentes no campo da educação no que se refere às discussões sobre o conhecimento escolar. A constituição de tal panorama encontra especial relevância no contexto brasileiro, diante de inúmeros movimentos que vêm sendo assumidos no sentido de definir uma base comum para o currículo da Educação Básica. Tomada por alguns como um passo na direção da justiça social, por outros como a expressão do desprezo pelas especificidades das escolas e de seus públicos – como um retrocesso no que já se haveria conquistado na luta contra a homogeneização cultural e o silenciamento dos grupos socialmente desfavorecidos –, a escolha oficial pelo caminho da definição central de uma base curricular comum desperta intensos debates que, a despeito dos novos argumentos construídos na defesa das distintas posições, reafirma antigos embates nunca totalmente ausentes do campo do currículo no Brasil.

Ao mesmo tempo, do ponto de vista acadêmico, reiteramos a importância desta compilação de artigos sobre o conhecimento escolar para

o próprio campo dos estudos curriculares. Essa temática tem recebido um novo investimento em debates contemporâneos, potencializando novas leituras para a pesquisa educacional. Ao mapear perspectivas teóricas diversificadas, o presente dossiê temático sistematiza algumas das atuais frentes de trabalho, da mesma forma que divulga seus temas, problemas e controvérsias investigativas. Assim, entendemos que compilar textos que evidenciem essas distintas posições, bem como as formas pelas quais alguns autores com trajetórias ligadas aos estudos curriculares constroem sua argumentação, constitui um importante contributo para o campo, pelo esforço por mapeá-lo e conferir espaço para que diferentes abordagens se constituam em referências para pesquisas em andamento e para a identificação de possíveis entradas para novas investigações.

Os debates sobre a base nacional comum – acirrados após a apresentação pelo Ministério da Educação para consulta pública, intitulado Base Nacional Comum Curricular, publicado em *site* específico, em setembro de 2016¹ – servem de panorama para que possamos, a partir deste dossiê temático, seguir interrogando pelos modos de constituição do conhecimento escolar nas políticas e práticas educativas de nosso tempo. Na sua versão mais atual, essas discussões mobilizam atenção e divulgam amplamente diferentes concepções sobre o que deve ser objeto de estudo na escola básica – questão diretamente atrelada à função social que se atribui hoje a essa instituição. Na medida em que sinalizamos, na abertura deste texto, uma opção pela defesa da escolarização enquanto uma tarefa pública, nosso interesse é colocar em exame algumas das diferentes perspectivas teóricas que atribuem centralidade aos estudos sobre o conhecimento escolar. Diferentemente de uma posição que sumariamente defenda ou anule determinados entendimentos pedagógicos sobre os conteúdos a serem ensinados, nossa opção, sinalizada neste conjunto de artigos, supõe ponderar que o conhecimento escolar apresenta significativo potencial heurístico para problematizarmos as questões atinentes à escola pública de nosso país. Assim sendo, a partir deste momento, apresentaremos brevemente cada um dos textos que compõem esta coletânea.

No primeiro artigo, “Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?”, Michael Young refere-se a uma tendência ao que denomina de “medo do conhecimento” no pensamento acadêmico e nas políticas educacionais na Inglaterra. Para ele, nas discussões sobre o currículo escolar, diante desse medo, vem-se assumindo uma ênfase na experiência do aluno. Aponta, então, para outros caminhos possíveis para o debate: (1) a centralidade do “conhecimento poderoso”, tomado como um princípio curricular, (2) o cuidado com a distinção entre currículo nacional e currículo escolar e (3) a necessária diferenciação – no nível da elaboração de políticas educacionais – entre currículo e pedagogia.

O artigo de José Carlos Libâneo – “Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar” –, focaliza

¹ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

a relação entre desigualdades sociais e desigualdades educativas, problematizando a função que se vem assumindo para a escola e os impactos das políticas educacionais – em âmbito nacional e internacional – na definição do que se espera dessa instituição. Sua perspectiva enfatiza o conhecimento a ser disponibilizado no processo de escolarização. Em outras palavras, ressalta a escola como espaço de formação cultural e científica que se desenvolve no interior da complexa trama de práticas socioculturais e institucionais.

O terceiro artigo, “Para a noção de transformação curricular”, de José Augusto Pacheco, incide sobre a relação entre currículo e conhecimento, expressa no processo de constituição do conhecimento escolar. Operando com o conceito de transposição didática, o autor propõe os conceitos de transformação curricular e transformação didática, com vistas à manutenção de contínua atenção às fronteiras entre conhecimentos no debate sobre o currículo.

O artigo intitulado “Relações entre conhecimento escolar e liberdade”, de autoria de Newton Duarte, propõe-se a estabelecer uma discussão acerca das relações entre liberdade e conhecimento escolar. Servindo-se da perspectiva histórico-crítica, o estudo fundamenta-se nas concepções marxistas de história, sociedade, ser humano e conhecimento. Argumenta que a liberdade, ao inexistir na natureza, trata-se de uma derivação de uma atividade especificamente humana – o trabalho. Assim, em tais condições históricas e filosóficas, defende que a educação escolar, em suas formas e conteúdos, reflete o caráter contraditório das lutas pela liberdade.

A partir de uma postura epistêmica pós-fundacional, no artigo seguinte, Carmen Teresa Gabriel objetiva analisar a articulação entre conhecimento escolar e emancipação no campo do currículo. Em seu texto, intitulado “Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional”, a pesquisadora faz uso do diálogo estabelecido entre os estudos pós-fundacionais de Olivier Marchart, Ernest Laclau e Chantal Mouffe, destacando sua potencialidade para problematizar os significantes “emancipação” e “democracia”. Valendo-se ainda dos estudos curriculares, sua análise visa a reativar outros sentidos possíveis da articulação em foco, abrindo pistas de investigação para continuar pensando politicamente o campo curricular.

Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Cláudia Valentina Assumpção Galian contribuem com este dossiê com o artigo “Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre currículo”. Partindo das análises sociológicas desenvolvidas por Norbert Elias, as pesquisadoras buscam discutir o processo de produção do conhecimento, derivando dessa questão o papel da instituição escolar no desenvolvimento das sociedades modernas – em especial no que se refere ao currículo escolar. Após estabelecer algumas retomadas do pensamento do sociólogo, destacam

sua visão do processo de construção do conhecimento. Ao final do estudo buscam enfrentar a discussão sobre o papel social da escola.

O artigo de Roberto Rafael Dias da Silva – “Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea” – ressalta a relevância de se empreender uma discussão crítica sobre os modos de transmissão cultural assumidos em diferentes contextos e práticas pedagógicas. Com essa finalidade, destaca a centralidade atribuída ao conceito de “conhecimento escolar”, por meio da revisão de ideias de Durkheim, Gramsci e Arendt – autores que, com suas especificidades, afirmam o papel de transmissão cultural da escola.

Para finalizar, importa destacar que nossa intenção, com este dossiê, foi contribuir para uma intensificação dos estudos sobre o conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. Ao evidenciar diferentes perspectivas teóricas, bem como variadas possibilidades analíticas sobre esse objeto, nosso interesse não esteve em produzir quadros comparativos exaustivos entre cada uma dessas abordagens. Entendemos que a leitura deste dossiê temático de *Cadernos de Pesquisa* contribui para que possamos seguir interrogando os modos de constituição do conhecimento escolar; e, ao mesmo tempo, auxilia-nos a seguir apostando na escolarização das crianças e jovens brasileiros como uma tarefa pública.

Boa leitura a todos!

REFERÊNCIAS

MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

CLÁUDIA VALENTINA ASSUMPÇÃO GALIAN

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –, São Paulo, São Paulo, Brasil
claudiavalentina@usp.br

TEMA EM DESTAQUE

POR QUE O CONHECIMENTO É IMPORTANTE PARA AS ESCOLAS DO SÉCULO XXI?

MICHAEL F. D. YOUNG • TRADUÇÃO Tessa Bueno •
REVISÃO TÉCNICA Cláudia Valentina Assumpção Galian

RESUMO

Neste artigo, evidencio a tendência de temor ao conhecimento, tanto no pensamento acadêmico quanto nas políticas educacionais na Inglaterra. Em vez de considerar o conhecimento como uma fonte de liberdade, de acordo com o grande filósofo do Iluminismo, identifico uma preocupante tendência a crer na experiência e considerar o conhecimento como algo do qual se deve ser “libertado”. Vou explorar uma alternativa a esse “medo do conhecimento”, com a ideia de que o currículo deve representar o direito de todos os estudantes ao “conhecimento poderoso”. Ambos os conceitos, poder e conhecimento, requerem um esclarecimento. Para tanto, devo enfatizar, por um lado, o conceito de “conhecimento poderoso” como um princípio curricular e a ideia que todos os alunos “têm o direito de acessar o conhecimento poderoso” e, por outro, a importância de diferenciar currículo nacional e currículo escolar, bem como os conceitos de currículo e pedagogia.

**CONHECIMENTO • CURRÍCULO ESCOLAR • TEORIA DO CURRÍCULO •
INGLATERRA**

WHY KNOWLEDGE MATTERS FOR THE SCHOOLS OF THE 21ST CENTURY?

ABSTRACT

In this paper I document the trend in both educational policy and thought in England to fear knowledge. Instead of seeing knowledge as a source of freedom as the great philosopher of the Enlightenment would have argued, there is a worrying tendency to trust experience and see knowledge as something to be “freed from”. I will explore an alternative to this “fear of knowledge” with the idea that the curriculum of schools should represent all a student or pupil’s entitlement to the “powerful knowledge”. This requires a clarification of both concepts, “power” and “knowledge”. To do this I shall make reference to the concept of “powerful knowledge” as a curriculum principle, the idea that all pupils are “entitled to access to powerful knowledge” and that it is important to distinguish between a national curriculum and a school curriculum and the concepts of curriculum and pedagogy.

KNOWLEDGE • SCHOOL CURRICULUM • CURRICULUM THEORY • ENGLAND

POUR QUOI LA CONNAISSANCE EST IMPORTANTE POUR LES ÉCOLES DU XXI^{ÈME} SIÈCLE?

RÉSUMÉ

Dans cet article je mets en évidence la tendance à craindre la connaissance aussi bien dans la pensée académique que dans les politiques éducationnelles en Angleterre. Contrairement à la conception de la connaissance comme une source liberté mise a jour par le grand philosophe de l'Illuminisme, j'identifie une tendance préoccupante à croire à l'expérience et à voir la connaissance comme une chose dont on doit être "libéré". Je vais explorer une alternative à cette "crainte de la connaissance" avec l'idée que le curriculum doit représenter le droit de tous les étudiants à la connaissance puissante". Cela requiert un éclaircissement de tous les deux concepts: pouvoir et connaissance. Pour autant , je dois souligner d'un côté, le concept de connaissance puissante comme un principe du curriculum, l'idée que tous les étudiants "ont droit à la connaissance puissante" et, d'un autre, l'importante distinction entre curriculum national et curriculum scolaire, aussi bien qu'entre curriculum et pédagogie.

CONNAISSANCE • CURRICULUM SCOLAIRE • THÉORIE DU CURRICULUM •
ANGLETERRE

¿POR QUÉ EL CONOCIMIENTO ES IMPORTANTE PARA LAS ESCUELAS DEL SIGLO XXI?

RESUMEN

En este artículo, pongo de manifiesto la tendencia del temor al conocimiento, tanto en el pensamiento académico como en las políticas educacionales en Inglaterra. Aunque se lo considere al conocimiento como una fuente de libertad, como el gran filósofo del Iluminismo lo hubiera afirmado, identifiqué una preocupante tendencia a creer en la experiencia y a verlo como algo de lo que hay que "liberarse". Exploraré una alternativa a este "miedo del conocimiento", con la idea de que el currículo debe representar "el derecho de todos los estudiantes al conocimiento poderoso". Esto requiere una aclaración de ambos conceptos, poder y conocimiento. Para ello, debo enfatizar, por una parte, el concepto de "conocimiento poderoso" como un principio curricular y, por otra, la importante distinción entre currículo nacional y currículo escolar, así como entre currículo y pedagogía.

CONOCIMIENTO • CURRÍCULO ESCOLAR • TEORÍA DEL CURRÍCULO • INGLATERRA

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS E POLÍTICOS AO CONHECIMENTO



PAPEL CENTRAL DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO TEM, SEM DÚVIDA, DECLINADO NO decorrer dos anos, apesar das alegações de que um número cada vez maior de profissões exigirá formação universitária. Isso é explicado, em parte, por decisões governamentais de expandir as oportunidades para a educação superior, mas sem nenhuma expansão paralela dos recursos. Iniciarei identificando dois tipos de tendências que desafiam a ideia de que a educação deve ser um direito ao conhecimento: vou me referir a elas como o *desafio educacional* e o *desafio político*.

Ao mesmo tempo que precisamos lembrar os desafios políticos que vêm do governo e da sociedade em geral, a responsabilidade principal daqueles que trabalham com ou estão envolvidos no sistema educacional é limitar – ou até reverter – os ataques ao conhecimento que vêm de dentro. Portanto, será a tais ataques e às diferentes maneiras como se expressam que darei maior atenção neste artigo. Posso situá-los dentro da comunidade educacional, mas também estão associados com as políticas dos governos de ambos os partidos ingleses – Trabalhista e Conservador.

Por exemplo, o primeiro-ministro Tony Blair afirmava frequentemente que nossa política educacional é a melhor *política econômica* que pode existir. Não surpreende em absoluto, portanto, que as políticas educacionais do seu governo tenham focado em habilidades mais do

Este texto baseia-se em uma palestra proferida em um seminário organizado pelo Cambridge Assessment – a principal comissão examinadora de escolas e faculdades inglesas –, em março de 2014, no Magdalene College, Cambridge, Inglaterra.

que em conhecimento (YOUNG; MULLER, 2013). Entretanto, isso gerou pouco debate público; a ênfase no que foi referido como as habilidades do século XXI deixou a questão do conhecimento largamente implícita até a eleição de uma nova coalizão governamental conservadora, em 2010. Um ceticismo em relação ao conhecimento, entretanto, permaneceu vivo nos debates abstratos e esotéricos associados com os estudos culturais e as ciências sociais e suas asserções de que não existe essa verdade ou esse “conhecimento objetivo”. Além disso, essas suposições tornaram-se amplamente aceitas nos estudos educacionais – frequentemente transbordando para a minha própria disciplina, a Sociologia da Educação.

“Todo conhecimento é conhecimento situado, que reflete a posição do seu produtor ou conhecedor, em um determinado momento histórico, em um dado contexto cultural” (LENNON, 2010, p. 376, tradução nossa¹). É assim que a filósofa americana Kathleen Lennon coloca a questão, por exemplo. Mas a sua afirmação não é excepcional, de forma alguma. Se todo conhecimento está situado em um contexto, isso leva a um relativismo que rejeita a suposição de haver um conhecimento “melhor” em qualquer área, que poderia ou deveria embasar o currículo escolar. Como consequência, o currículo se torna aberto a toda uma variedade de finalidades outras que não sejam a aquisição de conhecimento.

Talvez o mais significativo argumento – embora menos discutido – seja o de que não há conhecimento que seja importante a ponto de que deva prevalecer sobre as suposições relacionadas com a motivação, o interesse ou o desempenho do estudante (YOUNG; MULLER, 2010). Vou ilustrar essa alegação com alguns exemplos históricos. Entretanto, antes disso, vale aprofundar a explicação dessa mudança radical de atitudes no que diz respeito ao conhecimento, ocorrida após a eleição do governo de coalizão.

Depois de 2010, o ceticismo em relação ao conhecimento, que era compartilhado por muitos na comunidade educacional, foi confrontado com uma alternativa aberta e explícita: a proposta do novo governo para o currículo nacional e sua ênfase no conhecimento das disciplinas. Foi então que tal ceticismo se tornou mais visível dentro da comunidade educacional sob a forma de uma série de ataques explícitos, políticos – e intrinsecamente relacionados à oposição às políticas governamentais em geral. Isso foi bem ilustrado em colunas publicadas em jornais, escritas por jornalistas ilustres e ex-secretários de Estado, além de várias cartas enviadas à imprensa pelos principais educadores e professores do país.

Devo recorrer a dois tipos de argumentos para ilustrar o meu ponto de vista sobre o “ataque ao conhecimento”: um é vagamente histórico e o outro, mais pessoal e subjetivo. O primeiro localizará esse ceticismo em relação ao conhecimento no contexto das reformas

¹ No original: “All knowledge is situated knowledge, reflecting the position of the producer or knower, at a certain historical moment in a given cultural context”.

curriculares da década de 1970 e nos levará até 2010; entretanto, as políticas do governo de coalizão tinham as suas raízes no trabalho do *Think tanks*,² de inclinação direitista – tais como *Civitas*, *Politeia* e *Reform*. Todas aconselharam o Partido Conservador antes da eleição.

Apresentarei, então, algumas reflexões pessoais sobre até que ponto o que alguns chamaram de “medo do conhecimento” veio impregnar muitas das posições assumidas na comunidade educacional e, de maneira mais ampla, o pensamento de sujeitos ligados à esquerda e envolvidos na educação – ambos são grupos dos quais se poderia esperar a defesa do direito ao conhecimento e do seu potencial emancipatório como um direito de todos os alunos. Esta seção será de cunho mais pessoal do que propriamente derivada de pesquisa formalmente realizada. Envolvi-me nos debates sobre currículo a partir da Sociologia da Educação. Porém, nada me preparou para o nível e a intensidade da oposição à ideia de um currículo centrado no conhecimento por parte de educadores vinculados ao pensamento da esquerda; essa oposição estava invariavelmente associada com as políticas introduzidas pelo secretário de Estado, o conservador Michael Gove.³

Não sou nenhum apoiador do Partido Conservador – longe disso –, mas Michael Gove abriu um debate sobre o currículo que nunca tinha sido sugerido antes, nem mesmo na ocasião do lançamento do primeiro Currículo Nacional, em 1988. Foi particularmente perturbador o quanto o debate se tornou quase *ad hominem*. O novo Currículo Nacional foi atacado como se fosse algum tipo de projeto pessoal do secretário de Estado. Com base no endosso a algumas das minhas ideias por parte do grupo de especialistas em currículo escolhidos por Gove, alguns sugeriram que eu teria sido o redator dos seus discursos, que a minha atitude seria a de um tipo de “guarda-chuva” político para todas as políticas de direita, ou que a nova ênfase no conhecimento implicava uma teoria errônea de que as crianças não possuem nenhum conhecimento a ser trazido para a sua escolarização. Tentando argumentar, como tenho feito, que a defesa de um currículo centrado no conhecimento é coerente com uma política de justiça social e maior igualdade, perdi bons amigos e colegas de longa data; eles sentiram que eu estava “mudando de lado”.

Menciono essas experiências pessoais porque elas ilustram quão profundo foi esse embate de ideias suscitado pelas políticas do novo governo sobre relações pessoais e lealdades políticas. Elas desafiaram dois pontos centrais do pensamento político sobre a educação: que o respeito pelo conhecimento é de direita e exclusivo, e que a ênfase na aprendizagem é progressivista e de esquerda. Talvez questionar o que constitui frases feitas educacionais seja incômodo demais, quando as antigas tentativas de resolver as desigualdades, seja por meio da ampliação da participação ou por meio de uma alternativa mais política, não parecem funcionar como na década de 1970. Isso se deve ou ao fato de

2

Nota de revisão técnica: organizações ou instituições que representam grupos de interesse, produzindo e disseminando conhecimento sobre assuntos estratégicos, com o objetivo de influenciar a tomada de decisões políticas, sociais e científicas. Podem ou não ser financiadas por partidos políticos, governos ou corporações privadas.

3

Nota de revisão técnica: político britânico do Partido Conservador. Depois da formação do governo de coalizão, em 2010, foi nomeado secretário de Estado da Educação, função que exerceu até 2014.

que muitos dos vínculos culturais que associavam ideias políticas e educacionais foram quebrados, ou de que a política mais ampla no nosso mundo neoliberal e capitalista se tornou tão difusa que as diferenças educacionais ressaltadas pela esquerda, ignoradas por um longo tempo, vieram à tona.⁴

Bons autores e pesquisadores dedicados à educação compreensiva⁵ para todos, por cujos trabalhos tenho o maior respeito, invariavelmente evitam qualquer discussão sobre currículo ou conhecimento e se limitam às perguntas organizacionais. Por que eles constantemente evitam as questões curriculares? Talvez porque tenham uma teoria de educação segundo a qual as escolas devem ser organizadas sem seleção (em outras palavras, de forma compreensiva), mas não tenham nenhuma teoria paralela para um currículo não seletivo. Penso também que isso talvez aconteça porque questões curriculares são difíceis e não se encaixam com facilidade nas tradicionais distinções esquerda/direita sobre maior/menor igualdade. É como se nos faltasse um tipo de imaginação curricular coletiva que pudesse substituir antigas ideias que parecem crescentemente ultrapassadas, e isso não é enfrentado pelo campo dos estudos curriculares (YOUNG, 2013), que se tornou tão temeroso de ter de pensar sobre conhecimento que escapa para abstrações e quase perde o seu objeto: a que conhecimento os alunos devem ter acesso na escola.

O modelo tradicional inglês de educação geral foi articulado pelo filósofo Paul Hirst nos anos 1960 (HIRST, 1965). Ele não é mais discutido como a base para uma forma moderna de currículo para os dias de hoje. Alguns filósofos contemporâneos, como John White, começam essa discussão falando dos objetivos do bem-estar e da felicidade, mas isso poderia se aplicar igualmente a qualquer instituição, até mesmo àquelas como a família ou a comunidade local, que não possuem currículos. Da mesma maneira, não há uma discussão *educacional* sobre a relevância contemporânea do debate Leavis/Snow sobre as duas culturas (KIMBALL, 1994), ou aquele de Matthew Arnold (CONNELL, 1950) e a sua forma de igualitarismo nostálgico. Esses autores parecem ultrapassados agora, mas eles realmente tentaram imaginar uma possível cultura comum para o seu tempo, que é algo no qual poderíamos nos basear. Talvez o último pensador a enfrentar esse problema tenha sido o crítico literário e cultural Raymond Williams (1961); nos falta um Raymond Williams educacional para o século XXI. Menciono esses nomes porque eles apontam um recurso cultural ausente, que talvez explique por que os debates sobre currículo têm sido tão descaracterizados e quase hostis.

Concluirei esses comentários enfatizando a diferença entre uma visão progressivista conservadora do conhecimento, que quero defender, e as visões politicamente conservadoras do nosso atual governo. Há lições a serem aprendidas com a direita se quisermos estabelecer uma forma mais justa de direito ao conhecimento, que possa ser “para

4

Um exemplo disso, referido por Tom Oates na introdução ao seminário no qual o presente texto foi primeiramente apresentado, é o caso do comunista italiano Antonio Gramsci, que tem sido um herói da educação e da esquerda mais ampla, mas também enfatizou a relevância do acesso ao conhecimento tradicional (por exemplo, ao referir-se ao aprendizado do latim na década de 1920, na Itália).

5

Nota de revisão técnica: Segundo Gimeno Sacristán, uma educação compreensiva é aquela que “realiza um currículo básico igual para todos, fazendo esforços na formação do professorado, adaptação metodológica e na organização escolar, para que todos os alunos possam obter um mínimo de rendimento” (GIMENO SACRISTÁN, J. O *Currículo*. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 63).

todos” e não, como no passado, “para poucos”. Farei isso explicando como, vindo da Sociologia do Conhecimento, cheguei à ideia de “conhecimento poderoso” como um princípio curricular. Isso não resolve todos os problemas, e um dos meus critérios – o de que o conhecimento poderoso inevitavelmente é um conhecimento especializado – é uma faca de dois gumes.

Especialização, como argumenta o sociólogo francês Emile Durkheim, talvez seja o motor que impulsiona o progresso, mas também é o motor que impulsiona novas divisões. Entretanto, espero que a ideia de conhecimento poderoso possa ser o início de um recurso para a comunidade educacional tanto na construção de novos currículos, em nível nacional e escolar (YOUNG et al., 2014), como também para persuadir os governos de todos os partidos sobre as condições necessárias para que o princípio do “direito ao conhecimento para todos” se torne realidade.

Tendo introduzido o desafio educacional, e até mesmo a ideia de ataque ao conhecimento, volto-me agora, brevemente, para o desafio político. Ele não é novo e como é tomado usualmente como algo dado, frequentemente não é reconhecido. A pergunta-chave é: “um direito ao conhecimento para quem”? Para poucos ou para todos? As políticas atuais do governo levam em consideração as condições para qualquer extensão significativa do direito ao conhecimento? Ou contam amplamente com a escolha dos pais e as pressões do mercado? Apesar do seu apoio a um Currículo Nacional baseado no conhecimento, são as políticas econômicas do governo que influenciarão na forma como o direito ao conhecimento é distribuído.

Dois exemplos, dentre muitos, ilustram esse ponto. Um é a redução do apoio do Estado aos cursos de Humanidades nas universidades e os consequentes cortes no orçamento para o ensino; isso concentra os cursos de ciências humanas nas melhores universidades, onde indivíduos oriundos das escolas públicas estão sub-representados. O segundo exemplo é a redução (conhecida como “reestruturação”) das bolsas de estudo destinadas às famílias de baixa renda cujos filhos permaneçam na escola depois dos 16 anos de idade.

O DESAFIO DO CONHECIMENTO PARA TODOS: UMA BREVE HISTÓRIA DO CURRÍCULO

Esta seção traz um breve histórico do campo do currículo; ela não fornece mais do que uma amostra do que, até hoje, considero o desafio educacional implícito ao conhecimento e o seu relativismo subjacente.

Uma fase anterior da reforma curricular no Reino Unido, na década de 1970, foi apoiada pelos Conselhos de Escolas fundados pelo governo. Em retrospectiva, isso pode ser entendido como uma resposta ao

colapso do mercado de trabalho juvenil e ao aumento do número de alunos que permaneciam na escola. Havia uma série de projetos curriculares eufemisticamente intitulados “Matemática para a maioria” e “História, Ciência e Geografia para o ‘jovem que abandonou os estudos’”.⁶ Nesses projetos, a base de conhecimento das disciplinas tradicionais foi enfraquecida para que atividades mais práticas, relacionadas com o trabalho e orientadas para a comunidade, pudessem ser incluídas, o que trazia a esperança de despertar o interesse da então denominada criança “não acadêmica”. Ao abandonarem a escola, esses alunos, que anteriormente tinham empregos em fábricas, tornaram-se um produto das próprias reformas curriculares. Por exemplo, o Relatório Newsom,⁷ que levou a esses projetos, gerou não somente a “criança Newsom”, mas também os “Departamentos Newsom” nas escolas.

Nos anos 1980, o foco se deslocou em direção aos exames para estudantes que tinham sido assumidos previamente como “não examináveis”; de início, isso resultou no desenvolvimento dos Certificados de Conclusão do Ensino Secundário – CSE – e dos Certificados de Extensão da Educação – CEE –, e a sua última integração no principal exame para os jovens de 16 anos, o Certificado Geral de Conclusão do Ensino Médio – GCSE.⁸

Então, em 1988, veio o primeiro Currículo Nacional, que definia 10 disciplinas que deveriam ser obrigatórias para todos os estudantes até os 16 anos. Isso se mostrou não administrável e gerou greves de professores e algumas reformas sensatas; porém, progressivamente, durante a década seguinte, as exigências obrigatórias foram sendo reduzidas até que, duas décadas depois, apenas as disciplinas Matemática, Inglês, Ciências e Educação Religiosa permaneceram obrigatórias para todos os alunos até os 16 anos. As escolas estavam livres para descartar História, Geografia, Línguas Estrangeiras e disciplinas isoladas de ciências (Física, Química e Biologia), e se permitia o ensino de disciplinas “profissionalizantes”. Finalmente, a partir de 2007, aconteceram mais duas etapas na modificação da base de conhecimentos do currículo. A primeira foi a introdução de um modelo de avaliação por competências. Esses programas enfatizavam o conhecimento que os alunos adquiriam na comunidade local em detrimento do conhecimento das disciplinas. Ao mesmo tempo, um conjunto de níveis de equivalência foi estabelecido de forma que todos os programas pudessem ser classificados numa mesma escala, independentemente dos seus diferentes modelos de avaliação.

Os critérios e o foco das reformas mudaram em 30 anos, mas os vínculos com um relativismo implícito acerca da distribuição do conhecimento das disciplinas permaneceram, e as disciplinas escolares vinculadas à progressão para a universidade e até, em muitos casos, para a empregabilidade, eram direito de poucos, não de todos.

6 Nota de revisão técnica: esses projetos visavam a auxiliar os professores na construção de cursos para estudantes com habilidades classificadas como medianas ou inferiores à média. A ideia central era relacionar os conhecimentos dessas disciplinas à experiência imediata e aos interesses desses estudantes.

7 Nota de revisão técnica: relatório produzido pelo governo, em 1963, que focalizava a educação dos estudantes cujo rendimento era considerado “abaixo da média”.

8 Nota de revisão técnica: as siglas se referem, respectivamente, às expressões *Certificate of Secondary Education*, *Certificate of Extended Education* e *General Certificate of Secondary Education*.

A ausência de conhecimento era mais explícita nos programas anteriores. Por exemplo, no programa “Matemática para a maioria”, a ênfase era dada à matemática orientada para o seu uso no dia a dia. Entretanto, como as pesquisas de Paul Dowling (1998) e outros mostrariam, currículos de Matemática orientados para o cotidiano tornaram muito difíceis para os estudantes a compreensão e o uso de conceitos matemáticos independentemente de seus contextos. Em outras palavras, a assim chamada “maioria” era excluída do poder da Matemática e das capacidades generalizadoras que ela oferece, de uma maneira similar aos programas para Ciências e Geografia dirigidos ao “jovem que abandonou os estudos”.

Os elaboradores desses currículos ou rejeitavam a ideia da existência de conhecimento objetivamente melhor – menos diretamente ligado ao contexto imediato ou às experiências particulares – ou assumiam que tais conhecimentos não eram acessíveis a todos os alunos. Ao mesmo tempo, cada um desses projetos curriculares descritos contribuiu para um aumento, ano após ano, dos índices de aprovação nos exames, que se manteve por três décadas. Como ninguém queria parecer estar criticando professores ou alunos, praticamente não se debatia se currículos que repousam sobre uma abordagem relativista do conhecimento podem levar a um empobrecimento intelectual. Foi necessária a eleição do governo de coalizão, em 2010, para mudar essa situação. Primeiro, eles introduziram um novo conjunto de critérios para estabelecer *rankings* entre as escolas, conhecido como o *English Baccalaureate* – EBacc –, baseado exclusivamente nas disciplinas acadêmicas. Em segundo lugar, encomendaram um relatório para Alison Wolf (2011) sobre a educação vocacional de jovens entre 14 e 19 anos para desafiar as ideias de equivalência nas quais as políticas anteriores se baseavam. Os dados do mencionado relatório mostraram que, ao mesmo tempo que cada vez mais alunos entre 14 e 16 anos ganhavam certificados de equivalência, eles adquiriam pouco conhecimento.

Muitos desses cursos, desde então, perderam o seu potencial para receber fomento, e as escolas passaram a se deslocar na direção do conhecimento especializado das disciplinas acadêmicas. Vale a pena mencionar um problema com as recomendações de Wolf (2011), porque esse relatório evidencia um problema maior de distribuição de recursos e disponibilidade de pessoal especializado. Uma de suas constatações centrais foi a de que muitos estudantes com baixas notas em Matemática e Inglês mudaram para cursos profissionalizantes nos quais não estudariam essas disciplinas depois dos 16 anos de idade. Essa situação é única entre os países europeus, mesmo considerando a evidência de que os empregadores valorizam fortemente as altas taxas de sucesso em Matemática e Inglês. Atualmente, o governo tornou o estudo dessas disciplinas obrigatório para esses estudantes. Entretanto, muitas

faculdades não possuem nem os recursos humanos nem os econômicos para oferecer aos alunos os programas inovadores e de extensão dos estudos de Inglês e Matemática, e esses jovens acabam realizando cursos funcionais de alfabetização e aritmética.

Resumindo esta seção, as disciplinas escolares – que definem o direito ao conhecimento poderoso para todos os alunos – respondem a regras acordadas entre os professores especialistas dessas disciplinas sobre o que é considerado conhecimento válido; tais critérios, que derivam do conhecimento pedagógico dos professores especialistas das disciplinas e das suas ligações com especialistas dos campos acadêmicos nas universidades, fornecem acesso ao “melhor” conhecimento que pode ser adquirido por alunos, em diferentes níveis, assegurando, portanto, a possibilidade de progressão.

Porém, desde os anos 1970, a política curricular na Inglaterra tomou um rumo diferente: diante do número crescente de alunos que permaneciam na escola – que anteriormente abandonavam a escola para exercer trabalhos não qualificados em fábricas –, as regras e os critérios de disciplinas foram modificados durante o desenvolvimento de novos currículos, na esperança de que se relacionassem com os interesses e as motivações de tais alunos. A alternativa deveria ter envolvido um investimento muito maior em pesquisas curriculares e pedagógicas e poderia ter resultado numa combinação de pedagogias inovadoras, turmas menos numerosas e na extensão do tempo para que os alunos alcançassem os padrões acordados. As decisões constituíram uma série de soluções curriculares pragmáticas, que responderam a situações pedagógicas de difícil resolução a curto prazo, para lidar com os problemas que as escolas enfrentavam com alunos desprovidos de motivação para aprender, mas ainda inclinados a se manterem na escola. Essa diferenciação curricular foi vista, naquela ocasião, como uma resposta pragmática necessária ao que foi entendido como a ausência de habilidades “acadêmicas” entre esses alunos.

Os programas eram bem-intencionados na concepção; entretanto, ao centrarem atenção nos atributos dos alunos com frágil aproveitamento e motivação, os currículos para eles desenhados tratavam os critérios de conhecimento como se fossem flexíveis. Em consequência disso, foram projetados cursos que ofereciam poucas chances de progressão nos estudos ou de empregabilidade – esses alunos se tornaram os representantes de um grupo hoje conhecido como os “jovens que não estudam, não trabalham nem participam de atividades de formação” (NEETS).⁹

Não é surpreendente que as atuais reformas governamentais que se seguiram ao Relatório Wolf tenham representado um sério desafio para os professores envolvidos, ou que tenham gerado uma reação contrária considerável. A alternativa de extensão do tempo de aprendizado

⁹ Nota de revisão técnica: sigla referente à expressão *not in education, employment or training*.

e o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas e curriculares teriam levantado problemas insolúveis de recursos econômicos, além de uma confiança entre os educadores de que, com apoio e tempo, a grande maioria dos estudantes poderia alcançar um nível aceitável em Matemática e Inglês antes de deixar a escola.

Volto-me, em seguida, para alguns exemplos da cultura do “medo do conhecimento” dentro da comunidade educacional no Reino Unido e em outros países.

O CONHECIMENTO ESTÁ REALMENTE SENDO ATACADO?

De certo modo, esta é uma pergunta bizarra. Como alguém no campo da educação poderia ser contra a ideia de os estudantes “saberem mais”? Como poderiam os estudantes de qualquer curso não terem o direito ao “melhor” conhecimento que existe? E, mesmo assim, tais ideias são atacadas ou enfrentam as mais variadas formas de resistência.

O filósofo americano Paul Boghossian (2008) faz referências ao “medo do conhecimento” não apenas entre os professores. Aqui está um exemplo que ilustra esse ponto de vista na educação. Um colega meu passa muito tempo acompanhando estudantes em formação de professores – ele comentou que, em todas as escolas em que esteve, a única coisa sobre a qual nunca escutou qualquer discussão dos professores foi sobre conhecimento ou sobre o *que* estavam ensinando. Sobre comportamento, sim; atitude com relação ao aprendizado, sim; notas nos testes, sim. Mas nunca sobre “o que os estudantes estavam aprendendo” ou “o que poderia entusiasmar os estudantes e ajudá-los a enxergar o mundo de novas maneiras”. Era como se enfatizar o conhecimento fosse algo intimidador, que poderia afastá-los da tarefa de assegurar que os estudantes “aprendessem o suficiente” para conseguirem boas notas.

Uma outra maneira pela qual esse medo do conhecimento se manifesta está na forma pela qual a aprendizagem tomou o lugar da educação em termos de política e linguagem curriculares; por exemplo, temos um módulo no Instituto de Educação da Universidade de Londres denominado Aprendizagem Profissional, e não Educação Profissional. A aprendizagem é considerada aberta, boa, progressivista e criadora de oportunidades para novos aprendizados; por que atrapalhar tudo perguntando o que os estudantes estão aprendendo? A ênfase atual está em encorajar os estudantes a estarem sempre abertos a novas oportunidades de aprendizagem – o ubíquo “aprender a aprender” pode, facilmente, fazer com que os estudantes percam a confiança no que já sabem. Se um estudante adquiriu algum conhecimento que o ajuda a entender melhor o mundo, aprender a desprezar esse conhecimento deveria ser difícil, e não fácil.

A mudança para a aprendizagem mostra outra consequência que vai contra o conhecimento: faz com que os educadores sintam que não deveriam ter autoridade sobre os seus alunos apenas porque sabem mais. É como se a autoridade fosse algo incômodo e não democrático, especialmente quando o conhecimento é dissociado da aprendizagem e facilmente relacionado com fatos e com as listas de Hirsch (1988), mencionado antes neste texto, que elencam “o que toda criança deveria saber”. Essa é uma crítica a como as listas de Hirsch podem ser usadas, não necessariamente às suas ideias; entretanto, isso serve para nos lembrar que a educação é o desenvolvimento de uma “relação com o conhecimento”, e não com fatos ou mesmo com leis científicas. Esta é a razão pela qual a internet, apesar de ser uma fonte fantástica de informação, jamais pode substituir a didática dos professores no que se refere à condução do processo de fazer com que os estudantes desenvolvam uma relação com o conhecimento.

Um outro exemplo do “medo do conhecimento” é encontrado quando os educadores são levados a confundir um necessário respeito pelos valores culturais de uma comunidade com a verdade das explicações oferecidas pelas disciplinas escolares. Sociedades multiculturais colocam um grande número de novos problemas para os professores; eles têm que fazer a distinção entre significados “específicos do contexto”, que são uma característica de todas as “culturas”, e significados “independentes do contexto”, do currículo. Os estudantes podem “conhecer” muito sobre a sua própria cidade, por terem crescido nela; porém, a disciplina Geografia lhes ensina um tipo muito diferente de conhecimento sobre “cidades” – um conhecimento que podem usar para fins de generalização.

Dois outros aspectos merecem ser mencionados sobre o “medo do” ou o “ataque ao” conhecimento. Em primeiro lugar – e amplamente ignoradas fora do âmbito das ciências sociais e das humanidades –, as tradições filosóficas que se desenvolveram a partir de Nietzsche, Heidegger e Wittgenstein, levando aos pós-modernistas de hoje, tais como Rorty, Lyotard e Foucault, que fizeram da crítica à tradição ocidental do conhecimento um projeto intelectual. Isso significa que, ironicamente, os educadores e os cientistas sociais anticonhecimento podem apelar à Filosofia para a construção de uma perspectiva contrária ao conhecimento e como um suporte para os seus argumentos anticonhecimento. Esses filósofos, frequentemente, não escrevem sobre educação – embora o livro de Foucault, *Vigiar e punir*, bem como *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, de Louis Althusser,¹⁰ tenham tido uma poderosa, porém perniciosa, influência nos estudos educacionais.

Uma segunda ironia, que quase se torna uma hipocrisia, me foi trazida quando dei uma palestra há alguns anos sobre o tema “para que servem as escolas?”. Mais de 200 pessoas estavam presentes, e fui

10

Nota de revisão técnica: Seguem as referências completas das obras citadas pelo autor: FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009; e ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1970.

atacado repetidas vezes durante a seção de perguntas, especialmente por aqueles que trabalhavam com educação comunitária, por argumentar que a finalidade principal das escolas – mesmo se frequentemente não realizada para todos – é a de fornecer acesso ao conhecimento para todos. Não pude verificar a procedência dos presentes, mas, considerando a maneira como tinham sido recrutados, não acho que seria um exagero afirmar que praticamente todos na sala possuíam algum tipo de diploma e, ainda assim, estavam argumentando que o conhecimento que tinham adquirido não deveria ser um direito de *todas* as crianças. Se isso não é hipocrisia, com certeza é um exemplo de equívoco. Foi como se quisessem demonstrar que eram progressivistas, mas que não poderiam deixar isso afetar suas próprias vidas, ou, sem dúvida, a dos seus filhos.

Estive no Brasil recentemente em uma conferência sobre o direito de todas as crianças ao “conhecimento essencial”. A maioria dos membros da comunidade acadêmica se opõe à ideia de definir um “núcleo básico comum” para todas as crianças – eles veem isso como uma ameaça à autonomia dos professores e uma negação da diversidade cultural que caracteriza o país. Ao mesmo tempo, muitos deles mandam seus filhos para escolas particulares que assegurem o acesso ao conhecimento. Não inventei isso: me foi reportado por um participante da conferência.

O contexto e a história do Brasil são muito diferentes da Inglaterra – a escravidão é um fenômeno relativamente recente. Porém, os educadores anticonhecimento, que se opõem à necessidade de uma base nacional comum para o currículo, cometem o mesmo erro daqueles que rejeitam as atuais reformas curriculares na Inglaterra. No Brasil, eles associam qualquer política para um currículo nacional comum com o período antidemocrático da ditadura militar, e não com o poder potencialmente emancipatório do conhecimento. O paralelo, na Inglaterra, é com a oposição às reformas curriculares da Secretaria de Estado, porque são associadas com o governo conservador de direita. Há muitos aspectos que precisam ser criticados na política educacional do nosso atual governo, mas eu argumentaria que a ideia de um currículo comum para todos os alunos até os 16 anos não é um deles. Isso me leva à parte mais importante e difícil do que quero tratar: sobre conhecimento e currículo. Tratarei de tais dificuldades em dois sentidos, acerca dos quais discorro a seguir.

POR QUE EXISTE UM MEDO DO CONHECIMENTO?

Em primeiro lugar, como explicar que os teóricos da Educação, a maioria de esquerda, que defendem uma sociedade mais igualitária em todas as esferas da vida, sejam os que se opõem com veemência à ideia de todos os alunos terem direito ao “conhecimento poderoso”? O que

aconteceu com a ideia iluminista de que o conhecimento é a única fonte real de liberdade – liberdade da prisão à própria experiência –, liberdade, como afirma o sociólogo Basil Bernstein, de pensar no impensável e no que ainda não foi pensado?¹¹ A experiência, por si só, não nos dá o direito a essas liberdades; a liberdade pode ser um direito de todos, mas é preciso trabalhar por ela e aprendê-la, por mais distante que o conhecimento emancipatório possa parecer. É justamente porque a atividade pedagógica envolvida em assegurar o direito ao conhecimento para uma proporção cada vez maior da população é difícil, que, em países bem-sucedidos em termos educacionais, “ensinar” é uma das profissões mais respeitadas. Na Finlândia, por exemplo, os cursos universitários de formação de professores são os que apresentam os maiores índices de candidatos por vaga – uma situação inimaginável na Inglaterra – e o ingresso nas faculdades de Educação é mais difícil do que a entrada nos cursos de Medicina e Direito!

Por que os teóricos da Educação não lutam por esse direito ao conhecimento para todos, mas, na verdade, voltam-se contra ele? Temos que *entender* isso. Acredito que estamos lidando com algo muito maior do que outro argumento acadêmico – é assim que o filósofo John Searle (1996) se refere a isso. Searle fala em “pessoas que são convencidas pelo construtivismo social” – e com isso ele se refere à visão de que todo conhecimento está ligado às circunstâncias da sua própria produção e contexto e, portanto, é essencialmente relativo; em outras palavras, não existe um “melhor conhecimento”. Searle afirma que tais pessoas têm uma visão metafísica profunda, e que nenhum tipo de refutação detalhada abala essa perspectiva. A visão que têm é a de estarem criando as condições para a liberdade, que entendem ameaçada pelo conhecimento e a sua “objetividade”, a sua “racionalidade” e as suas associações com a ciência – a forma mais racional de questionamento humano. Essa visão os leva a depositar a própria fé na experiência e no conhecimento que as pessoas geram nos contextos nos quais se encontram. É como se a razão os levasse a contrariar a razão em favor da experiência. É difícil saber como ficam professores, escolas ou pesquisadores em Educação que adotam essa perspectiva. Tudo o que podem fazer é criticar o sistema vigente, como sendo a expressão de “um currículo para os mortos”, o que não fornece ferramentas para permitir que vejam alternativas. Aqui está como um desses críticos – uma distinta socióloga australiana – descreve sua ideia de justiça curricular:

[...] um currículo organizado em torno da experiência, da cultura e das necessidades dos membros menos favorecidos da sociedade – em vez dos mais favorecidos, da maneira que tudo se encontra no momento. Um currículo socialmente justo se baseará extensivamente no conhecimento indígena, experiência da classe trabalhadora,

11

Nota de revisão técnica: esta ideia de Basil Bernstein remete às Regras Distributivas do Dispositivo Pedagógico e é tratada em: BERNSTEIN, B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Rowman & Littlefield, 2000. p. 28-30.

mulheres pensando sobre experiências curriculares, culturas imigrantes, múltiplas línguas, e assim por diante. (CONNELL, 2012, p. 682, tradução nossa)¹²

É para isso que essa concepção leva se, pensando sobre o currículo, nós nos centrarmos nos conhecedores (especialmente naqueles que são aprendizes relutantes) e nas suas experiências, e não no conhecimento a que o currículo poderia lhes dar acesso. De fato, tal abordagem deseja voltar na história, para uma época na qual não existiam as escolas, e a vida, como o filósofo do século XVII Thomas Hobbes (2008) celebradamente indicou, era “desagradável, brutal e curta”. Não haveria lugar em tal sociedade para esses críticos, e tampouco para Thomas Hobbes.

A alternativa não é fácil, mas as pessoas mudam de ideia, e isso deve sempre envolver uma combinação de teoria e experiência. Na seção final desta minha digressão, quero descrever como cheguei à ideia de “conhecimento poderoso” e por que acho que esta é uma concepção útil para se pensar sobre o currículo.

POR QUE “CONHECIMENTO PODEROSO”? UMA AUTOBIOGRAFIA MUITO RESUMIDA

Eu comecei como um entusiasta do construtivismo, não um radical, porque eu mal sabia o que o termo significava naquele tempo. Meu primeiro livro, *Knowledge and control: new directions in the Sociology of Education*, foi publicado em 1971 (YOUNG, 1971). Apoiei a visão expressa pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu de que o currículo é um “arbitrário cultural”, as disciplinas, uma forma de tirania, e a pedagogia, uma espécie de violência simbólica. Mais tarde, achei que seria útil descrever essa abordagem “social construtivista” levando a uma visão de currículo como “conhecimento dos poderosos”. A força de tal visão era afirmar que o currículo era uma expressão das relações desiguais de poder que estão sempre envolvidas nas decisões curriculares, assim como em todos os demais aspectos da educação. Entretanto, com o seu foco no poder e em quem decide, tudo o que essa perspectiva aponta é a necessidade de mudar os grupos que tomam as decisões; isso não oferece alternativas curriculares. Por exemplo, como seria um currículo decidido por aqueles que não possuem poder? Vale voltar à minha citação de Raewyn Connell (2012).

Foi trabalhando com o movimento democrático na África do Sul, no início dos anos 1990, que constatei que tinha estado equivocado na minha abordagem do currículo e que alguns dos meus críticos anteriores – tal como Richard Pring (1972), em seu famoso artigo “Conhecimento fora de controle” – estavam certos. O movimento democrático na África do Sul tinha derrubado o *apartheid*, pelo menos em termos de direito ao voto para todos os cidadãos – não apenas aos brancos, como era durante

12

No original: “[...] a curriculum organized around the experience, culture and needs of the least advantaged members of the society - rather than the most advantaged, as things stand now. A socially just curriculum will draw extensively on indigenous knowledge, working class experience, women's in thinking about the curriculum experience, immigrant cultures, multiple languages, and so on.”

o *apartheid*. Muitos se envolveram na criação de um sistema educacional mais justo; eles se basearam no trabalho de Paulo Freire e se identificaram com a perspectiva da “educação popular”. A mensagem que esse *slogan* carregava era a de que o conhecimento era uma “construção social”, e uma visão do currículo como a transmissão do conhecimento tinha sido uma ferramenta de opressão sob o regime do *apartheid*, que tinha que ser derrubada, assim como as leis que proibiam o casamento entre pessoas negras e brancas. Então, eles criaram, com a ajuda de alguns indivíduos ingênuos e bem-intencionados da Europa, da Austrália e da Nova Zelândia, tal como eu, um quadro amplo de valores para um sistema de educação racialmente “integrador”, libertando os professores, em escolas para alunos negros, do que os oprimia sob o regime do *apartheid* – um currículo altamente especificado, de cima para baixo.

Porém, é claro que os professores não sabiam o que fazer com essa liberdade – a maioria dos educadores negros mal tinham recebido qualquer instrução pós-escola básica – e a única experiência que tinham era a de seguir as instruções dos administradores brancos; assim, não foi uma surpresa que as escolas tenham caminhado para o caos em que ainda estão, 20 anos depois, lutando para a sua superação. Nesse contexto, gradualmente, me ocorreu que a emancipação inclui muito mais do que uma combinação de crítica ao passado, experiência e valores democráticos – por mais importante que tudo isso seja. A educação é uma atividade especializada – assim como a medicina e o direito –, e o que se precisava era dos conhecimentos curriculares e pedagógicos, além de professores experientes – mesmo que, como na África do Sul, parte desse conhecimento estivesse associado com o odiado sistema do *apartheid*.

Quando voltei para a Inglaterra, tive que enfrentar uma série de críticas acadêmicas ao meu primeiro trabalho e comecei a reler as obras de Durkheim, Bernstein e Vygotsky. Foi por meio dessa leitura e da minha experiência na África do Sul que inverti os termos “poder” e “conhecimento”: se o conceito original “conhecimento dos poderosos” se tornasse o novo conceito de “conhecimento poderoso”, poderíamos ter as bases para fazer um conjunto de perguntas sobre o que seria um currículo que levasse a sério a ideia de “direito para todos”.

O QUE É CONHECIMENTO PODEROSO?

A ideia de “conhecimento poderoso” começa com duas afirmações: (i) há um “melhor conhecimento” em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento.

Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se

trata de que um seja “bom” e o outro, “ruim”. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é *independente do contexto*, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência. Por isso, é tão importante que os professores entendam a diferença entre currículo e pedagogia – ou as atividades e as concepções dos professores.

O currículo é um recurso para guiar os objetivos do professor, da escola e do país – o que é valorizado como essencial para todos os estudantes terem acesso. Por outro lado, a pedagogia¹³ se refere a como o professor se envolve com as experiências anteriores dos alunos e cria condições para que eles tenham acesso aos conceitos do currículo. Por meio do envolvimento em atividades didáticas, como aprendizes, os alunos acabam por ver a própria experiência de maneiras diferentes; isso pode envolver a leitura de um poema ou a realização de uma experiência química – o objetivo do professor deve ser sempre que o estudante compreenda a ideia ou o conceito e que possa usá-lo em qualquer novo contexto para o qual seja apropriado.

CONHECIMENTO PODEROSO É CONHECIMENTO ESPECIALIZADO

Conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos. Na Inglaterra, assim como em outros países, especialistas em disciplinas acadêmicas têm trabalhado com professores das escolas, os quais, por sua vez, estudaram uma ou mais dessas disciplinas acadêmicas e, ao se prepararem para serem educadores, tornaram-se especialistas em disciplinas escolares. Eles se baseiam no conhecimento que têm sobre como as crianças aprendem e sobre as etapas de desenvolvimento dos alunos para criar as disciplinas escolares que estabelecem as possibilidades para que os estudantes avancem na sua aprendizagem. Esse processo foi definido pelo sociólogo Basil Bernstein (1996) como *recontextualização*: o movimento de tirar o conhecimento especializado do contexto acadêmico para colocá-lo em um novo contexto, o da disciplina escolar. As formas de conhecimento especializado diferem na sua estrutura, nos poderes aos quais dão acesso e nos aspectos do mundo ao qual se relacionam. Distinções óbvias encontram-se entre ciências, ciências sociais, ciências humanas. Cada uma delas é a base para as disciplinas do currículo escolar.

13

Nota de revisão técnica: em português, o conceito de “pedagogia”, utilizado pelo autor, teria mais correspondência com o termo “didática”.

O aspecto mais debatido do “conhecimento poderoso” é o poder. Poder é muito facilmente interpretado como “poder sobre” e, com frequência, como na política, em qualquer nível, poder sobre os outros. Entretanto, diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. Por exemplo, as ciências geram o poder da abstração e da generalização; as ciências sociais fornecem fontes de generalização mais fracas, mas também propiciam novas maneiras de compreender como as pessoas e as instituições se comportam. As ciências humanas não proporcionam bases para a generalização, mas podem mostrar – por exemplo, em grandes peças, filmes e livros – como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral.

CONCLUSÃO

Para concluir e, espero, deixar a ideia de conhecimento poderoso mais concreta, quero incluir algo que foi escrito por uma diretora de uma escola secundária que encontrei em uma conferência. Esse comentário surgiu a partir da sua leitura do meu livro, *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the Sociology of Education* (YOUNG, 2008), e diz muitas coisas sobre escolas e currículos de uma forma muito melhor do que eu mesmo o faria. Isso levou à produção de um livro que escrevemos juntos, quatro autores, que esperamos seja lido e visto como uma contribuição para os professores e, especialmente, para os diretores de escolas: *Knowledge and the future school: curriculum and social justice* (YOUNG et al., 2014). Espero que seja traduzido para o português.

UMA ESCOLA BASEADA NO CONHECIMENTO¹⁴

À EQUIPE ESCOLAR

Nós somos as pessoas que oferecem conhecimento poderoso e compartilhado para as crianças da nação. Esse conhecimento vem de séculos de aprendizagem e de pesquisas feitas por universidades e associações disciplinares. Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências.

Aqui estão dez pontos a serem lembrados:

- (1) O conhecimento vale a pena por si só. Digam isso para as crianças: nunca se desculpem pelo que precisam aprender.

14

Por Carolyn Roberts
(ex-diretora da escola
Durham Johnstone e
atual diretora da escola
Thomas Tallis, Greenwich)

- (2) As escolas transmitem o conhecimento compartilhado e poderoso em nome da sociedade. Nós ensinamos o que é preciso para dar sentido ao mundo e melhorá-lo.
- (3) O conhecimento compartilhado e poderoso é legitimado por meio de comunidades de aprendizagem. Precisamos nos manter em contato com as associações universitárias, de pesquisa e produção de conhecimento.
- (4) As crianças necessitam do conhecimento poderoso para entenderem e interpretarem o mundo. Sem ele, elas permanecem dependentes daqueles que o possuem.
- (5) O conhecimento poderoso é cognitivamente superior àquele necessário para a vida diária. Ele transcende e liberta as crianças da experiência cotidiana.
- (6) O conhecimento compartilhado e poderoso permite que as crianças cresçam e se tornem cidadãs engajadas. Como adultas, elas podem entender, cooperar e modelar o mundo juntas.
- (7) O conhecimento compartilhado é a base para uma democracia justa e sustentável. Cidadãos educados juntos compartilham um entendimento do bem comum.
- (8) É justo e equitativo que todas as crianças devam ter acesso a esse conhecimento. O conhecimento poderoso abre portas: deve estar disponível a todas as crianças.
- (9) A autoridade adulta legítima é exigida para a transmissão de conhecimento compartilhado. A autoridade do educador para transmitir conhecimento é dada e valorizada pela sociedade.
- (10) A relação pedagógica associa autoridade adulta, conhecimento poderoso e a sua transmissão. Precisamos de profissionais de qualidade para alcançar tudo isso para todas as nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- BOGHLOSSIAN, P. *Fear of knowledge: against relativism and constructivism*. London: Clarendon Press, 2008.
- CONNELL, R. W. Just education. *Journal of Education Policy*, v. 27, n. 5, p. 681-683, 2012.
- CONNELL, W. F. *The educational thought and influence of Matthew Arnold*. London: Routledge & Kegan Paul, 1950.
- DOWLING, P. *The sociology of mathematics education*. Mathematical myths/pedagogical texts. London: Falmer Press, 1998.
- HIRSCH, E. D. *Cultural literacy: what every american needs to know*. New York: First Vintage Books, 1988.
- HIRST, P. Liberal education and the nature of knowledge. In: ARCHAMBAULT, R. (Ed.). *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge, 1965. p. 113-138.
- HOBBES, T. *Leviathan*. Oxford: Oxford World Classics, 2008.

KIMBALL, R. The two cultures today: on the C. P. Snow-F. R. Leavis controversy. *The New Criterion*, Feb. 1994. Disponível em: <www.newcriterion.com/articles.cfm/-The-Two-Cultures-today-4882>. Acesso em: 6 ago. 2015.

LENNON, K. Re-enchanting the world: the role of imagination in perception. *Philosophy*, v. 85, n. 3, p. 375-389, July 2010. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=7808005&fulltextType=RA&fileId=S0031819110000239>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

PRING, R. Knowledge out of control. *Education for Teaching*, n. 89, p. 19-29, 1972.

SEARLE, J. *The construction of social reality*. London: Penguin Books, 1996.

WILLIAMS, R. *The long revolution*. London: Chatto and Windus, 1961.

WOLF, A. *Review of vocational education*. Washington: Department of Education, 2011.

YOUNG, M. F. D. *Knowledge and control: new directions in the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, M. F. D. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge, 2008.

YOUNG, M. F. D. Overcoming the crisis in curriculum studies: a knowledge based approach. *Journal of Curriculum Studies*, v. 45, n. 2, p. 101-118, Apr. 2013.

YOUNG, M. F. D.; MULLER, J. Three educational scenarios for the future: lesson from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, v. 45, n. 1, p. 11-27, 2010.

YOUNG, M. F. D.; MULLER, J. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, v. 1, n. 3, p. 1-22, Dec. 2013.

YOUNG, M. F. D. et al. *Knowledge and the future school: curriculum and social justice*. London: Bloomsbury, 2014.

MICHAEL F. D. YOUNG

Professor da University College London Institute of Education – UCL –,
Londres, Reino Unido
m.young@ioe.ac.uk

TEMA EM DESTAQUE

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DESFIGURAMENTO DA ESCOLA E DO CONHECIMENTO ESCOLAR

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

RESUMO

O texto discute a repercussão das políticas educacionais em vigência no Brasil nas concepções de escola e de conhecimento escolar e sua incidência na constituição de desigualdades educativas na sociedade. É utilizada a metodologia da análise de conteúdo de documentos oficiais e oficiosos do Banco Mundial e do Ministério da Educação, visando a identificar políticas para a escola e orientações curriculares, as quais estariam levando à desfiguração das funções emancipadoras do conhecimento escolar. O texto defende o acesso aos conhecimentos culturais e científicos como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos, em estreita articulação com suas práticas socioculturais e institucionais, e como condição de superação das desigualdades educativas.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO • POLÍTICAS DA ESCOLA PÚBLICA • CONHECIMENTO ESCOLAR • ORGANISMOS INTERNACIONAIS

EDUCATIONAL POLICIES IN BRAZIL: THE DISFIGUREMENT OF SCHOOLS AND SCHOOL KNOWLEDGE

ABSTRACT

The paper discusses the repercussion of educational policies in Brazil in relation to school and school knowledge conceptions and its incidence on the constitution of educational inequalities in society. The methodology of content analysis of official and unofficial documents of the World Bank and the Ministry of Education is used in order to identify policies to school and curriculum guidelines, which could be leading to the disfigurement of emancipatory functions of school knowledge. The text advocates the access to cultural and scientific knowledge as a means of promoting and expanding the development of the higher mental processes of students, in close conjunction with their sociocultural and institutional practices, and as a condition of overcoming educational inequalities.

EDUCATION PUBLIC POLICY • PUBLIC SCHOOLS POLICIES • SCHOOL KNOWLEDGE • INTERNATIONAL ORGANISMS

POLITIQUES ÉDUCATIVES AU BRÉSIL: DÉFIGURATION DE L'ÉCOLE ET DE LA CONNAISSANCE SCOLAIRE

RÉSUMÉ

Ce texte discute la répercussion des politiques éducatives en vigueur au Brésil dans les conceptions d'école et de connaissance scolaire et son incidence dans la constitution des inégalités éducatives de la société. La méthodologie employée est celle de l'analyse du contenu des documents officiels et officieux de la Banque Mondiale et du Ministère de l'Éducation. Il s'agit d'identifier les politiques pour l'école et les orientations des programmes scolaires, qui entraîneraient à une défiguration des fonctions émancipatrices de la connaissance scolaire. Le texte plaide en faveur de l'accès aux connaissances culturelles et scientifiques en tant que moyen de promotion et d'élargissement du développement des processus psychiques supérieurs des élèves, étroitement liés aux pratiques socio-culturelles et institutionnelles, et en tant que condition pour surmonter les inégalités éducatives.

**POLITIQUES PUBLIQUES EN ÉDUCATION • POLITIQUES DE L'ÉCOLE PUBLIQUE •
CONNAISSANCE SCOLAIRE • ORGANES INTERNATIONAUX**

POLÍTICAS EDUCACIONALES EN BRASIL: DEFORMACIÓN DE LA ESCUELA Y DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

RESUMEN

El texto discute la repercusión de las políticas educacionales en vigencia en Brasil en las concepciones de escuela y de conocimiento escolar e su incidencia en la constitución de desigualdades educativas en la sociedad. Se utiliza la metodología del análisis de contenido de documentos oficiales y oficiosos del Banco Mundial y del Ministerio de Educación con miras a identificar políticas para la escuela y orientaciones curriculares, que estarían ocasionando la deformación de las funciones emancipadoras del conocimiento escolar. El texto defiende el acceso a los conocimientos culturales e científicos como medio de promover y ampliar el desarrollo de los procesos psíquicos superiores de los alumnos, en estrecha articulación con sus prácticas socioculturales e institucionales, y como condición de superación de las desigualdades educativas.

**POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN • POLÍTICAS DE LA ESCUELA PÚBLICA •
CONOCIMIENTO ESCOLAR • ORGANISMOS INTERNACIONALES**

UMA PERGUNTA INQUIETANTE: PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS?



S DILEMAS SOBRE OBJETIVOS E FORMAS DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA SÃO reincidentes na história da educação, no mínimo, devido ao fato de as práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional. Da mesma forma, tais práticas estão ligadas aos embates teóricos no campo das ciências humanas e da educação em relação a objetivos da escola, formas de organização e gestão e de condução do processo de ensino-aprendizagem. A ocorrência do dissenso na área da educação acerca dos objetivos e funções da escola explica-se, em boa parte, pela existência de significados muito difusos de “qualidade de ensino” nos meios institucional e acadêmico, incluindo diferentes posições no campo progressista (LIBÂNEO, 2011). No âmbito das políticas oficiais, a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos. Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de

resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo.

Uma abordagem crítica das relações entre educação e pobreza requer, antes de tudo, uma pergunta fundamental: para que servem as escolas? E, principalmente, para que servem as escolas destinadas aos pobres? A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. São objetivos, também, que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional. A pergunta é título de um artigo de Michael Young (2007), no qual são colocados em relevo as tensões e os conflitos de interesses na sociedade mais ampla em relação aos objetivos e funções da escola. O autor discute os questionamentos de educadores e sociólogos críticos em relação ao papel das escolas, a seu ver equivocados, bem como as políticas governamentais neoliberais que visam a adequar a escola às necessidades da economia, posição igualmente equivocada. Para ele, a tensão entre demandas políticas/econômicas e realidades educacionais é uma das maiores questões educacionais do nosso tempo. Ao longo do artigo, Young (2007, p. 1288-1294) desenvolve a ideia de que as escolas existem para o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos e que a negação desse propósito equivale a “negar as condições de adquirir ‘conhecimento poderoso’ para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais”. O autor argumenta que não há contradição entre democracia e justiça social e o papel das escolas em promover a aquisição de conhecimentos.

No contexto brasileiro pode ser identificada uma variedade de respostas à pergunta mencionada no início do tópico, o que indica visíveis desacordos entre pesquisadores educacionais, funcionários de órgãos públicos e militantes de associações científicas e profissionais acerca dos objetivos e formas de funcionamento da escola pública. Presume-se que esse dissenso repercute em distintos significados de qualidade de ensino, contribuindo para a debilidade das políticas públicas para a escola.

Nos últimos anos, considerando-se ao menos os documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação, as temáticas abordadas em eventos e publicações na área e as orientações teóricas presentes nos cursos de formação de professores, é possível identificar três orientações em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola: a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a orientação

sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas.¹ A primeira delas tem sido dominante no sistema de ensino brasileiro em decorrência de vinculações das políticas educacionais a orientações de organismos internacionais multilaterais. Os documentos produzidos por esses organismos nos últimos anos associam o funcionamento do sistema educacional a programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, entre os quais se inclui o currículo instrumental ou de resultados imediatos. A orientação sociológica/intercultural, de cunho sociocrítico, defende um currículo de experiências educativas, isto é, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (por exemplo, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas e na aceitação da diversidade social e cultural). A terceira orientação, também de cunho crítico, defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais, tendo como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio do processo de ensino-aprendizagem. Estas orientações resultam em distintos referenciais de qualidade de ensino, os quais, por sua vez, influenciam os modos de conceber atividades no âmbito da escola e das salas de aula. Neste texto, são abordadas apenas a primeira e a terceira dessas orientações, tendo em vista a discussão de concepções de escola e conhecimento escolar.

ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS DE POLÍTICAS PARA A ESCOLA

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação. Conforme Herrero (2013), esses organismos ou agências foram criados pelos Estados Unidos, na Conferência de Bretton Woods em 1944, realizada no estado de New Hampshire (EUA), para regulamentar, no âmbito do direito internacional, seu domínio em assuntos mundiais, liderando o planejamento da reconstrução econômica dos países devastados após a 2ª Guerra Mundial. A

¹ A caracterização detalhada dessas orientações foi feita em outros textos (LIBÂNEO, 2014a, 2014b).

Conferência reuniu 44 nações com o objetivo de refundar o capitalismo, definindo novas regras para as relações econômicas e comerciais entre os países, tarefa que coube principalmente ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional. Inicialmente o Banco Mundial se dedicava a conceder empréstimos com juros baixos para a reconstrução de países devastados pela guerra. Com a intensificação da globalização econômica, passou a fazer empréstimos a países em desenvolvimento para implementar sua infraestrutura e impor políticas de controle nas políticas econômicas e sociais desses países.

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. É importante assinalar que essas organizações, a par de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), entre outras. Documentos originados dessas conferências assinados pelos países-membros e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil (BRASIL, 2013; SAVIANI, 2009; EVANGELISTA, 2013).

Estudos como os de Leher (1998), De Tommasi, Warde e Haddad (1996), Frigotto e Ciavatta (2003), Neves (2005), Evangelista e Shiroma (2006), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Freitas (2011), entre outros, têm abordado a repercussão da internacionalização das políticas educacionais nos planos e diretrizes do sistema de ensino brasileiro. Outros trabalhos, como os de Zanardini (2006), Libâneo (2012), Miranda e Santos (2012), Simônia Silva (2014), Fernandes (2015) e Zanardini (2014), buscam analisar o impacto dessas políticas nos objetivos e nas formas de funcionamento da escola pública. Tais estudos mostram que as finalidades dessas instituições multilaterais sempre estiveram ligadas à cooperação técnica e financeira a países com dificuldades, por meio de empréstimos para realização de programas relacionados a saúde, educação, saneamento, etc., sustentados por acordos formais entre os países conforme estratégias e normas reguladoras eficientemente

formuladas, incluindo ações de intervenção política nos países signatários. Segundo M. Abádia Silva (2014, p. 64), no início da década de 1980, nos governos Thatcher e Reagan, surgiram algumas mudanças nas bases do pensamento político-econômico dos organismos internacionais, que resultaram na consolidação da doutrina neoliberal assentada no tripé desregulação, privatização e liberalização dos mercados e em políticas de reformas visando à modernização do Estado, no sentido de menos Estado e mais mercado. Desse modo, os organismos internacionais criaram estratégias ligadas à globalização da economia: empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado. Ainda conforme M. Abádia Silva (2014, p. 67), as decisões políticas e educacionais e a escolha de prioridades não ocorrem somente dentro do país, articulando-se com forças políticas, econômicas e empresariais no plano macropolítico, no qual têm papel decisivo os organismos internacionais.

É nesse contexto que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais. Por volta dos anos 1990, o reconhecimento por parte dos organismos internacionais de efeitos antissociais das políticas econômicas até então implementadas levou à formulação de estratégias em relação às políticas sociais, objetivando o alívio da pobreza, às quais foram subordinadas as políticas para a educação, no sentido de atender aos interesses da globalização capitalista. Segundo Leher (1998, p. 9):

[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas. (grifos do autor)

Os inúmeros documentos de análise e de proposição de estratégias formulados pelo Banco Mundial abrangem as mais diversas temáticas. Para as intenções deste artigo, importa comentar as orientações formuladas em torno das relações entre educação e desenvolvimento econômico e, particularmente, do papel da educação para os grupos sociais mais desfavorecidos. Por volta dos anos 1990, elas passaram a incorporar temas como justiça, equidade e inclusão, os quais deveriam figurar nas políticas educativas para países emergentes, em torno do mote “educação para alívio da pobreza” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006). Em documento do Banco Mundial de 1992, podia-se ler sua posição em relação à educação como pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. O documento explicava:

Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição. (BANCO MUNDIAL, 1992)

Verifica-se, assim, a intencionalidade moral e econômica de promover a oferta da educação, visando a ajustá-la às exigências de mundialização do capital, já que o aumento da pobreza teria um efeito prejudicial à globalização (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada na Conferência Mundial de Jontien em 1990, tinha como subtítulo “satisfazer necessidades básicas de aprendizagem”. Após definir quais são essas necessidades (o necessário para a pessoa sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar com dignidade, etc.), o documento explicita que aprender de fato significa “aprender conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” e, por isso, “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem para o que se requer sistemas de avaliação de desempenho”. Nos termos da Declaração de Jontien:

Artigo 4 - Focando na aprendizagem - A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para um indivíduo ou para a sociedade - depende, em última instância, de as pessoas realmente aprenderem como resultado dessas oportunidades, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem [...]. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas para assegurar a aquisição de aprendizagem

e permitir aos alunos atingir seu pleno potencial. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e melhorar e aplicar sistemas de avaliação dos resultados de aprendizagem. (UNESCO, 1990)

Esses arrazoados não deixam dúvidas de que, ao centrar a educação na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, reconhece-se nela o papel de interferir na redução da pobreza por meio de conhecimentos úteis e avaliação de resultados. Conforme Boom (2004, p. 215), no cenário que se põe no início da década de 1990, a Declaração propõe um contexto internacional mais cooperativo para respaldar o desenvolvimento no qual o bem-estar de todos os seres humanos deve ser o objetivo dos esforços em prol do desenvolvimento social, evitando que populações permaneçam na marginalidade (também econômica) e na pobreza. Segundo o autor, o sentido de desenvolvimento humano nos documentos do Banco Mundial tem como premissa a reordenação da política econômica do Banco para suprir as necessidades básicas dos setores mais pobres. Conforme o glossário anexo à Declaração Mundial, desenvolvimento humano “diz respeito ao conceito que considera o bem-estar geral do ser humano como foco e objetivo para o desenvolvimento e se estende na aplicação da aprendizagem para melhorar a qualidade de vida”. Trata-se, pois, de desenvolvimento centrado no indivíduo como base para potencializar suas energias produtivas. Mais especificamente, o desenvolvimento humano é entendido como “um termo que se utiliza no sentido mais estreito e se refere ao desenvolvimento e conservação das capacidades das pessoas para contribuir para o desenvolvimento econômico e social”. Escreve Boom (2004, p. 220):

Em que pese o fato de esta nova estratégia ser expressa em termos de metas humanitárias e de preservação da liberdade, ela busca um novo controle dos países e de seus recursos. Mais ainda, a nova estratégia enfoca o ser humano como o recurso mais importante sobre o qual devem ser focalizados todos os esforços, não só como objeto de exploração mas como sujeito que demanda e consome e, portanto, suscetível de ingressar no mercado. Em síntese, o desenvolvimento humano é a miragem com a qual se pretende impulsionar as novas realocações da política global em que o mercado opera como o ordenador econômico por excelência e a produtividade do indivíduo se constitui como o propósito central dessa estratégia.

A educação fundamental, assim, passa a ser um instrumento indispensável das mudanças levadas a efeito no capitalismo globalizado e para o êxito econômico global, principalmente aquela dirigida aos

setores sociais mais marginalizados, pois assegura o potencial produtivo “de todos”, isto é, dos mais pobres. Na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. A essas estratégias do Banco Mundial para a educação juntam-se afirmações mais recentes e explícitas sobre a subordinação da educação ao mercado de trabalho. Com efeito, o documento que fixa estratégias para o período 2011-2020 expõe os objetivos da “Aprendizagem para Todos” na próxima década:

Sobre as articulações entre educação e mercado de trabalho: acen-
tuar a relevância da educação para o mercado de trabalho é um ob-
jetivo da estratégia (do Banco Mundial). Muitos jovens em países em
desenvolvimento estão deixando a escola e entrando no mercado
de trabalho sem o conhecimento, as habilidades e as competências
necessárias para um emprego em uma economia moderna com-
petitiva. Isso deixa milhares de jovens frustrados e desiludidos por
não estarem obtendo os retornos prometidos pela educação. Com
foco na aprendizagem, essa nova estratégia vai além das questões
de matrícula e anos de escolarização e concentra-se na capacidade
dos egressos para encontrar emprego e viver do seu trabalho. [...] Esforços estão em andamento no Banco, em colaboração com os
parceiros de desenvolvimento, para desenvolver um quadro de re-
ferência e ferramentas para medir as habilidades e competências da
força de trabalho de um país. Um objetivo desses esforços é aumen-
tar a cota de projetos de educação que inclua objetivos do mercado
de trabalho e, assim, melhorar a aquisição de habilidades da força
de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44)

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino refe-
rentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de
pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como de-
senvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão
social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendiza-
gem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imedia-
tas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado
nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de
aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que
o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo

plano o processo de aprendizagem. Para isso, tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino.

São, pois, suficientes os indícios de que as políticas educacionais formuladas por organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para a escola em nosso país, havendo razões para suspeitar que elas vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade.

POLÍTICAS PARA A ESCOLA NO BRASIL: PARA QUAIS FUNÇÕES SOCIAIS E PEDAGÓGICAS APONTAM?

A história da educação brasileira traz momentos marcantes de discussão e de formulação de políticas para a escola, o que não cabe desenvolver aqui neste texto. Poderia ser mencionado o papel das pedagogias clássicas, como a pedagogia católica e a herbartiana, dentro da concepção tradicional de educação que, aliás, ainda persiste nas escolas. Mais tarde, nas primeiras décadas do século XX, foram introduzidas políticas baseadas no movimento da Escola Nova, inspirado em John Dewey e em outras orientações modernas, expressas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova lançado em 1932, liderado por Anísio Teixeira. Cabe lembrar, também, o papel da Associação Nacional de Educação – Ande –, na década de 1980, em favor de uma visão crítica da democratização da educação por meio do acesso aos conteúdos significativos. Mais recentemente, ocorreram movimentos de valorização da escola pública de iniciativa de educadores, quase sempre semioficiais. Atualmente, as políticas educacionais têm seu lastro em orientações de organismos internacionais, tal como analisadas anteriormente, desde a adesão do governo brasileiro às recomendações formais expedidas pelas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos e outros eventos patrocinados pela Unesco e Banco Mundial. Há suficientes análises na pesquisa que comprovam

essas ligações, nos sucessivos governos após o período de transição democrática. As orientações baseadas na análise econômica repercutem nas políticas educativas. Já em 2009, Algebaile caracterizava as políticas de expansão das escolas no Brasil como utilização delas para “atenuação dos conflitos potenciais vinculados ao quadro de intensificação da pobreza, redução de direitos e desmonte de horizontes”.

As políticas oficiais para a escola em nosso país se apresentam hoje em duas orientações curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados. Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. Ambos são adotados, presentemente, na maioria dos estados brasileiros. Esse currículo de resultados caracteriza-se pela formulação de metas de competências, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, bem como do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo, tal como mostram recentes estudos de Simônia Silva (2014) e Fernandes (2015). Não se trata, portanto, de uma escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento. Ao contrário, é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho.

Para os propósitos deste texto, importa considerar, a seguir, algumas amostras das políticas em curso no Brasil tidas como manifestações das orientações de organismos internacionais, principalmente da Unesco e do Banco Mundial. São políticas intencionalmente dirigidas ao atendimento à diversidade social e, de algum modo, compondo as estratégias de educação direcionada para alívio da pobreza, conforme analisado no tópico anterior. Trata-se de argumentar, aqui, como tais políticas contribuem para o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.

Uma das orientações mais expressivas das atuais políticas do Ministério da Educação – MEC – é a proposta de escola de tempo integral presente no documento *Educação integral* (BRASIL, 2009), divulgado como texto de referência para discussão. A proposta de educação

integral, com ampliação da jornada escolar, parte do entendimento de que a escola precisa mudar seu papel convencional, assumindo outras funções não tipicamente escolares, ou seja, as funções de educadora e protetora. Nesse sentido, a educação integral é vista como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do aluno, cujo objetivo é a formação integral numa jornada ampliada por meio da oferta de atividades diversificadas articuladas com o projeto pedagógico (BRASIL, 2009, p. 18). A integralidade é compreendida como uma formação que articula aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos (BRASIL, 2009, p. 19). A qualidade da educação implica, assim, a atenção às diferenças “segundo pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas” (BRASIL, 2009, p. 10). Para isso, a escola precisa responder a uma multiplicidade de funções, especialmente as de educadora e protetora à medida que “passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico” (BRASIL, 2009, p. 17).

O propósito político que mobiliza a defesa da educação integral é claro: “o direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito” (BRASIL, 2009, p. 13). Para isso, é defendida a universalização do acesso, permanência e aprendizagem na escola, visando à superação de desigualdades e afirmação do direito às diferenças. A condição para se alcançar esse propósito é de que as escolas de educação integral estejam inseridas nos esforços do Estado em “ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza” (BRASIL, 2009, p. 10), já que se verifica nas pesquisas forte correlação entre situação de pobreza e baixo rendimento escolar.

A estratégia político-administrativa de implantação da educação integral requer que ela “intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais” (BRASIL, 2009, p. 9). O conceito de territorialização tem sido utilizado em documentos de organismos internacionais e governamentais para redefinição do papel do Estado na articulação com a sociedade civil. Ele define formas de articulação de responsabilidades no âmbito de políticas sociais entre Estado e sociedade e entre agentes públicos privados, no sentido de conciliar o papel do Estado e o das instâncias locais e comunitárias. Na educação, a execução das políticas educacionais implica a apropriação e o uso de diversos espaços sociais como as políticas de saúde, assistência social, as ações de mobilização para participação na escola de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, ações socio-educativas envolvendo a comunidade, os espaços públicos, etc. A escola

em regime integral sintetiza esse conceito de territorialização. Segundo o documento, “experiências recentes [...] apontam a necessidade de articular outras políticas públicas para a diversidade de vivências, [...] outros profissionais e equipamentos públicos na perspectiva de garantir o sucesso escolar” (BRASIL, 2009, p. 13). Mais especificamente:

A articulação entre Educação, Assistência Social, cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção e a situações de violação dos direitos da criança e do adolescente e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. (BRASIL, 2009, p. 25)

Nessa orientação, a educação integral é a síntese das responsabilidades entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, selando um compromisso coletivo de construção de projeto de educação voltado para o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia (BRASIL, 2009, p. 27). No conteúdo do documento em análise, verifica-se um distanciamento do sentido genuíno de escola, a qual adquire um caráter difuso, concebida agora como lugar físico de aglutinar políticas sociais que envolvem políticas de saúde, assistência social, esporte e lazer, mobilizando a participação de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, voluntários, em consonância clara com as orientações de organismos internacionais. Passemos, então, a algumas considerações críticas.

Um primeiro aspecto a criticar é que a escola desenhada no documento do MEC é colocada como estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham afetar a ordem social e política. Esta estratégia é compatível com a visão do Banco Mundial e com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, de conceber a educação como forma de redução da pobreza e possibilidade de empregabilidade. Com efeito, o documento *Prioridades e estratégias para a educação*, do Banco Mundial (1995, p. 23), não deixa dúvidas a esse respeito:

A educação é crucial para o crescimento econômico e para a redução da pobreza. [...] A estratégia do Banco Mundial para reduzir a pobreza se concentra na promoção do uso produtivo do trabalho, que é o principal ativo dos pobres, e na prestação de serviços sociais básicos aos necessitados. [...] A educação, especialmente a educação básica, contribui para reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fertilidade e melhorar a saúde e, ao dotar as pessoas das aptidões de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.

Com base nesses princípios, as ações governamentais são direcionadas ao alívio da pobreza por meio de políticas públicas de inclusão social, especialmente de grupos em situação de vulnerabilidade e risco social. Análises de pesquisadores como Leher (1998), Algebaile (2009), Evangelista e Shiroma (2006), Evangelista (2013) e Libâneo (2012, 2013) confirmam que as políticas sociais às quais estão subordinadas as políticas educativas são formuladas com base em critérios de racionalidade econômica, mesmo quando incluem recomendações sobre gestão da diversidade. Pode-se ler, por exemplo, em documento da União Europeia: “gerir a nossa diversidade mediante a promoção e garantia da igualdade e da justiça, não é simplesmente ‘algo bom’, mas sim uma condição indispensável num mundo em constante transformação e cada vez mais complexo” (UNIÃO EUROPEIA, 2009,² apud CARVALHO, 2012, p. 86). E completa Carvalho (2012, p. 86):

A opção pela estratégia da gestão da diversidade está relacionada às mudanças drásticas que os países vêm vivenciando especialmente em termos populacionais. Tais mudanças têm afetado as empresas não apenas no que diz respeito à diversidade de pessoas a serem contratadas e dos beneficiários dos produtos e serviços desenvolvidos mas, também, quanto à diversidade de bens e serviços a serem fornecidos a segmentos específicos de consumidores.

O gerenciamento da diversidade sociocultural, presente nos documentos internacionais e tema recorrente em documentos do MEC, compõe, assim, uma parte das orientações voltadas para a redução de problemas e conflitos sociais, razão pela qual a escola precisa promover valores de solidariedade e reconhecimento humano, visando a prevenção e apaziguamento desses conflitos sociais. Trata-se de promover determinados valores e atitudes que possibilitem aos pobres se integrem econômica e socialmente na sociedade, ou seja, é uma estratégia que objetiva a competitividade no contexto da globalização dos mercados. Essas condições supostamente asseguram também que os indivíduos sejam responsabilizados pelos seus atos, pois a pobreza, a miséria e a marginalidade social estariam associadas a certa incompetência individual das pessoas pobres.

O segundo aspecto a destacar é a explícita menção a que o Estado divida com a sociedade e as comunidades as responsabilidades pela escola pública. Admite-se que a escola é direito de todos e dever do Estado, mas, ao mesmo tempo, a política da educação integral deve considerar a intersetorialidade da gestão pública, a articulação com organizações da sociedade civil e as comunidades locais. O tripé Estado-sociedade civil-comunidade representa a síntese de crenças da chamada Terceira Via (modelo econômico e político adotado pelo governo trabalhista na

2

UNIÃO EUROPEIA.
Gestão da diversidade:
o que representa para
a empresa? Disponível
em: <http://ec.europa.eu/employment_social/ridad/cms/stopdiscrimination/downloads/423_Factsheets_Pdf/Factsheets_PT_pdf/423_PT_Div.pdf>.
Acesso em: 3 nov. 2009.

Inglaterra em 1998) a respeito da reconfiguração do Estado e de novos papéis destinados à sociedade civil (LIMA; MARTINS, 2005). Trata-se de postular uma democracia baseada na formação do consenso social, na solução pacífica dos problemas e conflitos sociais, por meio de relações solidárias, cooperativas, participativas, com base nas relações comunitárias e parcerias público-privadas. Essa visão de novas formas de relação entre o Estado e a sociedade combina perfeitamente com a orientação do Banco Mundial de alívio da pobreza por meio de uma escola de resultados voltada para empregabilidade imediata, programas de capacitação profissional, articulação das políticas educativas às políticas sociais, ações socioeducativas combinadas com participação da comunidade e atuação do voluntariado. Não há estratégia melhor do que essa para os interesses dos organismos internacionais: a de construir um pacto social de colaboração entre ricos e pobres direcionado ao atendimento das diferenças para ocultamento das desigualdades sociais, à diminuição dos conflitos e à busca de soluções locais e individuais e dos problemas sociais. A escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres. Passa longe do que Gramsci postulava para as classes subalternas: “a elevação intelectual, moral e política dos dominados”. É uma escola que nega validade ao conhecimento universal, perdendo o rumo de sua principal missão social, a missão pedagógica, ficando em segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais e a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico.

Em terceiro lugar, é notório que a educação integral proposta pelo MEC, tal como se observa também em documentos do Banco Mundial (LIBÂNEO, 2014a), associa-se ao uso da escola para controle político e social. No currículo de resultados baseado em metas quantificáveis e realização de testes, o processo de ensino-aprendizagem e as questões de conteúdo e métodos de ensino são visivelmente postos em segundo plano. O problema se agrava com o uso da escola como legitimação de políticas sociais, resultando na pouca valorização dos conteúdos científicos e do trabalho dos professores voltado para o desenvolvimento do pensamento. É comum serem instituídos nas escolas que participam de programas oficiais dois currículos paralelos: o escolar propriamente dito, mas debilitado, e o “social”, chamado de “saberes comunitários” associados a ações socioeducativas. A não valorização dos conteúdos científicos e dos processos pedagógico-didáticos pelos quais se possibilita aos alunos o desenvolvimento das capacidades intelectuais acaba levando a formas de exclusão social dentro da própria escola, o que se contrapõe aos objetivos enunciados nas políticas educativas de respeito e atendimento à diversidade social.

Em quarto lugar e por consequência, surge o desfiguramento do espaço escolar. A proposta de escola em tempo integral induzida pelo MEC estipula que a escola faça tudo o que os demais setores públicos não fazem. Ambiciona-se que a escola opte por uma socialização plena para atender e compensar carências “de todos”, ou seja, dos pobres, numa esperada sociedade educativa harmonizada. Essa linguagem identifica o que Antônio Nóvoa (2009, p. 60) chama de “discurso de transbordamento” da escola, em que a educação integral é fortemente associada à formação da cidadania. Ressaltando a função da escola como compensadora das carências da população pobre, que chama a si missões sociais por meio de programas difusos, acaba-se por deixar em segundo plano a função de atuar com o conhecimento, a aprendizagem escolar e o desenvolvimento da personalidade. É o que leva Nóvoa (2009, p. 64) a afirmar a existência hoje de uma escola a duas velocidades: escola como centro de acolhimento social para os pobres, com forte retórica na cidadania, e escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos.

Também de grande relevância para o tema é o documento final resultante das deliberações da 2ª Conferência Nacional de Educação – Conae – 2014, coordenado pelo Fórum Nacional de Educação – FNE –, órgão público responsável pela convocação e realização da II Conae e composto de representantes de 40 entidades do governo e da sociedade civil. Esse documento traz em seu Eixo Temático IV um posicionamento genérico acerca dos objetivos e funções da escola e de critérios de qualidade de ensino ainda que expresse, ao menos formalmente, demandas de importantes segmentos da sociedade em relação ao enfrentamento dos problemas do ensino público no país. No entanto, ver-se-á que seu conteúdo deixa a desejar no que se refere a proposições sobre o perfil de escola e requisitos do processo de ensino-aprendizagem para responder às demandas por educação e ensino dos segmentos sociais majoritários da população. O documento aponta, logo de início, uma visão ampliada de educação:

A educação deve ser compreendida como social, em que diferentes sujeitos, contextos, instituições e dinâmicas formativas se inter-relacionam e se efetivam por processos sistemáticos e assistemáticos. [...] Como prática social e cultural a educação tem como lócus privilegiado, mas não exclusivo, as instituições educativas, espaços de difusão, criação e recriação cultural, de investigação sobre o progresso educativo experimentado pelos alunos e, portanto, espaços de garantia de direitos. É fundamental atentar para as demandas da sociedade como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais. (BRASIL, 2014, p. 64)

Segundo o documento, os parâmetros de qualidade da educação decorrem do projeto social que orienta a política nacional, o qual, por sua vez, depende do sistema de valores da sociedade, sofrendo variações conforme circunstâncias temporais e espaciais. Critérios de qualidade, portanto, resultam de confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade (BRASIL, 2014). A educação visa à emancipação de sujeitos sociais:

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos. (BRASIL, 2014, p. 52)

O documento aponta a educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos, como direito social, assegurando a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida, em todas as etapas e modalidades. “Esse direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades sociais e do reconhecimento e respeito à diversidade”, considerando-se, no currículo e na avaliação, as características de cada estudante e seus tempos e ritmos, para que haja inclusão de todos (BRASIL, 2014, p. 65). Aponta-se, ainda, que as políticas de acesso e permanência devem garantir que os segmentos menos favorecidos possam “realizar e concluir a formação com êxito e com alto padrão de qualidade”, de modo que essa formação seja “fator efetivo e decisivo no exercício da cidadania, na inserção no mundo do trabalho e na melhoria da qualidade de vida e ampliação da renda” (BRASIL, 2014, p. 66). O Eixo IV lista, também, as obrigações do Estado com a educação em relação à educação básica obrigatória em suas várias modalidades.

Como se pode constatar, também nesse documento as definições de educação e de qualidade do ensino e as declarações sobre o direito à educação são genéricas e difusas, sem objetivos explícitos sobre o papel da escola e sobre ações pedagógico-didáticas dirigidas ao que realmente importa quando se fala em práticas educativas: a organização da escola e do ensino visando a aprendizagens consolidadas. Embora se declare que as instituições educativas são o lugar específico da educação, não há menção a uma concepção de escola, nem mesmo como alternativa à escola convencional. Sem um projeto de escola, qual é o sentido de ampliação da jornada escolar ou qual é o papel da escola para a superação das desigualdades sociais? O que significa, no documento, “alto padrão

de qualidade” numa visão difusa de educação e de ensino? No empenho de sustentar uma visão de educação ampliada em que se integram “diferentes sujeitos, contextos, instituições e dinâmicas formativas”, a escola fica reduzida a adereço das políticas sociais, ou seja, o sentido de qualidade social dilui-se numa ideia vaga de educação para superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade, dentro de um projeto social de alívio da pobreza muito mais próximo de razões econômicas do que sociais e pedagógicas, bem ao gosto dos organismos multilaterais.

Mantém-se, assim, nesse documento, a concepção de educação já analisada anteriormente: uma educação tão ampliada que dilui a centralidade da escola enquanto lugar de escolarização e de desenvolvimento de capacidades intelectuais e de desenvolvimento afetivo e moral. Em seu lugar surge uma escola responsabilizada por uma multiplicidade de funções, inclusive a de prover serviços sociais (“escola transbordante” no dizer de António Nóvoa), convertendo-se num lugar desfigurado, indiferenciado, sem identidade. É verdade que não se educa apenas na escola; não há como negar a existência de múltiplas práticas educativas na sociedade. Mas, nas condições históricas e sociais da população pobre, deixar a escola na periferia do sistema escolar pode levar à ampliação da exclusão social. Considerar a escola apenas lugar de proteção social, de vivências socioculturais e de atendimento às diferenças e à diversidade social e cultural, a reduz meramente a uma referência física para colocar em prática projetos sociais do governo, ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população de baixa renda. Com isso, fica diluído seu papel de promover, por meio do ensino-aprendizagem, o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e, com base nesse domínio, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos. Fora de uma visão de escola voltada para o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, é inútil falar em ampliação da jornada escolar ou em superação das desigualdades sociais e reconhecimento e respeito à diversidade.

As posições do documento da Conae em relação à qualidade de ensino se aproximam daquelas de alguns setores intelectuais da pesquisa em educação e de elaboradores de políticas educativas oficiais, os quais não conseguem associar qualidade de ensino ao que acontece dentro das escolas e salas de aula e, principalmente, desdenham do valor do conhecimento escolar. Para esses setores, a escola é vista muito mais como lugar de integração social, de vivências socioculturais, do que de oportunidade de assegurar às novas gerações de crianças e jovens pobres a apropriação consistente e efetiva de conhecimentos que lhes possibilitem meios de desenvolvimento dos processos de pensamento e da atividade social cidadã. Ignora-se que a especificidade da educação escolar consiste em ser uma prática social que se concretiza

pelo provimento das condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo das crianças e jovens, principalmente daqueles que mais necessitam dela, a população pobre.

O documento-referência, que supostamente expressa anseios da sociedade civil, fica devendo respostas a perguntas como: para que serve a escola, principalmente aquela dirigida às camadas populares? Que objetivos melhor contribuem para a eliminação das desigualdades sociais? É uma escola que visa verdadeiramente a ampliar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral dos alunos ou ser meramente lugar de acolhimento e integração social dos pobres? Assim, a par das demandas legítimas por um sistema nacional de educação pública, pela elevação dos índices de financiamento público da educação, pela adoção efetiva de medidas propiciadoras de salário digno, carreira profissional e condições de trabalho dos professores, teria sido mais oportuno que o documento contemplasse mais concretamente os objetivos e as formas de funcionamento pedagógico-didático das escolas que, ao lado de outras questões intraescolares, são os reais propiciadores de qualidade de ensino.

PARA UMA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO CULTURAL E CIENTÍFICA ARTICULADA COM A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

As considerações anteriores trazem a crítica ao currículo instrumental ou de resultados, por restringir-se a um *kit* de habilidades de sobrevivência social para empregabilidade precária, desprovido de conteúdos culturais e científicos significativos e da formação do pensamento. Subordinando-se às políticas de redução da pobreza, a diferença social e econômica que caracteriza a pobreza transforma-se em discriminação social, pois aos pobres é oferecido um currículo empobrecido. Também é feita uma crítica a políticas educacionais que reduzem a escola a mero lugar de acolhimento e integração social para os pobres, limitando seu papel ao cuidado e atendimento à diversidade social dos alunos. A questão que precisa ser realçada é se a qualidade social do ensino fica resolvida se o sistema de ensino for restrito a essa finalidade.

Cumprе esclarecer, antes de tudo, que o reconhecimento da diferença e, assim, da diversidade social e cultural da convivência humana, e de modo especial na escola, representa um imenso avanço na vida social. A diferença não é uma excepcionalidade, mas sim condição constitutiva de todos os seres humanos e nenhuma ação educativa pode ignorar isso. No entanto, cabe distinguir diversidade social e desigualdade social. A valorização do atendimento à diversidade não pode obscurecer a realidade das desigualdades sociais. Estas não decorrem das diferenças individuais e culturais, sendo fruto da injustiça social. Uma política

educacional em que o atendimento à diversidade social é posto como objetivo prioritário do sistema educativo põe em segundo lugar o direito ao conhecimento escolar e, com isso, acaba promovendo desigualdade social. A disseminação desse objetivo, recorrente no discurso do MEC, tende a formar em professores uma atitude de benevolência com as dificuldades de aprendizagem das crianças pobres: “Vamos ter paciência, as crianças pobres são diferentes, elas têm sua cultura, suas características sociais e raciais, seus ritmos, elas precisam de um ensino diferenciado”. Nesse raciocínio, para atender às diferenças é preciso um ensino mais facilitado, mais tolerância na avaliação, etc., o que pode levar à estigmatização das diferenças, privando os alunos pobres do direito à igualdade entre os seres humanos. Isso acaba sendo uma atitude de discriminação dos pobres. Como escreve Boaventura Santos (2006, p. 470):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades.

Em outra declaração, o mesmo autor destaca como característica marcante na sociedade atual o fato de a desigualdade material estar profundamente entrelaçada com a desigualdade não material, sobretudo com a educação desigual (SANTOS, 2000).

Essas considerações levam a outro posicionamento sobre as finalidades da escola, em que se põe em outros termos a relação entre desigualdade social e desigualdade educativa, sem desconsiderar a diversidade social e cultural. Propõe-se que escola com qualidade educativa seja aquela que assegure as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Essa escola requer relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Tal concepção de escola não dispensa a inserção, nas práticas pedagógicas, das práticas socioculturais vividas pelos alunos, no seio das quais estão as diversidades. Mas tais práticas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo a estabelecer interconexões entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os cotidianos vividos no âmbito comunitário e local. Em síntese, trata-se de assegurar o direito à semelhança, vale dizer, à igualdade, pelo

provimento da formação cultural e científica para todos como condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, estético. Mas, ao mesmo tempo, deve-se considerar a diferença, pois a formação cultural e científica destina-se a sujeitos diferentes. Trata-se de uma escola que, segundo Charlot (2005, p. 35), “faça funcionar, ao mesmo tempo, os dois princípios, o da diferença cultural e o da identidade como ser humano, os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança”.

A pergunta pedagógica, nesse caso, é: de que forma as condições sociais de vida dos alunos e suas práticas socioculturais podem ser incluídas no trabalho com os conteúdos científicos, fazendo o caminho de vai e vem entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos? Na tradição dos estudos de Vigotski, a interação de indivíduos em práticas socioculturais e institucionais desempenha papel fundamental na formação de instrumentos psicológicos ou sistemas conceituais, já que o ser humano interioriza formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Essa ideia está em estreita relação com o desenvolvimento dos conceitos científicos em sua conexão com os conceitos cotidianos (VIGOSTKI, 2007). Hedegaard e Chaiklin (2005) denominam esse procedimento didático de “abordagem do duplo movimento”. Segundo os autores, as situações de ensino devem ser organizadas de modo a ligar o conhecimento teórico-conceitual ao conhecimento pessoal vivido pelos alunos em suas práticas cotidianas na família e na comunidade, utilizando essa conexão para mobilizar os motivos dos alunos para as diferentes matérias. O duplo movimento consiste em o professor utilizar o conteúdo do conhecimento cotidiano e local no desenvolvimento do conhecimento teórico-conceitual e usar esse conhecimento teórico-conceitual em relação ao conhecimento cotidiano e local (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 81). Desse modo, o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral por parte dos alunos possibilita a eles aplicar os conceitos internalizados nas suas situações concretas de vida.

Nesta forma de ensino, o conhecimento teórico-conceitual e o conhecimento local podem tornar-se integrados, de modo que este conhecimento possa enriquecer os conceitos pessoais das crianças, usando-o na compreensão da prática local cotidiana. Na perspectiva radical-local, o professor parte da compreensão das crianças e as orienta para tarefas e problemas ligados ao conteúdo que, assim, torna-se significativo para a criança e motivador para a compreensão tanto dos princípios teóricos da matéria quanto dos problemas da prática local e conhecimentos de sua comunidade. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 81)

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem, cuja referência é o conhecimento teórico-científico (no sentido de formação de

conceitos ou procedimentos de pensamento), ajuda o aluno a organizar suas experiências e conceitos em torno de um sistema conceitual e, assim, vai adquirindo “ferramentas mentais” para analisar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor, tornando aplicáveis à vida cotidiana das pessoas os conceitos formais abstratos. Portanto, o conhecimento teórico-científico e os procedimentos mentais (conceitos) abrem a possibilidade real de que os alunos, ao retornarem à prática social cotidiana e local, os utilizem para atuar na modificação das suas condições de vida e das suas relações. Em resumo, escola de qualidade é a que, antes de tudo, por meio dos conteúdos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que vivenciam e participam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Argumentou-se neste texto que a escola pública continua sendo o melhor lugar e o melhor caminho para a luta política pela igualdade e inclusão social. Uma visão de escola democrática aposta na universalidade da cultura escolar no sentido de que cabe à escola transmitir os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função do desenvolvimento humano. Junto a isso, permeando os conteúdos, cabe também considerar a diversidade cultural, a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas. Uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, deixando de promover, desse modo, a justiça social que pode vir da educação e do ensino. Para isso, tem urgência a busca de um consenso nacional entre educadores, dirigentes de órgãos públicos, políticos, pesquisadores e sindicatos sobre a valorização da escola, do conhecimento escolar e, por consequência, do trabalho dos professores. São esses os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação. Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los e que usufruam de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.
- BANCO MUNDIAL. *Educação primária*. Documento de política do Banco Mundial. Washington, DC: World Bank, 1992.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades e estratégias para a educação*. Washington, DC: World Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development*. Washington, DC: World Bank Group Education Strategy 2020, 2011.

BOOM, Alberto M. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral*. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php>>. Acesso em: junho 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conae 2014 – Conferência Nacional de Educação*. Documento final. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2014.

CARVALHO, Elma J. G. de. Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 15, n. 2, maio/ago. 2012.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber: formação dos professores e globalização*. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DE TOMMASI, Lúvia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FERNANDES, Sílvia Reis. *Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/Goias, Goiânia, 2015.

FREITAS, Luiz C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 2005.

HERRERO, Clemente. *El mundo hace crac*. Madrid: Silente Académica, 2013.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Org.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da 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, mar. 2012.

LIBÂNEO, José C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, Marilza V. *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIBÂNEO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014a.

LIBÂNEO, José C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). *Educação básica: políticas, avanços, pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014b.

LIMA, Kátia R.; MARTINS, André S. A nova pedagogia da hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lucia M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

MIRANDA, Marília G. de; SANTOS, Soraya V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, set./dez. 2012.

NEVES, Lucia M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, Boaventura de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica das políticas do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. Abádia da. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Celso da (Org.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Simônia P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PUC Goiás, Goiânia, 2014.

UNESCO. *World Declaration on Education for All and the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. *O marco de ação de Dakar Educação para Todos*, 2000.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

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

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ZANARDINI, João. Políticas de avaliação da educação pública. In: SANTOS, Alex S. B. dos; EVANGELISTA, Olinda. *Políticas para a educação básica no Brasil*. Florianópolis: NUP; Sintrasen, 2014.

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/Goiás –,
Goiânia, Goiás, Brasil
libaneojc@uol.com.br

TEMA EM DESTAQUE

PARA A NOÇÃO DE TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR

JOSÉ AUGUSTO PACHECO

RESUMO

Neste artigo é evidenciada a relação entre currículo e conhecimento, abordando-se o conhecimento escolar na sua seleção, organização e transformação, a partir de uma revisão do conceito de transposição didática e da proposição dos conceitos de transformação curricular e transformação didática. Qualquer debate sobre o currículo exige a dilucidação do conhecimento e uma reflexão sobre os seus diversos significados, sobretudo quando a educação se torna num projeto amplo de questionamento da realidade social. Para além de várias questões colocadas acerca do conhecimento escolar e do modo como a sua organização pode ser realizada, procura-se centrar o debate numa reflexão sobre as fronteiras entre conhecimentos e esclarecer que, sobre essa temática, jamais poderão existir respostas fechadas.

**CURRÍCULO • CONHECIMENTO • TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR •
TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA**

ON THE NOTION OF CURRICULAR TRANSFORMATION

ABSTRACT

This article highlights the link between curriculum and knowledge, the approach of school knowledge's selection, organization and transformation is based on a revision of the concept of didactic transposition and on the proposal of the concepts of curriculum and didactic transformation. Debates on curriculum demand an explanation and a reflection on the multiple meanings of knowledge mainly when education aims to be a broad project to contest social reality. It aims to focus the discussion on a reflection regarding the borders between knowledges and to show that in this subject there are never closed answers.

**CURRICULUM • KNOWLEDGE • CURRICULUM TRANSFORMATION • DIDACTIC
TRANSFORMATION**

POUR LA NOTION DE TRANSFORMATION DU CURRICULUM **RÉSUMÉ**

Dans cet article est mis en évidence le rapport entre le curriculum et la connaissance, en abordant la connaissance scolaire dans sa sélection, son organisation et sa transformation à partir d'une révision du concept de transposition didactique et de la proposition des concepts de transformation du curriculum et de transformation didactique. Toute discussion sur le curriculum exige la dilucidation de la connaissance et une réflexion sur ses plusieurs signifiés, surtout quand l'éducation devient un projet plus large de mise en question de la réalité sociale. Au delà des plusieurs questions posées autour de la connaissance scolaire et de la manière comme son organisation peut être réalisée, on cherche à fixer le débat dans une réflexion sur les frontières entre connaissances et éclaircir que, sur cette thématique jamais ne pourront exister des réponses absolues.

**CURRICULUM • CONNAISSANCE • TRANSFORMATION DU CURRICULUM •
TRANSFORMATION DIDACTIQUE**

PARA LA NOCIÓN DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR **RESUMEN**

En este trabajo se pone en evidencia la relación entre el currículo y el conocimiento, abordándose el conocimiento escolar en su selección, organización y transformación desde una revisión del concepto de transposición didáctica y de la proposición de los conceptos de transformación curricular y transformación didáctica. Cualquier discusión sobre el currículo requiere la aclaración del conocimiento y una reflexión sobre sus diversos significados, especialmente cuando la educación se convierte en un proyecto más amplio de cuestionamiento de la realidad social. Además de varias preguntas sobre el conocimiento escolar y el modo en el que su organización puede tener lugar, se intenta centrar el debate en una reflexión sobre las fronteras entre conocimientos y aclarar que en esta temática jamás podrán existir respuestas cerradas.

**CURRÍCULUM • CONOCIMIENTO • TRANSFORMACIÓN CURRICULAR •
TRANSFORMACIÓN DIDÁCTICA**

 **CONHECIMENTO ESCOLARIZA-SE QUANDO SÃO SELECIONADOS CONTEÚDOS, PERTENCENTES** a determinadas áreas do saber, em detrimento de outros, e cuja institucionalização educacional lhe confere um significado histórico-social, pois cada sociedade estabelece parâmetros para a integração dos indivíduos nas organizações formais. Subsequentemente, a escola valoriza o conhecimento quando este se torna sinónimo de currículo, de ensino e de aprendizagem, dando origem a um conhecimento organizado em disciplinas, face a outros conhecimentos, ligados a contextos específicos e orientados para uma educação como projeto amplo de conscientização. Desse modo, o debate neste artigo é centrado em três pontos: currículo e conhecimento; conhecimento escolar: transformação curricular e transformação didática; conhecimento disciplinarizado.

CURRÍCULO E CONHECIMENTO

A questão canónica dos Estudos Curriculares prende-se com esta questão, colocada ao longo de sucessivas gerações, depois de ter sido formulada por Spencer em 1859: *Qual é o conhecimento valioso?*

Se tal interrogação tem sido persistente (PINAR, 2007; MOREIRA; SILVA, 1997) no processo de construção do currículo em contextos formais, com ênfase na organização escolar, as respostas são necessariamente diferentes, sobretudo pela diversidade de abordagens teóricas em torno do conhecimento (PACHECO, 2014).

Desse modo, currículo é um itinerário de educação e formação, com uma identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada, mesmo que as abordagens curriculares sejam muito diferentes no objeto que definem como conhecimento, mais ainda se forem tidas em conta quer as perspectivas estruturalistas e pós-estruturalistas, ou pós-modernas (DOSSE, 2007), quer as abordagens tradicionalistas e multiculturais (MOREIRA; CANDAU, 2008), interseções pela diferença (PARAÍSO, 2010) e pelo género (SALIH, 2012), entre outras noções.

Se na história da sua afirmação epistemológica, os Estudos Curriculares foram marcados pela racionalidade burocrática e técnica, em que “a instrução foi compreendida pelos primeiros teóricos do currículo e pelos que vieram posteriormente como Tyler e Taba, de uma forma altamente prescritiva” (YOUNG, 2013, p. 14), com o movimento da Reconceptualização (PINAR, 2007), ligado às teorias críticas e pós-críticas, o campo potencializou abordagens marcadas pelo social e pessoal, se bem que a pós-modernidade tenha contribuído para fazer do currículo um projeto de discussão inacabada e de uma contestação do conhecimento alicerçado em referenciais universais (BOGHOSSIAN, 2015). Por conseguinte, qualquer noção sobre currículo é sempre um modo concreto de referenciar uma dada abordagem do conhecimento, constituindo-se este numa asserção substantiva daquele, sendo a aprendizagem a face inclusa do conhecimento, como se observa na teorização de Bernstein (1996).

De um modo mais concreto, Young (2013, p. 13) lança a seguinte pergunta: *Qual é o conhecimento importante que os alunos deveriam ser capazes de adquirir na escola?*

Partindo do pressuposto de que qualquer teoria curricular deve ter por base a questão do conhecimento, Young (2010) estabelece linhas fortes de uma razoabilidade argumentativa em defesa de um conhecimento poderoso, isto é, especializado pelas fronteiras entre disciplinas e conteúdos que definem o objeto de construção do currículo em termos escolares. Respondendo à anterior questão, Young (2013, p. 13) afirma: “Se, enquanto especialistas em currículo, não podemos responder a esta pergunta, fica indefinido quem pode e é mais provável que tal indagação seja deixada para as decisões pragmáticas e ideológicas de administradores e políticos”.

Se a indefinição se mantiver, tal posição fica refém de uma abordagem essencialmente epistemológica e aparentemente neutra, pretendendo-se que o currículo seja construído na base da prescrição e do controlo, dando origem a uma linguagem da aprendizagem, e não a uma linguagem da educação, contrariamente ao que defende Biesta (2013, p. 30), argumentando que “há uma necessidade de recuperar uma linguagem da educação para a educação”, no contexto de uma era de aprendizagem individualista, cognitivista e tecnicista, e no seguimento

do pensamento perfilhado por Adorno (2011 [1971]) sobre educação e conscientização.

Por mais lógicas que existam quanto à contestação da essência do campo curricular, o conhecimento especializado, para Moreira (2013, p. 41), é um conhecimento científico e sobre este pode-se afirmar que, sendo uma “fonte central do conhecimento poderoso, constitui uma forma privilegiada de conhecimento e que a sua importância para a vida nas sociedades contemporâneas não levanta contestações”, devendo, no entanto, existir uma discussão quer sobre as fronteiras entre os conhecimentos, quer sobre os limites de um conhecimento poderoso, que não pode ficar confinado a uma lógica performativa.

Se o currículo é um espaço de cultura em torno do conhecimento, que contribui de forma decisiva para corporizar as finalidades da escolarização (LOPES; MACEDO, 2011), qualquer abordagem baseada no conhecimento requer uma discussão sobre quem define esse conhecimento e qual o papel do professor nesse processo de construção, que jamais pode ficar dissociado das questões pessoais, como tem defendido Pinar (2015) em muitos dos seus escritos acerca da subjetivação do currículo.

No processo de construção do currículo, e reconhecendo-se que há muitos e diferentes autores neste processo, há a questão central do conhecimento que Levin (2008, p. 7) expressa numa interrogação – “O que deveria ser aprendido nas escolas?” – e que explora a partir não só da controvérsia que o conhecimento gera, mas também das suas implicações sociais. O conteúdo particular das disciplinas, do tal conhecimento especializado, ou poderoso, de Young (2010) é um dos temas de debate nas questões curriculares, devendo discutir-se quem está realmente envolvido nesse processo de definição do conhecimento escolar.

De acordo com a perspectiva de Young (2013), o processo de conversão do conhecimento em conhecimento escolar é algo que fica circunscrito a administradores e políticos, atores que, para Westbury (2008, p. 47), têm uma efetiva autoridade na construção do currículo formal como “uma resolução institucional de um problema”.

Essa abordagem tem contribuído para uma prescrição formal do conhecimento a partir de decisões que expressam uma dada perspectiva curricular em torno do conhecimento, desde o racionalismo académico e eficiência social até ao humanismo e reconstrução social (EISNER; VALLANCE, 1974; PACHECO, 2014), acentuando consensos e divergências em torno das disciplinas, entendidas como estruturas de organização do conhecimento (SCHWAB, 1969), e do conhecimento escolar, com discussões que não são apenas epistemológicas, mas também políticas, económicas, ideológicas, estéticas e históricas (APPLE, 2013). Há, conseqüentemente, uma abrangência entre currículo, conhecimento e disciplinas escolares (MOREIRA; CANDAU, 2014), no quadro de uma

cultura-mundo, tal como propõem Lipovetsky e Serroy (2010, p. 23), “mas isso não significa de modo algum cultura-mundo uma nem unificada”.

CONHECIMENTO ESCOLAR: TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR E TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA

Se o currículo for entendido como um projeto de educação em torno do conhecimento, no sentido de uma formação ampla, tal como é expresso pelo termo *Bildung* (PINAR, 2015; FREIRE, 2006; SUAREZ, 2005;¹ BIESTA, 2013; ADORNO, 2011 [1971]), num processo que inclui a discussão da aprendizagem (BEDIN; FOURNIER, 2015; MEIRIEU, 1998; BRUNER, 1966), a sua relevância é traduzida por um código de seleção, organização e transformação do conhecimento (LUNDGREN, 1997; BERNSTEIN, 1971), estabelecendo a mediação entre as estruturas sociais e as estruturas educativas, como é o caso das escolas.

Assim, a relevância cultural do currículo é adquirida pelo modo como este se torna num projeto de conhecimento socialmente organizado, no quadro de uma problematização mais alargada de fatores que contribuem para a sua fundamentação, transformando-se qualquer proposta curricular numa representação específica de um universo do conhecimento, sendo impossível de cumprir a máxima de ensinar tudo a todos, como propôs Comênio (1985 [1657]). Por conseguinte, o currículo como código de seleção e organização do conhecimento exige um processo de transformação do conhecimento em conhecimento escolar, *grosso modo*, em disciplinas, que denominamos de *processo de transformação curricular*, em cuja caracterização situamos tanto as finalidades educativas, expressas nas políticas educativas, como as práticas de *design curricular*, assumidas no momento do planeamento.

É nesse processo que a adjetivação escolar adquire pleno sentido, tornando a escola num espaço geográfico de conhecimento e de produção de conflitos. Uma escola é como um mapa de diferentes espaços culturais determinados pelo peso curricular das disciplinas e seus conteúdos. Tal conceito tem recebido, na literatura educacional, o nome de *transposição didática*, ou seja, de mediação entre um conhecimento científico (erudito) e um conhecimento escolar (geralmente disciplinar), revelando sobretudo que o currículo é perspectivado numa dimensão instrucional, ligada ao processo de ensino/aprendizagem.

O conceito de transposição didática traduz, decerto, a divisão tradicional entre currículo e instrução – sendo a sua análise feita por diversos autores, por exemplo, Chevillard (1985), Forquin (1996), Lopes (1999), Saviani (2003) e Libâneo (2002) –, que não traduz quer as diversas abordagens teóricas curriculares, quer a relação entre currículo e didática (LIBÂNEO; ALVES, 2012; OLIVEIRA; PACHECO, 2013).

1 Citando Antoine Breman, *Bildung et Bildungsroman: le temps de la réflexion*, 1984, utiliza o conceito de *Bildung* para tratar do grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*.

Trata-se de um processo de distanciação entre o conhecimento (*savoir savant*) e o conhecimento escolar (*savoir enseigné*), que estabelece a ligação entre um código científico (próprio de um campo epistemológico) e um código disciplinar (incluído num plano curricular em função de um percurso de escolarização). Porém, o *savoir enseigné* não é linear num processo de transformação curricular, dado que o conhecimento escolar é, numa primeira fase, “transformado” em disciplinas e programas e, numa segunda, é didaticamente planificado e “transformado” num currículo em ação, isto é, a *transformação didática*. É nesse sentido que o conhecimento tem uma dimensão curricular, sendo pensada tanto na sua organização formal, quanto nos aspetos processuais ligados ao ensino e à aprendizagem.

Independentemente dos termos a utilizar, a escola torna-se no centro de diversos conhecimentos e culturas escolares: de um lado, a cultura ligada aos campos epistemológicos e disciplinares e aos contextos sociais; do outro, a cultura referente às organizações educativas, aos professores e aos alunos. Desse modo, a *transformação curricular* é uma noção mais ampla que a de *transposição didática*, geralmente utilizada para designar o espaço de conversão da transformação curricular num processo de ensino/aprendizagem, capaz de tornar o currículo prescrito, ou escrito, (pela administração) e o currículo programado (pela escola) num projeto-em-ação.

A centralidade do currículo é o conhecimento. Um quadro conceitual, dentro de parâmetros sociológicos, para a seleção, a organização e a avaliação do conhecimento nas instituições escolares é apresentado por Young (1971) no âmbito de uma metateoria ou de uma doutrina do controlo.

Tendo a sua origem num processo de seleção, fortemente controlado, o conhecimento escolar faz parte da cultura social ampla, sendo o resultado de diversas escolhas, já que “aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades” (SILVA, 1999, p. 79).

A esse propósito, Young (1971, p. 24) adverte que os sociólogos, e seria de acrescentar outros, incluindo os conceptualizadores de políticas educativas, “esqueceram-se, parafraseando-se Raymond Williams (1921-1988), que a educação não é um produto tal como carros e pão, mas uma seleção e organização de um conhecimento válido num tempo particular que envolve escolhas conscientes ou inconscientes”.

Por isso, o que conta como conhecimento escolar é problemático, pois, no âmbito da estrutura chamada escola, todo o processo de transformação curricular é socialmente construído, inerente a questões de poder e formas de discutir os critérios de verdade epistemológicos, como é reconhecido por Kelly (1981, p. 41):

Tem havido muito desacordo, porém, sobre a questão do que se deva incluir no currículo sem precisar justificção. Na verdade, essa questão tem sido o ponto focal do debate educacional desde o início. Continua sendo questão altamente controversa pois não é, de modo algum, coisa simples identificar as áreas de conhecimento que têm valor intrínseco próprio, nem demonstrar que haja áreas de conhecimento desse tipo.

Porque as respostas não são convergentes sobre *Qual é o conhecimento mais valioso?* e porque “o currículo escolar é um dos diversos mecanismos pelos quais o conhecimento é socialmente distribuído” (YOUNG, 1971, p. 27), tais questionamentos, inscritos desde há muito nas agendas de discussão educacional, são essenciais para compreender que no processo de transformação curricular há diversos critérios a adotar, já que traduzir uma área de conhecimento numa disciplina escolar exige a ponderação de fatores de diversa ordem, relacionados com os contextos escolares, com a estrutura dos campos epistemológicos e com a estrutura psicológica dos aprendentes, sublinhando Bernstein (1971, p. 47):

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera ser público, reflete, simultaneamente, a distribuição do poder e os princípios do controlo social. Deste ponto de vista, as diferenças na organização, transmissão e avaliação do conhecimento educacional e as mudanças verificadas a estes níveis deveriam ser uma área de interesse sociológico fundamental.

A partir dos contributos teóricos de Chervel (1990), a validade do conhecimento escolar depende, acima de tudo, de uma matriz interativamente dinâmica entre o pessoal (quem aprende), o social (onde se situa a escola) e a cultura (a seiva que corre no interior da escola), ou seja, de uma matriz que é construída ao nível das fontes do conhecimento, tal como preconizou Tyler (1949) na escrita de uma das obras fundacionais do campo curricular. Como “as escolas sempre têm estado relacionadas com o conhecimento” (HUEBNER, 1999 [1962], p. 44), a sua valorização exige a clarificação das fontes que o legitimam e que tornam possível tanto o processo de transformação curricular quanto o processo de transformação didática.

Sendo a escola uma instituição de socialização, o conhecimento pode ser visto como formação que enriquece a vida de um educando, fornecendo-lhe poder na exploração do mundo. Por isso, tem constituído preocupação dos investigadores analisar as diversas maneiras pelas quais o conhecimento e o poder estão associados, procurando-se “entender como a escola recebe, legitima ou rejeita as experiências e os

saberes dos alunos/as e como estes/as se submetem ou resistem às determinações e normas escolares” (MOREIRA, 1999, p. 10).

Como todo e qualquer conhecimento, o conhecimento escolar é intersetado pela noção de cultura, querendo, então, significar não só a legitimação de “verdades” social e historicamente construídas, mas também a institucionalização, pela escola, de uma cultura letrada, dinamizada pelo Estado como um valor universal. Nesse caso, “o currículo é tanto um produtor quanto um produto de cultura” (GRUMET, 1999, p. 233), contribuindo para o debate em torno do conhecimento oficial veiculado pela escola, debate este que assume inevitavelmente contornos políticos e ideológicos.

Mas o currículo não representa unicamente a perspectiva oficial do conhecimento, sobretudo no lado mais substantivo da sua politização, estando também associado a um processo de interpretação, pois se compreendemos a cultura como sendo um sistema de significados, viável para atores situados num mesmo espaço e tempo, então é razoável que se pense no desenvolvimento do currículo como uma atividade hermenêutica (PINAR, 2015). Por isso, há posições divergentes sobre o que é o conhecimento escolar e sobre quais são os seus significados sociais, políticos e culturais, independentemente das estruturas escolares que o configuram, reconhecendo-se a existência de continuidades e rupturas entre a cultura dos alunos e a cultura escolar (FABRE, 2003) e questionando-se as disciplinas como estruturas para a sua organização.

CONHECIMENTO DISCIPLINARIZADO

Apesar da sua identidade própria, o Currículo e a Didática são campos de conhecimento que se interseam (PACHECO; OLIVEIRA, 2013) e uma das suas relações mais fortes é precisamente com o conhecimento escolar, mais concretamente com os conteúdos. Nesse caso, o estudo predominante do Currículo tem sido a seleção, a organização e a transformação do conhecimento, ao passo que a Didática tem uma ligação específica com a organização do processo de ensino e aprendizagem. Citando-se a pergunta de Antonio Flavio Moreira (2005): *Por que ter medo dos conteúdos?*

Se o campo do Currículo é mais amplo do que o da Didática, a discussão em torno dos conteúdos, que são decididos no processo de transformação didática, aproxima-os de forma evidente, permitindo abordagens conjuntas que contribuem para a clarificação das aprendizagens em contextos que são sempre referenciados pelo tempo e pelo espaço, pois nenhum projeto de formação pode ser entendido fora das perspetivas diacrónica e sincrónica.

Constituindo a essência do conhecimento escolar, os conteúdos estabelecem fronteiras de aprendizagem e delimitam formas de conhecimento, tal como tem argumentado Young (2010, 2013, 2014). Se a

escola tem espaço para o conhecimento poderoso, que é especializado e organizado em disciplinas, o que fazer com o conhecimento do cotidiano, circunscrito a contextos locais e a vozes e discursos quase sempre silenciados?

Em qualquer debate sobre o conhecimento escolar, e sobretudo sobre a pluralidade de conhecimentos que a escola tem de integrar no seu projeto de formação ampla, surge o conflito entre conhecimento orientado para a formação social e pessoal dos alunos, com ênfase na dimensão da educação para a cidadania, e conhecimento instrucional, circunscrito a uma dimensão cognitiva, de domínio de saberes específicos, organizados em disciplinas.

Em possíveis respostas, Veiga-Neto e Nogueira (2010, p. 82) perfilham um deslocamento dos conhecimentos para os saberes, explorando o conceito de sujeito da experiência, isto é, “um sujeito que faz do acontecimento uma experiência para si mesmo”. Outra resposta é dada por Moreira (2013). Recuperando os conceitos de currículo tipo coleção e currículo integrado, propostos por Bernstein (1996), Moreira (2013, p. 43-44) sustenta:

Na escola, a opção por currículo do tipo coleção ou por currículo integrado envolve tensões referentes não apenas a decisões concernentes ao conhecimento a ser ensinado, mas também a questões de ordem e controle. A adoção de um currículo integrado demanda uma nova modalidade de ordem, que precisa, então, ser concebida, planejada e aceita. O status e o âmbito dos diferentes conhecimentos também se alteram, assim como se modificam as relações entre professores e alunos. Nesse panorama, conflitos mostram-se passíveis de eclodir.

E porque qualquer forma de exploração de conteúdos em contexto escolar exige um processo de seleção, organização e transformação do conhecimento, Gabriel e Ferreira (2012) respondem com o conceito de conhecimento disciplinarizado. Partindo da premissa de que os conceitos de conhecimento escolar e de disciplina escolar ainda são bons para pensar politicamente o campo acadêmico e a democratização da escola brasileira, revelando por isso uma elevada potencialidade analítica, as autoras esclarecem:

Nesse movimento, as críticas a uma pretensa representação universal do conhecimento científico e ao papel da escola como transmissora desse conhecimento têm sido transferidas para os conceitos de disciplina escolar e de conhecimento escolar, que passam a ser identificados como momentos de discursos universalistas. Não é por acaso que, nesses discursos, o conhecimento disciplinarizado tende a se situar no exterior da fronteira que fixa os sentidos de

outros conhecimentos – tais como “conhecimento popular”, “conhecimento comunitário”, “conhecimento do aluno”, “conhecimento contextualizado” – como componentes dos currículos de uma escola democrática. (GABRIEL; FERREIRA, 2012, p. 235-236)

O significado curricular do conhecimento disciplinarizado não está na rejeição da disciplina e dos conteúdos, mas na valorização dos diferentes sentidos políticos e sociais que configuram a construção do conhecimento escolar. A propósito das disciplinas na configuração do conhecimento escolar, Charlot (2013, p. 110) escreve que “é rotulado como tradicional o professor que confere uma grande importância à disciplina” e que o debate entre o universal e o particular é algo ultrapassado, uma vez que “não há universal fora da diversidade, mas sim através da diversidade” (CHARLOT, 2013, p. 174).

Sendo a educação um processo de socialização, humanização e subjetivação, “o essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir” (ADORNO, 2011 [1971], p. 12), seguindo de igual modo o potencial subversivo da educação crítica, como alerta o filósofo da Escola de Frankfurt: “É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação do instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contacto com o outro não-idêntico, o diferenciado” (ADORNO, 2011 [1971], p. 27).

A formação cultural (*bildung*), ainda para Adorno (2011 [1971], p. 141), é necessária para a reelaboração do passado, sobretudo pela autorreflexão e pelo esforço crítico, para que a barbárie jamais se volte a repetir, sendo a educação “a produção de uma consciência verdadeira”.

Para que tal se verifique, é fundamental não só que o currículo valorize um conhecimento que é produzido em contextos diferenciados, respondendo a situações específicas e preparando os alunos para situações complexas que requerem a discussão acerca do modo como os referenciais universais são produzidos na seleção, organização e transformação do conhecimento, mas também que se produza uma mudança substantiva em quem representa a autoridade do conhecimento, pois os professores são “exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos” (CHARLOT, 2013, p. 178).

CONCLUSÃO

É através das diversas áreas ou disciplinas em que se encontra organizado que o conhecimento se torna num instrumento poderoso de experiência humana. Apesar das diferentes fontes ou lógicas que o fundamentam, o conhecimento escolar é um conhecimento educativo e a sua fundamentação é uma questão que se mantém permanentemente aberta. Partindo-se de uma relação forte entre currículo e conhecimento, este

último, sobretudo na pluralidade de conhecimentos que a escola tem de integrar no seu projeto de formação ampla, é questionado como conhecimento orientado para a formação social e pessoal dos alunos, com ênfase na dimensão da educação para a cidadania, e conhecimento instrucional, circunscrito a uma dimensão cognitiva, de domínio de saberes específicos, organizados em disciplinas.

Se a questão *Qual é o conhecimento mais valioso?* não pode ter uma resposta definitiva, mais ainda quando o conhecimento é assumido como uma produção social, histórica e temporalmente contextualizada, a seleção, a organização e a transformação do conhecimento em conhecimento escolar são perspetivadas como um processo de transformação curricular e de transformação didática. Isso é algo que tem sido adotado na estruturação dos sistemas educativos, dando sentido às formas curriculares, ou seja, aos processos e práticas de inclusão do conhecimento em disciplinas e a sua materialização em programas que especificam conteúdos. É sobre esses conteúdos que têm recaído análises muito diferentes, não sendo consensual a determinação dos conteúdos a partir de um conhecimento poderoso, tornando-se útil, entre outros, a noção de conhecimento disciplinarizado.

No entanto, nos debates sobre conhecimento escolar, a responsabilidade é quase exclusivamente colocada nos especialistas e nos decisores administrativos, ignorando-se o papel crucial que o professor tem no contexto da sala de aula. E como na questão do conhecimento não há respostas fechadas, será interessante discuti-la a partir desta interrogação: *O que poderia ser o currículo se o professor tivesse o poder da sua definição?*

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1971].
- APPLE, Michael W. *Can education change society?* New York: Routledge, 2013.
- BEDIN, Vèronique; FOURNIER, Martine. *Aprender*. Lisboa: Texto & Grafia, 2015.
- BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. (Ed.). *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan, 1971. p. 47-69.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOGHOSSIAN, Paul. *O medo do conhecimento: contra o relativismo e o construtivismo*. Lisboa: Gradiva, 2015.
- BRUNER, Jerome. *Towards a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press, 1966.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

- CHEVELLARD, Yves. *La transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.
- COMÉNIUS, João. *Didática magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985 [1657].
- DOSSE, Françoise. *História do estruturalismo*. São Paulo: Edusc, 2007.
- EISNER, Elliot W.; VALLANCE, Johan L. (Ed.). *Conflicting conceptions of the curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan, 1974. (Contemporary Educational Issues).
- FABRE, Michel. L'école peut-elle encore former l'esprit? *Revue Française de Pédagogie*, n. 143, p. 7-15, 2003.
- FORQUIN, Jean- Claude. *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. 2. ed. Belgium: De Boeck & Larcier, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Márcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre currículo e didática*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 227-241.
- GRUMET, Madeleine. Worlds: the literary reference for curriculum criticism. In: PINAR, W. (Ed.). *Contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang, 1999. p. 233-245.
- HUEBNER, Dwayne. Knowledge and the curriculum. In: HILLIS, V. (Ed.). *The Lure of Transcendent*. Collected by Dwayne Huebner. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999 [1962]. p. 44-65.
- KELLY, Albert. *Currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra, 1981.
- LEVIN, Ben. Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. In: CONNELLY, F. M. (Ed.). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles: Sage, 2008. p. 7-24.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUNDGREN, Ulf. *Teoria del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata, 1997.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-20.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, M. Z.; MOURA, A. (Org.). *Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 11-42.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. In: FAVACHO, A. M.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). *Currículo: conhecimento e avaliação, divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 33-47.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-38.

- PACHECO, José Augusto. *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto, 2014.
- PACHECO, José Augusto; OLIVEIRA, Maria Rita. Os campos do currículo e da didática. In: OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. (Org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013. p. 21-44.
- PARAÍSO, Marlucy (Org.). *Pesquisa sobre currículos e culturas*. Curitiba: CRV, 2010.
- PINAR, William. *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto, 2007.
- PINAR, William. *Educational experience as lived: knowledge, history, alterity*. New York: Routledge, 2015.
- SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCHWAB, Joseph. The practical: a language for curriculum. *School Review*, v. 78, p. 1-23, 1969.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em Educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SPENCER, Herbert. What knowledge is most worth? *Westminster Review*, v. 67, p. 445-485, 1859.
- SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion: Revista de Filosofia*, v. 46, n. 112, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200005>>. Acesso em: jul. 2015.
- TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University Press, 1949.
- VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo. In: DALBEN, A. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.
- WESTBURY, Ian. Making curricula. Why do States make curricula, and how? In: CONNELLY, F. M. (Ed.). *The sage handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles: Sage, 2008. p. 45-65.
- YOUNG, Michael. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: YOUNG, M. (Ed.). *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan, 1971. p. 19-46.
- YOUNG, Michael. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto, 2010.
- YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). *Currículo: conhecimento e avaliação, divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 11-31.
- 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, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053142851>>. Acesso em: jul. 2015.

JOSÉ AUGUSTO PACHECO

Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal
jpacheco@ie.uminho.pt

TEMA EM DESTAQUE

RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO ESCOLAR E LIBERDADE

NEWTON DUARTE

RESUMO

A proposta deste artigo é discutir algumas relações entre a liberdade e o conhecimento escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que se fundamenta nas concepções marxistas de história, sociedade, ser humano e conhecimento. A liberdade inexistente na natureza, tendo surgido pela atividade especificamente humana, ou seja, o trabalho. A história social tem produzido o incremento das possibilidades de ação livre e, concomitantemente, os obstáculos à concretização dessas possibilidades. A educação escolar reflete, em seus conteúdos e suas formas, esse caráter contraditório da luta humana pela liberdade.

**CONHECIMENTOS • LIBERDADE • PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA •
EDUCAÇÃO**

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL KNOWLEDGE AND FREEDOM

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyse some relationships between freedom and school knowledge from historical-critical pedagogic theory, which is based on the Marxist view of history, society, the human being and knowledge. Freedom does not exist in nature, having appeared through specifically human activity, that is, through work. Social history has increased the possibilities of free action and, simultaneously, obstacles to the achievement of these possibilities. School education reflects, in its content and form, that contradictory character of the human struggle for freedom.

KNOWLEDGE • FREEDOM • HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY • EDUCATION

LES RAPPORTS ENTRE LA CONNAISSANCE SCOLAIRE ET LA LIBERTÉ

RÉSUMÉ

Le propos de cet article est discuter certains rapports entre la liberté et la connaissance scolaire sous la perspective historico-critique appuyée sur les conceptions marxistes de l'histoire, de la société, de l'être humain et de la connaissance. La liberté n'existe pas dans la nature. Elle a été engendrée par l'activité spécifiquement humaine, c'est-à-dire, le travail. L'histoire sociale a produit l'augmentation des possibilités d'action libre et, en même temps, des obstacles à la concrétisation de ces possibilités. L'éducation scolaire reproduit, à travers ses contenus et ses formes, ce caractère contradictoire de la lutte humaine pour la liberté.

CONNAISSANCES • LIBERTÉ • PÉDAGOGIE HISTORICO-CRITIQUE • ÉDUCATION

RELACIONES ENTRE CONOCIMIENTO ESCOLAR Y LIBERTAD

RESUMEN

La propuesta de este artículo es discutir algunas relaciones entre la libertad y el conocimiento escolar desde la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica, que se fundamenta en las concepciones marxistas de historia, sociedad, ser humano y conocimiento. La libertad inexiste en la naturaleza y surgió a través de la actividad específicamente humana, es decir, el trabajo. La historia social ha producido el incremento de las posibilidades de acción libre y, concomitantemente, los obstáculos a la concreción de tales posibilidades. La educación escolar refleja, en sus contenidos y formas, este carácter contradictorio de la lucha humana por la libertad.

CONOCIMIENTO • LIBERTAD • PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICO • EDUCACIÓN

Uma liberdade em sentido absoluto, portanto, não pode existir: tal liberdade é simplesmente uma ideia de professores e na realidade nunca existiu. A liberdade existe no sentido de que a vida dos homens coloca alternativas concretas. Creio, e parece-me já ter usado essa expressão, que o homem é um ser que dá respostas e que sua liberdade consiste no fato de que deve e pode fazer certa escolha no interior das possibilidades oferecidas dentro de certa margem. (LUKÁCS apud KOFLER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p. 129)

Os trabalhos efetivamente livres, p. ex., compor, são justamente trabalhos ao mesmo tempo da maior seriedade e do mais intenso esforço. (MARX, 2011, p. 509)



S CONHECIMENTOS TRANSMITIDOS PELA ESCOLA CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO E A transformação da visão que os alunos têm da natureza, da sociedade, da vida humana, de si mesmos como indivíduos e das relações entre os seres humanos (DUARTE, 2015). Entre as principais ideias constitutivas de uma concepção de mundo encontra-se a de liberdade. Os conhecimentos escolares veiculam noções sobre a liberdade, mesmo quando não há plena clareza sobre essas noções por parte dos educadores. A proposta deste artigo é discutir algumas relações entre a categoria de liberdade e o conhecimento escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que se fundamenta nas concepções marxistas de história, sociedade, ser humano e conhecimento. A liberdade não existe na natureza, tendo surgido pela atividade especificamente humana, ou seja, o trabalho. A história social tem produzido o incremento das possibilidades de ação livre e, concomitantemente, os obstáculos à concretização dessas possibilidades. A educação escolar reflete, em seus conteúdos e formas, esse caráter contraditório da luta humana pela liberdade.

Iniciarei o artigo tecendo algumas considerações sobre liberdade na perspectiva marxista e estabelecendo conexões com a questão da formação humana para, em seguida, analisar algumas relações entre conhecimento escolar e liberdade. Por fim, abordarei o caráter contraditório que essa relações assumem na sociedade contemporânea.

O TEMA DA LIBERDADE NA TRADIÇÃO MARXISTA

Lukács (2013, p. 137) situa a gênese social da liberdade nas características próprias ao trabalho, entendido como uma forma especificamente humana de relacionamento com a natureza: “O caráter fundamental do trabalho para o devir do homem também se revela no fato de que sua constituição ontológica é o ponto de partida genético de outra questão vital, que move profundamente os homens ao longo de toda a sua história: a liberdade”.

À primeira vista essa assertiva, que conecta geneticamente a liberdade com o trabalho, pode causar estranheza pelo fato, tão reiteradamente assinalado pelos próprios marxistas, da alienação do trabalho na sociedade capitalista. Entretanto, Lukács não desconsidera, de forma alguma, a questão da alienação do trabalho, o que não o impede, tal como não impediu a Marx e a Engels, de analisar dialeticamente o papel histórico do trabalho na superação do determinismo biológico que condiciona as demais formas de vida em nosso planeta. Engels (1979, p. 96), por exemplo, já havia assinalado que:

A liberdade, pois, é o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica. Os primeiros homens que se levantaram do reino animal eram, em todos os pontos essenciais de suas vidas, tão pouco livres quanto os próprios animais; cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade.

A liberdade é vista, dessa forma, como um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade. Os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio. Para dominar a realidade externa, o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente. Lukács desenvolve uma detalhada análise dessa dialética entre objetividade e subjetividade na atividade de trabalho, permitindo, dessa forma, a compreensão das origens da liberdade no fato de que o ser humano precisa escolher entre diferentes opções de ação para atingir seus objetivos:

Com efeito, é nessa alternativa que aparece, pela primeira vez, sob uma figura claramente delineada, o fenômeno da liberdade, que é completamente estranho à natureza: no momento em que a consciência decide, em termos alternativos, qual finalidade quer estabelecer e como se propõe a transformar as cadeias causais correntes em cadeias causais postas, como meios de sua realização, surge um complexo de realidade dinâmico que não encontra

paralelo na natureza. O fenômeno da liberdade, pois, só pode ser rastreado aqui em sua gênese ontológica. Numa primeira aproximação, a liberdade é aquele ato de consciência que dá origem a um novo ser posto por ele. (LUKÁCS, 2013, p. 138)

Sendo o trabalho uma atividade teleológica, a relação entre os fins conscientes e os meios empregados para atingir esses fins é, sem dúvida, fundamental. Para que a escolha dos fins seja a mais adequada possível, é preciso conhecimento da dinâmica objetiva da realidade, ao menos no que se refere ao âmbito da realidade que se pretende modificar com uma determinada atividade. Lukács, na passagem citada, emprega a expressão “cadeias causais correntes” para referir-se a essa dinâmica objetiva da realidade. Quando o ser humano intervém nessas cadeias causais para obter determinados resultados, elas passam de “cadeias causais correntes” a “cadeias causais postas”, ou seja, a dinâmica objetiva da realidade incorpora os objetivos e planos traçados pela consciência. O subjetivo se transforma em objetivo, mas só opera essa transformação se for capaz de compreender a objetividade. Essa análise remete à questão do desenvolvimento do psiquismo humano, pois a exploração, pela mente humana, das conexões existentes entre os fenômenos da realidade objetiva, exige a formação da capacidade de controle dos processos mentais. A gênese do domínio, pelos seres humanos, de seus próprios processos mentais foi estudada por Vigotski em sua teoria sobre os signos, ou instrumentos psicológicos, como recursos que os seres humanos criaram para o desenvolvimento do autocontrole de seu psiquismo e de suas ações (MARTINS, 2013).

Assim como Lukács buscou, na atividade de trabalho, as origens do fenômeno da liberdade, também Vigotski buscou, nas formas mais elementares da atividade psíquica humana, as origens da capacidade de realização de escolhas conscientes ou, nos termos da psicologia, a origem do ato volitivo. Para explicar a problemática do ato volitivo, Vigotski (1995, p. 70-71) recorre ao clássico exemplo do asno de Buridan, embora assinala que seja um equívoco a atribuição da autoria desse exemplo a esse pensador francês do século XIV. A situação relatada no exemplo seria a de um animal, no caso um asno, com fome e que teria diante de si dois feixes de feno dos quais estaria a uma distância idêntica, mas que estariam em posições opostas. Incapaz de se decidir por um dos dois montes de feno, o asno acaba morrendo de fome. Como explica Vigotski (1995, p. 71), trata-se de uma situação fictícia, “uma construção lógica exclusivamente artificial que permitia ilustrar em forma concreta e evidente as soluções para o problema do livre arbítrio”.

Em realidade, nem os animais nem o ser humano reagem na forma da pura imobilidade perante situações similares a essa. Citando experimentos realizados por Pavlov, Vigotski (1995, p. 71) afirma que

“um cão, na situação do asno de Buridan, cairá seguramente na neurose em lugar de neutralizar mecanicamente os processos nervosos contraditórios”. Para o estudo desse tipo de situação com seres humanos, Vigotski inicia pelas funções psicológicas elementares e recorre à observação de situações cotidianas. É o caso, por exemplo, daquelas situações nas quais uma pessoa tem que tomar uma decisão sobre como agir, mas sua capacidade de análise objetiva da situação não lhe é suficiente para decidir-se por uma das alternativas. Vigotski apresenta um exemplo extraído da obra literária *Guerra e Paz*, de Tolstói, em que um personagem está em dúvida sobre ir para a guerra ou aguardar o desenrolar dos acontecimentos. Para sair da indecisão, o personagem utiliza um recurso externo, um jogo de baralho, ou seja, delega ao acaso das cartas a decisão, que acaba sendo a de não ir para a guerra. Não se trata, é evidente, de um caso no qual o indivíduo tenha tomado uma decisão com pleno conhecimento de todos os aspectos da situação e das consequências de uma ou outra opção. Mas o elemento essencial que Vigotski destaca com esse exemplo é o da utilização pelo indivíduo de um recurso externo para controlar seus processos psíquicos, no caso, o processo psíquico de tomada de decisão. Vigotski (1995, p. 288-289) menciona também experimentos psicológicos realizados com crianças que são colocadas em situações em que devem se decidir entre duas alternativas e, diante da indecisão, lançam a sorte. Vigotski então analisa a contradição dialética contida na questão do livre-arbítrio. Por um lado, quando a pessoa delega a decisão entre duas alternativas igualmente possíveis ao ato de lançar a sorte, está subordinando-se a um elemento externo que decidirá por ela. Não é, portanto, uma decisão livre. Por outro lado, é o próprio sujeito que toma a iniciativa de delegar a escolha ao fator externo, o que se caracteriza como um ato consciente e voluntário, sendo, portanto, um ato livre.

Vigotski, porém, não dissocia a questão do autodomínio individual do processo coletivo de domínio dos rumos da sociedade:

Nossa ciência [a psicologia] não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade [a sociedade capitalista]. O domínio da verdade sobre a pessoa e o domínio de si mesma pela pessoa não será possível enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade, nossa ciência se encontrará no centro da vida. O “salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos. (VIGOTSKI, 1991, p. 406)

Trata-se, portanto, da dialética entre indivíduo e sociedade que se traduz na questão da necessidade de atuação tanto no sentido das

transformações internas à atividade do indivíduo, como no sentido da transformação, por meio de ações individuais e coletivas, das condições sociais limitadoras das possibilidades de liberdade das atividades humanas. Mas a transformação das condições sociais é feita pelas pessoas que se formaram nessas mesmas condições. Para que essa transformação ocorra, é preciso que os indivíduos desenvolvam a capacidade de desnaturalização dessas condições, o que requer o domínio de conhecimentos da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade. Destaca-se aqui a dialética entre a determinação social das ações individuais e o papel da consciência na condução de ações transformadoras. É nesse sentido que Lukács, no prólogo de sua obra *Estética*, afirma que a prioridade ontológica do ser sobre a consciência não significa que a consciência se submeta inelutavelmente às determinações objetivas. A consciência tem um decisivo papel na transformação dessas determinações com a condição, porém, que os seres humanos desenvolvam formas de conhecer objetivamente os processos sociais e naturais e os coloquem a serviço das finalidades humanas:

[...] o ser existe sem a consciência, mas a consciência não existe sem o ser. Mas disto não decorre de modo algum uma subordinação hierárquica da consciência ao ser. Ao contrário: essa precedência [do ser em relação à consciência] e seu reconhecimento concreto, teórico e prático, pela consciência, criam ao final a possibilidade que a consciência domine realmente o ser. (LUKÁCS, 1966a, p. 19)

Afirma ainda o autor que a possibilidade de a consciência dominar o ser, a partir do conhecimento da precedência objetiva desse ser, ocorre tanto em relação à natureza como em relação à sociedade, esclarecendo que isso não é negado pelo fato de que, na história social até aqui vivida, o domínio consciente da sociedade pelos seres humanos tenha se concretizado de maneira relativamente limitada: “nessa relação se manifesta, pois, uma dialética histórica, de modo nenhum uma estrutura hierárquica” (LUKÁCS, 1966a, p. 20).

A dialética entre determinismo e liberdade na relação entre o ser e a consciência remete à questão da formação da consciência e, portanto, à educação, especialmente considerando-se que o conhecimento é uma produção histórica e social que não se transmite aos indivíduos pela hereditariedade biológica. Se, por um lado, a educação não se reduz à transmissão de conhecimentos às novas gerações, por outro, sem essa transmissão, o ideal educativo torna-se algo vazio, desprovido de concretude histórica, limitando-se à afirmação de alguns princípios e atitudes descolados do enfrentamento efetivo dos grandes problemas que se colocam atualmente à humanidade.

Se a defesa da liberdade como um dos valores fundamentais da educação não for acompanhada da preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela pode acabar resultando, inadvertidamente, na difusão de uma concepção superficial de liberdade, reduzida ao plano imediato das relações interindividuais estabelecidas na escola. Parece-me ser cabível traçar aqui um paralelo entre o caráter não imediato das relações entre educação e liberdade e a análise que Saviani (2008, p. 59-60) faz do caráter também não imediato das relações entre educação e democracia social. Argumenta o autor que a educação desempenha a função de “mediação no seio da prática social global” e que, em consequência, a prática social deve ser o critério para se avaliar o quão democrático é efetivamente o trabalho realizado no interior das escolas. Sem as necessárias mediações na análise dos efeitos sociais da educação escolar, corre-se o risco de se julgar a realidade a partir das aparências. Seria o caso, por exemplo, de se considerar democrática (e livre) uma educação na qual fosse estabelecida, de partida, uma condição de igualdade entre professor e aluno:

Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? Não resulta, em suma, num engodo? Acrescente-se, ainda, que essa maneira de encarar o problema educacional acaba por desnaturar o próprio sentido do projeto pedagógico. Isso porque se as condições de igualdade estão dadas desde o início, então já não se põe a questão da sua realização no ponto de chegada. Com isso o processo educativo fica sem sentido. (SAVIANI, 2008, p. 62)

Esse caráter mediador da educação é também analisado por Saviani (2003) no que se refere às relações entre automatismo e liberdade no trabalho educativo. O autor diverge da ideia de que todo automatismo seria a negação da liberdade e defende, ao contrário, que “o automatismo é condição da liberdade” (SAVIANI, 2003, p. 18-19). Para explicar essa assertiva, emprega os exemplos da aprendizagem da atividade de dirigir um automóvel e da alfabetização, mostrando que a pessoa só se torna livre para a realização dessas atividades quando já automatizou os atos que as compõem, não sendo mais necessária a concentração em cada um deles individualmente. Conclui, então, que “é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser um aprendiz” (SAVIANI, 2003, p. 19).

Nesse ponto, há um vasto terreno, que não foi ainda explorado em todas as suas dimensões. Trata-se da dialética entre o aumento da liberdade individual que se espera alcançar por meio do trabalho educativo e a momentânea restrição da liberdade, para que ocorra a aquisição das ferramentas mentais sem as quais não é possível o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Essa momentânea restrição da liberdade ocorre, por exemplo, quando o indivíduo, para aprender a tocar um instrumento musical ou para aprender um idioma estrangeiro, precisa dedicar-se à atividade de estudo e prática quando seu impulso espontâneo seria, em contraposição, o de descansar ou realizar atividades que lhe trouxessem prazer imediato.

Mas não é somente na relação com a formação de automatismos que se coloca o tema da liberdade no interior dos processos educativos. Outro aspecto que ainda está por ser mais profundamente explorado pela teorização pedagógica é o das relações entre os conhecimentos adquiridos pela educação escolar e o processo de ultrapassagem, pela consciência, dos limites que a cotidianidade lhe impõe. Esse tema também pode ser formulado de outra maneira: os conhecimentos produzidos pela humanidade, por sintetizarem experiência social, transformam a atividade social acumulada em atividade individual, ampliando o leque de formas possíveis de relação entre a consciência individual e a prática social na sua totalidade. Trata-se, aqui, da dialética entre conhecimento da realidade externa e autoconhecimento.

Antônio Gramsci desenvolveu algumas reflexões muito valiosas acerca das relações entre as ideias sobre o mundo que as pessoas “herdam” do ambiente em que vivem e o desenvolvimento da autoconsciência. Um exemplo dessas reflexões reside na seguinte passagem:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. (GRAMSCI, 1999, p. 94)

Note-se que a elevação da concepção de mundo tem, para Gramsci, uma referência, que é a do “ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído”. Torna-se aqui necessária a discussão sobre desenvolvimento, tanto no que se refere ao indivíduo como no que

concerne à humanidade. Em outra oportunidade (DUARTE, 2013, p. 21), afirmei que, “se não possuímos um critério para identificarmos o que é mais desenvolvido e o que é menos desenvolvido, a primeira coisa que deveríamos fazer seria admitirmos que a atividade educativa é desprovida de sentido”.

O tema da liberdade remete também à discussão sobre as relações entre conservar o que existe e criar o novo. Gramsci (1999, p. 257) critica tanto a ideia de que “é inovador quem destruir todo o existente, sem se preocupar com o que virá depois” como a ideia de que “tudo o que existe é uma ‘armadilha’ dos fortes contra os fracos, dos espertos contra os pobres de espírito”. Gramsci (1999, p. 258) defende a seguinte tese: “que um modo de viver, de operar, de pensar se tenha introduzido em toda a sociedade porque próprio da classe dirigente não significa por si só que seja irracional e deva ser rejeitado”. Apresenta como exemplo o ensino da leitura e da escrita: “ninguém (a menos que esteja louco) defenderá que não mais se ensine a ler e a escrever, porque ler e escrever certamente foram introduzidos pela classe dirigente” (GRAMSCI, 1999, p. 259).

No prólogo à sua *Estética*, Lukács aborda as relações entre continuidade e descontinuidade no desenrolar histórico tanto da realidade objetiva como da sua imagem mental:

A realidade – e, portanto, também seu reflexo e reprodução mental – é uma unidade dialética de continuidade e descontinuidade, de tradição e revolução, de transições paulatinas e saltos. [...] A acentuação unilateral do novo e do que separa suscita o perigo de estreitar e empobrecer aquilo que o novo contém de concreto e ricamente determinado, ao reduzi-lo a uma abstrata diversidade. (LUKÁCS, 1966a, p. 17-18)

Vigotski também enfoca essa questão em vários momentos da sua obra e a partir de diversos temas de discussão. Uma das ocasiões em que a relação entre preservação do existente e criação do novo é abordada em seu trabalho é quando analisa o papel da imitação no desenvolvimento psíquico humano. Para Vigotski (1995, p. 138), a imitação é “um fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano”. Tal importância do processo de imitação era explicada por Vigotski justamente por meio da relação entre o que a criança já sabe e o que é novo para ela a cada momento do seu desenvolvimento psíquico:

[...] o desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação é fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança. O fator principal é constituído pelo desenvolvimento com base no ensino. Por conseguinte, o aspecto

central para toda a psicologia do ensino reside na possibilidade de elevar-se, mediante a colaboração, a um grau intelectualmente superior, a possibilidade de passar, com ajuda da imitação, do que a criança é capaz de fazer ao que não é capaz. Nisto se baseia toda a importância do ensino no desenvolvimento e isso é o que constitui, na realidade, o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento próximo. A imitação, se a interpretamos no sentido amplo, é a forma principal pela qual se leva a cabo a influência do ensino sobre o desenvolvimento. O ensino da linguagem, o ensino escolar se baseia em alto grau na imitação. Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por si mesma, mas sim a fazer o que é, entretanto, incapaz de realizar, mas que está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob sua direção. O fundamental no ensino é precisamente o novo que a criança aprende. (VIGOTSKI, 1993, p. 241)

Por um lado, a imitação é reprodução do existente, mas por outro é o meio para a produção do novo no desenvolvimento psíquico da criança. Os estudos nesse terreno poderão oferecer muitas contribuições à compreensão das relações entre educação e liberdade.

RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO ESCOLAR E LIBERDADE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como é amplamente conhecido, a questão do conhecimento escolar está no centro das discussões feitas pela pedagogia histórico-crítica há mais de três décadas. Em 1984, no seu clássico texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação”, Dermeval Saviani formula essa questão de maneira inequívoca:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. [...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 1984, p. 2)

No contexto dessa discussão, Saviani propõe que a noção de clássico poderia ser tomada como critério para a definição dos conteúdos escolares, esclarecendo, porém, que não basta a existência do “saber sistematizado”, sendo necessário que as instituições educacionais realizem o trabalho de transformação desse conhecimento em currículo escolar:

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convençamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 1984, p. 4)

Não é este o espaço para a recuperação dos vários debates que ocorreram na década de 1980 em torno das proposições da pedagogia histórico-crítica sobre a especificidade da educação escolar, de seus conteúdos e das formas de ensiná-los. Mas é preciso assinalar que não faltaram críticas a essas proposições e que tais críticas, na sua maioria, inspiraram-se tanto nos princípios valorativos defendidos pelas “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001) como no “ceticismo epistemológico” tão largamente difundido pelo pós-modernismo (WOOD, 1996).

Alguns anos depois, baseando-me nos estudos de György Lukács (1966a, 1966b) e Ágnes Heller (1977; 1984) sobre as relações entre a vida cotidiana e outras esferas de objetivação do gênero humano como a ciência e a arte, defendi a tese de que “cabe à educação escolar, no processo de formação do indivíduo, o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 1993, p. 69).¹

Ao longo das duas últimas décadas, tenho realizado estudos voltados, por um lado, à crítica às concepções pedagógicas que subordinam os conteúdos escolares às demandas do cotidiano e do meio sociocultural imediato no qual vivem os alunos e, por outro, à elaboração de contribuições na linha da pedagogia histórico-crítica que fortaleçam as iniciativas em prol de um sistema educacional de educação pública no Brasil (SAVIANI, 2013) que efetivamente socialize o conhecimento científico, artístico e filosófico nas suas formas mais desenvolvidas.

Como, porém, justificar o ensino desses conhecimentos na escola? Partindo-se das considerações apresentadas no item anterior sobre a importância do trabalho no desenvolvimento do ser humano, justifica-se o ensino escolar das ciências da natureza e da sociedade como

1 Embora esse número da revista *Perspectiva* tenha data de 1993, na realidade ele foi publicado em 1995, tendo esse texto sido apresentado no GT de Filosofia da Educação, na reunião anual da ANPED de 1994.

produção, na consciência dos alunos, da compreensão, em níveis cada vez mais aprofundados, da saga humana de obtenção do conhecimento objetivo sobre o ser natural, o ser social e as suas inter-relações.

A natureza já existia antes que o ser humano existisse e já passava por transformações, como a origem do sistema solar, a origem do planeta Terra, as eras geológicas, a origem da vida no nosso planeta e a evolução da vida. Com a evolução da vida em geral e do ser humano, desde os *Australopitecos* até o *Homo sapiens*, ocorreu a grande transformação caracterizada pelo desenvolvimento da atividade, vindo a constituir-se o trabalho, como atividade teleológica (dirigida por finalidades conscientes), que produz e emprega meios (ferramentas e linguagem), além de se efetivar de maneira fundamentalmente social. Teve início, assim, o desenvolvimento propriamente histórico-social da humanidade. Essa história, por sua vez, desenvolveu-se por meio das formas de organização social da produção dos bens que satisfizessem as necessidades humanas.

Mas os avanços da humanidade no sentido da liberdade têm sido movidos por contradições fundamentais geradas pela luta de classes. Quem negará a importância da Antiguidade grega para as artes, para a filosofia e para a política? Mas toda essa inestimável riqueza que se incorporou ao patrimônio da humanidade foi produzida numa sociedade construída sobre a base da escravidão. O gigantesco desenvolvimento das forças produtivas pela sociedade capitalista não encontra precedentes na história da humanidade, mas tal desenvolvimento foi obtido à custa da exploração e da alienação do trabalho, da produção de abissais desigualdades sociais e da destruição ambiental.

Toda essa saga da humanidade, com as suas remotas origens na evolução espontânea da natureza, precisa ser compreendida pelas novas gerações para que elas se situem na história e se posicionem perante as alternativas existentes no presente. Esse tipo de atitude perante a realidade social e natural exige a formação, nas novas gerações, de um tipo de relacionamento com o mundo que não se limite ao imediatismo e ao pragmatismo da cotidianidade. Como explica Kosik (1976, p. 10):

Os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a *compreensão* das coisas e da realidade. Por este motivo Marx pode escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório, nada veem de

misterioso; e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e do irracional. (Grifos do autor)

Várias pedagogias hegemônicas na atualidade preconizam que a melhor educação escolar é a que atenda às demandas espontâneas dessa cotidianidade assumida de forma naturalizada. A pedagogia histórico-crítica entende, ao contrário, que “a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (SAVIANI, 1982, p. 13). Não se trata, porém, de qualquer consciência filosófica, mas sim daquela que seja capaz de responder de maneira dialética, materialista e histórica a perguntas como: o que é o ser humano? O que é a natureza? O que é a sociedade? O que é o conhecimento? O que é a vida humana e como é possível dar sentido a ela? Como os seres humanos se humanizam? Como eles se alienam perante a realidade criada pela sua própria atividade? Como se criam e se desenvolvem os valores? Como se desenvolve historicamente a liberdade? Em que consiste a natureza essencialmente sociocultural do ser humano? Quais as possibilidades de unificação dos seres humanos em direção à constituição de uma humanidade verdadeiramente universal e livre? Como se forma e se desenvolve cada indivíduo? Como promover esse desenvolvimento de maneira que cada ser humano seja único e, ao mesmo tempo, representativo da universalidade da humanidade?

Essas questões não esgotam, é claro, o universo da consciência filosófica, mas são indicativas da importância que a filosofia pode ter na transformação permanente da concepção de mundo das novas gerações, em direção à superação das visões de mundo idealistas, místico-religiosas, naturalizantes da sociedade de classes e que difundem a ideia da insuperabilidade da alienação. Procurar responder a essas perguntas é, ao mesmo tempo, aprender a desenvolver a reflexão filosófica a partir da experiência humana acumulada nesse terreno. Talvez possa ser argumentado que isso é algo inconcebível para a educação escolar de crianças. Mas o fato é que o próprio senso comum, que as crianças assimilam de forma mais ou menos espontânea do ambiente em que vivem, já carrega uma série de noções, muitas vezes conflitantes entre si, sobre algumas das questões anteriormente formuladas. Por que deveríamos renunciar à formação de uma reflexão filosófica sobre essas questões e deixar a resposta à mercê do senso comum, dos preconceitos e das explicações místico-religiosas?

As ciências e a filosofia, nessa tarefa de impulsionar a consciência humana para além do imediatismo e do pragmatismo da vida cotidiana, têm nas artes grandes aliadas. Melhor dizendo: as grandes obras de arte são indispensáveis ao processo educativo que vise a contribuir para o aumento das possibilidades de liberdade na vida dos indivíduos:

Na grande arte a *realidade* se revela ao homem. A arte, no sentido próprio da palavra, é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem desde as representações e os preconceitos sobre a realidade, até à própria realidade e à sua verdade. Na arte autêntica e na autêntica filosofia revela-se a verdade da história: aqui a humanidade se defronta com sua própria realidade. Qual é a realidade que na arte se revela ao homem? [...] a realidade não é um caos de eventos ou de situações fixadas; é unidade dos eventos *com os sujeitos dos eventos*, é unidade das situações e, portanto, é capacidade prático-espiritual de transcender a situação. A capacidade de transcender a situação – na qual se fundamenta a possibilidade de passar da opinião à ciência, da *doxa* à *episteme*, do mito à verdade, do casual ao necessário, do relativo ao absoluto – não significa sair da história, é a expressão da especificidade do homem como ser capaz de ação e de história: o homem não é prisioneiro da animalidade e da barbárie da espécie, dos preconceitos, das circunstâncias, mas com o seu caráter ontocriador (como *práxis*) possui a capacidade de transcendê-los para se elevar à verdade e à universalidade. (KOSIK, 1976, p. 117, 134)

Para evitar possíveis mal-entendidos em relação aos termos empregados nessa citação, não é demais salientar que “a capacidade prático-espiritual de transcender a situação” nada tem a ver com a ideia religiosa de existência de um mundo transcendente. Ao contrário, trata-se da capacidade humana de transformar objetivamente a realidade a partir de uma compreensão que não se limite a como ela se apresenta em sua superficialidade momentânea, mas veja nela as possibilidades efetivas de se tornar algo diferente do que é atualmente. É esse o significado do caráter “ontocriador” do ser humano.

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual.

É o caso, por exemplo, dos personagens das grandes obras literárias, com os quais o leitor acaba se relacionando quase como se fossem pessoas de carne e osso, mas que, na realidade, constituem-se em sínteses de muitas individualidades e vivem histórias individuais que são sínteses de muitas histórias humanas. Lukács (2010, p. 195-196) assim explica esse processo pelo qual a literatura leva o leitor para além dos limites da sua vida cotidiana:

Quanto mais profundamente um escritor compreender uma época e seus grandes problemas, tão menos cotidiano será o nível de sua figuração. E isto porque, na vida cotidiana, os grandes contrastes são atenuados, aparecem ofuscados pela intromissão de acasos indiferentes e desconexos, jamais assumindo uma forma verdadeiramente plena e completa; esta só se pode manifestar quando todo contraste for levado às suas últimas e extremas consequências, e tudo o que nele existir de implícito se tornar patente e tangível. A capacidade, própria dos grandes escritores, de criar personagens e situações típicos, portanto, vai muito além da observação, ainda que exata, da realidade cotidiana. O profundo conhecimento da vida jamais se limita à observação da realidade cotidiana, mas consiste, ao contrário, na capacidade de captar os elementos essenciais, bem como de inventar, sobre tal fundamento, personagens e situações que sejam absolutamente impossíveis na vida cotidiana, mas que estejam em condições de revelar, à luz da suprema dialética das contradições, as tendências e forças operantes, cuja ação é dificilmente perceptível na penumbra da vida de todos os dias.

O leitor é confrontado com as maneiras pelas quais cada personagem se posiciona perante o mundo, a sua vida e as demais pessoas. A individualidade do grande personagem está sempre em relação com as de outros personagens. E essas relações movem o leitor a uma tomada de consciência sobre aspectos da vida humana que passam despercebidos à consciência imersa na cotidianidade. Em outras palavras, pode-se dizer que a grande obra literária contribui na direção da autoconsciência, como também nos explica Lukács (2010, p. 197):

O alto nível espiritual do herói, que se eleva à lúcida consciência do seu próprio destino, é necessário sobretudo para retirar às situações a sua excepcionalidade, expressando assim o elemento universal sobre o qual elas se apoiam, o qual é a manifestação dos contrastes em seu estágio mais alto e mais puro. De fato, é verdade que a situação excepcional implica em si estes contrastes, mas para passar do “em si” ao “para nós” é absolutamente indispensável que os personagens reflitam sobre suas próprias ações. As formas de reflexão normais, cotidianas, são insuficientes. É preciso atingir a altitude da qual falamos, seja – objetivamente – na elevação do pensamento, seja – subjetivamente – na ligação das reflexões com a situação, com o caráter e com as experiências do personagem.

Algumas observações se fazem necessárias. A primeira é a de que o trabalho educativo realizado pelo professor se faz indispensável para formar intencionalmente nos alunos a capacidade de se apropriarem da

riqueza da obra artística, seja no campo da literatura ou nos das demais artes. A segunda observação é a de que a escolha das obras também deve ser resultado do trabalho coletivo dos educadores, pois se deixada essa escolha ao sabor das circunstâncias e dos modismos, diminuirão as chances de relacionamento com obras verdadeiramente ricas. A terceira observação é a de que o fato de empregar neste texto exemplos de obras literárias não significa privilegiar essa forma de arte em detrimento de outras. Cada forma de arte – literatura, pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, arquitetura etc. – atua de maneira específica sobre os sentidos humanos e o objetivo da educação escolar deve ser o desenvolvimento de todos os sentidos, o que implica igual valorização desses vários campos artísticos. Segundo Kosik (1976, p. 120-121):

[...] um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que o homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o “percebe” não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade, mas de modo unilateral e superficial, apenas do ponto de vista do seu “próprio mundo”, que é uma fatia unilateral e fetichizada da realidade.

Neste ponto da análise, torna-se possível abordar uma categoria empregada pela pedagogia histórico-crítica na qual se conectam questões de conteúdo e de forma. Trata-se da categoria de *catarse*. Em Gramsci, a *catarse* apresenta-se como um conceito ético-político referente a um processo de transformação objetiva e subjetiva:

Pode-se empregar a expressão “*catarse*” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura da força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento “*catártico*” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo *catártico* coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (GRAMSCI, 1999, p. 214-215)

Note-se que se trata da passagem da condição de seres humanos subjugados às forças externas à condição de seres humanos que colocam essas forças a serviço da libertação, num processo de transformação

social em direção a uma “nova forma ético-política”, ou seja, na superação da sociedade capitalista, o que se expressa, na linguagem cifrada que Gramsci empregou para burlar a censura carcereira fascista, como “passagem do momento meramente econômico (egoísta-passional) ao momento ético-político”. A elaboração da infraestrutura em superestrutura pode ser entendida em dois sentidos. O primeiro é o de que a superação do capitalismo colocaria as forças econômicas a serviço de uma vontade coletiva organizada, invertendo-se a situação na qual o capital, como força econômica, domina todo o arcabouço político institucional. Outro sentido seria o de que os seres humanos, para se desenvolverem em direção à liberdade, precisam incorporar à sua individualidade as forças sociais objetivamente existentes e resultantes do acúmulo de experiência histórica. Esses dois sentidos do processo de elaboração da infraestrutura em superestrutura não se excluem, sendo, pelo contrário, aspectos inseparáveis de uma mesma dinâmica simultaneamente coletiva e individual.

O conceito ético-político de catarse em Gramsci foi incorporado à pedagogia por Dermeval Saviani, que, ao contrapor o método de uma pedagogia marxista ao método da escola tradicional e ao da escola nova, considerou a catarse como o “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2008, p. 57). A catarse é, portanto, entendida por Saviani como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum. Para Saviani (2008, p. 57), “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

Gramsci e Saviani não dão sustentação nem à redução da educação ao ensino nem à contraposição entre ambos. Em outras palavras, a aquisição de conhecimentos na educação escolar é vista por esses dois pensadores como uma importante parte do processo de formação humana, mas tal aquisição não é um fim em si mesmo. Sua justificativa encontra-se, em última instância, na prática social. Também esses dois autores não separam a formação ética do indivíduo do desenvolvimento da sua concepção de mundo, ou seja, da formação do seu posicionamento político em relação à sociedade na qual vive.

Sem o pensamento conceitual, que se desenvolve a partir das relações recíprocas entre atividade, pensamento e linguagem, o ser humano não seria capaz de dominar os processos mais complexos e profundos

da realidade. É bastante conhecida a afirmação de Marx (1985, p. 271) de que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. Na vida cotidiana dificilmente conseguimos, na nossa apreensão da realidade, ir além da aparência das coisas e, no mais das vezes, a partir dessas aparências, interpretamos a realidade de maneira fetichista, como se os fenômenos sociais existissem em si e por si mesmos, independentemente da atividade humana. Entretanto, os seres humanos desenvolveram historicamente dois caminhos que permitem ir além da aparência fetichista cotidiana das coisas.

Um deles é o caminho do pensamento teórico, na ciência e na filosofia. Como explicou Marx (2011), o concreto não é dado ao pensamento no ponto de chegada, mas deve ser alcançado pela atividade pensante por meio das abstrações. Essa elaboração teórica permite ao pensamento chegar à síntese de múltiplas relações e determinações que constitui a totalidade concreta. Trata-se, entretanto, de um processo nunca concluído, pois a realidade está sempre em transformação e o pensamento está sempre dela se aproximando.

O outro caminho para a superação da aparência fetichista que as coisas têm na vida cotidiana é o da arte. Diferentemente, porém, da ciência e da filosofia, o caminho da arte não é o do afastamento em relação à aparência, em busca das leis essenciais explicadas por meio dos conceitos abstratos. O que a arte faz é mostrar a aparência de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade com suas contradições intensificadas, com a acentuação da sua dramaticidade ou da sua comicidade. O realismo da arte, que Lukács tanto procurou esclarecer e que, entretanto, foi na maior parte das vezes mal compreendido, não significa reprodução fotográfica e plana do que as pessoas já veem no seu cotidiano, mas sim uma forma de pôr em evidência certos aspectos da realidade que tornam a obra de arte ao mesmo tempo um reflexo da vida e uma crítica à vida, um reflexo da individualidade e um questionamento da autenticidade de tal individualidade.

Se a ciência e a filosofia trabalham com as abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade, usando-se aqui o termo “imagem” num sentido ampliado, que não se limita ao sentido da visão. Mas o aspecto que precisa ser destacado é que a relação do indivíduo receptor com essas imagens artísticas da realidade é “imediatez”, no sentido de que ela não exige a mediação das abstrações científicas e filosóficas. Ocorre que a imediatez da arte tem resultados e objetivos distintos da imediatez da vida cotidiana. Esta visa a resultados práticos, à satisfação de necessidades imediatas. Ao passo que no caso da imediatez da arte, a prática é suspensa, as necessidades imediatas ficam para outro momento e prevalece a entrega ao “mundo” da obra de arte.²

Momentaneamente, o indivíduo age não para atingir resultados práticos, mas para viver a relação imediata com a obra de arte. Uma

2

A palavra “mundo” foi colocada entre aspas porque Lukács a usa para referir-se ao fato de que cada obra de arte constitui-se numa totalidade que dá sentido a cada um de seus elementos e à relação entre eles. Isso não tem qualquer proximidade com a ideia de que a arte criaria uma realidade à parte.

relação que se dirige ao conteúdo da obra, mas é dirigida por sua forma, num processo em que o indivíduo está em contato com a aparência, mas esta o conduz a questões essenciais da história humana.

Segundo Lukács, a contribuição específica da arte a esse processo de desenvolvimento do gênero humano seria a de elevação da subjetividade a um nível superior, no qual a personalidade objetiva-se como uma síntese entre o singular e o universal e entre o subjetivo e o objetivo. Todo artista é um indivíduo cuja vida transcorre em condições ao mesmo tempo singulares e universais. Toda obra de arte é uma totalidade que reflete, na sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade. Todo indivíduo receptor de uma obra de arte realiza a recepção em circunstâncias específicas, tanto do ponto de vista objetivo quanto do ponto de vista subjetivo. Como uma obra de arte produzida em outra época, em outro contexto, por alguém muito diferente do sujeito receptor, pode nele produzir efeitos muito profundos, emoções mais fortes do que aquelas que esse indivíduo experimenta na maior parte dos momentos da sua vida cotidiana? A resposta de Lukács é que a arte liga o percurso da vida individual ao percurso histórico da humanidade.

Mas de onde deriva a força evocativa desses dramas? Acreditamos que resida no fato de que neles é revivido e feito presente precisamente o próprio passado, e este passado não como sendo a vida anterior pessoal de cada indivíduo, mas como a sua vida anterior como pertencente à humanidade. (LUKÁCS, 1970, p. 268)

Essa força evocativa atinge o espectador independentemente de serem obras contemporâneas, que abordem temas do presente, ou obras do passado ou de outra realidade social, outro país, outra classe social.

[...] nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual. (LUKÁCS, 1970, p. 268)

A obra de arte não é apenas um meio para o indivíduo adquirir conhecimento sobre a existência presente ou passada de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada e intensa, incorporando à sua própria subjetividade a experiência humana artisticamente sintetizada.

Essa conexão da obra de arte com os grandes problemas do desenvolvimento da humanidade é que faz a diferença entre obras que

conservam o seu valor ao longo do tempo, ou seja, obras que se tornam clássicas e aquelas que envelhecem, que perdem a sua importância. Lukács esclarece o que se constitui em fator definidor do valor de uma obra de arte para a humanidade. Segundo ele, para que uma obra de arte mantenha o seu valor ao longo da história, é preciso que esta consiga estabelecer relações entre o seu mundo interno e as questões fundamentais do desenvolvimento da humanidade.

As obras de arte (ou consideradas como tais) que, embora reajam de maneira viva a certos problemas cotidianos, não estão, por outro lado, em condições de desenvolvê-los até tocar nos problemas decisivos da humanidade [...] são obras que envelhecem num tempo relativamente breve. (KOFLER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p. 33)

As relações entre os efeitos da vivência artística sobre o indivíduo e a sua vida cotidiana ocorrem de maneira não imediata, passam por complexas mediações, razão pela qual Lukács discorda de dois extremos no campo da estética: por um lado, as visões idealistas que separam a arte inteiramente da vida real e a colocam como um mundo à parte e, por outro, as visões instrumentalistas para as quais a obra de arte teria funções práticas imediatas pela via da propaganda direta, centrada no conteúdo, cabendo à forma um papel quase nulo.

Apresenta-se aqui um tema que não poderei explorar neste artigo: tanto as obras artísticas como as científicas e as filosóficas constituem-se por meio da relação entre os conteúdos do conhecimento e as suas formas. Por sua vez, o trabalho educativo também é uma unidade entre conteúdo e forma. Compreender essas duas dimensões da dialética conteúdo-forma na educação escolar é importante para uma adequada articulação dos estudos no campo do currículo e no da cultura.

CONTRADIÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO E LIBERDADE NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEAS

A temática das contradições que perpassam as relações entre conhecimento e liberdade na sociedade capitalista contemporânea é de grande complexidade e as considerações que aqui farei limitam-se ao necessário registro de que a pedagogia histórico-crítica não adota uma atitude ideologicamente neutra quando defende que a especificidade da educação escolar reside na socialização do saber sistematizado.

O primeiro ponto a ser considerado é o de que a aquisição de conhecimentos, por si só, não supera as enormes barreiras que o capital apõe à efetiva liberdade humana. Essas barreiras só podem ser derrubadas por meio da luta coletiva pela superação da sociedade capitalista. Por

outro lado, tal luta só pode ter chances de algum êxito se estiver orientada por um conhecimento das contradições essenciais que movem a vida social contemporânea, o que demanda o domínio de teorias que cheguem o mais próximo possível da verdade sobre a realidade social. Busca da objetividade e luta ideológica unem-se num mesmo processo.

O segundo ponto é o de que as ciências, as artes e as teorias filosóficas fazem parte tanto dos processos de desenvolvimento histórico da humanidade quanto das variadas e por vezes sutis formas de alienação dos seres humanos em relação à realidade social produzida e reproduzida por eles mesmos. Sendo a alienação um fenômeno social gerado pela luta de classes, não há qualquer esfera de produção do conhecimento que esteja imune a esse problema. Isso, porém, não significa que não seja possível reconhecer os avanços e as conquistas realizados nesses campos do conhecimento ao longo da história. O conhecimento escolar deve ser organizado como uma síntese desses avanços e conquistas, com o propósito de produzir nos alunos o aumento das possibilidades de posicionamento livre e consciente diante das alternativas de futuro existentes na prática social.

O terceiro ponto refere-se ao fato de que a luta pela superação da alienação é feita sempre por sujeitos que foram formados no interior da sociedade geradora de alienação. Isso tem impactos de diversas ordens sobre o trabalho educativo como, por exemplo, o da precariedade no domínio do conhecimento pelos professores e a nefasta influência das correntes pedagógicas que negam a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas mais desenvolvidas formas. Acrescente-se a esse quadro o fato de que os encaminhamentos no campo da política educacional e da gestão das redes escolares têm se caracterizado, na realidade brasileira, pela predominância de diretrizes opostas à perspectiva de efetiva constituição de um sistema nacional de ensino (SAVIANI, 2013) que assegure a todos os indivíduos das novas gerações a apropriação do saber sistematizado.

Para concluir, explícito que não desconheço que pode causar alguma estranheza o fato de não ter abordado neste artigo a importância das chamadas novas tecnologias para a apropriação do conhecimento. Considerando-se a tão difundida ideia de que essas tecnologias possibilitam, por si mesmas, acesso livre e pleno a todas as formas de conhecimento – desde aqueles imediatamente ligados a questões do cotidiano até os mais abstratos e teóricos –, parece no mínimo anacrônica uma reflexão que sequer faça menção a essa questão. Não desconsidero o impacto dessas tecnologias sobre a vida social contemporânea, a começar pelo simples fato de que qualquer recurso tecnológico que seja disseminado pela sociedade exerce impactos sobre a maneira como as pessoas pensam o mundo. Mas continuo a afirmar o que defendi há anos (DUARTE, 2001), ou seja, que o uso dessas tecnologias não gera, por si

mesmo, o acesso livre e pleno ao conhecimento. Em primeiro lugar, é importante não se esquecer a distinção entre informações e conhecimento. Aquelas fazem parte deste, mas este não se reduz a elas. O conhecimento organiza-se em sistemas cujo domínio é adquirido por meio de processos que só raramente ocorrem na vida cotidiana. Cabe à escola a produção deliberada desses processos e a condução dos alunos pelas sendas do saber sistematizado. Somente assim as pessoas estarão em condições de se apropriar constantemente do conhecimento, disponível em qualquer tipo de fonte. Caso contrário seria como se, no início d'A *divina comédia*, o poeta Virgílio não aparecesse para guiar Dante e este ficasse para sempre na situação inicial, num local desconhecido, sem saber como havia chegado àquele lugar e cercado por animais ferozes. Mas, nesse clássico poema, Virgílio, o poeta romano que era o modelo máximo para Dante, também poeta, aparece e o guia de forma serena e segura pelos mais tenebrosos caminhos do inferno e do purgatório, fazendo com que o leitor muito aprenda sobre o ser humano. Preconizar que as novas gerações devam aprender sozinhas, por meio das novas tecnologias, é como escrever uma versão pós-moderna d'A *divina comédia*, fazendo um “recorta e cola” com Dom Quixote, substituindo o poeta Virgílio por Sancho Pança, que, além de não ter a pretensão de ser guia de alguém, desfazia-se até mesmo do seu senso prático de realidade quando se tratava de se deixar iludir por alguma possibilidade de vida fácil:

– Valha a verdade – respondeu Sancho –, eu nunca li histórias, porque não sei ler nem escrever; mas o que me atrevo a apostar é que mais atrevido amo do que Vossa Mercê, nunca o eu servi em dias de minha vida; e queira Deus que esses atrevimentos se não venham a pagar onde já disse. O que a Vossa Mercê peço é que se cure dessa orelha, que se lhe vai esvaindo em sangue; eu aqui trago nos alforjes fios, e um pouco de unguento branco.

– Bem escusado fora tudo isso – respondeu Dom Quixote – se eu me tivesse lembrado de preparar uma redoma de bálsamo de Ferrabrás, que uma só gota dele nos pouparia mais tempo e curativos.

– Que redoma e que bálsamo vem a ser esse? – disse Sancho Pança.

– É um bálsamo – respondeu D. Quixote – de que eu tenho a receita na memória, com a qual ninguém pode ter medo da morte, nem se morre de ferida alguma; e assim, quando eu o tiver feito e to entregar, não tens mais nada que fazer: em vendo que nalguma batalha me partem por meio corpo, como muitas vezes acontece, a parte do corpo que tiver caído no chão tomá-la-ás com muito jeito e muita sutileza, e, antes que o sangue se gele, a porás sobre a outra metade que tiver ficado na sela, por modo que acerte bem

à justa; e dar-me-ás a beber apenas dois tragos do dito bálsamo, e ver-me-ás ficar mais são que um perro.

– Sendo isso verdadeiro – disse Pança –, já aqui dispenso o governo da prometida ilha, e nada mais quero em paga dos meus muitos e bons serviços, senão que Vossa Mercê me dê a receita dessa milagrosa bebida, que tenho para mim se poderá vender a olhos fechados cada onça dela por mais de quatro vinténs. Não preciso mais para passar o resto da vida honradamente e com todo o descanso. O que falta saber é se não será muito custoso arranjà-la. (CERVANTES SAAVEDRA, 1981, p. 63)

Em termos de educação, as novas gerações precisam de uma escola que não substitua Virgílio por Sancho Pança e que ensine a ler *A divina comédia*, *Dom Quixote* e tantos outros clássicos da literatura, das artes, das ciências e da filosofia.

REFERÊNCIAS

- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Dom Quixote de La Mancha*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC/CED, n. 19, p. 67-80, 1993.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.
- DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 1, n. 25, p. 19-29, jan./abr. 2013.
- DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: por que a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.
- ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- HELLER, Ágnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- HELLER, Ágnes. *Everyday life*. London: Routledge & Kegan Paul, 1984.
- KOFLER, Leo; ABENDROTH, Wolfgang; HOLZ, Hans H. *Conversando com Lukács*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, György. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Cuestiones preliminares y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966a. v. 1.
- LUKÁCS, György. *Marxismo e teoria da literatura*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- LUKÁCS, György. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Problemas de la mimesis. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v. 2.
- LUKÁCS, György. *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.

MARTINS, Lígia M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro III, tomo II.

MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação *Em aberto*, Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais. In: SAVIANI, Dermeval. *Aberturas para a história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 241-266.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor, 1991. Tomo I.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

WOOD, Ellen M. Em defesa da história: o marxismo e a agenda pós-moderna. *Crítica Marxista*, Campinas, n. 3, p. 118-128, 1996.

NEWTON DUARTE

Professor da Faculdade de Ciências e Letras – FCL – da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Araraquara, São Paulo, Brasil
newton.duarte@uol.com.br

TEMA EM DESTAQUE

CONHECIMENTO ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO: UMA LEITURA PÓS-FUNDACIONAL

CARMEN TERESA GABRIEL

RESUMO

Este texto objetiva analisar a articulação entre conhecimento escolar e emancipação no campo do currículo a partir de uma postura epistêmica pós-fundacional. Entendendo que nomear é um ato político, a análise enfrenta o desafio colocado pela virada paradigmática às leituras essencialistas do mundo. Explicita o diálogo estabelecido com os estudos pós-fundacionais, sublinhando seus efeitos na fixação de sentido para o significante emancipação. Em seguida, analisa a produção intelectual acumulada no campo curricular na última década, focalizando os processos de significação hegemônicos para a interface conhecimento escolar e emancipação. Por fim, a análise procura reativar outros sentidos possíveis da articulação em foco, abrindo pistas de investigação para continuarmos pensando politicamente o campo curricular, em meio às disputas na fronteira definidora de conhecimento escolar.

**CURRÍCULO • CONHECIMENTO ESCOLAR • EMANCIPAÇÃO •
TEORIAS PÓS-FUNDACIONAIS**

SCHOOL KNOWLEDGE AND EMANCIPATION:
A POST-FOUNDATIONAL APPROACH

ABSTRACT

This paper aims to analyse the articulation between school knowledge and emancipation in the curriculum field, using an epistemic post-foundational approach. Given that naming is a political act, the analysis confronts the challenge posed by the paradigmatic turn to the essentialist readings of the world. The article clarifies the dialogue established with the post-foundational studies and highlights their effects on the fixation of meaning of the significant emancipation. Then, it analyses the intellectual production amassed in the curricular field during the last decade, focusing on the hegemonic processes of signification for school knowledge and emancipation. Finally, the analysis seeks to reactivate other possible meanings of the relation at stake by opening lines of research, in order to continue thinking about the curricular field in a political manner, amid the disputes over the defining border of school knowledge.

**CURRICULUM • SCHOOL KNOWLEDGE • EMANCIPATION •
POST-FOUNDATIONAL THEORIES**

CONNAISSANCE SCOLAIRE ET ÉMANCIPATION : UNE LECTURE POST-FONDATIONNELLE

RÉSUMÉ

Ce texte a pour but d'analyser l'articulation s'opérant entre connaissance scolaire et émancipation dans le champ du curriculum scolaire à partir d'une position épistémique post-fondationnelle. Étant entendu que le fait de nommer est un acte politique, l'analyse se trouve confrontée au défi lancé par la tournure paradigmatique à l'égard des lectures essentialistes du monde. Le dialogue établi avec les études post-fondationnelles, soulignant ses effets dans la fixation du sens pour le signifiant émancipation est explicité. L'analyse de la production intellectuelle accumulée dans le champ curriculaire au cours de la dernière décennie versant sur les processus de signification accaparés par l'interface connaissance scolaire et émancipation. Pour finir, l'analyse cherche à réactiver d'autres significations possibles de l'articulation mise en accent, en ouvrant des voies de recherche pour continuer à penser politiquement le champ curriculaire, au sein des disputes avérées dans la frontière définitrice de la connaissance scolaire.

**CURRICULUM • CONNAISSANCE SCOLAIRE • EMANCIPATION •
THEORIES POST-FONDATIONNELLES**

CONOCIMIENTO ESCOLAR Y EMANCIPACIÓN: UNA LECTURA POSTFUNDACIONAL

RESUMEN

Este texto tiene el propósito de analizar la articulación entre conocimiento escolar y emancipación en el campo del currículo a partir de una postura epistémica postfundacional. Por entender que nombrar es un acto político, el análisis enfrenta el desafío planteado por el cambio paradigmático de las lecturas esencialistas del mundo. Explicita el diálogo establecido con los estudios postfundacionales y subraya sus efectos en la fijación de sentido para el signifiante emancipación. Luego analiza la producción intelectual acumulada en el campo curricular en la última década, al enfocar los procesos de significación hegemonizados para la interfaz conocimiento escolar y emancipación. Por fin, el análisis intenta reactivar otros posibles sentidos de la articulación abordada, dando inicio a pistas de investigación para que sigamos pensando políticamente el campo curricular, entre las disputas en la frontera que define el conocimiento escolar.

**CURRÍCULUM • CONOCIMIENTO ESCOLAR • EMANCIPACIÓN •
TEORÍAS POSTFUNDACIONALES**

À distância, tais conceitos “sublimes” (e à “liberdade” se somam “paz”, “igualdade”, “democracia”, dentre outros) parecem unificados, harmônicos, funcionando como indicativos para terras há muito prometidas e aparentemente alcançadas apenas por seres eleitos. Quando, porém, aproximamo-nos dos mesmos, eles tendem a também se mostrar arredios, contraditórios, indomados. (LOPES, 2010, p. 126)



ENTRELAÇAMENTO DOS CONCEITOS EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NOS DEBATES educacionais contemporâneos é resultado de articulações discursivas cuja estabilização e sedimentação têm atravessado séculos e estão na base da produção do sentido de *escola* hegemônico no âmbito da modernidade pautada pela lógica iluminista. Embora a emergência do conceito de emancipação – entendido como ação de “libertar uma pessoa do controle de outra” (BIESTA, 2008, p. 169, tradução livre) – seja anterior ao século das luzes e à consolidação do pensamento educacional moderno, a lógica iluminista produz efeitos de verdade potentes que funcionam como um divisor de águas na história desse conceito. O ato emancipatório passa, desde então, a depender da razão metafísica iluminista para se efetivar. O iluminismo, por sua vez, apresenta-se e reafirma-se como processo emancipatório.

É nesse mesmo movimento que surge e se consolida o discurso da ciência moderna produtora da verdade científica como expressão maior e unívoca dessa razão libertadora e indispensável para a formação de sujeitos emancipados intelectualmente. Nessa abordagem, a razão ocidental é percebida como condição universal para a emergência de homens livres, independentes e autônomos, e a escola, como a instituição social responsável por garantir o acesso e o exercício dessa racionalidade iluminista, na medida em que, por meio dela, os indivíduos teriam acesso ao conhecimento científico e a oportunidade de desenvolverem o espírito crítico.

Entendido assim, como processo de tornar-se independente ou autônomo por meio do uso da Razão¹ e do acesso à verdade científica esclarecedora e libertadora, o iluminismo participa intensamente da produção da cadeia discursiva que associa significantes como *liberdade*, *emancipação*, *igualdade*, *humanismo*, *razão*, *ciência*, *educação* e se hegemoniza ao longo da modernidade, em oposição à ideia de opressão pensada tanto em termos individuais como coletivos.

Com efeito, a partir do século XIX, com a entrada no debate epistemológico das abordagens sociológicas críticas, é possível perceber uma ampliação na cadeia definidora do significante *emancipação* pela incorporação da ideia de liberdade associada à igualdade social. A reconfiguração discursiva desse conceito deixa marcas indelévels no pensamento educacional, trazendo para o debate a necessidade de se repensar o papel político e epistemológico da instituição escolar. “Aparelho da ideologia dominante”, “reprodutora das desigualdades sociais” ou “arena cultural onde são disputados projetos de sociedade”, a despeito das nomeações que lhe são atribuídas, a instituição escolar passa a ser vista, desde então, como direta e intensamente comprometida com a estabilização e desestabilização da ordem social desigualmente estruturada. À ideia de lugar de formação de sujeitos emancipados por meio do acesso às luzes esclarecedoras da razão, soma-se o desafio de se construir uma escola democrática e emancipatória que possa contribuir na luta contra todas as formas de opressão social.

Essa associação discursiva entre *emancipação individual* e *emancipação social* permanece ainda hoje nos discursos educacionais como uma articulação potente produtora de efeitos performativos tanto sobre os sentidos da relação com o conhecimento escolar como da natureza epistemológica do conhecimento fixados nos textos curriculares que pautam os debates atuais do campo e definem os desafios a serem enfrentados.

Nesses debates, as lutas pela *signifixação* (LEITE, 2010) da interface *conhecimento escolar-emancipação* mobilizam e reatualizam de forma recorrente sentidos particulares de escola, docência, aluno, ciência, liberdade, racionalidade, igualdade, expelindo e mantendo para fora das respectivas cadeias definidoras desses significantes outros sentidos possíveis (GABRIEL, 2013; GABRIEL; CASTRO, 2013).

Estudos recentes de diferentes área disciplinares têm “armado perspectivas para ver” (SARLO, 1997) que permitem problematizar essa articulação, abrindo pistas de investigação para repensá-la e relançá-la sob outras lentes teóricas nos debates educacionais contemporâneos. Entre essas perspectivas, destacam-se as abordagens discursivas produzidas na pauta pós-fundacional (LACLAU, 1990, 1996, 2005; LACLAU; MOUFFE, 2004; RETAMOZO, 2009; MARCHART, 2009; MOUFFE, 2014) que assumem uma postura epistêmica radical na formulação da crítica às leituras essencialistas, metafísicas e deterministas do social, por meio

¹ O uso da maiúscula é o recurso gráfico para diferenciar o sentido de razão hegemonizado e essencializado pela perspectiva iluminista (a Razão moderna) de outras racionalidades.

da reativação da dimensão ontológica na reflexão do campo das ciências sociais.

Este texto se inscreve nesse movimento e aposta na potencialidade heurística dessas abordagens para pensar a articulação entre *educação* e *emancipação*, tendo como recorte privilegiado a questão do *conhecimento escolar*. Esse recorte não é aleatório. Ele traduz não apenas escolhas teóricas, mas igualmente a forma escolhida para entrar no debate político sobre a possibilidade da construção de uma escola democrática face às demandas de direito que interpelam essa instituição em nossa contemporaneidade.

Afinal, em um contexto de “injustiça social cognitiva” (SANTOS, 2010), no qual o conhecimento é desigualmente distribuído, como falar de emancipação individual e/ou social sem trazer para o debate as lutas tanto pelo acesso a esse bem cultural como pela sua significação e hegemonização nos textos curriculares? Como entrar na disputa pela definição de uma escola pública democrática para todos sem problematizar o conhecimento selecionado e legitimado para ser ensinado e aprendido nessa instituição?

Cabe destacar que, se esse tipo de interrogação não traduz preocupações distintas das já explicitadas nas teorizações curriculares críticas (MOREIRA, 2010; YOUNG, 2007, 2011), a forma de buscar equacioná-las ou enfrentá-las que venho privilegiando em meus estudos e pesquisas (GABRIEL, 2013; GABRIEL; CASTRO, 2013) me distancia de alguns pressupostos desse quadro de inteligibilidade, como procurarei argumentar ao longo deste texto. Assim, não se trata de negar a pertinência de continuarmos a pensar *com* categorias como *emancipação* ou *conhecimento escolar*, mas, sim, a possibilidade de produzir e investir em outros sentidos possíveis para esses significantes.

Isso pressupõe reconhecer na perspectiva teórica aqui assumida – ao contrário de leituras que tendem a minimizar ou negar o potencial das abordagens pós-fundacionais para as análises políticas no campo educacional – uma possibilidade de continuarmos pensando politicamente a educação e a escola em tempos de incertezas paradigmáticas e sem garantias pré-estabelecidas de um futuro promissor.

Este texto busca, assim, trazer uma contribuição para os debates teóricos e políticos do campo educacional e, em particular, do campo do currículo sobre a interface emancipação-educação, tendo como aposta o reconhecimento do papel político incontornável do conhecimento escolar na reflexão sobre a produção de uma escola pública e radicalmente democrática. Para tal, os argumentos desenvolvidos foram organizados em torno de dois momentos. O primeiro apresenta o diálogo estabelecido com a abordagem pós-fundacional, procurando destacar os efeitos produzidos na leitura política do social e, em particular, do conceito de *emancipação*. O segundo momento analisa articulações discursivas que

estão sendo produzidas no jogo político dessa última década entre *conhecimento escolar* e *emancipação* em meio às produções acadêmicas do campo do currículo. Para tal, opera empiricamente com um conjunto de textos que se inscrevem na produção intelectual do campo curricular desse período, focalizando os arranjos discursivos que mobilizam a interface *emancipação* e *conhecimento escolar*. A análise reafirma a potência heurística das abordagens pós-fundacionais no que diz respeito tanto à identificação de aporias que tendem a tornar o debate improdutivo como à abertura de possibilidades teóricas para reativar outros sentidos possíveis da articulação em foco, em meio às disputas pela produção da fronteira definidora desses dois significantes.

SOBRE EMANCIPAÇÕES

Os argumentos desenvolvidos neste texto vão ao encontro dos estudos mencionados anteriormente, que reconhecem a potencialidade heurística da crítica pós-fundacional e buscam outras ferramentas teóricas que permitam desestabilizar sentidos historicamente sedimentados que sustentam a interface *educação-emancipação-democracia* – hegemônica nos debates da área – sem, contudo, despolitizar o debate. Afinal ao utilizarmos esses termos, mobilizamos sentidos de *sujeito*, *estrutura*, *realidade social*, *ação política* que, em função do quadro teórico ao qual nos filiamos, são significados de forma diferenciada e muitas vezes contraditória. A ideia de emancipação gestada no iluminismo e reafirmada por diferentes dispositivos – entre os quais os processos de montagem de um sistema público de educação e, mais recentemente, as lutas pela sua democratização – pauta-se em pressupostos que produzem verdadeiras aporias que se relacionam aos processos de subjetivação e de objetivação produzidos, mobilizados e fixados pelas leituras essencialistas do social/político. A reflexão *sobre* e *com* essas categorias implica, pois, a explicitação da postura epistêmica mais ampla assumida.

No caso do primeiro processo, trata-se do sentido fixado para os significantes *sujeito emancipado* e *sujeito emancipador*. Quem é o sujeito a ser emancipado? Quem é o sujeito que estaria em condições de promover o ato emancipatório? Na lógica iluminista, sem a intervenção de um outro (sujeito emancipador, professor, intelectual orgânico), não há emancipação possível, reafirmando-se, assim, pressupostos de leituras metafísicas e transcendentais que alimentam a crença de que os movimentos de emancipação estariam ligados “à perspectiva de que um Deus ou um grande líder visionário indicaria o caminho para a realização da felicidade de um grupo, apontando para o local já predefinido de libertação” (LOPES, 2010, p. 128).

Essa lógica se alimenta de outras crença e apostas. Refiro-me às interpretações que operam com a ideia de um sujeito universal, racional,

livre e autônomo, posicionado acima das disputas de poder e dos conflitos ideológicos, capaz de identificar e decidir quais são as demandas dos sujeitos subalternizados, de liderar o processo de emancipação em uma direção pré-estabelecida. Essa lógica tende a não desaparecer quando o indivíduo iluminado transcendental é substituído, em leituras sociológicas críticas de cunho determinista e metafísico, por categorias ou grupos sociais que não estariam mais sujeitados a qualquer ideologia – entendida como “falsa consciência” – e, desse modo, são legitimadas como portadores de leituras mais verdadeiras da ordem social.

O segundo processo diz respeito tanto ao entendimento de *realidade educacional* diagnosticada e desejada, que oferece o pano de fundo em que o processo de emancipação se realiza, como à concepção de *conhecimento* acionado para alcançar o *status* de emancipado. No caso do primeiro signifiante – *realidade social* ou *educacional* –, o debate remete a categorias de análise como *totalidade*, *estrutura*, *ordem*. Na lógica emancipatória iluminista, a realidade social é entendida como uma totalidade engessada e pautada em um fundamento ou essência que se situa fora do jogo da linguagem. No que diz respeito ao segundo termo, os processos de objetivação em disputa envolvem diretamente a questão da verdade científica hegemônica. O *conhecimento* legitimado como verdadeiro para ser ensinado nas escolas é visto como veiculador da verdade racional científica que se diferencia e se distancia da ideologia ou de uma suposta falsa consciência.

Este texto trabalha com a hipótese de que problematizar uma possibilidade de articulação entre *conhecimento escolar* e *emancipação* significa trabalhar no deslocamento das fronteiras definidoras de ambos os termos. Essa afirmação só se sustenta, no entanto, se assumirmos em nossas análises os efeitos da virada epistemológica provocada pela emergência das abordagens discursivas pós-fundacionais, em particular no que elas contribuem para a produção de uma outra leitura do político, reativando outros sentidos possíveis de *sujeito*, de *conhecimento* e de *realidade social*.

Considerando o recorte aqui privilegiado, optei por apresentar nesta seção algumas ferramentas teóricas formuladas no âmbito do pós-fundacionismo que contribuem para a produção de outras maneiras de pensar os processos de subjetivação e de objetivação que sustentam os argumentos a favor de uma educação emancipatória.

Como afirma Marchart (2009), a perspectiva pós-fundacional oferece pistas de investigação para se pensar um diagnóstico para o presente que envolva o problema da ordem e do conflito a partir de um outro lugar epistêmico. Essa afirmação é importante na medida em que pensar a emancipação ou uma educação emancipatória bem como a construção de uma sociedade e/ou escola democrática, a despeito das matrizes teóricas nas quais essa reflexão esteja inserida, implica

produzir uma leitura política do social que parta da formulação de uma crítica à realidade existente e que, em função desse diagnóstico, produza alternativas possíveis.

Cabe assim nos interrogarmos: em que medida a abordagem discursiva pós-fundacional contribui para um projeto de “reinvenção da emancipação social” (SANTOS, 2004)? Que leitura ela autoriza produzir da realidade educacional, e mais precisamente da escola democrática, fazendo trabalhar, assim, as aporias anteriormente mencionadas?

A primeira contribuição a ser destacada consiste no entendimento de ordem ou estrutura social que esta abordagem propicia. Como continuar pensando e interpretando o mundo a partir de categorias de pensamento como totalidade após abrirmos mão de noções como fundamento, essência? Como enfrentar a questão da representação democrática quando noções como representação, objetividade plena ou “sociedade harmônica e perfeitamente reconciliada” (MOUFFE, 2014, p. 15) passam a ser questionadas, problematizadas ou abandonadas nas ciências sociais e políticas?

Afinal, operar na pauta do pós-fundacionismo implica abrirmos mão de certezas e verdades na análise do social e do político apoiadas em fundamentos metafísicos que se situam fora do discurso. Isso não significa, no entanto, necessariamente uma posição antifundacionista, como nos ajuda a pensar Marchart (2009, p. 15, tradução livre) ao afirmar que:

O enfraquecimento ontológico do fundamento não conduz à suposição da ausência total de todos os fundamentos, mas sim supõe a impossibilidade de um fundamento último, o que é algo inteiramente diferente, porque implica a crescente consciência, por um lado, da contingência e, por outro, do político como momento de uma fundação parcial e, definitivamente, sempre incompleta.²

A citação acima permite destacar dois movimentos teóricos importantes nessa abordagem, que merecem ser explorados para a reflexão aqui pretendida. O primeiro diz respeito ao tratamento dado à ideia de aporia pela perspectiva pós-fundacional. Para Laclau (1996), a aporia deixa de ser uma contradição lógica, uma impossibilidade sem lugar próprio e passa a ser vista como uma impossibilidade positiva, com função discursiva na constituição do social. Essa ressignificação nos oferece, do ponto de vista teórico-metodológico, a possibilidade de operarmos *na* tensão, não mais por escolha, mas como a própria condição do pensamento. O segundo movimento diz respeito à diferenciação conceitual entre *político* e *política* e o lugar instituinte atribuído ao primeiro na produção da ordem social.

Na abordagem pós-fundacional, o processo de estruturação de uma ordem social consiste em uma operação discursiva em meio a um

2

No original: “El debilitamiento ontológico del fundamento no conduce al supuesto de la ausencia total de todos los fundamentos, pero si a suponer la imposibilidad de un fundamento último, lo cual es algo enteramente distinto, pues implica la creciente conciencia, por un lado, de la contingencia y por el otro, de lo político como el momento de un fundar parcial y en definitiva, siempre fallido”.

sistema relacional e diferencial: “algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente” (LACLAU, 2005, p. 92). Cabe sublinhar, no entanto, que, ao contrário das abordagens estruturalistas, nas teorizações pós-fundacionais, a ideia de sistema relacional se radicaliza, na medida em que elas afirmam a impossibilidade do fechamento desses sistemas em torno de qualquer centro/essência cuja significação seja pré-estabelecido.

Esse enfoque opera com a heterogeneidade como constituinte do social, reafirmando que os elementos que configuram o social não preexistem, mas se constituem por meio dele. Nesse processo, entram em jogo simultaneamente as lógicas de equivalência e da diferença por meio das quais a tensão universal e particular é em permanência reativada, abrindo caminhos teóricos para pensá-la de forma produtiva (GABRIEL, 2013). Afinal como afirma Laclau (2011, p. 69):

Desse modo, encontramos-nos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema de significação – seus limites – é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade – um bloqueio na expansão contínua do processo de significação.

A lógica da equivalência é responsável pelo enfraquecimento da diferença entre elementos, sem no entanto eliminá-la por completo. A segunda lógica, por sua vez, a da diferença, atua de forma a produzir uma ruptura, um corte radical que interrompe a cadeia de equivalência produzida pela primeira lógica, emergindo, assim, como condição de possibilidade de toda significação.

Ao radicalizar o papel da contingência, essa guinada epistemológica oferece uma saída teórica para produzirmos entendimentos sobre a tensão universal e particular nos processos de definição do *significante totalidade*, permitindo ressignificar tanto o sentido de *universal*, como o sentido atribuído à fronteira entre universal e particular.

Para essa abordagem, o universal não se define nem em termos de solução, tampouco de problema, e sim como condição de pensamento. Esse entendimento permite pensar o universal como *significante* que unifica o conjunto de múltiplas demandas, sem conteúdo próprio, mas com uma função discursiva incontornável nas lutas pela significação. Lugar de fronteira, o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, mantendo sempre abertas outras possibilidades de significação. Desse modo, o lugar do universal poderá também ser ocupado, preenchido com diferentes conteúdos, em função dos sistemas de significação no qual está sendo disputado.

Nessa perspectiva, dois conceitos, redimensionados na pauta pós-fundacional – *hegemonia* e *antagonismo* – tornam-se importantes

ferramentas de análise. Entendido como uma prática articulatória discursiva definidora do próprio jogo político, o conceito de hegemonia seria, assim, a mola propulsora da ação política, conforme afirmam Laclau e Mouffe (2004). Segundo esses autores, todo discurso hegemônico é um particular que se hegemoniza e se torna universal, por meio de uma ação contingente, precária e construída diante das negociações possíveis. Nesse movimento, uma particularidade assume a função universal, caracterizando, assim, o que Laclau e Mouffe (2004) chamam de uma relação hegemônica.

No seio desse mesmo movimento de hegemonização/homogeneização que investe na necessidade de fechamento e de sutura, emerge o antagonismo, reafirmando a impossibilidade de qualquer fechamento definitivo. Afinal, os antagonismos “revelam a contingência e precariedade de toda identidade e objetividade social, uma vez que qualquer identidade é sempre ameaçada por algo que lhe é externo [...]” (HOWARTH, 2000, p. 5).

Hegemonizar significa fixar e universalizar provisoriamente um sentido particular e simultaneamente produzir seu outro antagônico, expelindo-o da cadeia hegemônica. A luta hegemônica é a luta para ocupar o lugar do significante que exerce a função de limite radical nas diferentes estruturas de significação. Esse posicionamento permite redimensionar a subversão das práticas articulatórias hegemônicas. Não se trata de acabar com os antagonismos ou de eliminar a ideia de universal, mas sim de deslocar a fronteira e de investir na produção de outros universais e antagonismos, por meio de outras articulações discursivas.

É justamente essa intenção de fazer trabalhar a aporia que se traduz pela impossibilidade e necessidade dos fundamentos sociais que justifica a distinção conceitual, nessa abordagem, entre o *político* e a *política* ou – como afirma Retamozo (2009, p. 77) – entre a “concepção de uma lógica do político e uma lógica da política para pensar os problemas políticos”. Enquanto o primeiro termo corresponderia a “um conjunto de práticas sociais históricas, sedimentadas, heterogêneas, potencialmente infinitas e indeterminadas” (RETAMOZO, 2009, p. 78), o segundo é percebido como um campo de objetividade instituído por uma operação hegemônica, por meio da qual são produzidas fronteiras entre o que se inclui e o que se exclui (o suplemento, o excesso) em uma ordem social específica.

Pensar o político como o lugar instituinte significa recuperar o momento performativo do político, pensar quando e como se produz a operação hegemônica que institui a sociedade, isto é, uma ordem social precária em meio ao magma do Social. O Social³ é, nessa perspectiva, uma dimensão indefinida, condição de possibilidade da instituição da sociedade, da ordem social, mas que, por sua vez, a excede (LACLAU, 1990). Essa distinção entre Social e sociedade/ordem social é importante

³

A maiúscula é um recurso gráfico utilizado por alguns autores para nomear o social entendido como uma instância indefinida, que é simultaneamente condição e impossibilidade da ordem social.

para pensar os processos que instituem essa ordem, seus mecanismos de reprodução e possibilidades de mudança, oferecendo saídas teóricas para pensar a realidade educacional a partir de outras lentes que não as utilizadas na lógica emancipatória moderna anteriormente explicitada.

O momento performativo do político está diretamente relacionado a uma fissura no interior do social/ordem social que, embora mobilize diferentes dispositivos de hegemonização visando a sua objetivação e naturalização, não consegue eliminar por completo as múltiplas possibilidades de experiências sociais. Desse modo, o político é produto de um rompimento, deslocamento, da ordem das coisas estabelecidas por meio da introdução do antagonismo e da contingência.

Trata-se, pois, de uma análise que, ao focalizar os conflitos políticos percebidos como propriedade inerente a qualquer configuração política/social, permite evidenciar o processo de produção de uma ordem educacional hegemônica e a reativação da sua contingência, bem como a produção de subjetividades e sujeitos políticos que se movimentam e atuam nessa arena política. Nessa perspectiva, uma ordem social democrática ou uma escola democrática não se apresentam como totalidades engessadas, de sentidos plenos e previamente estabelecidos. Elas se fazem presentes no jogo político como um horizonte de expectativa, cujos sentidos são contingencial e permanentemente disputados.

Este texto opera com a ideia de que é teoricamente produtivo explorar a crise da escola pública brasileira como um desses momentos de reativação do político nas lutas pela definição de uma ordem social na qual o que está em jogo são projetos de sociedade e seus entendimentos acerca da possibilidade de construção de uma escola democrática, emancipatória e inclusiva. Desse modo, essa crise pode ser percebida como acirramento de um conflito inerente às lutas pela significação dessa instituição, permitindo pensar a produção de outros sentidos mais ou menos antagônicos.

O significativo *emancipação* pode ser assim ressignificado a partir dos dois movimentos teóricos, anteriormente destacados, como marcas do pensamento pós-fundacional: a ressignificação da tensão *universal e particular* face à impossibilidade e necessidade dos processos de significação que funcionam como fundamentos contingentes na produção de uma ordem social, bem como a diferenciação conceitual entre *político* e *política* na leitura política do social.

Em relação aos efeitos do primeiro movimento para a definição do conceito de emancipação, destaca-se a possibilidade de deslocar seu sentido de coisa dada ou destino comum a ser alcançado para a noção de processo. Nessa perspectiva:

[...] o agir emancipatório não existe “em si”, uma vez que este é sempre relacional e, por isso mesmo, dependente das lutas circunstanciais e interesses dos envolvidos. Não necessariamente

está atrelado a um projeto coeso, teleológico e estático, podendo consistir em uma política articulatória de forças e interesses na instauração de um mundo; de uma realidade a potencializar oportunidades e ou obstacularizar perspectivas. (LOPES, 2010, p. 130)

Como é possível destacar nessa citação, a ideia de processo relacional permite igualmente fazer trabalhar de forma produtiva o paradoxo que o termo *emancipação* carrega. Os mesmos processos emancipatórios que abrem possibilidades limitam outras potencialidades. A leitura pós-fundacional permite compreender essa ambivalência não como imprecisão conceitual, mas sim como a própria condição para se pensar em qualquer processo desse tipo. Uma política educacional emancipatória seria aquela que operasse com a ideia de democracia não como consenso, ou como essência de um viver juntos em harmonia, mas como conflito permanente pela hegemonização de um significante particular alçado ao lugar de universal em meio às lutas pela significação. Trata-se, assim, de produzir igualmente outros antagonismos que interpelam a fronteira do que é e do que não é *processo emancipatório e democrático*, em função dos interesses e demandas contingenciais que participam do jogo de linguagem.

Se incorporarmos a essa reflexão os efeitos do segundo movimento teórico, o significante *emancipação* pode ser visto como sendo da ordem também do político e não apenas da política, assumindo o significado de ato criativo, isto é, o momento de irrupção da contingência. Não se trata, assim, de pensar somente em termos de implementação ou consolidação de políticas emancipatórias, mas também de emancipação como momento performativo do político. No primeiro caso, o foco estaria nas lutas pela hegemonização de processos emancipatórios, por meio da produção de dispositivos de esquecimento do momento instituinte da contingência de toda ordem social. Enquanto, no segundo caso, o foco da reflexão sobre a emancipação estaria na sua necessidade e impossibilidade, tendo em vista a compreensão de toda ordem social, inclusive e principalmente da ordem democrática, como uma totalidade fissurada e, portanto, como um terreno no qual é sempre possível o momento da lembrança da contingência, oferecendo possibilidades conceituais para pensar a abertura permanente do social.

O ato emancipatório no campo educacional pode ser entendido, assim, simultaneamente como a luta pela hegemonização de algumas cadeias definidoras de significantes – como, por exemplo, *escola e conhecimento escolar* – em detrimento de outras, e como o combate permanente contra o esquecimento da possibilidade de rompimento da articulação hegemônica, a qual impede que outras práticas articulatórias possam participar das lutas pela hegemonização de sentidos desses significantes

flutuantes. A escolha do foco depende da ênfase que queremos dar em nossos estudos no campo educacional.

EMANCIPAÇÃO E CONHECIMENTO ESCOLAR: ARRANJOS DISCURSIVOS EM CIRCULAÇÃO

Esta seção não tem pretensão de apresentar um estado da arte sobre a temática em foco. O objetivo é bem mais modesto. Ao produzir a empiria para a análise aqui proposta, o intuito foi capturar algumas articulações produzidas em meio aos debates curriculares entre *emancipação* e *conhecimento escolar*. Para tal, foi necessário estabelecer critérios que pudessem orientar e legitimar a escolha do conjunto de textos que foram selecionados como objeto desta análise. O primeiro critério remeteu à natureza da escrita e do suporte de divulgação acadêmica nos quais esse debate é produzido e socializado na comunidade científica.

Entre as diferentes naturezas e suportes – teses e dissertações, documentos curriculares oficiais, textos acadêmico-científicos, publicados em periódicos, livros e anais de eventos –, este estudo focalizou os artigos publicados nos periódicos nacionais qualificados como A1 e A2 na área da educação pela última avaliação da Capes. Essa escolha se justifica pelo fato de ser plausível considerarmos que, embora os textos que circulam nesses periódicos não representem de forma exaustiva o que tem sido discutido e produzido no campo educacional, seu conjunto pode ser visto como uma amostragem significativa e relevante das temáticas que são priorizadas pela comunidade científica da área, garantido, dessa forma, a legitimidade do recorte.

O segundo critério utilizado está relacionado à seleção dos periódicos no conjunto de periódicos nacionais classificados como de excelência. Tendo em vista o foco da abordagem escolhida, optei por selecionar aqueles cujo vínculo com os estudos curriculares estavam claramente explicitados no projeto editorial e no título da revista. A aplicação desses dois critérios resultou na escolha dos textos publicados na última década nos periódicos *Currículo sem fronteiras* e *Revista e-Curriculum*, ambos classificados como A2. Além do indício presente no título dessas duas revistas, é possível percebermos igualmente tal vínculo na apresentação das suas respectivas linhas editoriais. No “Manifesto” da revista eletrônica *Currículo sem Fronteiras*, por exemplo, lê-se “O campo do currículo assume uma preponderância incontornável dado que nele se atravessam quer as problemáticas inerentes às políticas sociais relacionadas com a educação [...]”⁴; o segundo periódico traz em sua capa eletrônica: “A Revista Científica *e-Curriculum* é fruto de esforços de pesquisadores no campo do Currículo [...]. A revista traz ao debate temas candentes das tendências de construção dos currículos no mundo globalizado”⁵.

4
Fonte: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/manifeto.htm>>. Acesso em: 7 set. 2015.

5
Fonte: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/about/submissions#authorGuidelines>>. Acesso em: 10 set. 2015.

A produção comum desses dois periódicos nesses últimos dez anos correspondeu a um conjunto inicial de 48 volumes, englobando 577 artigos publicados. Foram considerados em ambos os periódicos apenas os artigos publicados na rubrica artigos científicos, organizados ou não sob a forma de dossiês temáticos. Selecionei, desse total de textos, um universo de 36 artigos. Para tal, utilizei como critério a presença, nos respectivos títulos, de um ou mais termos do seguinte conjunto de significantes: *conhecimento; saber; conteúdo; ciência; poder; escola; escolar; escolarização; emancipação; emancipatória; democracia; democrático*.

A escolha por operar com esse conjunto de significantes está diretamente relacionada ao recorte privilegiado nesta análise. Cada um desses significantes foi considerado indício potencial da presença, nesses textos, da discussão aqui privilegiada. Em seguida, a partir da leitura dos resumos e das palavras-chaves, descartei dez desse conjunto de 36 textos – porque não abordavam a realidade educacional brasileira ou não focalizavam a educação básica ou o campo educacional –, resultando em um conjunto final de 26 textos, que passou a ser considerado como o campo empírico do presente artigo. Reconheço que os critérios de seleção utilizados deixaram de fora de minha coleção textos que podem igualmente apresentar interesse para a análise aqui pretendida. De toda maneira, quaisquer outros critérios utilizados produziriam outras exclusões. Essa é, portanto, apenas uma seleção possível.

Esses 26 textos são aqui tomados em seu conjunto como uma meada tecida por múltiplos fios heterogêneos ou fluxos de significação que circulam no campo do currículo em nossa contemporaneidade. Esta análise não pretende questionar as formulações produzidas nesses textos. Tampouco é seu propósito a gestão de eventuais lacunas, identificadas como tais a partir da defesa de uma abordagem mais correta, mais verdadeira ou mais potente para a temática em foco. Os critérios utilizados para selecioná-los, bem como a perspectiva pós-fundacional adotada não autorizam nenhuma dessas pretensões.

Entendendo esse tecido-texto como prática de enunciação produzida em função de meus interesses de investigação, optei por puxar alguns fios dessa meada que se encontram entrelaçados e que considere portadores de forte carga performativa, isto é, produtores de efeitos de verdade nos processos de significação em foco. Ao trazer para a tessitura deste texto citações de diferentes artigos que compõem o acervo empírico, não tive a preocupação de abarcar todos os autores. Elas materializam os rastros dos fluxos de significação que perpassam o conjunto dos textos selecionados.

A primeira observação que merece ser destacada acerca desse conjunto de 26 textos diz respeito à sua heterogeneidade. Heterogeneidade no tipo de escrita acadêmica – ensaios teóricos, entrevistas, resultados de pesquisa – e na escolha das perspectivas teóricas e /ou paradigmáticas

privilegiadas. Com o objetivo de produzir uma unidade na dispersão que pudesse me ajudar na análise empírica, misturei em um só arquivo os textos publicados nos dois periódicos selecionados e os reorganizei em três grupos. No primeiro, reuni cinco textos (Anexo 1) que tinham em seu título os significantes *emancipação*; *emancipatória*; *democracia*; *democrático*, *poder*. O segundo abarca dezoito textos (Anexo 2) cujos títulos traziam os termos *conhecimento*, *saber*, *conteúdo*, *ciência*, *escola*, *escolar*, *escolarização*. Por fim, o terceiro grupo é composto por três textos (Anexo 3) que têm em comum apresentarem, nos seus respectivos títulos, um de cada termo que integra os dois grupos anteriores.

No caso do primeiro grupo, o propósito foi justamente perceber os discursos sobre conhecimento escolar que eram acionados para sustentar as discussões sobre emancipação e democratização da escola pública. No segundo grupo, a reflexão seguiu o caminho inverso. Interessava capturar os eventuais discursos sobre emancipação e democratização mobilizados no conjunto de textos cujo foco estava voltado para questões de escola e conhecimento. Cabe destacar igualmente que os textos desses dois grupos tinham em comum o fato de não apresentarem vestígios – seja no título, nas palavras-chaves ou no resumo – que pudessem ser percebidos como alguma intencionalidade em trabalhar os significantes *emancipação* e *conhecimento escolar* de forma articulada. O terceiro grupo, ao contrário, caracterizou-se justamente por deixar entrever uma possibilidade de articulação mais intencional entre esses dois termos.

A partir da leitura na íntegra dos textos desses três grupos, teci, com diferentes fragmentos selecionados, uma escrita urdida com fios da meada que quero aqui puxar – *conhecimento escolar* e *emancipação* – e que trago a seguir como uma possibilidade de interpretação dos arranjos discursivos disponíveis no campo curricular.

O primeiro fio puxado para compor a trama diz respeito ao sentido de *escola* hegemônico nesse texto-tecido. Apesar da multiplicidade de perspectivas teóricas que se entrecruzam nessas escritas e das diferentes interlocuções teóricas estabelecidas no debate conceitual travado sobre os significantes *emancipação*, *poder*, *democracia* – por Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Henry Giroux, Adorno, Ernest Laclau, Bakhtin, Homi Bhabha, Walter Benjamin, Jean Claude Forquin, Condorcet, Foucault –, a aposta na potencialidade epistemológica e política da instituição escolar permite significá-la como um espaço propício para o exercício de práticas emancipatórias. O sentido de escola como “uma instituição social atravessada pela sociedade que a criou, ou seja, também impregnada daquilo que se pretende superar” (OLIVEIRA, 2012, p. 5) emerge com força no conjunto dos textos e está na base dos múltiplos projetos educativos emancipatórios em disputa no cenário político contemporâneo.

Mesmo aqueles estudos que incorporam a crítica à lógica iluminista que puxa o tapete “sobre o qual se assenta a escola moderna ou se assentam, pelo menos, nossos discursos sobre o que é e para que serve a educação escolarizada” (VEIGA-NETO, 1995, p. 13⁶ apud STRECK, 2012, p. 17), continuam se interrogando sobre “qual poderia ser a função de uma perspectiva teórica comprometida” (BHABHA, 1998⁷ apud MACEDO 2006, p. 109). A formulação da questão “comprometida com o quê?” (BHABHA, 1998 apud MACEDO, 2006, p. 109) continua reverberando entre os pesquisadores do campo. Ela problematiza o conteúdo do comprometimento, mas não nega a pertinência da aposta acima mencionada. Afinal,

[...] a escola [...] não é a única responsável para produzir mudanças, mas é uma instituição relevante que pode contribuir enormemente para que transformações sociais aconteçam. É preciso lutar para que seja um espaço amplo de debates e conflitos no sentido de desconstruir as desigualdades, estigmas, estereótipos e preconceitos. (ARAÚJO, 2014, p. 194)

Percebidas como “formas sociais responsáveis pela ampliação das capacidades humanas, pela preparação das pessoas para intervirem em sua própria formação e vislumbrarem a possibilidade de transformar suas condições de vida e da sociedade onde vivem” (FELICIO, 2010, p. 245), a instituição escolar é, pois, uma “instância político-reflexiva, locus de formação para a prática democrática” (SAUL; SILVA, 2011, p. 15).

Seja fazendo parte do sonho emancipatório moderno, seja como elemento mobilizado nas práticas articulatórias em meio ao jogo político, a possibilidade de construção de uma escola-Outra permanece, em meio à crise dessa instituição, como uma aposta na qual ainda vale a pena investir.

Essa visão consensual começa a se dissipar quando se trata de apresentar e defender as estratégias para efetivar a potencialidade emancipatória dessa instituição por meio da reativação de um ou outro significativo que ocupa o lugar da fronteira entre *o que é* e *o que não é*, ou melhor, entre o que *deveria ser* e o que *não deveria ser* uma escola democrática.

Dependendo das práticas articulatórias produzidas na definição de *escola* e das cadeias de equivalência definidoras de significantes que ocupam o lugar antagônico, o foco da crítica e as estratégias para hegemizar o sentido pretendido variam, tensionando fronteiras e abrindo múltiplas possibilidades de operar com o termo *emancipação*, que qualifica a instituição escolar. De uma maneira geral e com ênfases distintas, o conjunto das dimensões pedagógicas – produção e organização curricular, relação entre sujeitos e conhecimento, e também as práticas

6
VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol? In: _____ (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

7
BHABHA, Hommi. O *local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

avaliativas – tende a ser questionado e antagonizado, evidenciando múltiplos fios da meada passíveis de serem puxados.

Entre os argumentos favoráveis à construção de uma escola emancipatória, encontram-se, por exemplo, aqueles que se apoiam sobre os discursos que problematizam a relação estabelecida entre os sujeitos – docentes e discentes – com o conhecimento. É comum nessas formulações uma ênfase na articulação entre escola e emancipação intelectual, a partir da incorporação das contribuições das perspectivas construtivistas, tais como reelaboradas no campo educacional.

Essas perspectivas concebem “o conhecimento como o resultado da interação entre os fatores externos e internos, melhor, como o processo de adaptação ativa entre o sujeito e o seu meio” (STRECK, 2012, p. 14). Afinal, “o que há em comum em todas as vertentes do construtivismo é a valorização da pessoa como construtora de conhecimentos” (STRECK, 2012, p. 14). Nas escolas democráticas e emancipatórias, o sujeito posicionado como aluno docente não é “considerado passivo em relação às suas aprendizagens” (CRUZ, 2008). “O educando é o sujeito de seu conhecimento” (SAUL; SILVA, 2011, p. 12). Essas aprendizagens seriam “alicerces na construção de seu futuro, pelo reconhecimento de sua autoria no processo, cujo protagonismo e leitura crítica da realidade geram a ressignificação de seu lugar no mundo, desta feita, de modo propositivo e cidadão” (CRUZ, 2008).

Esses discursos pedagógicos que operam com a percepção do aluno como sujeito ativo, protagonista no processo de produção de conhecimento escolar, articulam-se, em alguns arranjos discursivos, com a crítica formulada no âmbito das teorizações sociais à hierarquização entre as posições de sujeito e os seus respectivos saberes. A defesa de relações mais horizontais entre os diferentes sujeitos emerge como uma bandeira importante, fortalecendo os argumentos a favor de um projeto educacional emancipatório. Afinal,

[...] horizontalizar ao máximo as relações entre professores e alunos e também entre eles, bem como com os demais membros da comunidade escolar, buscando fazê-los compreender a importância dessa obrigação política horizontal para os modos de interação nas salas de aula, é um aspecto importante para pensar as possibilidades de proposição e desenvolvimento de propostas curriculares favoráveis à formação cidadã na perspectiva da cidadania horizontal e da democracia social, ou seja, daquelas que se praticam cotidianamente em todas as dimensões da vida social. (OLIVEIRA, 2012, p. 19)

Trata-se, nessa perspectiva, de falar de “comunidades interpretativas” nas quais “a solidariedade é o conhecimento obtido no processo,

sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade, numa perspectiva de reciprocidade”.

Entre as diferentes possibilidades de construção argumentativa, destacam-se igualmente os discursos que problematizam, para além da relação acima mencionada, a natureza epistemológica e política dos conhecimentos reelaborados em objeto de ensino. Nessas configurações discursivas, a questão do conhecimento é necessariamente questionada e problematizada. O conhecimento escolar passa a ser o foco da análise, assumindo um lugar de destaque nas configurações discursivas produzidas. Afinal, a “construção do conhecimento, neste paradigma, não é neutra, e tem o sentido de provisoriedade, sentidos típicos de uma sociedade e de sujeitos em permanentes processos de mudança” (CRUZ, 2008). Trata-se nesses discursos de manter viva a “pergunta pelo conhecimento que importa” (STRECK, 2012).

É o caso, por exemplo, dos discursos que enfatizam a importância da construção de um *currículo emancipatório* (CRUZ, 2008, p. 8; FELÍCIO, 2010, p. 245) nas escolas que aspiram a ser percebidas como espaços democráticos. A defesa de um currículo dessa natureza não opera, no entanto, com argumentos consensuais. Ela se faz justamente nas lutas pela hegemonização da interface *conhecimento escolar-emancipação*, por meio da reativação de sentidos particulares relacionados a significantes como *ciência, cultura, experiência* ou *conteúdo*.

Entre esses sentidos particulares, o significante *ciência* ocupa um lugar de destaque nas disputas em torno do *conhecimento escolar*, envolvendo diretamente as lutas pelas significação da interface *verdade-saber-poder*. Em torno desse significante, produzem-se diferentes cadeias de equivalência.

A articulação entre sentidos de *ciência* e *conhecimento escolar* reatualiza as potencialidades heurísticas e políticas da ciência moderna, operando com posturas epistêmicas e perspectivas teóricas diferenciadas que investem em múltiplas leituras da tensão universal e particular. Em algumas dessas formulações:

[...] [o] relativismo não pode estar na base do programa escolar público, pois, caso isso acontecesse, estar-se-ia abrindo a possibilidade para se impor a todos o que é específico de alguns. O universal diz respeito ao epistêmico, sinônimo de verdade em oposição ao erro, à superstição e ao preconceito. Universal diz respeito ao espírito humano, ao genérico e não ao indivíduo e/ou a grupos específicos. Cabe à instrução sobrepujar a singularidade, elevando o indivíduo ao universal. (SILVA, 2008, p. 2)

A defesa do universalismo remete à especificidade do saber escolar, isto é, à transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, que estão além das demandas circunstanciais e espontâneas. Os vínculos do universalismo com a especificidade escolar coincidem com o pressuposto de um currículo emancipatório. (NEUVALD; GUILHERMETI, 2008, p. 170)

Outras variações da defesa da ciência moderna como elemento incontornável da cadeia definidora de um currículo emancipatório estão presentes nos debates sem que os outros saberes ou as experiências dos alunos sejam colocados em oposição. Nessa perspectiva, a defesa de um currículo emancipatório mobiliza a ideia de que:

[...] o conhecimento, historicamente sistematizado pelas comunidades científicas, não pode ser concebido como uma racionalidade instrumental, uma técnica que legitima relações de poder enredadas nas práticas escolares convencionais. A racionalidade emancipatória inverte essa situação, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos. (SAUL; SILVA, 2011, p. 14)

Nesses discursos, a tensão entre universal e particular tende a se transvestir nos termos *ciência* e *cultura* colocados na situação de pares antagônicos. As implicações dessas diferenciações para pensar a escola emancipatória assumem contornos singulares em função das hibridizações teóricas produzidas. As estratégias discursivas variam desde a crítica radical às leituras universalistas que negam ou silenciam a potencialidade subversiva de outras formas de conhecimento na construção do currículo emancipatório, passando por propostas que buscam soluções conciliadoras entre os dois polos da tensão, até outras que investem na ressignificação de um ou outro desses termos para continuar pensando seus efeitos na escola.

Entre as primeiras estratégias mencionadas, encontram-se configurações discursivas que operam com as teorizações sociais críticas tanto na pauta do estruturalismo como do pós-estruturalismo. Essa postura epistêmica é claramente expressa em formulações que problematizam os conhecimentos que:

[...] têm servido, historicamente, para reforçar, afirmar e legitimar a história a partir da ótica do colonizador branco, europeu. Os conhecimentos veiculados, não sem resistências, representam forças políticas, ideológicas, econômicas, que produziram o colonizado, subalternizado, invisibilizado e relegado ao esquecimento. Produziram o “outro” não europeu, exótico, estereotipado como

ser imbuído de “não existência” que necessitava de uma “reeducação” banhada de civilização (Fanon, 1968). (ARAUJO, 2014, p. 182)

Na mesma linha de argumentação, problematiza-se o fato de a modernidade ter sido imposta:

[...] por meio do monopólio da ciência moderna como mecanismo produtor de verdades universais. Tal pressuposto nega qualquer possibilidade de os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas serem reconhecidos como potências alternativas à ideia de saber científico, engendrada no campo social de diversas formas. Assim, a visibilidade do conhecimento científico só é possível mediante invisibilidade de conhecimentos que não se enquadram nas formas do pensamento moderno. (ARAUJO, 2014, p. 189)

Essa perspectiva dialógica entre diferentes saberes atravessa igualmente as leituras de um currículo emancipatório definido como aquele “que seja capaz de contemplar o respeito às práticas, aos conhecimentos, aos saberes tradicionais e permitir o acesso ao conhecimento universal. Um currículo pautado pelo princípio da dialogicidade e interculturalidade” (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p. 129) ou incorporar nos currículos:

[...] temas locais que, contextualizados na realidade sociocultural e econômica mais ampla, denunciam conflitos vivenciados como contradições presentes nas relações comunitárias e nas macro relações sociais, buscando teorizar criticamente os seus porquês, e, para tanto, articular saberes locais e conhecimentos universais pertinentes à problemática analisada. (SAUL; SILVA, 2011, p. 15)

Nessas disputas pela hegemonização do sentido de conhecimento escolar, esse tipo de leitura é adensada quando associada aos fluxos de significação de significantes como *experiência* e *cotidiano*. Nesse movimento, a articulação entre emancipação epistemológica e emancipação social se fortalece pela emergência da expressão *conhecimento-emancipação*, tecido “entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas” (OLIVEIRA, 2012, p. 4), e com pretensões de ir além da linguagem da denúncia. Inserido em uma cadeia de significantes – *ecologia dos saberes, solidariedade, tradução, dupla ruptura epistemológica*, entre outros –, a potência desse conhecimento forjado no *cotidiano escolar* coloca em evidência a experiência como elemento constituinte do conhecimento.

O terceiro grupo de estratégias está presente neste texto tecido tanto por discursos que preconizam o valor heurístico ora de uma concepção filosófica do termo *cultura*, ora de uma outra leitura política da

ordem cultural, quanto por aqueles que nos desafiam a deslocar o sentido de ciência hegemônico na modernidade iluminista.

No que concerne à valorização da dimensão filosófica, os argumentos em defesa de uma rearticulação do significante *cultura* tendem a operar com significantes como *ética* ou *moral*, cujos sentidos hegemônicos tendem a ser igualmente deslocados: “Propostas fundamentadas numa perspectiva sociológica da cultura tendem a perder de vista a sua dimensão filosófica e formativa, que, por ser histórica, sustenta-se na universalidade, e nem por isso exclui a alteridade” (NEVALD; GUILHERMETI, 2008, p. 178). Nessa mesma linha de reflexão sobre a dimensão filosófica da cultura, emergem discursos nos quais a sua defesa enfatiza que a “relação entre conhecimento, ética, educação está associada ao reconhecimento dessa condição contingente de criaturas e coletivos contextualizados” (ARROYO, 2007, p. 4).

A segunda tendência em meio aos movimentos de fixação do termo *cultura* que está presente nos debates vem se consolidando em oposição aos discursos que mobilizam esse significante como sinônimo de um “saber reificado que tende a tomar forma como aquilo que deve ser ensinado. [...] Nessa formulação, a cultura é vista como um repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola” (MACEDO, 2006, p. 101). Em diálogo com os estudos culturais e pós-coloniais na perspectiva pós-estruturalista, outras leituras políticas do cultural se hibridizam com outros significantes para reforçar sua posição na cadeia de significação em disputa. Expressões como *negociação cultural* ou *tradução* são usadas para dar conta do que se pretende nomear. O currículo é percebido “como um espaço-tempo de fronteira entre saberes. E estar na fronteira significa desconfiar dessas coleções e viver no limiar entre as culturas, um lugar-tempo em que o hibridismo é a marca e em que não há significados puros” (MACEDO, 2006, p. 106). Nessa mesma linha argumentativa, encontram-se afirmações que reforçam:

[...] o caráter político de respeito à diferença, tendo como pressuposto a interculturalidade, que exige procedimentos no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente, se colocaram como únicas a serem transmitidas, apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e resignificação. (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p. 125)

Em relação à resignificação do significante *ciência*, destaca-se a possibilidade de sua *profanação* (HENNING, 2007), isto é, a possibilidade de:

[...] olhar os Paradigmas e a Ciência não como algo binário, como olhamos ao longo de todos esses séculos: como bons ou ruins, mas identificá-los como um construto humano, demasiado humano. Produções humanas que fazem da Ciência muito mais do que conhecimentos universais e atemporais, um saber que nos traz a alegria, o sentimento de flutuar, de errar, de ser tolo por vezes e, como queria Nietzsche, que se faça da ciência, uma ciência alegre, uma ciência do contrassenso, uma ciência que alia o riso e sabedoria. Um saber alegre que dá as costas à pretensiosa intenção do homem moderno: a obtenção do saber profundo. (HENNING, 2007, p. 182)

Esses múltiplos entrecruzamentos de diferentes fluxos de sentidos que lutam pela definição da interface *emancipação-conhecimento escolar* traduzem o momento do político que reativa, em tempos de crise, outras possibilidades de definir escola democrática. “Reconhecer que os caminhos da emancipação são diversos e que uma sociedade democrática não pode prescindir dessa ecologia cognitiva” não implica, todavia, abandonarmos a disputa pela singularidade dessa instituição social. Não estaríamos correndo esse risco quando – em nome da defesa de um “caráter expansionista da escola contemporânea” (MACHADO; LOCKMAN, 2014, p. 1605), da “educação como mecanismo de transformação social, como agência de superação das desigualdades e do docente como intelectual crítico capaz de conduzir as massas oprimidas pelos caminhos sombrios da ideologia na direção da iluminação das consciências” (MACHADO; LOCKMAN, 2014, p. 1605) – produzimos efeitos contrários aos desejados quando se trata de participar das lutas pela significação em torno da definição de um currículo emancipatório? Afinal, como nos instiga a refletir Young (2011, p. 399), “quanto mais nos focarmos em como um currículo reformado poderia resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sociais e econômicos sejam tratados onde se originam, que não é na escola”.

Essa observação é importante quando trazemos para a análise o significante *conteúdo*. Presença difusa, mas potente, esse significante ocupa uma função discursiva estratégica e crucial para o processo de significação, na medida em que assume, na maioria dos arranjos discursivos, o lugar do antagônico, indispensável para fixar um sentido hegemônico ao significante *currículo emancipatório*. À exceção de abordagens que focalizam conhecimentos escolares no âmbito de disciplinas específicas, o termo *conteúdo* é mobilizado, nesse conjunto de textos, de forma dispersa, colocado frequentemente entre aspas, indicando muitas vezes a presença do que Veiga Neto (2012, p. 279) tem criticado e nomeado como uma *conteudofobia*.

Ao contrário de termos como *cultura* ou *ciência*, que entram no jogo político e são mobilizados muitas vezes sob rasura, abertos a outras

significações, o sentido atribuído ao termo *conteúdo* tende a aparecer, nessas configurações discursivas, de forma simultaneamente dispersa e engessada, de forte conotação pejorativa e de difícil ou impossível problematização: “No que se refere ao currículo, é preciso considerá-lo, não como uma simples definição teórica e nem com uma relação de conteúdos a ser ‘cumprida’ em um determinado período de tempo no interior de uma instituição educacional” (FELÍCIO, 2010, p. 245).

Associado a significantes como *conteudismo*, *cientificismo* ou *universalismo*, esse termo, quando mobilizado, tende a exercer a função de denúncia da estreita relação entre saber e poder. Se os trabalhos de Foucault (2002) sobre essa relação fizerem balançar toda uma tradição filosófica pela qual o conhecimento e a verdade nele contida só poderiam existir onde as relações de poder estariam suspensas (BIESTA, 2008), isso não implica que o fim da inocência ou da hegemonia de um sentido particular de conhecimento adjetivado como inocente, neutro, universal signifique a negação do seu potencial subversivo. Afirmar que não há possibilidade de escaparmos do poder não significa adotarmos um imobilismo ou negarmos a possibilidade de agirmos no mundo. Afinal, como afirma Biesta (2008), essa interpretação só se sustenta se pensarmos que essa fuga é possível. Para esse autor, pensar a emancipação a partir das contribuições de Foucault:

[...] não é uma fuga do poder. [...] é um movimento de deslocamento de uma constelação específica do binômio saber-poder para outra. Essa outra constelação poderá, em alguns aspectos, ser melhor, mas não é *em si*, para além do poder. [...] Fazer esse movimento de deslocamento é de importância crucial, porque prova que a constelação de poder-saber existente não era uma necessidade, mas apenas uma contingência, uma possibilidade histórica.⁸ (BIESTA, 2008, p. 175, tradução livre)

8

ARREMATES PARCIAIS

A produção e interpretação dessa trama a partir dos fios puxados do acervo empírico construído teve como propósito apontar a complexidade do jogo político que busca hegemonizar sentidos de escolas e currículos emancipatórios. O que está sendo problematizado não é apenas a hegemonização do significante que adjetiva o termo *escola*, mas a própria definição dessa instituição escolar. Afinal, antes de ser democrática, elitista, monocultural, popular ou qualquer outro adjetivo, a escola já é linguagem. Onde nos interessa estabelecer a fronteira entre *o que é* e *o que não é* escola (GABRIEL; CASTRO, 2103)?

No original: “is not an escape from power. If it is an escape at all, it is an escape – or better, a move – from one particular power/knowledge constellation to another. This other power/knowledge constellation might in some respects be better, but it is not itself beyond power. Yet actually making the move is of crucial importance because it proves that the existing power/knowledge constellation was not a necessity but just one contingent, historical possibility”.

Se concordarmos com Burity (2010, p. 2) que “há, sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo ‘para onde vão as coisas’ [e que há], em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos”, caber-nos-á perguntar: que interesses contingenciais movimentam processos de fixação e desfixação de sentidos dos significantes que participam das lutas pela definição de escola democrática e currículo emancipatório? A quem interessa continuar naturalizando, essencializando determinados termos, como se eles estivessem condenados para todo o sempre a um sentido unívoco, sem possibilidades de inserir-se em outras cadeias discursivas equivalenciais? Em quais práticas articulatórias definidoras do conhecimento escolar investir quando o que está em jogo é a construção de uma escola democrática? Qual sentido de *ciência*, de *conteúdo*, de *cultura*, de *experiência* reatualizar nessas articulações? Em quais deslocamentos e/ou fixações de fronteira investir em nossas perspectivas de ver e fazer pesquisa no campo curricular?

Para enfrentarmos esses questionamentos, talvez fosse importante reajustar algumas de nossas perguntas iniciais. Em vez de nos limitarmos à interrogação “para que servem as escolas?” (YOUNG, 2007), talvez devêssemos nos perguntar igualmente, como sugerem as provocações de Rancière em entrevista concedida em 2010, “o que queremos fazer *nas* escolas?” e “o que queremos que elas nos permitam fazer?”.

REFERÊNCIAS

- BIESTA, Gert. Toward a new “Logic” of emancipation: Foucault and Rancière. In: GLASS, R. (Ed.). *Philosophy of Education 2008*. Urbana-Champaign, IL: University of Urbana-Champaign, Philosophy of Education Society, 2009. p. 169-177.
- BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 7-29, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/640/579>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Currículo e emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização, *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 2, p. 244-258, jul./dez. 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013.
- GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Educação em Questão*, v. 45, n. 31, jan./abr. 2013.
- HENNING, Paula Corrêa. Profanando a ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 158-184, jul./dez. 2007
- HOWARTH, David. *Discourse*. Buckingham/Philadelphia: Opens University Press, 2000.
- LACLAU, Ernest. *Nuevas reflexiones sobre la revolution de nuestro tempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.
- LACLAU, Ernest. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ 2011.

- LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LACLAU, Ernest; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LEITE, Miriam Soares. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 55-74, maio/ago. 2010.
- LOPES, Eduardo Simoni. O sonho emancipatório e a educação. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 125-138, jan./out. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1370/794>>. Acesso em: 27 out. 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.
- MARCHART, Olivier. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy*, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). *Pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 217-236.
- MOUFFE, Chantal. *Agonística*. Pensar el mundo políticamente. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica de Argentina, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. Emancipation et education. *N'autre école*, 2010. Entretien réalisé para Grégory Chaubert. Disponível em: <<http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Emancipation-et-education>>. Acesso em: 18 out. 2015.
- RETAMOZO, Martin Benitez. Lo político y la politica: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, México, v. 51, n. 206, p. 69-91, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Tradução de Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.
- VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 out. 2015.
- YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos da Educação*, Pelotas, n. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011.

CARMEN TERESA GABRIEL

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
carmenteresagabriel@gmail.com

ANEXO 1

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MAIA, Angélica Araújo de Melo. Dimensões da emancipação em abordagens críticas e pós-críticas de currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, 19 p., ago. 2011.

NEUVALD, Luciane; GUILHERMETI, Paulo. As dimensões emancipatória e adaptativa do currículo a partir da teoria crítica, *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 165-175, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados praticados. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 9, n. 2, 22 p., agosto 2012.

SILVA, Luiz Etevaldo. O sentido e significado sociológico de emancipação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 3, 15 p., set./dez. 2013.

ANEXO 2

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, professores, currículo e cidadania – um breve olhar sociológico. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 2, 7 p., jun. 2007.

ANAYA, Viviani; TEIXEIRA, Célia Regina A sociedade contemporânea e a flexibilidade curricular das escolas plural e Kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 2, 17 p., jun. 2007.

ARAUJO, Ivanildo Amaro. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3, p. 181-207, set./dez. 2014.

ARROYO, Miguel G. Conhecimento, ética, educação, pesquisa. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007.

CAPUTO, Stela Guedes; PASSOS, Mailsa. Cultura e Conhecimento em Terreiros de Candomblé – lendo e conversando com Mãe Beata de Yemonjá. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 93-111, jul./dez. 2007.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Organização curricular em áreas do conhecimento: o nome da política curricular de ciclos em Rondonópolis-MT. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 826-846, set./dez. 2013.

CUNHA, Maria Amália de Almeida; ALMEIDA, Carla Aparecida. O veredicto escolar e a legitimidade das práticas culturais: uma relação bem sucedida. *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 2, p. 268-283, 2010.

HENNING, Paula Corrêa. Profanando a ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 158-184, jul./dez. 2007.

MACHADO, Roseli Belmont; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1591- 1613, out./dez. 2014.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de; CLAUDIO, Claudemiro Esperança. A escola moderna e o paradoxo freireano. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 13, abr. 2012.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Juventude, experiência e conhecimento em Walter Benjamin: para um novo saber da educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 242-257, jul./dez. 2009.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 2, p. 38-54, jul./dez. 2010.

SERPA, Andréa; CALLAI Cristiana. Avaliação no cotidiano escolar: muitos sentidos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 393-402, maio/ago. 2012.

SILVA, Fernando José de Almeida; FRANCO Maria da Graça Moreira da; GARDELLI, Monica M. Materiais mediadores e abertos para construção de conhecimento – Maraberto: Quem os produz, para quem são produzidos e eles pertencem a quem? Qual a relação deles com o currículo? *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 97-124, set./dez. 2012.

SILVA, Sidney Reinaldo. Saber elementar como base para o currículo na obra Condorcet. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n. 2, 19 p., jun. 2008.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da; MEIRA, Janeisi de Lima; FEIO, Evandro dos Santos Paiva; TEIXEIRA JUNIOR, Valdomiro Pinheiro. Reflexões acerca da contextualização dos conteúdos no ensino da matemática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, p. 151-172, jan./abr. 2014.

STRECK, Danilo R. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012.

ANEXO 3

CRUZ, Fátima Maria Leite. Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n. 2, 17 p., jun. 2008.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Currículo e emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 2, p. 244-258, jul./dez. 2010.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, 24 p., dez. 2011.

TEMA EM DESTAQUE

NORBERT ELIAS E O CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE CURRÍCULO

MARIA DAS MERCÊS FERREIRA SAMPAIO •
CLÁUDIA VALENTINA ASSUMPÇÃO GALIAN

RESUMO

Partindo da análise desenvolvida por Norbert Elias, este artigo discute, em linhas gerais, o processo de produção do conhecimento, derivando daí o papel da instituição escola no desenvolvimento das sociedades modernas – em especial no que se refere ao currículo escolar. Assim, inicia-se a discussão pela identificação da perspectiva evolucionista do autor, claramente atrelada às concepções darwinianas, para, em seguida, ressaltando suas escolhas metodológicas, destacar sua visão do processo de construção do conhecimento pelos seres humanos. Por fim, busca-se enfrentar a discussão sobre o papel social da escola em consonância com o referencial teórico focalizado.

DESENVOLVIMENTO HUMANO • CONHECIMENTO • CURRÍCULO • ESCOLA

NORBERT ELIAS AND KNOWLEDGE: CONTRIBUTION TO THE DEBATE ON CURRICULUM

ABSTRACT

Based on Norbert Elias analysis this article discusses the process of the production of knowledge, highlighting the role of the school, mainly of its curriculum in the development of modern societies. The text identifies first the evolutionist perspective of Elias – clearly tied to Darwin's concepts. Next it points out his methodological choices and his point of view about the process of construction of knowledge. Finally it aims to discuss the social role of school according to his theoretical views.

HUMAN DEVELOPMENT • KNOWLEDGE • CURRICULUM • SCHOOL

NORBERT ELIAS ET LA CONNAISSANCE : CONTRIBUTIONS AU DEBAT SUR LE CURRICULUM

RÉSUMÉ

À partir de l'analyse développée par Norbert Elias, cet article traite des grandes lignes du processus de production de la connaissance, d'où dérive le rôle de l'institution scolaire dans le développement des sociétés modernes – en particulier en ce qui concerne le curriculum scolaire. La discussion identifiera d'abord la perspective évolutive de l'auteur, clairement liée aux concepts darwiniens, afin de souligner ensuite, à travers les choix méthodologiques de ce dernier, son point de vue concernant le processus de construction des connaissances par l'homme. En conclusion, le débat se concentrera sur le rôle social de l'école, à l'intérieur du cadre théorique proposé.

DEVELOPPEMENT HUMAIN • CONNAISSANCE • CURRICULUM • ÉCOLE

NORBERT ELIAS Y EL CONOCIMIENTO: APORTES PARA EL DEBATE SOBRE EL CURRÍCULO

RESUMEN

Partiendo del análisis desarrollado por Norbert Elias, este artículo discute en líneas generales el proceso de producción del conocimiento, y de ello deriva el rol de la institución escuela en el desarrollo de las sociedades modernas –en especial en lo que se refiere al currículo escolar. De este modo tiene inicio la discusión por la identificación de la perspectiva evolucionista del autor, claramente sujeta a las concepciones darwinianas, para, en seguida, resaltar sus elecciones metodológicas, destacar su visión del proceso de construcción del conocimiento por los seres humanos. Por fin, se intenta enfrentar la discusión sobre el papel social de la escuela en consonancia con el referente teórico enfocado.

DESARROLLO HUMANO • CONOCIMIENTO • CURRICULUM • ESCUELA

ESTE TEXTO TEM O OBJETIVO DE EXPLORAR AS IDEIAS DE NORBERT ELIAS SOBRE O significado adaptativo da produção do conhecimento pelo homem, entendida como resultado de uma ruptura evolutiva na relação do ser humano com aquilo que é por ele aprendido e memorizado – elemento distintivo, portanto, em relação aos demais animais. Uma aproximação ao pensamento de Norbert Elias no que se refere ao conhecimento obrigou-nos a retomar leituras, revisitar conceitos, identificar repetições, uma vez que as ideias apresentadas por ele são frequentemente reiteradas, a partir de uma nova questão.

O incômodo diante dessas reafirmações e da abordagem da mesma temática em vários de seus textos foi amenizado com a centralidade da leitura de *Teoria simbólica* (ELIAS, 2002), último trabalho preparado pelo autor para publicação em vida, numa versão preliminar, em 1988 (Elias faleceu em 1990, aos 93 anos de idade). Segundo seu organizador, Richard Kilminster, o texto introdutório foi incluído inacabado na versão final do livro.

À medida que avançamos na leitura, a volta de itens tratados em outros trabalhos foi entendida como a necessária retomada para novas sínteses, uma vez que o livro é, de fato, um documento de sistematização, reflexão e síntese do que Elias tratou em seus textos anteriores, de investigação sobre as sociedades humanas numa longa escala temporal.

Este artigo resulta do amplo processo de aprofundamento teórico empreendido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História - GEPICH -, durante o desenvolvimento de projeto de pesquisa que contou com o fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Edital Ciências Humanas, Chamada n. 43/2013). As autoras agradecem à Profa. Dra. Mirian J. Warde por propiciar as condições para o desenvolvimento do ciclo de estudos.

Kilminster assinala que o autor insistiu na manutenção de passagens repetitivas e que as “repetições benignas” são “uma característica geral do seu estilo, que lhe permitem regressar diversas vezes às mesmas questões, trabalhando-as em cada ocasião segundo perspectivas diferentes” (ELIAS, 2002, p. viii). O organizador alerta, ainda, sobre a forma de apresentação dos escritos de Elias em comparação com outros textos acadêmicos, pois ele não se atém a começos convencionais, discutindo a literatura ou os debates contemporâneos sobre o problema abordado – os símbolos, no caso de *Teoria simbólica*. Contudo, no decorrer do texto, nota-se a presença explícita e muito desenvolvida dessa interlocução com teóricos e teorias, especialmente da Filosofia e da Sociologia.

Observamos, mais ainda, que seu texto enreda as questões de tal modo que suas repetições parecem uma “conversa” com os trabalhos que traz consigo – estão todos em suas mãos, ou em seus livros, ou em sua memória criativa. E então, como ele nos ensina, linguagem, memória e pensamento não se separam no processo complexo de conhecimento. Isso lhe permite tecer uma figura rendilhada, de fios que se juntam, se afastam e se movimentam numa estrutura próxima ao que chamamos mandala, em que não há um ponto zero, inicial, mas linhas e direções concêntricas, repetições e inovações, interdependência como princípio, tudo necessário para um desenho original. A aproximação que encetamos foi exigente e instigante. O esforço para isolar um dos fios, sem perder de vista a trama, produziu um movimento esclarecedor, resultando na apresentação que se segue.

UM NOVO EQUILÍBRIO ENTRE O APRENDIDO E O NÃO APRENDIDO: A GRANDE RUPTURA EVOLUTIVA

Ao analisar a forma pela qual os estudos psicológicos e biológicos abordam as emoções humanas, Elias (1998a) critica a separação analítica entre o humano e o não humano aí construída. Para ele, é estabelecida uma dualidade nessa forma de análise: ou se focalizam as aproximações entre o homem e os demais animais, ignorando as inovações evolutivas, ou se faz a total distinção entre o que é humano e o que não é. O autor também se ressentia da referida dualidade analítica quando focaliza as ciências humanas de forma mais ampla, tecendo crítica especial à Sociologia (ELIAS, 1998a, p. 294).

Assim, Elias (1998a) reclama que se tente traçar um caminho evolutivo para explicar a espécie humana, enfrentando o silêncio que paira sobre a passagem das espécies não humanas para as humanas – silêncio entendido como o resultado do total desaparecimento das espécies pré-humanas, com a quase inexistência de sinais de sua passagem pelo planeta, sobrepujadas que foram pela espécie atual. Pensando especificamente na questão das emoções, ele afirma:

O interesse sociológico e processual pelas emoções humanas centra-se em *ambas* as características, quer dizer, naquelas emoções humanas que são compartilhadas com espécies não humanas e nas outras que são unicamente humanas e sem paralelo no reino animal. (ELIAS, 1998a, p. 293, grifo do autor)

Nesse caminho, o autor busca evidências do processo de continuidade e ruptura que caracteriza a evolução humana. O central é a ideia de que a espécie humana atual representa uma ruptura com as espécies de homínídeos que viveram anteriormente, o que explica, na luta pela sobrevivência, que tenha restado apenas ela. A ruptura teria ocorrido pela alteração no equilíbrio entre o aprendido – aquilo que resulta do processo de aprendizagem dos indivíduos – e o não aprendido – os elementos definidos na bagagem genética dos indivíduos da espécie. Ou seja, diferentemente do que acontece nos demais animais, as formas aprendidas de comportamento tornaram-se predominantes para o homem, o que representou elemento relevante para a sobrevivência da espécie:

No caso dos humanos, as mesmas espécies se adaptaram a condições muito diferentes entre si, principalmente por meio de uma *diferenciação social*, enquanto que as variações biológicas nunca afetaram a identidade da espécie. Os humanos povoaram o planeta aprendendo pela experiência e transmitindo-a em forma de conhecimento de uma geração a outra. (ELIAS, 1998a, p. 299-300, grifo do autor)

Nesse sentido, Elias destaca que a aprendizagem não somente foi possível, mas necessária para que os indivíduos pudessem ser incorporados aos grupos sociais. Para ilustrar esta ideia, o autor aborda a questão da comunicação oral, pela aquisição da linguagem, ressaltando com este exemplo que a própria aprendizagem torna possível ativar o potencial do não aprendido, ou seja, a experiência e a interação ativam a possibilidade biológica de aprender, aquilo que potencialmente está definido no patrimônio genético da espécie. Assim:

Uma criança, ao aprender uma linguagem, é integrada a um grupo humano específico. Este processo característico da natureza humana e não-aprendido, ajuda a preparar o caminho para uma estreita integração da pessoa a um grupo, pode servir como uma advertência de que, no caso humano, uma forte disposição natural e biológica enlaça a natureza com o grupo humano. (ELIAS, 1998a, p. 310-311)

Para o autor, o próprio conceito de natureza deve ser redefinido na abordagem do ser humano, de modo a considerar a existência de dois tipos de estruturas “naturais”: as inacessíveis à mudança pela aprendizagem; e as incapazes de funcionar se não forem estimuladas pela relação de afeto e aprendizagem (ELIAS, 1998a, p. 305).

Segundo Elias (1998a), o maior impacto das formas aprendidas de comunicação sobre a comunicação por meio de sinais não aprendidos tem consequências transcendentais, estando na raiz da diferença entre as sociedades humanas e as sociedades animais (marcadas pela rigidez genética). Sociedades pré-humanas são sempre espécies específicas, ou seja, suas características são definidas pela estrutura genética dos indivíduos da espécie; as mudanças só ocorrem no curso do processo evolutivo – se acontecem mudanças no patrimônio genético, portanto. As sociedades humanas atuais, por outro lado, podem mudar sem que sejam necessárias alterações biológicas dos indivíduos que as constituem. Em outras palavras, o que Elias (1998a) ressalta é que, nos seres humanos, o fato de as características aprendidas serem dominantes sobre as não aprendidas faz com que um esquema biológico favoreça um desenvolvimento social que pode se dar sem mudanças biológicas, ou seja, independentemente do processo evolutivo biológico e, portanto, num intervalo de tempo muito menor (ELIAS, 1998a, p. 312). A esse respeito, afirma o autor:

O fator cego do azar [acaso] presente no processo evolutivo só pode trabalhar muito lentamente. Uma espécie biologicamente equipada para controlar sua conduta principalmente com a ajuda do conhecimento aprendido, tem grandes vantagens sobre todas as espécies cujos comportamentos são amplamente governados por mecanismos inatos. (ELIAS, 1998a, p. 302)

Em outro texto, o autor ressalta essa diferenciação no ritmo da evolução humana, menos dependente de alterações biológicas da espécie, relacionando-a à evolução das sociedades humanas:

É uma peculiaridade, específica das sociedades formadas pelos homens, a possibilidade de alteração de sua estrutura, da forma das interdependências entre indivíduos, sem que se altere a estrutura biológica dos seres humanos. Os representantes individuais da espécie *Homo sapiens* podem formar entre si as sociedades mais distintas sem que haja uma alteração da própria espécie. Em outras palavras, a constituição biológica da espécie [sua capacidade de aprendizagem e de controle dos comportamentos] torna possível que o modo de sua convivência social se desenvolva sem que haja um desenvolvimento da própria espécie. (ELIAS, 2001, p. 37)

Tentando traçar o caminho evolutivo das emoções humanas, Elias segue a concepção de que formas aprendidas (controle de condutas aprendido no processo civilizatório) e não aprendidas (marcadores genéticos, inclinação biológica) se entrelaçam na configuração dos diferentes comportamentos. Nesse sentido, ele exemplifica tal processo identificando o sorriso como uma forma de comunicação, de aprendizagem mais elementar do que a linguagem, mas que também é útil para a adaptação do homem ao grupo social, bem como o é a capacidade de entender o seu significado. E destaca que o sorriso de um bebê, marcado pela rigidez da resposta a situações específicas (no que se assemelha ao de outros mamíferos), é distinto do sorriso de um adulto, carregado das aprendizagens e experiências, ou seja, marcado pela aquisição do controle da conduta. O primeiro, o sorriso do bebê, portanto, representaria a expressão das características impressas na bagagem genética do indivíduo, enquanto o sorriso do adulto expressaria um acúmulo de aprendizagens relacionadas às condutas mais adequadas para a configuração social na qual o indivíduo vive. Essas aprendizagens, portanto, tornam-se mais interessantes para a adaptação social do que aquilo que se encontra como marcador genético que define rigidamente alguns comportamentos, podendo, inclusive, subjugar estes últimos:

No caso dos humanos, algumas formas não aprendidas perderam, ainda que não totalmente, sua rigidez genética. Converteram-se em algo maleável e inclusive em diversos casos chegaram a fundir-se com formas aprendidas. (ELIAS, 1998a, p. 303)

No que interessa particularmente à reflexão proposta neste texto, vale destacar que Elias identifica uma tarefa essencial para as ciências sociais: descobrir mais sobre a forma pela qual o potencial humano para aprender, potencial não aprendido e único em seu gênero comparado com outras formas de vida, é ativado e modelado pelo processo de aprendizagem:

Sem adquirir o conhecimento social acumulado [os homens] não podem sobreviver nem se tornar humanos. De fato, estão biologicamente constituídos de tal forma que tanto é possível como necessário orientarem-se por meio do conhecimento aprendido. (ELIAS, 1998a, p. 304)

E afirma, ainda, reforçando essa ideia, a importância do conhecimento social acumulado para a constituição das figurações humanas:¹

A modificação das figurações humanas liga-se estreitamente à possibilidade de transmitir as experiências de determinadas

1

Roger Chartier, no Prefácio de *A sociedade de corte* (ELIAS, 2001, p. 13), retoma a definição do autor para o conceito de figuração: “é uma formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis [...], em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões”.

gerações, como um saber social adquirido. Essa acumulação social contínua do saber contribui para a modificação da convivência humana e para que se alterem as figurações formadas pelos homens. (ELIAS, 2001, p. 38)

Identificada a relevância do potencial para o aprendizado no sentido do sucesso evolutivo da espécie humana, vale a pena tentar delinear os pressupostos do autor no que se refere ao processo de produção do conhecimento pela humanidade.

Remeter a alguns desses pressupostos significa buscar o caminho de sua própria investigação sobre o conhecimento como produção e característica dos seres humanos, o que se faz necessário, tendo em vista a especificidade e complexidade de sua abordagem.

PRESSUPOSTOS, OU ALGUMAS QUESTÕES DE MÉTODO

Elias esclarece continuamente sua perspectiva de investigação – evolutiva e também processual e relacional – na busca por compreender os seres humanos, seu desenvolvimento, sua vida em sociedade. Sua insistência nessa perspectiva impregna o leitor como exigência de método; mas método em Elias tem uma significação bastante específica e peculiar. Não se trata de buscar um modelo de investigação, um recurso técnico, um método determinado como critério de ciência, pois essas são questões formais, que ele afasta. Insiste, contudo, na associação indissociável de teoria e método: “A evolução da concepção que as pessoas têm sobre o objeto fundamental é inseparável da concepção que têm sobre um método adequado à investigação” (ELIAS, 2008, p. 62).

Em busca de compreender a transição para processos mais científicos de pensar a sociedade, nessa relação intrínseca entre concepção e método, Elias (2008) explicita pontos centrais da sociologia dos processos, tais como distanciamento e interdependência.

Ao tratar do distanciamento dos pesquisadores em relação ao objeto, o autor refere-se a uma relação impessoal com os acontecimentos, uma relação de afastamento do que lhe apontam suas experiências imediatas. Essa perspectiva implica perceber que modelos de pensamento desenvolvidos pelas pessoas sobre suas próprias intenções, ações, planos e fins nem sempre são adequados, “quer para a compreensão quer para a manipulação de relações entre acontecimentos” (ELIAS, 2008, p. 59). Torna-se necessário buscar o distanciamento e o autodistanciamento, uma vez que são muitas as dificuldades dos homens para compreender suas próprias interconexões sociais (ELIAS, 2008, p. 60).

Na passagem para essa outra percepção, mais objetiva e impessoal, uma variedade de ações e intenções é concebida como um tipo distinto de relação factual; na transição para processos científicos de

conhecimento, os instrumentos conceituais usados passam, lentamente, de conceitos de ação para conceitos de função, com o reconhecimento crescente da autonomia relativa de um campo de investigação, encarado como tipo especial de relação funcional (ELIAS, 2008, p. 61).

Nesse processo, há sempre grupos em relação. No exemplo de dois grupos rivais que caçam e disputam alimentos numa floresta, Elias (2008, p. 83) mostra que ambos dependem um do outro como num jogo de xadrez, ou seja, que os movimentos de um grupo determinam os movimentos do outro – os grupos desempenham função recíproca, que deve ser entendida, assim, como atributos de relações e de interdependência. Interdependências funcionais existem, por exemplo, entre trabalhadores e empresários, entre homens e mulheres, entre pais e filhos, entre cidadãos e governos, entre diferentes Estados. Ações, planos e objetivos de cada grupo só podem ser compreendidos na relação entre os grupos de uma figuração (ELIAS, 2008, p. 84). O importante é que as pessoas não atribuam os acontecimentos a seres sobrenaturais ou a seres humanos especiais, e entendam que a transição para tipos científicos de conhecimento não depende essencialmente da utilização de determinado método de investigação: “Na verdade, a concepção teórica de uma relação de acontecimentos e o método de a investigar desenvolveram-se numa interdependência funcional” (ELIAS, 2008, p. 61).

Nessa perspectiva, também se articulam fortemente o distanciamento e a interdependência. Elias (2008, p. 59) aponta que o começo do conhecimento e do pensamento sobre a sociedade humana foi vagaroso e intermitente, acelerando-se a partir da Renascença. Quando analisa a transição para processos mais científicos de pensar a sociedade, iniciada nos fins do século XVIII e desenvolvida nos séculos seguintes, Elias (2008, p. 66) enfatiza a interdependência, como um outro aspecto de seu método, ou de seu proceder científico, elemento intrinsecamente enraizado em sua teoria, em seu arcabouço teórico-explicativo: a interdependência desse processo de transição com todas as mudanças sociais, os conflitos, as transformações no comportamento das pessoas – uma dimensão da mudança sempre imersa na mudança global de estrutura das sociedades e das figurações que as pessoas formam. Interconexões e figurações são elaboradas pelas pessoas, que desenvolvem ligações afetivas, políticas, econômicas, por exemplo. As esferas políticas, econômicas e sociais da sociedade, nesta perspectiva, são relações funcionais de pessoas interdependentes, “todas elas se referem a relações específicas de funções que as pessoas desempenham para si próprias e para os outros” (ELIAS, 2008, p. 69).

O seu quadro teórico-explicativo, sempre relacional e processual, é, portanto, o de uma sociologia das figurações, das redes de interdependências. Segundo o autor, interdependência e distanciamento são dimensões fundamentais para a compreensão do caráter relacional de

todas as ações humanas. Reafirma-se também, nesse quadro, a sua concepção de conhecimento – relacionado às mudanças nas sociedades, que são acompanhadas de mudanças na percepção e na vida dos indivíduos, e também articulado ao distanciamento dos homens em relação aos fenômenos naturais.

Elias (1998b, p. 150-156) acrescenta, ainda, a necessidade de comparações no estudo das sociedades humanas, considerando que isso é possível porque há uma ordem nos acontecimentos, uma ordem não linear, perceptível como uma sequência de níveis diferentes de integração, mas que enlaça os acontecimentos anteriores e posteriores. Ele indica essa ordem com o exemplo do desenvolvimento da pessoa, cuja identidade “repousa, acima de tudo, no fato de que cada fase posterior emerge de uma fase anterior, numa sequência ininterrupta” (ELIAS, 1994b, p. 156). Em outro texto, o autor menciona também “a sucessão processual, pela qual um fato não se pode produzir se um outro fato, anterior, não se produziu previamente” (ELIAS, 2002, p. 3) e, ainda, que:

Todos os conceitos de alta generalidade, existentes num elevado nível de síntese, descendem de conceitos de sentido muito mais específico, representantes de um nível muito alto de particularidade e de um nível muito mais baixo de síntese. (ELIAS, 1994b, p. 132-133)

Discutindo a questão dos conceitos, mas também preocupado com temas relativos a conflitos e à própria sobrevivência dos homens, ele aponta um particular traço do processo de conhecimento – a enorme distância do conhecimento objetivo e adequado à realidade entre os campos das ciências naturais e os campos das ciências sociais (ELIAS, 1991, p. 21-25).

Na atual fase de desenvolvimento social, o autor observa essa “peculiar desigualdade no desenvolvimento de seu arsenal de conhecimentos” – destacando o notável crescimento do saber objetivo sobre as conexões não humanas da natureza, da tecnologia física e do controle e da manipulação de processos naturais para fins militares e pacíficos, a aplicabilidade prática do conhecimento no domínio da medicina e outras frentes abertas pela investigação, permitindo, num longo processo, que durou séculos, que a natureza venha sendo progressivamente desmitificada, por meio do avanço do conhecimento científico, mesmo que não se ofereça uma imagem global do universo particularmente atraente para os homens:

É este, se assim quiserem, o segredo da ciência: através da renúncia ao pensamento guiado pelo desejo, às fantasias embelezadoras ou, eventualmente, também ao receio e à angústia,

desenvolver o saber sobre o mundo de modo que ele se adapte o mais rigorosamente possível ao mundo real. Se possuímos um tal saber, poderemos empreender a transformação de um mundo não desejado e talvez até atemorizador, por forma a fazê-lo melhor corresponder às necessidades humanas. (ELIAS, 1991, p. 22)

E é esse saber sobre o mundo que Elias defende como necessário ao campo das ciências sociais, apontando-o como conquista da espécie humana, que pode desenvolvê-lo a seu favor. Para justificar nossa afirmação, há que se examinar como ele explica o conhecimento socialmente produzido, num quadro em que aparece claramente sua argumentação em defesa do conhecimento congruente com os dados reais.

CONHECIMENTO: SUA PRODUÇÃO SOCIAL

A partir das ideias comentadas anteriormente, compreende-se que, na perspectiva de Elias, o processo de conhecimento só tem explicação como parte ou dimensão do processo de desenvolvimento, sua direção se faz numa sequência de níveis – um grau mais simples para outro mais complexo de síntese – e seu crescimento supõe um processo de longa duração. Entende-se, ainda, que é num contexto de interdependência que se desenvolvem a vida em sociedade e, portanto, todas as dimensões da vida humana, incluindo o conhecimento. Como, então, se alcança e se explica o conhecimento do mundo nessa perspectiva?

Sem falar de um ponto zero ou da produção de um indivíduo isolado, Elias explica as interdependências e o distanciamento que permitiram ao ser humano sair de interrogações egocêntricas e avançar na compreensão, mais objetiva e adequada ao real, dos acontecimentos: “A expectativa de um tipo específico de explicação não se deve à experiência pessoal de um indivíduo, mas às experiências coletivas de um grupo como um todo ao longo de muitas gerações” (ELIAS, 2002, p. 10).

Em seu estudo sobre o tempo, o autor também discute esse tema de distanciamento (ELIAS, 1998b, p. 136-137), retomando questões egocêntricas, mais primitivas, dos seres humanos em face dos acontecimentos, tais como: isso é bom ou mau para mim, ou para nós? E cita a passagem para interrogações mais impessoais e distantes, como: que tipo de relação existe entre esses acontecimentos? O que significam eles em si, independentemente de mim ou de nós? E, nessa passagem, o saber humano aumentou seu grau de adequação ao real em toda uma série de campos – amplia-se a capacidade humana de controlar os acontecimentos e eleva-se o grau de certeza que os homens têm da origem e da ligação mútua dos acontecimentos.

No seu estudo sobre a operação de determinação do tempo e da evolução do calendário, Elias exemplifica esse movimento, apontando

que, quando atualmente se pensa no calendário, que resolve muitos problemas e tem sua expressão nesta época, em que a vida humana está fortemente integrada num mundo carregado de símbolos, não se tem ideia da sucessão de etapas por meio das quais nossos ancestrais encontraram soluções para essas questões. Mas essa compreensão se faz necessária e pode se valer de comparações que ajudam a entender como “a passagem de um nível antigo para um novo nível de síntese é eivada de dificuldades” (ELIAS, 1998b, p. 157).

No estudo sobre a condição humana, Elias (1991) alerta, ainda, para a pouca consciência da morosidade desse processo, desse desenvolvimento de um saber altamente ajustado à realidade – problema que faz parecer a muitos homens que o saber atual seja resultado de sua razão natural, da racionalidade humana universal. Isso não explicaria, entretanto, por que os homens fazem uso da sua “razão” ou “racionalidade” em relação apenas à natureza e não à sua vida social e coletiva.

Mas quem, exatamente, faz avançar o conhecimento e a sua investigação? Elias aponta, em certas sociedades, a presença de grupos que aceitam as crenças e o pensamento pré-científico e pequenos grupos que lutam contra esses sistemas de pensamento, não comprovados experimentalmente. E acrescenta:

Grupos que pensam de um modo científico são grupos que geralmente criticam ou rejeitam as ideias dominantes aceitas pela maioria da sociedade em que vivem, mesmo quando defendidas pela autoridade reconhecida, pois descobriram que não correspondem aos fatos observáveis. *Por outras palavras, os cientistas são destruidores de mitos.* (ELIAS, 2008, p. 55, grifo do autor)

Isso não significa, entretanto, que alguns grupos isolados que produzem uma reorientação do discurso e do pensamento mudem amplamente a sociedade. Para que se transforme a compreensão de modo mais amplo, para que uma grande maioria de pessoas venha a aprender e reaprender, e se acostumar a todo um complexo de conceitos novos, é preciso um período de várias gerações: “Torna-se necessária uma reorganização da percepção e do pensamento de todas as muitas pessoas interdependentes numa sociedade” (ELIAS, 2008, p. 21).

Considerando que as pessoas vivem em figurações, ou redes de indivíduos interdependentes, que exercem forças umas sobre as outras e sobre si mesmas, formando cadeias cada vez mais complexas, retoma Elias que isso “torna crescentemente óbvio como é inadequado explicar os acontecimentos sociais em termos pré-científicos, singularizando pessoas como se estas fossem a sua causa” (ELIAS, 2008, p. 74).

No percurso da investigação de Elias sobre o conhecimento, detendo-nos sobre a localização dos fatos e acontecimentos numa

sequência de diferentes estágios de integração e de sua compreensão de modo amplo, é preciso, ainda, indagar: nesses diferentes níveis, tendo em vista toda a rede social de interdependências, como se expressa ou se representa o conhecimento?

Essa é uma questão crucial contemplada na sua obra *Teoria simbólica* (2002), na qual afirma que o conhecimento se expressa por representações simbólicas que evidenciam diferentes níveis de síntese. São exemplos de representação simbólica os mapas, mas também as línguas e as palavras ou nomes. No caso das línguas, com uma ampla gama de padrões sonoros, os seres humanos têm a capacidade de se comunicar entre si, podem armazenar conhecimento na memória e transmiti-lo de uma geração para outra. Uma forma muito definida de padronização permite que os mesmos padrões sonoros sejam reconhecidos por todos os membros de um grupo social mais ou menos com o mesmo sentido, ou seja, como símbolos que representam o mesmo tipo de conhecimento. Fica evidente a importância dos símbolos:

Podemos admitir que todas as sociedades humanas partilham entre si um fundo comum de experiências e, portanto, de conhecimento. Por isso, podemos verificar que algumas sociedades possuem representações simbólicas de conhecimento que estão ausentes em outras sociedades. (ELIAS, 2002, p. 5)

Diferentes representações simbólicas indicam diferentes graus de conhecimento, entre sociedades diferentes – o autor cita de novo, como exemplo, experiências do tempo, que “podem ser representadas linguisticamente a um nível inferior de síntese numa sociedade e a um nível superior em outra sociedade” (ELIAS, 2002, p. 5).

A comunicação por meio de símbolos, que pode, portanto, variar de uma sociedade para outra, é uma singularidade da espécie humana e uma condição para o crescimento do conhecimento. Se, no início de sua vida, os seres humanos estão preparados para aprender uma língua, o amadurecimento desse traço biológico exige um processo de aprendizagem social (ELIAS, 2002, p. 6-7). Trata-se de uma aprendizagem que se dá, portanto, por meio de símbolos e que depende indiscutivelmente da interação, do contato social.

Daí resulta a importância de se compreender as condições sociais da produção de conhecimento, ou seja, as possibilidades que as pessoas encontram para aprender e para fazer avançar esse processo. Entende-se que tudo isso:

Pressupõe uma constituição biológica de uma espécie que permite aos seus membros individuais aprender, armazenar e agir sobre

experiências realizadas e transmitidas a uma pessoa através de uma longa linha de gerações antecedentes. (ELIAS, 2002, p. 16)

No processo de transmissão, “depósitos de experiências anteriores podem ser reforçados, bloqueados e, tanto quanto sabemos, talvez mesmo extintos pelos depósitos de gerações posteriores” (ELIAS, 2002, p. 16).

Depósitos de experiências ou fundo de conhecimento são conceitos-chave para se acessar, com clareza, a relação entre conhecimento e etapa de desenvolvimento social, dentro da perspectiva evolutiva de Elias. Para compreender tais conceitos, há que se enveredar, cuidadosamente, pelo desencadear de sua exposição, em torno de alguns itens, como aprendizagem, comunicação, atividade de pensar, transmissão, caráter social e crescimento do conhecimento.

Sobre a aprendizagem inicial, Elias (2002, p. 38) afirma que “por natureza, um ser humano está preparado para a vida em companhia de outros, com os quais pode se comunicar, está preparado para a vida em sociedade”. Dessa forma, as crianças adquirem a sua língua e também partes do fundo de conhecimento coletivo, pois “os seres humanos integram-se num universo de conhecimento que resulta das experiências de muitas pessoas”.

No caso da linguagem, a criança tem de realizar esforço para reproduzir padrões sonoros, precisa lembrar-se do que eles significam e usar os símbolos da forma padronizada pelos adultos – natureza e cultura, indivíduo e sociedade, assim como as funções de linguagem, memória e pensamento, tudo se mistura ou se articula, e nada se separa nesse exemplo, que já nos aproxima um pouco mais do conceito de fundo de conhecimento.

Sobre a comunicação, atento às características da espécie, Elias (2002, p. 47) observa traços da forma humana de comunicar-se, e explica:

Pela aquisição da competência de enviar e receber mensagens na forma codificada de uma língua social, as pessoas obtêm acesso a uma dimensão do universo que é especificamente humana. Elas continuam a estar localizadas nas quatro dimensões do espaço-tempo, à semelhança de todos os fatos pré-humanos, mas estão, além disso, localizadas numa quinta dimensão, a dos símbolos, que servem aos seres humanos como meio de comunicação e identificação [...]. [Elas] tornam-se sujeitos e objetos de uma comunicação simbólica.

Por um lado, a comunicação exige símbolos e, por outro lado, os seres humanos estão, por natureza, dotados de uma capacidade ilimitada para produzir e receber padrões sonoros, que podem servir como símbolos de qualquer objeto de comunicação no interior de um grupo

(ELIAS, 2002, p. 59). Compreende-se, pois, que é no contexto de comunicação, na relação entre os emissores e os receptores das mensagens, que se dá a aprendizagem, ou seja, a aquisição de conhecimento, sob a forma de uma língua, com base em símbolos: “O que não pode ser representado pela teia de símbolos de um grupo humano específico, não é conhecido pelos seus membros” (ELIAS, 2002, p. 59).

Dessa forma, Elias ressalta a relação da aprendizagem da língua, da aquisição de símbolos, com a produção do conhecimento: “Sem as mudanças inovadoras dos padrões sonoros de uma língua, não seriam possíveis as mudanças inovadoras do conhecimento” (ELIAS, 2002, p. 5).

Sobre a relação com o fundo disponível de conhecimento, destaca-se que ele permite não só evocar o que já é conhecido, mas também pensar e avançar para novas relações e representar o novo, o que ainda não foi pensado, alcançando níveis mais complexos de síntese.

Quanto à atividade de pensar, ele relembra que os símbolos são indiscutivelmente necessários na comunicação, e atividades humanas como falar, pensar e conhecer, fortemente articuladas, sempre têm a ver com o manuseio dos símbolos (ELIAS, 2002, p. 67). E, na rota de explicação social dos símbolos e do fundo disponível de conhecimento, Elias explica o pensar como uma atividade humana que não acontece apenas como atividade individualizada – ressaltando que são comuns atividades de pensamento em grupos, por meio de discussões. E ressalta: “De fato, o pensamento em silêncio e sem qualquer forma manifesta de oralidade tem de ser aprendido” e essa tendência foi reforçada pela difusão da instrução (ELIAS, 2002, p. 67).

Além desse engano sobre o caráter isolado do pensar, o autor alerta que:

Uma longa tradição e os usos linguísticos que lhe estão ligados criaram a impressão de que o pensamento, o conhecimento e a linguagem existem, por assim dizer, em diferentes compartimentos de um ser humano. (ELIAS, 2002, p. 68)

Fica difícil escapar a essa ideia de uma imagem humana dividida. Elias, no entanto, compreende que o conhecimento ocorre por um complexo articulado: conhecimento, linguagem, memória e pensamento, ou linguagem, memória e conhecimento (ELIAS, 2002, p. 6 e 12) – são **funções** diferentes de um mesmo complexo de conhecimento; e são aspectos entendidos como individuais e sociais ao mesmo tempo (ELIAS, 2002, p. 13).

Conseqüentemente, “aquilo que é designado por mente como uma estrutura de funções cerebrais, estrutura que compreende diversos níveis e que muitas vezes é representada como pensamento” (ELIAS, 2002, p. 71), com funções inseparáveis de linguagem, razão ou

pensamento e conhecimento, ocorre como atividades que se relacionam, além disso, com a manipulação de imagens aprendidas e armazenadas na memória, outra função do complexo de conhecimento.

“As imagens da memória podem ser manipuladas em diferentes níveis de síntese”, sendo que tal “manipulação” poderia ser entendida como novos arranjos e combinações, numa operação peculiar dessa estrutura de funções cerebrais, a partir de símbolos armazenados que podem ser reativados ou lembrados quando necessário (ELIAS, 2002, p. 72), e podem, num instante, iluminar a relação espaço-tempo de um acontecimento em face de outros acontecimentos – as imagens, os símbolos, a memória articulam-se como função ativa e, portanto, “têm um caráter integrador” (ELIAS, 2002, p. 74).

Ponto importante de sua teoria é o que se refere à **transmissão** do conhecimento entre as pessoas e às características estruturais do conhecimento que possibilitam a transmissão interpessoal e, portanto, também intergeracional do conhecimento. Como já assinalado, as comunicações linguísticas desempenham papel fundamental nessa transmissão, que recebe tratamento escasso por parte das teorias tradicionais de conhecimento, porque elas se preocupam com indivíduos isolados e independentes, sobre o que Elias (2002, p. 85) comenta: “Uma pessoa imaginária deste tipo é considerada o sujeito do conhecimento”. Mas essas são teorias concebidas sem levar em consideração:

[...] quer os aspectos físicos do conhecimento, sob a forma dos padrões sonoros de uma língua e das imagens da memória cerebral, quer a estandardização dos padrões sonoros que lhes permite funcionar como símbolos de objetos específicos de comunicação, ou seja, como conceitos. (ELIAS, 2002, p. 87)

Assim, já que Elias desenvolve sua teoria sobre o conhecimento no contexto da evolução biológica e do desenvolvimento a longo prazo, entende-se por que o autor afirma que, ao se ignorar esses marcos, o conhecimento é tratado como um objeto estático das ciências naturais, e não se explica o modo como a natureza, a cultura, a política, a economia, o conhecimento e todos os símbolos abrangentes da linguagem são coerentes entre si e não desconexos e independentes. Desse modo, o conhecimento é muitas vezes tratado “como se o seu modo de existência fosse o de uma entidade incorpórea” (ELIAS, 2002, p. 91).

O caráter relacional e social é também parâmetro para explicar o crescimento do conhecimento. Discorrendo sobre a contribuição de filósofos e cientistas sociais² sobre sua atuação no conjunto da produção intelectual, Elias (2002, p. 122) conclui que não se pode “avaliar a contribuição de um indivíduo para o crescimento do conhecimento sem uma referência ao seu ponto de partida no seio do crescimento global

² Elias (2002, p. 122) discute nesse trecho as perspectivas de Hegel, Descartes, Kant, Comte, Durkheim e Marx.

do conhecimento”. Como um ambiente, um clima ou um patamar em que se situam as pessoas, esse ponto de partida social é, então, relacionado ao fundo coletivo de conhecimento: “À medida que o fundo de conhecimento aumenta, podemos afirmar que, em geral, aumentam as possibilidades de um indivíduo inovar” (ELIAS, 2002, p. 123).

Nessa direção, o autor complementa que o conhecimento das pessoas “sofre uma expansão explosiva” se, por meio de uma língua, elas se articulam com o “fundo de conhecimento” de uma sociedade (ELIAS, 2002, p. 92). Assim, viver em conjunto possibilita aos indivíduos utilizar os resultados das experiências de gerações precedentes, o que é apontado como socialmente vantajoso.

Para o processo de crescimento do conhecimento humano, o que Elias considera sua condição crucial é a transmissão, “sob a forma de símbolos, de uma geração para outra”:

Ela permite a uma geração posterior utilizar o conhecimento sem ter de passar por todos os ensaios e experiências que foram necessários aos seus antepassados para produzir este conhecimento. [...] Um indivíduo pode utilizar a língua e o conhecimento na forma que eles assumem quando entra na comunidade dos vivos e não ter consciência do fato de que, para a sua elaboração, contribuiu o trabalho e a experiência das gerações agora mortas. (ELIAS, 2002, p. 120)

Não saber de tudo o que precedeu o conhecimento que se utiliza é um limite, assim como o é, segundo o autor, a própria língua, que abre a porta para o mundo simbólico e à possibilidade de adquirir mais conhecimento, mas essa porta se abre de um modo fortemente seletivo e de algum modo limitador, porque é apenas a língua de uma sociedade particular. Por outro lado, Elias (2002, p. 129) alerta que essa aprendizagem é fundamental, ainda que implique experiências das crianças, padronizadas por condições preexistentes, até porque tais condições são essenciais para o conhecimento sobre o mundo tal como ele é realmente. Tudo isso faz parte desse fundo disponível de conhecimento, que vai orientar as pessoas no mundo, possibilitando o seu desenvolvimento:

De fato, a orientação através de um conhecimento acumulado e alargado intergeracionalmente é, provavelmente, a melhor e a mais eficiente das diversas técnicas de orientação com que as criaturas vivas foram dotadas pelos processos evolutivos cegos da natureza. (ELIAS, 2002, p. 130)

Nessa direção, o conhecimento, a comunicação e a aprendizagem explicitam a grande vantagem evolutiva da espécie humana sobre outras espécies. É isso o que ele designa como a “emancipação simbólica

da humanidade, a sua libertação da submissão a sinais geralmente inatos ou não aprendidos e a transição para a dominação de uma padronização da voz geralmente aprendida visando os propósitos da comunicação” (ELIAS, 2002, p. 55).

Ao pensar, essa vantagem se traduz na capacidade humana de ativar símbolos, antecipar uma sequência de ações e orientar o seu comportamento em certa direção, ou seja, fazer escolhas. Assim, o uso de símbolos da linguagem pode referir-se não só à comunicação, “mas também como meio de orientação, sob a forma de conhecimento e de raciocínio” (ELIAS, 2002, p. 70).

Outras espécies se orientam com o auxílio de seus instintos ou sinais específicos a cada espécie, “porém, os seres humanos, estão dotados com a necessidade de conhecer”. O autor usa o exemplo do conhecimento sobre o Sol, sobre seu poder, sobre as regularidades e irregularidades de sua presença, sobre sua relação com a vida cotidiana, conhecimento sem o qual os seres humanos seriam impotentes em muitas questões de sua vida cotidiana (ELIAS, 2002, p. 75).

Por este motivo, a sobrevivência dos grupos humanos tem dependido, largamente, de um conhecimento congruente com os objetos. Muitas investigações sobre o conhecimento preocupam-se com o seu valor cognitivo e não com a sua função para a sobrevivência:

No entanto, os seres humanos estão, por natureza, organizados de um modo que implica a aquisição, através da aprendizagem, de um fundo social global de conhecimento como condição para eles poderem orientar-se no seu mundo e manter a sua existência entre as outras existências. (ELIAS, 2002, p. 76)

Elias sabe, entretanto, das direções diversas dos processos de desenvolvimento humano, nem sempre numa direção civilizadora ou pacífica, mas acredita que essa direção possa estar presente, com a ajuda do conhecimento de caráter mais realista e mais científico.

Na longa duração, o sucesso na luta por sobrevivência lhe sugere que os seres humanos estão de fato equipados “para se orientarem de forma realista no seu mundo”. E acrescenta:

Nada nas experiências do passado e do presente justifica a suposição de que a humanização da humanidade é uma tarefa impossível, nem há nenhuma boa razão para a suposição de que ela é mais provável do que a descivilização. Não é mais nem menos provável. (ELIAS, 2002, p. 83)

Fica assim esclarecido, na perspectiva evolutiva de Elias, o conceito de fundo comum de conhecimento e, principalmente, a importância

do conhecimento e de sua transmissão, no desenvolvimento social e na própria sobrevivência da espécie.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E CONHECIMENTO NO CONTEXTO DO PENSAMENTO RELACIONAL

O conhecimento acumulado pelos homens, na perspectiva do processo civilizador em Elias, deve ser compreendido como um processo bastante amplo, cuja abrangência compreende, inclusive, condutas e comportamentos orientados na direção do autocontrole dos impulsos, de acordo com a forma de integração e com o código de comportamento em vigor na sociedade. Na aprendizagem desses comportamentos e condutas, a pressão das instituições sociais se exerce desde a infância sobre os indivíduos. Entende-se, então, que o potencial humano para a aprendizagem que se desenvolve na relação constante com a estrutura social – nas relações com os outros, enfim – encontra nas diferentes instituições sociais possibilidades diversas e complementares de expressão.

Nesse processo de desenvolvimento do indivíduo, até a idade adulta e como adulto, cada um apreende o que já foi conquistado socialmente. Num prazo bem curto, as crianças aprendem sínteses que custaram séculos do processo de desenvolvimento humano. Por exemplo,

No desenvolvimento da humanidade foram precisos milhares de anos para que o homem começasse a compreender as relações entre os fenômenos naturais, o curso das estrelas, a chuva e o sol, o trovão e o raio, como manifestações de uma sequência de conexões causais cegas, impessoais, inteiramente mecânicas e regulares. (ELIAS, 1994a, p. 237)

Compreender essas relações como leis naturais exigiu, segundo Elias (1994a, p. 244), um tal nível de controle emocional e de distanciamento, que possibilitou conceber os processos naturais como esfera que opera sem intenção ou finalidade, que tem significação, possivelmente, de controle, por meio de conhecimento e investigação objetiva, ou seja, científica. Àquele que nasce num patamar avançado da torre do conhecimento,³ esse processo de longo prazo é desconhecido, e essas relações são apreendidas como algo simples e estabelecido de forma natural pelas pessoas. Elas não percebem que chegaram num momento ou estágio em que se beneficiam dos resultados de um processo constante de crescimento do saber.

Entende-se que é no contexto de interdependência e múltiplas interações que se explica a presença das instituições e suas funções, que se tornam necessárias conforme a complexidade dos grupos sociais, para organizar a vida e educar/civilizar os mais jovens. Sociedades que

³ A metáfora da torre e sua relação com a produção social do conhecimento e com o "esquecimento do passado histórico" é apresentada na obra *Sobre o tempo* (ELIAS, 1998a, p. 108).

tendem à maior diferenciação e integração apresentariam uma rede mais complexa de interdependências e exigiriam, então, a atuação de instituições mais especializadas para educar as crianças.

Retomando o conceito de função, na perspectiva em foco, há que se pensar em cadeias de interdependência que articulam as pessoas em configurações, nas quais todos dependem dos outros em relações funcionais, nas quais alguns têm maior poder do que outros, num equilíbrio processual – que se transforma, não é estático. O conceito de função implica o conceito de relação, o que exige considerar, no caso das instituições, que elas não desempenham apenas certas funções para a sociedade, como a de conservação e manutenção de um sistema social particular. Elias aponta que, sobre as instituições, no contexto de interdependência em que se situam, incidem as demandas dos adultos e dos mais jovens em seu interior, além da sua destinação prevista por exigências da sociedade.

Nesse sentido, instituições sociais, tais como a igreja e a escola, participam do processo civilizador, na relação com a estrutura da sociedade, com as exigências vigentes de controle de emoções para a sustentação da vida social, nas relações mais ou menos complexas em que se encontre tal estrutura, ou seja, de acordo com o tipo de integração e interdependência em que são tecidas as vidas das pessoas. A função da escola no processo civilizador liga-se, pois, ao controle das pulsões, pela maior complexidade da rede de relações e interdependências em que a criança começa a conviver: torna-se necessário controlar-se, seguir regras, desenvolver certos comportamentos; também se impõe a aprendizagem de símbolos, conceitos, relações de conhecimento. Entende-se, ainda, graças à complementaridade das instituições na formação dos comportamentos e condutas, que suas funções se cruzam e são interdependentes, mesmo com especificidades de atuação. A escola, numa direção educadora e disciplinadora, revelaria, nos diferentes momentos e configurações sociais, cruzamentos com a atuação da família e da igreja.

Mas, no processo da educação, a escola se reserva também a dimensão de iniciar no conhecimento, de atualizar todos os homens na etapa socialmente atingida do processo de conhecimento especializado, ou seja, distinto do conhecimento da experiência. Pode-se inferir, então, que essa atualização é ampla, refere-se ao uso do fundo comum de conhecimento disponível, que inclui a experiência e o conhecimento especializado.

Foco maior na aprendizagem da disciplina e da sociabilidade estaria ligado, nessa perspectiva, à necessidade de maior controle sobre as populações atendidas. Mas, no cuidado com a função específica relativa ao conhecimento, o que se conhece e o que se pergunta sobre a escola? Como se explica o caráter disciplinador que impregna todo o discurso pedagógico e, como explica Bernstein (1996), é sempre regulador do

comportamento e da conduta, mesmo quando se volta para instruir, para introduzir no conhecimento necessário?

Compreende-se controle social e relação com o conhecimento como faces ou dimensões, complementares, da atuação da escola – desvendar essa trama com a ajuda de Elias exige retomar detidamente essas duas questões: a do **controle**, pela busca de compreender as relações entre os homens e entre adultos e crianças; e a do **conhecimento**, pela tentativa de compreender a distribuição, transmissão e atualização do conhecimento socialmente produzido entre todos os membros das sociedades.

Elias trata detidamente das relações de **controle** em *La civilización de los padres y otros ensayos* (1998a). O autor constata a acelerada mudança na relação entre pais e filhos no decorrer do século XX e busca os rastros dessa mudança em retrospectiva até a Idade Média. Persegue a descoberta da infância, de sua especificidade, com suas necessidades distintas daquelas referentes aos adultos, em face da dificuldade ainda atual de entender e ajudar as crianças (ELIAS, 1998a, p. 409-410).

Busca na longa duração essa compreensão, das crianças, que não são pequenos adultos, que constituem um grupo definido por sua idade e que dependem dos adultos, especialmente de seus pais. Elias (1998a, p. 411) analisa, então, as relações entre pais e filhos sob a perspectiva das “relações de dominação; uma relação entre umas pessoas que mandam e outras que obedecem”.

O autor afirma e enfatiza que é preciso ter presente o curso do processo civilizatório dessa relação, para que se entenda a peculiaridade da figuração pais-filhos nas nações mais desenvolvidas de nossos dias. Busca provas em mostras de diferentes épocas e figurações, como elos de um processo, que revela uma grande linha de desenvolvimento – não uma ordem clara de sucessão, mas seguindo o desenvolvimento do processo de civilização. Muda a função dos filhos, para camponeses e famílias de contextos urbanos, por exemplo. De início, as crianças se encontram por completo sob o poder dos pais: “Durante um prolongado período, a relação entre pais e filhos era uma relação de domínio, com um equilíbrio de poder extremamente desigual” (ELIAS, 1998a, p. 418). É necessário contextualizar essas mudanças numa teoria da civilização, para que sejam percebidas, em referência à sociedade, as mudanças na personalidade de muitos homens na trama de relações entre eles (ELIAS, 1998a, p. 423).

Na direção de estudar as mudanças em relação a contextos mais amplos, o autor focaliza os costumes de habitação que exemplificam a direção de apartar dos adultos o mundo das crianças, assim como a escola e os movimentos juvenis, para compreender o distanciamento crescente na época moderna. Importa notar o crescente isolamento dos indivíduos, ao lado do impulso amplo de individualização da época

moderna, assim como de duração maior do período das aprendizagens que se exigem das crianças: “quanto mais complexa e diferenciada vai se tornando a sociedade dos adultos, mais prolongado e mais complexo se vai fazendo também o processo de transformação civilizatória de cada um” (ELIAS, 1998a, p. 434).

Essa afirmação implica cuidado, para não julgarmos questões referentes à educação em outros momentos e situações sociais pelos padrões que conhecemos. Há que situar essas questões e também compreender as exigências de conhecimento e capacidade de autocontrole, mais curtas numa sociedade agrária, mais simples, e mais prolongadas numa sociedade complexa, urbano-industrial. Comentando essas exigências na sociedade moderna, o autor aponta o exemplo da aprendizagem de leitura e escrita e da aritmética, que demanda uma alta medida de regulação de pulsões e afetos, bem como dois ou três anos da infância e o trabalho de uma instituição fora da família (ELIAS, 1998a, p. 437).

Ele alerta e enfatiza, contudo, que nada desse período preparatório cada vez mais prolongado ocorreu “de modo planejado e consciente”, ou “seguindo leis naturais”, reafirmando sua perspectiva de um modelo de processos, na compreensão de que algo socialmente inevitável tem a ver com a interdependência nas relações entre os homens: “A interação das ações planejadas de muitos homens resulta em um desenvolvimento das unidades sociais por eles conformadas, que não foi planejado por nenhum dos implicados” (ELIAS, 1998a, p. 438).

Nesse contexto, uma das modificações observadas foi a renúncia ao uso da violência física no trato de adultos com as crianças na família e também na atuação dos professores com as crianças na escola – relaxam os usos de trato violento, mas não as exigências de autocontrole, que crescem nas sociedades mais desenvolvidas, em que se experimentam novas formas de convivência.

No processo de desenvolvimento, e no contexto amplo de mudanças, o autor observa a família com novas funções, a educação dos filhos fora de seu âmbito, uma crescente independência dos jovens frente aos pais, maior distribuição de poder entre homens e mulheres, e entre pais e filhos, o que não significa que a família seja o núcleo e origem de todas as transformações. Cada relação familiar é um processo, e as relações estão sempre em mudança, pois não se constituem como algo dado, algo da natureza das pessoas envolvidas. Mudanças nas relações dentro da família são relacionadas, portanto, a mudanças na sociedade mais ampla e também na estrutura de personalidade dos indivíduos – evidentemente se refletem em mudanças nas instituições sociais, como a escola, e nas funções/relações funcionais que exercem no tecido social.

Assim como a família constitui uma figuração dentro do tecido social, também a escola precisa ser compreendida como figuração, ligada à construção da ordem urbana, caracterizada pela organização

de funções e pessoas, de privações e exclusões distribuídas a diferentes parcelas da população; pela formação de comportamentos e atitudes característicos da convivência em novas relações de interdependência. Nessa nova ordem, escola é peça e instrumento do processo civilizador.

A escola básica é chamada em momentos especiais da organização social não só para atualizar a população no conhecimento necessário para enfrentar as questões presentes, mas principalmente para harmonizar a população em torno das novas necessidades e aspirações, para atuar, acima de tudo, como instituição disciplinadora – e essa função vai se fundamentar no conhecimento da experiência, no saber cotidiano, ou vai partir desse patamar para fazer avançar o conhecimento mais objetivo da realidade. Ainda que não se possa indicar a direção desse processo, é possível ponderar sobre a importância de possíveis alternativas, na relação com o desenvolvimento social.

Para além de afirmar a impossibilidade de se prever a direção que será assumida no desenvolvimento humano, Elias aponta para o acesso ao fundo comum de conhecimento como condição para a sobrevivência e para a humanização da espécie. Especificamente sobre esse segundo ponto, o autor define o que representam para o homem as teorias científicas, que condensam o resultado do longo processo de desenvolvimento do conhecimento:

Em certos aspectos, as teorias assemelham-se a mapas. Se estamos num ponto A, em que se cruzam três caminhos, não podemos “ver” se aquela estrada ou aquele caminho conduzem a uma ponte sobre o rio que pretendemos atravessar. Portanto, usamos um mapa. Por outras palavras, uma teoria dá ao homem que se encontra no sopé da montanha, a visão que um pássaro tem dos caminhos e relações que esse homem não consegue ver por si próprio. A descoberta de relações previamente desconhecidas constitui uma tarefa central da investigação científica. Tal como os mapas, os modelos teóricos mostram as conexões entre acontecimentos que já conhecemos. Como os mapas de regiões desconhecidas, mostram espaços em branco onde ainda não se conhecem as relações. Como os mapas, a sua falsidade pode ser demonstrada por uma investigação ulterior, podendo ser corrigidos. (ELIAS, 2008, p. 175)

Fica clara a centralidade da aquisição do conhecimento produzido pelas gerações anteriores – expresso em teorias científicas – como recurso para a orientação e a sobrevivência dos ingressantes nas configurações sociais.

Como indicado anteriormente neste texto, a compreensão de relações entre os fatos e acontecimentos exige o domínio de símbolos que os representem e, também, a tomada de distância em relação ao objeto

analisado, tal como um pássaro cuja visão vai além do sopé da montanha, como na analogia trazida por Elias na citação anterior.

Suas análises possibilitam apontar a escola como uma instituição com importante papel nas sociedades mais complexas, como lugar de acesso ao fundo de conhecimento, de articulação entre conhecimento, linguagem, memória e pensamento, de tomada de distância em relação à experiência mais imediata.

Sobre esse último aspecto, Charlot (2009, p. 93) parece ir na mesma direção, ao afirmar que:

A escola é um lugar onde o mundo é tratado como objeto e não como ambiente, lugar de vivência. Às vezes, esse objeto de pensamento tem um referente fora da escola, no ambiente em que vive o aluno [...]. Muitas vezes, o objeto de pensamento da escola não tem referente no meio de vida do aluno. Pertence a um universo específico [o mundo das disciplinas, desenvolvidas no campo acadêmico, em campos específicos de conhecimento, e ao mundo no qual ocorre a transmissão], construído pela Ciência e pela escola. [...] Controlar a relação entre o objeto de pensamento e os seus referentes no meio de vida, e introduzir o aluno em universos intelectuais constituído por objetos cujo sentido não decorre de uma relação com o mundo vivenciado é, sob duas formas correlatas, o problema central da pedagogia escolar.

De acordo com esse ponto de vista, o conhecimento a ser ensinado nas escolas deve ser diferenciado daquele que se desenvolve na experiência imediata dos estudantes; ele encontra suas bases nos diferentes campos do conhecimento, é parte do fundo de conhecimento de uma sociedade, construído pelo trabalho de muitas gerações.

Outro autor que aponta para a centralidade da escola como lugar onde se deve acessar o que Elias denomina de fundo de conhecimento é Bernstein. Ele focaliza a diferenciação elaborada por Durkheim entre o “sagrado” e o “profano” e, com base nessa caracterização, define duas classes de pensamento, o “pensável” (ou “mundano”) e o “impensável” ou “ainda não pensado” (ou “esotérico”), afirmando que todas as sociedades as desenvolvem e que: “A fronteira entre essas duas classes de conhecimento é específica para cada período dado. O que é realmente esotérico em um período pode ser mundano em outro. Em outras palavras, o conteúdo dessas duas classes varia historicamente e culturalmente” (BERNSTEIN, 2000, p. 29, tradução nossa).⁴

O pensável e o impensável são formas de conhecimento que se referem, respectivamente, ao dia a dia e ao âmbito do transcendental. Bernstein afirma que todas as sociedades criam formas de relacionar essas duas classes de pensamento, produzindo ordens de significados. A

⁴ No original: “The line between these two classes of knowledge is relative to any given period. What is actually esoteric in one period can become mundane in another. In other words, the content of these classes varies historically and culturally”.

relação dessas ordens de significado com a base material específica varia, assim como a sua distribuição entre os grupos sociais. Essa distribuição está ligada às relações de poder internas às sociedades. Explicando essa relação entre ordens de significado e a base material, o autor ressalta:

Se esses significados têm uma relação indireta com uma base material específica, os significados mesmos criam um vazio ou um espaço. Se os significados são consumidos pelo contexto e estão totalmente embutidos no contexto, não há espaço. Mas, se esses significados têm uma relação indireta com a base material específica, porque eles são indiretos, deverá haver um vazio. [...] Quero sugerir que esse vazio ou espaço pode se tornar (não sempre) um lugar para possibilidades alternativas, para realizações alternativas da relação entre o material e o imaterial. [...] Esse vazio ou espaço potencial, sugiro, é o lugar para o impensável. [...] Esse é o lugar crucial para o *ainda não pensado*. (BERNSTEIN, 2000, p. 30, grifo do autor, tradução nossa)⁵

Essa relação mais indireta do conhecimento com a base material remete à ideia de distanciamento em relação à prática social mais imediata, de tomada do mundo como objeto de pensamento, bem como ao trabalho com a linguagem e os símbolos que representam e expressam o conhecimento desenvolvido pelas gerações anteriores. Para Bernstein, as diferentes possibilidades de acesso a diferentes formas de conhecimento estão associadas ao desenvolvimento de diferentes formas de consciência também: “As relações de poder distribuem o pensável e o impensável e diferenciam e estratificam grupos” (BERNSTEIN, 2000, p. 31, tradução nossa).⁶

À luz da perspectiva de Norbert Elias, entendemos que tornar presente o fundo coletivo de conhecimento, as questões interdependentes presentes na prática social e desafiar o pensamento para novas possibilidades explicativas seria uma dimensão possível do trabalho escolar. Nesse sentido, se entendemos a escola como instituição que tem relação de função não só com o chamado “sistema”, mas também com as pessoas que a constituem, uma hipótese é que essas pessoas, vivendo nas configurações em redes de interdependência, podem fazer predominar a função de atendimento a suas necessidades de conhecimento. Com isso, avançarão no conhecimento objetivo, na compreensão da realidade e na sua orientação dentro dela.

Tomar o conhecimento como construção, como resultado de um longo processo de evolução social, e entender a escola como lugar de acesso a esse fundo coletivo de conhecimento significa, portanto, reconhecer que o trabalho com conceitos desenvolvidos e legitimados no interior de comunidades epistêmicas – o mais próximo que se chegou da

5 No original: “If these meanings have an indirect relation to a specific material base, the meanings themselves create a gap or a space. If meanings are consumed by the context and wholly embedded in the context, there is no space.

But if these meanings have an indirect relation to a specific material base, because they are indirect, there must be a gap. [...] I want to suggest that this gap or space can become (not always) a site for alternative possibilities, for alternative realisations of the relation between the material and the immaterial.

[...] This potential gap or space I will suggest is the site of the impossible.

[...] It is the crucial site of the *yet to be thought*”.

6 No original: “Power relations distribute the unthinkable and the thinkable, and differentiate and stratify groups”.

compreensão dos fenômenos sociais e naturais – representa vantagem evolutiva para a espécie, por um lado, e possibilidade de escolha por um caminho mais coerente com a emancipação simbólica da humanidade, por outro.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Theory, research and critique. London: Rowman & Littlefield, 2000.
- CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 10, p. 89-96, set./dez. 2009.
- ELIAS, Norbert. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a. v. 1.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.
- ELIAS, Norbert. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Santa Fé de Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1998a.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- ELIAS, Norbert. *Teoria simbólica*. Oeiras: Celta, 2002.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2008.

MARIA DAS MERCÊS FERREIRA SAMPAIO

Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP –, São Paulo, São Paulo, Brasil
mercesfsampaio@gmail.com

CLÁUDIA VALENTINA ASSUMPÇÃO GALIAN

Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP –, São Paulo, São Paulo, Brasil; docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP –, São Paulo, São Paulo, Brasil
claudiavalentina@usp.br

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 sumarizava-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.

Cumpramos 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 “comprendermos 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 classe*: 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

ARTIGO

ARTIGOS**CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE VALORES SOCIOMORAIS**

MARIALVA ROSSI TAVARES •
 MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN •
 PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA •
 TELMA PILEGGI VINHA •
 LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA •
 RAUL ARAGÃO MARTINS • ADRIANO MORO

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo construir e validar uma escala de valores sociomoraís que mensurou a presença e o modo de adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em estudantes e professores da educação básica em escolas públicas e privadas de São Paulo (10.011 participantes). A metodologia envolveu a elaboração de histórias com alternativas pró e contravalor em três níveis de perspectiva social, a aplicação de questionário na amostra e o processamento dos dados com o uso da Teoria de Resposta ao Item – TRI –, segundo o modelo para itens politômicos. Como resultados, apresentam-se as classificações dos participantes em níveis estabelecidos por valor e discutem-se as implicações educacionais da pesquisa.

VALORES MORAIS • VALORES SOCIAIS • TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM • JUÍZO MORAL

CONSTRUCTION AND VALIDATION OF A SOCIO-MORAL VALUES SCALE**ABSTRACT**

This study aimed to construct and validate a socio-moral values scale to measure the presence and commitment to the values of justice, respect, solidarity and democratic coexistence of students and teachers in Basic Education in public and private schools in São Paulo (10,011 participants). The methodology involved the development of stories with pro and con alternatives at three levels of social perspective, as well as the application of a questionnaire to the sample and data processing using the Item Response Theory model for polytomous items. As a result, the classification of participants in standards set by value is presented and some educational implications of the research are discussed.

MORAL VALUES • SOCIAL VALUES • ITEM RESPONSE THEORY • MORAL JUDGMENT

CONSTRUCTION ET VALIDATION D'UNE ÉCHELLE DE VALEURS SOCIO-MORALES

RÉSUMÉ

La présente recherche a eu pour objectif de construire et de valider une échelle de valeurs socio-morales qui a mesuré la présence et le mode d'adhésion aux valeurs de justice, de respect, de solidarité et de coexistence démocratique chez les étudiants et les enseignants du primaire et du secondaire dans des établissements publics et privés de São Paulo (10.011 participants). La méthodologie a englobé l'élaboration de récits avec alternatives pour et contre-valeur à trois niveaux de perspective sociale, l'application de questionnaires à cet échantillon de personnes et le traitement de données basé sur la Théorie des Réponses aux Items – TRI –, d'après le modèle pour items polytomiques. Comme résultats, les classifications des participants en fonction des niveaux établis par la valeur sont présentées et les implications éducationnelles de la recherche sont discutées.

**VALEURS MORALES • VALEURS SOCIALES • THÉORIE DES RÉPONSES AUX
ITEMS • JUGEMENT MORAL**

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE VALORES SOCIOMORALES

RESUMEN

Este estudio tuvo el objetivo de construir y validar una escala de valores sociomorales que mide la presencia y la adhesión a los valores de justicia, respeto, solidaridad y convivencia democrática en los estudiantes y profesores de educación básica en las escuelas públicas y privadas en São Paulo (10.011 participantes). La metodología consistió en la elaboración de historias con alternativas favorables y contrarias en tres niveles de la perspectiva social, en la aplicación del cuestionario en la muestra y en el procesamiento de los datos con el uso de la Teoría de Respuesta al Ítem en el modelo para los artículos politómicos. Como resultado de ello, presenta las clasificaciones de los participantes en niveles establecidos por el valor y discute algunas implicaciones educativas de la investigación.

**VALORES MORALES • VALORES SOCIAIS • TEORÍA DE RESPUESTA AL ÍTEM •
JUICIO MORAL**

NESTE ARTIGO, APRESENTA-SE UMA PESQUISA QUE TEVE COMO OBJETIVO GERAL A construção, a testagem e a validação de um instrumento capaz de avaliar o modo de adesão a valores sociomoraes em crianças do segundo ciclo da escola fundamental, em adolescentes do ensino médio e em professores de educação básica. Os valores tratados na escala foram os seguintes: justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática.

O texto foi organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, na introdução, se esclarecem a motivação do trabalho com o tema “valores sociomoraes” e com esses valores citados em particular; os tipos de perspectivas sociomoraes descritas por Kohlberg (1981), nas quais foram baseadas as alternativas dos itens do instrumento e, por fim, são retomados outros instrumentos de avaliação do juízo moral, evidenciando o diferencial da escala agora apresentada. Em seguida, na metodologia, descreve-se a construção da escala em cada etapa do processo. Apresentam-se, então, os resultados da aplicação, que visou à validação do instrumento e, por fim, discutem-se algumas implicações educacionais da pesquisa.

O tema “valores” tem sido alvo de várias reflexões por autores brasileiros e estrangeiros, especialmente em um momento em que se questiona quais valores são fundamentais, ou mesmo, se há valores universais na pós-modernidade. Expressões como “crepúsculo do dever” (LIPOVETSKY, 2010) e “renascimento da moralidade” (BAUMAN, 1998) têm sido debatidas em busca de explicações e até de encaminhamentos

Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp –, processo n. 2013/09398-7.

Agradecemos ao prof. Dalton Francisco de Andrade por sua participação nesta pesquisa, orientando o procedimento da aplicação da teoria de resposta ao item. Agradecemos também a Raquel da Cunha Valle e a Miriam Bizzocchi pelo processamento estatístico dos dados.

para a sociedade atual, na qual alguns valores morais, como a generosidade e o respeito mútuo, passam a ser vistos em crise, em nome da ascensão de outros valores pessoais momentâneos, como a fama e a aparência física. No Brasil, autores que estudam desenvolvimento e educação moral (LA TAILLE; MENIN, 2009; LA TAILLE, 2006, 2009; MENIN, 2002; MENIN *et al.*, 2010; TOGNETTA; VINHA, 2007; TOGNETTA, 2003; 2006; D'AUREA-TARDELI, 2006, 2011; ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007; ARAÚJO, 2008; ARAÚJO; ARANTES, 2009; VINHA, 2000, 2003), ou que estudam as relações entre ética e educação (GOERGEN, 2001, 2007; LOMBARDI; GOERGEN, 2005; SILVA, 2010) também têm apontado essa crise dos valores morais.

Se tal crise tem sido verificada na sociedade em geral, também muito se tem falado a respeito da crise de valores na escola e seu papel na educação moral (ZECHI, 2008; SILVA, 2004; SPOSITO, 2001; MENIN *et al.*, 2010; MARTINS; SILVA, 2009; TREVISOL, 2009). É inegável a importância das instituições formadoras no oferecimento de ambientes mais ou menos favorecedores para a constituição de sujeitos autônomos. Piaget (1994 [1932]) apontou que a cooperação é condição necessária para a reciprocidade, da qual, por sua vez, depende a autonomia. Ora, são alguns valores implícitos na cooperação – a justiça, o respeito mútuo, a solidariedade e a convivência democrática – que se referem a um compromisso com o coletivo e, ao mesmo tempo, que implicam deveres para consigo próprio, no sentido ético relacionado à vida que a pessoa escolhe viver (LA TAILLE, 2009).

Tocar no tema “valores sociomorais” pede, ainda, uma reflexão a respeito da posição epistemológica adotada com relação ao universalismo *versus* o relativismo ético. Assim como Kohlberg (1981), consideramos inegável o relativismo cultural, que não se confunde com a falácia naturalista de afirmar o dever ser a partir do ser. Conforme Vazquez (1993), valores correspondem a atos ou produtos humanos e incluem ações realizadas livre e conscientemente, às quais se possa atribuir uma responsabilidade moral. Lima (2012) ressalta que valores são critérios de orientação que guiam ações e expressam cognitivamente suas necessidades básicas. Assim, é compreensível que, de acordo com determinantes históricos e culturais, alguns povos elejam como mais importantes alguns valores e outros, valores diferentes. A universalidade defendida por Kohlberg (1981) consiste nas formas hierárquicas de adesão a tais valores evidenciadas pela análise dos juízos morais emitidos frente a dilemas. Tais juízos foram classificados pelo autor como pré-convencionais, convencionais e pós-convencionais, e um dos critérios utilizados para caracterizar os juízos nesses níveis foi a análise da perspectiva social adotada.

Para definir *perspectiva social*, ou *percepção social*, Kohlberg (1992, p. 186) considerou “como as pessoas veem as outras, interpretam seus

pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade”. O autor ainda sublinhou que “o desenvolvimento da percepção social de um estágio, ocorre antes, ou é mais fácil que o desenvolvimento do estágio paralelo de juízo moral” (KOHLEBERG, 1992, p. 186).

São descritos por Kohlberg (1992) três modos de adesão a valores, de acordo com as perspectivas sociais adotadas: uma perspectiva individualista, ou *egocentrada*, outra centrada nas relações grupais, familiares e em normas sociais convencionais, nomeada como *sociocêntrica* e, finalmente, outra perspectiva, chamada *moral*, mais descentrada socialmente e baseada em contratos estabelecidos democraticamente por procedimentos justos. Esta última perspectiva é ainda caracterizada por buscar a garantia da dignidade do ser humano, uma vez que se refere a seguir leis ou regras baseadas em princípios universalizáveis, erigidos por qualquer ser racional de acordo com sua própria vontade.

Na escolha dos valores que constituiriam o instrumento desta pesquisa, consideramos, ainda do ponto de vista teórico, as contribuições de Piaget (1994 [1932]) e de Kohlberg (1992). Do ponto de vista da legislação educacional brasileira, consideramos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), que, ao pautarem a ética como um dos temas transversais na educação, elegeram os valores de respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo como os mais relevantes para o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. No instrumento aqui apresentado, optou-se por substituir o diálogo por convivência democrática por se compreender que o diálogo é um operador mais do que um valor. Esse operador é essencial para a convivência social democrática, mas não é, em si, um valor.

Além de constarem nos PCN, tais valores estão sempre presentes nos objetivos dos projetos político-pedagógicos e nas falas dos professores. Há uma busca por propostas e projetos que os desenvolvam; contudo, raramente essas intervenções são avaliadas de forma a identificar a eficácia ou as contribuições de tais ações.

Bataglia, Shimizu e Lepre (2010) realizaram um levantamento dos instrumentos de avaliação de aspectos relativos à moralidade em uso no Brasil. Desde que a “Entrevista de juízo moral” – MJI – (*Moral judgment interview*) foi desenvolvida em sua forma final por Colby e Kohlberg (1987), outros instrumentos mais objetivos foram propostos: o *Defining issue test* – DIT – (REST, 1986), o *Socio-moral reflection objective measure* – SROM – (GIBBS; ARNOLD; BURKHART, 1984), o *Problem identification test* – PIT – (HEBERT et al., 1990) e o *Moral competence test* – MCT – (LIND, 2015). Cada instrumento abarca um aspecto diferente da moralidade. A MJI e o SROM se propõem a avaliar o estágio de desenvolvimento do juízo moral; o DIT avalia, principalmente, a proporção de respostas do esquema pós-convencional preferidas pelo sujeito; o PIT avalia a sensibilidade ética dos sujeitos e o MCT afere a eficácia de intervenções educacionais sobre a competência

moral de grupos. Todos os instrumentos citados trabalham com valores, entretanto nenhum deles tem a proposta de avaliar especificamente a adesão a valores.

Estudiosos no Brasil têm identificado o desenvolvimento de determinados valores morais, como a justiça, a solidariedade, o diálogo, a generosidade; mas o fazem utilizando instrumentos que trabalham com um valor ou outro de modo separado. São exemplos desses tipos de trabalho os estudos de Tognetta (2003, 2009) sobre as noções de solidariedade em crianças, nos quais foram usadas histórias que contrapunham a solidariedade ao sucesso, ou ao prazer momentâneo, ou à obediência à autoridade. Vinha (2000, 2003), Vicentin (2009), Frick (2011), Tognetta e Vinha (2007) relacionaram a qualidade dos ambientes mais ou menos cooperativos na escola com o desenvolvimento de habilidades para negociação em conflitos, o diálogo, a cooperação, a solidariedade e o respeito, por meio do uso de histórias e entrevistas.

Tognetta (2009) pesquisou a construção da generosidade em crianças em relação à imagem de si e dos outros. La Taille (2006) também realizou uma mensuração de valores em adolescentes. Em várias dimensões analisadas (valores na relação do indivíduo com instituições da sociedade, na relação com os outros, consigo mesmo), adolescentes foram questionados a respeito da importância dessas instituições em suas vidas, do grau de confiança, ou a respeito de quanto essas dimensões e seus componentes influenciavam seus valores. Menin (2007, 2002) tem trabalhado a noção de injustiça em adolescentes, utilizando questões abertas ou associações livres sobre a palavra injustiça, ou, ainda, sobre relatos de casos de injustiça em geral e na escola.

Mais do que avaliar o modo de adesão a valores, vários estudos construtivistas têm enfatizado a importância de análise do contexto como variável determinante. Selman (1980) e Selman *et al.* (1986) ressaltam que as crianças podem mostrar uma estratégia mais evoluída numa situação e outra, menos avançada, em outro momento, em função das possibilidades e exigências do contexto. Ao mensurar valores, também é preciso considerar como a adesão a estes pode ser influenciada pela forma como eles são percebidos pelos sujeitos frente ao contexto em que vivem; por exemplo, quando confrontados com valores oponentes – ou contravalores – ou quando apresentados em diferentes espaços (*lôcus*) como família, escola, ou internet, ambientes sociais diversos. Tais fatores foram considerados na elaboração do instrumento aqui apresentado, além de variáveis sociais e situacionais que podem influenciar o modo de adesão aos valores, tais como: nível educacional dos pais, classificação econômica, série escolar, idade e gênero dos alunos e características das relações sociais na escola e na família.

Descreveremos, a seguir, a metodologia do trabalho realizado pela equipe, que teve como questão central a seguinte pergunta: qual

o nível de perspectiva sociomoral adotada por crianças, adolescentes e professores ao se depararem com problemas que envolvem os valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática?

METODOLOGIA

A ELABORAÇÃO DE ITENS PARA O QUESTIONÁRIO

A primeira etapa para a construção do instrumento de pesquisa utilizado nesta investigação, um questionário com questões na forma de histórias, foi a definição dos valores e seus descritores. Isso se deu por meio da elaboração de uma matriz dos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. Para a elaboração da matriz, usamos como referenciais principais os PCN (BRASIL, 1998), em seus cadernos sobre ética, e conceitos da Psicologia da moralidade de Piaget (1994 [1932]) e de Kohlberg (1992).

Ilustramos, a seguir, uma parte da matriz elaborada para o valor de solidariedade:

Conceito:

Ser solidário é, efetivamente, além do respeito, partilhar de um sentimento de interdependência, reconhecer a pertinência a uma comunidade de interesses e de afetos – tomar para si questões comuns; responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas. (BRASIL, 1998, p. 104)

Exemplos de descritores:

1. Identificar que a busca pela realização do ideal de solidariedade é de todos.
2. Cooperar, de forma generosa, com outros, próximos ou não, buscando o bem deles, independentemente do benefício próprio.
3. Compartilhar sentimentos e conhecimentos com outros, visando ao benefício de todos e de si mesmo.

Exemplos de contravalores:

1. Individualismo; competição/corporativismo; omissão/indiferença.
2. Ceticismo ou descrédito em relação à busca do bem comum.

Entendemos como *contravalores* atitudes que se opõem à adoção dos valores e procuramos destacar, também na matriz, contravalores mais específicos para cada valor dentre os quatro estudados.

A elaboração dos descritores dos valores e de seus contravalores nos auxiliou na construção dos itens em pequenas histórias que compuseram o questionário. Escrevemos cerca de trinta itens para cada um dos

quatro valores eleitos. Eles foram elaborados na forma de situações-problema, baseando-se em cenas do cotidiano das pessoas (crianças, adolescentes ou professor) e que poderiam ocorrer em diferentes espaços, como família, escola, internet e ambientes sociais diversos. As histórias terminavam com uma frase a completar ou uma questão sobre o que se deveria fazer, seguidas de cinco alternativas de resposta. O participante da pesquisa deveria ler o item e escolher uma dentre as alternativas. Três delas apresentavam-se favoráveis ao valor focalizado no item e duas apresentavam-se contrárias a ele; ou seja, basearam-se num contravalor.

Além de as alternativas dentro dos itens apresentarem posições em prol dos valores ou contra eles, também foram constituídas em níveis que evidenciavam o modo de adesão ao valor, entendido, nesta pesquisa, como a *perspectiva social* na qual o valor é usado.

Desse modo, dentre as cinco alternativas oferecidas para cada item no questionário, três afirmavam o valor focado na história em perspectivas sociomoraes de níveis crescentes de descentração (P1 *egocêntrica*, P2 *sociocêntrica* e P3 *moral*) e duas alternativas afirmavam um *contravalor*, o fazendo, também, num nível *egocêntrico* (C1) ou *sociocêntrico* (C2).

Ilustramos, a seguir, um item do questionário com uma história sobre solidariedade. Para facilitar a identificação da natureza das alternativas, elas estão colocadas numa ordem que vai dos contravalores à afirmação dos valores em níveis crescentes de perspectiva social. No questionário, todas as alternativas foram sempre randomizadas.

Eugênio é o melhor aluno de Biologia da sala. Há, em sua classe, um aluno que acabara de ser transferido e que tem dificuldade nesta disciplina. Como os exames estão próximos, ele pediu ajuda para Eugênio, mas este havia sido convidado pelos amigos para ir jogar futebol, como sempre faz nas tardes de quinta-feira com a turma. O problema é que era justamente quinta-feira. Você acha que Eugênio deveria...

C1 - ir para o futebol com seus amigos; era quinta-feira e estava acostumado a fazer isso.

C2 - ir ao futebol, porque ele já havia combinado com a turma.

P1 - ajudar o aluno novo com os estudos em troca de ele o ajudar em outra matéria.

P2 - ajudar o aluno novo com os estudos, porque sabe que é o que se deve fazer.

P3 - ajudar o aluno novo com os estudos, pois ele precisa de explicações nesta disciplina.

No exemplo anterior, C1 e C2 são respostas contravalor nos níveis de perspectiva social *egocêntrica* e *sociocêntrica*, respectivamente, e P1, P2 e P3 são respostas pró-valor *egocêntrica*, *sociocêntrica* e *moral*.¹

Os itens construídos foram submetidos a especialistas em psicometria e em desenvolvimento moral, que procederam a novas análises do material para ajuste final de seu conteúdo. Após essa revisão, foi realizada uma pré-testagem da escala em cerca de 900 participantes, entre alunos do ensino fundamental (segundo ciclo), do ensino médio e professores da educação básica. Nessa testagem, foi também aplicada uma versão do questionário com questões abertas. As respostas espontâneas dos participantes, cerca de 300, serviram para a verificação da qualidade das alternativas propostas nas questões fechadas, principalmente quanto à expressão dos níveis de perspectiva social.

Finalmente, os itens construídos compuseram questionários que foram aplicados em alunos do ensino fundamental de 5º ao 9º ano, adolescentes do ensino médio e professores da educação básica, em 75 escolas públicas e privadas, a maioria do estado de São Paulo. O número de participantes foi de 4503 crianças, 4193 adolescentes e 1315 professores, num total de 10.011 pessoas. O questionário sobre os quatro valores foi aplicado em cadernos compostos de duas partes: uma, constituída por questões caracterizando o perfil dos respondentes (características gerais dos participantes e questões sobre relações sociais na escola e na família), e outra, com as questões na forma de pequenas histórias sobre os valores. Os cadernos para as crianças continham 16 questões e focaram dois valores em cada caderno. Os cadernos para adolescentes apresentavam 20 questões, também com dois valores em cada caderno, e os de professores continham 25 questões e focavam três valores por vez.

O MODELO ESTATÍSTICO PARA GERAR A ESCALA

Nesta pesquisa, um dos modelos da Teoria da Resposta ao Item – TRI – (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000) foi escolhido para a construção das escalas por meio das quais os participantes poderiam ser classificados em níveis de adesão aos valores. Cada valor foi considerado uma dimensão única e tratado separadamente, de maneira que foram construídas quatro escalas, uma para cada valor: justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática.

A TRI permite o estudo de variáveis latentes ou, como costumamos chamar, traços latentes, isto é, que não podem ser diretamente observados ou medidos. Tal como certas formas de conhecimento ou características de personalidade, entendemos que a adesão a valores também pode ser medida indiretamente, como um traço latente. Para a medida desse traço, usamos a escolha dos participantes em relação às alternativas das histórias sobre valores que perguntavam o

¹ Mais exemplos de histórias se encontram em Tavares (2013) ou Menin, Bataglia e Moro (2013); ambos artigos da revista *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 56, set./dez. 2013.

que se deveria fazer. Neste trabalho, utilizamos o Modelo de resposta gradual de Samejima apropriado para respostas politômicas (ARAÚJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009), como é o caso dos itens utilizados que continham cinco possibilidades de respostas (as alternativas C1, C2, P1, P2, P3) e não apenas uma resposta certa e outra errada.

Essa metodologia estatística se tornou mais conhecida entre nós e é utilizada em seu modelo dicotômico nos exames nacionais de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – e o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Como explicam Andrade, Tavares e Valle (2000), Karino e Andrade (2011) e Tavares (2013), a opção pela TRI se deve à possibilidade de um instrumento de investigação poder ser usado várias vezes, modificando-se parte de seus itens, sem que os mesmos percam sua validade, e desde que os itens estejam mensurando as mesmas dimensões. Como explicamos anteriormente, os participantes desta pesquisa, crianças, adolescentes e professores, responderam a cadernos com um número diferente de itens de cada valor e, entre esses grupos, houve itens comuns, ou itens de ligação, que permitiram a colocação desses grupos nas mesmas escalas de valores (VALLE, 2001).

A TRI parte do princípio de que, quanto maior a proficiência do respondente em relação ao traço latente que está sendo avaliado, maior sua probabilidade de atingir níveis mais altos na escala. Fazendo um paralelo com nossa pesquisa e considerando o “nível de adesão a valores” como traço latente, podemos afirmar que, quanto melhor for a formação ética/moral do respondente em relação aos valores avaliados, maior será a probabilidade de este atingir o nível da escala de valores que corresponde à perspectiva social propriamente *moral*.

Para a construção da escala, o processamento da TRI levou em conta a categorização das alternativas nos níveis de perspectiva social (C1, C2, P1, P2, P3). Neste estudo, inicialmente fixamos como 100 a média do grau de adesão ao valor do grupo de crianças e em 25 o desvio padrão. Assim, as probabilidades de escolha dos respondentes em relação às alternativas de cada item foram calculadas em intervalos de 25 em 25 pontos, ou seja, em intervalos correspondentes a um desvio padrão.

A segunda etapa na construção da escala foi o estabelecimento de critérios a partir dos quais se pudessem identificar os pontos em que um indivíduo deixaria de pertencer a um modo de adesão ao valor e passaria para outro modo; por exemplo, o ponto em que diminuiria a probabilidade de ser pró-valor na perspectiva egocêntrica (P1) e aumentaria a probabilidade de ser pró-valor na perspectiva sociocêntrica (P2).

Para a definição desses níveis de adesão ao valor, foi estabelecido como critério tomar-se como ponto de partida a posição mais alta da perspectiva sociomoral que denominamos de nível IV (modo de adesão em perspectiva moral propriamente dita). Convencionamos, para esse

nível IV de adesão (escolha das alternativas P3), que seu intervalo seria aquele em que 100% dos itens tivessem uma alta probabilidade de adesão ao valor na perspectiva sociocêntrica (escolhas em P2) e pelo menos 75% deles tivessem alta probabilidade de adesão ao valor em perspectiva propriamente moral (escolhas em P3). Ou seja, pessoas em nível IV seriam aquelas que escolheriam alternativas, no mínimo, em P2 (perspectiva sociocêntrica), e não em nível menor que este, e que teriam, também, 75% de suas escolhas de alternativas em P3 (nível de perspectiva moral propriamente dita).

Esse mesmo critério estendeu-se para as demais alternativas relativas às perspectivas sociomorais estudadas na pesquisa (C1, C2, P1, P2).

O Quadro 1 ilustra os critérios estabelecidos para cada um dos quatro níveis, que foram assim definidos.

QUADRO 1
CRITÉRIOS PARA A DEFINIÇÃO DOS NÍVEIS DE ADESÃO AOS VALORES

NÍVEL DE ADESÃO AO VALOR	CRITÉRIOS PARA DETERMINAÇÃO DOS NÍVEIS
IV (P3) - Perspectiva moral	Todos os itens devem atingir P2 e, pelo menos, 75% deles atingir P3
III (P2) - Perspectiva sociocêntrica	Todos os itens devem atingir P1 e, pelo menos, 75% deles atingir P2
II (P1) - Perspectiva egocêntrica	Todos os itens devem atingir C2 e, pelo menos, 75% deles atingir P1
I (C2) - Contravalor	Todos os itens devem atingir C1 e, pelo menos, 75% deles atingir C2

Fonte: Elaboração dos autores.

Do ponto de vista do desenvolvimento do raciocínio moral, Colby e Kohlberg (1987) sugerem, a partir de pesquisas em diversas populações e interculturais, que, no mínimo, 67% das respostas de uma pessoa devem estar num determinado estágio de desenvolvimento (dentre os seis estabelecidos pelo autor nos três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional) para que se possa afirmar que essa pessoa estaria nesse estágio. Nossa pesquisa mensura, no entanto, não propriamente o raciocínio moral,² mas a perspectiva social em que uma escolha sobre valores é feita, ou seja, o posicionamento em relação a si e aos outros utilizado pela pessoa ao fazer uma escolha entre possíveis atitudes morais. Para Kohlberg (1992), como explicamos, essa perspectiva social nos julgamentos morais é mais fácil e obtida mais cedo que o raciocínio moral propriamente dito. Assim, decidimos por uma porcentagem mais alta, ou seja, 75%, como critério de definição do nível de adesão ao valor. Com esse critério, como dissemos, uma pessoa necessitaria ter 75% de suas escolhas em alternativas P3 para ser considerada em nível IV.

Assim, com o processamento da TRI, tornaram-se possíveis tanto a identificação dos níveis de adesão a cada valor relativos a ser pró ou

2

Fazem parte da definição do estágio de raciocínio moral o que a pessoa considera que é certo (que pode incluir leis e normas, consciência, papéis dos afetos pessoais, autoridade, direitos civis, contrato, confiança, valor da vida, direitos e valores de propriedade, verdade, amor e sexo), as razões que há para atuar corretamente e que compõem os juízos de justiça; e a perspectiva social do estágio (KOHLEBERG, 1992).

contra o valor nas três perspectivas sociais (*egocêntrica, sociocêntrica, moral*) como a distribuição dos participantes da pesquisa em cada nível. O primeiro nível, nível I, correspondeu ao posicionamento de contravalor, que agrupou as maiores probabilidades de escolhas de alternativas dos itens em C1 e C2; o nível II correspondeu ao modo de adesão ao pró-valor na perspectiva social egocêntrica, agrupando as probabilidades maiores de escolhas de alternativas P1; o nível III de adesão, numa perspectiva social sociocêntrica, agrupou as alternativas P2, e o nível IV, de adesão ao valor numa perspectiva moral propriamente dita, agrupou as alternativas P3.

Construídas as escalas a partir da análise das alternativas dos itens em cada nível estabelecido, elaboramos uma descrição das respostas nele predominantes e que caracterizavam suas escolhas.

Todo esse procedimento foi adotado para a construção das 4 escalas, sendo uma para cada valor investigado: justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática.

RESULTADOS

Como resultados principais, descrevemos e analisamos a identificação dos níveis de adesão a cada valor nas três perspectivas sociais (*egocêntrica, sociocêntrica, moral*) e a resultante distribuição dos participantes em seus três grupos – crianças, adolescentes e professores – em cada nível. No entanto, antes de exibir tais dados, apresentamos algumas características do perfil dos participantes.

Consideramos crianças os estudantes de 5º a 8º ano do ensino fundamental (4.503 alunos) e adolescentes os do 9º ano e os do 1º ao 3º do ensino médio (4.193 alunos); sendo, a grande maioria deles, da região da Grande São Paulo (estado de São Paulo, Brasil). Esses dois grupos se assemelharam em muitos aspectos. Dividiram-se meio a meio entre meninos e meninas e, em sua grande maioria, pertenciam a escolas públicas (cerca de 80% de escolas públicas e 20% de escolas particulares). As classes econômicas mais presentes foram a C1 e B2 (considerando o critério Brasil, 2014),³ e o grau de escolaridade do responsável pela família que mais compareceu foi o de ensino médio e o superior incompleto.

Em relação aos professores (1.315 participantes), destacamos que a grande maioria deles foi composta de mulheres, e a faixa etária predominante foi de 26 a 45 anos, com cerca de um quarto entre 46 e 55 anos. As classes socioeconômicas que mais se destacaram foram a B1 e a B2. Os professores frequentaram, na educação básica, predominantemente a escola pública, mas fizeram sua formação superior na escola particular. Quase metade dos professores participantes desta pesquisa apontou ter cursado especializações em nível de pós-graduação (*lato sensu*). O tempo de serviço dos professores respondentes da pesquisa variou bastante, embora um quarto deles estivesse composto de professores

3

O critério Brasil considera bens materiais e nível de instrução do chefe da família para classificar as famílias em classes econômicas. Em 2014, a população da Grande São Paulo ficou distribuída nas seguintes classes: A1 (0,3%); A2 (4,7%); B1 (11,2%); B2 (25,5%); C1 (29%); C2 (19,8%); D e E (9,5%).

iniciantes. A maioria dos professores não exerceu outra função a não ser a de docente. Em relação a cursos de formação continuada sobre valores, menos de um quarto apontou ter feito algo nesse sentido.

Foram apresentadas, ainda, outras perguntas dentro do perfil, tanto para estudantes como para professores, sobre o contexto vivido na escola e na família. As questões referiram-se a sentimentos e à qualidade das relações interpessoais entre adultos e estudantes e entre os alunos na instituição escolar, ao modo como professores lidavam com as infrações dos estudantes, às agressões presenciadas, às formas de relacionamento em casa quanto à existência de apoio, punição e contrato, às percepções sobre autoestima na escola, na família e entre amigos e também aos usos da internet. Contudo, em virtude do espaço restrito, optamos, neste trabalho, por não focar os resultados das relações estudadas entre essas variáveis e as médias de cada valor.

Ao analisarmos as respostas de todos os respondentes, percebemos que, como os professores estão em momentos diferentes do desenvolvimento moral em relação aos demais participantes, concentrando-se em níveis mais avançados, a aplicação dos critérios para a definição dos níveis foi feita de forma separada para as duas populações. Para os adultos, foi usado o conjunto completo das histórias do questionário, ao passo que, para as crianças e para os adolescentes, não foram computadas as histórias respondidas pelos professores. Visamos, assim, a eliminar a influência dos adultos na distribuição das crianças e dos adolescentes entre os níveis da escala. O posicionamento dos níveis de adesão aos valores diferiu para crianças e adolescentes, por um lado, e para professores, por outro. Nestes últimos, exigiu-se uma pontuação mais alta de adesão aos valores para que os níveis pró-valor se iniciassem.

TABELA 1
ESTATÍSTICAS DA VARIÁVEL ADESÃO AO VALOR DE SOLIDARIEDADE PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES

POPULAÇÃO	N	MÉDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESVIO PADRÃO
Crianças	2217	100,0	18,0	164,1	25,0
Adolescentes	2046	111,4	27,2	172,7	23,8
Professores	643	166,7	135,2	177,4	8,4
Total	4906				

Obs.: O N se refere ao número de participantes que responderam aos itens desse valor.

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

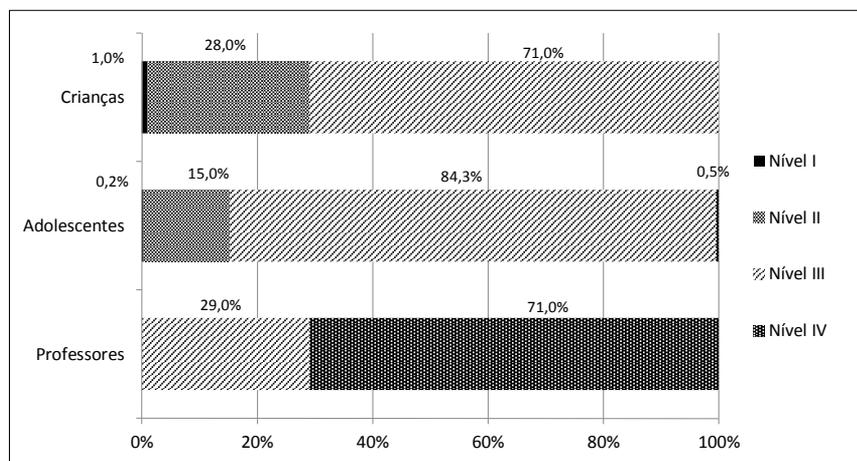
A Tabela 1 apresenta a média, o mínimo, o máximo e o desvio padrão das pontuações de adesão ao valor de solidariedade para crianças, adolescentes e professores. Nela, pode-se notar que a variabilidade das pontuações de crianças e de adolescentes, representadas pelos desvios padrão, é bastante expressiva nesses dois grupos (25,0 e 23,8)

quando comparada à dos professores (8,4), o que indica uma maior homogeneidade na forma de adesão ao valor nestes últimos que entre as crianças e os adolescentes.

Observa-se, também, na Tabela 1, um aumento da estimativa média de adesão ao valor das crianças (100,0) aos adolescentes (111,4) e destes aos professores (166,7); ainda assim, as distribuições das pontuações do grupo das crianças e dos adolescentes guardam semelhanças. Considerando que as crianças desta pesquisa foram alunos do 5º ao 8º ano do ensino fundamental e os adolescentes foram do 9º ano e das três séries do ensino médio, seria esperada uma maior diferença entre as médias de adesão ao valor dentro do que se conceitua como evolução de estágios no desenvolvimento moral (PIAGET, 1994 [1932]; KOHLBERG; 1992).

Apresentamos, a seguir, quatro gráficos com a distribuição dos participantes da pesquisa nos níveis de adesão aos valores de solidariedade, respeito, justiça e convivência democrática com breve descrição de cada um. Cada gráfico é antecedido de uma tabela que indica as estimativas das médias de adesão ao valor e as pontuações mínimas e máximas obtidas, assim como o desvio padrão para cada grupo de participante.

GRÁFICO 1
DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES PELOS NÍVEIS DE ADESÃO AO VALOR DE SOLIDARIEDADE



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

Pode-se notar, no Gráfico 1, com a distribuição das crianças, adolescentes e professores pelos níveis de adesão ao valor de solidariedade, que, embora as médias dos dois primeiros grupos não tenham apresentado grande diferença, ela existe na forma como eles se distribuíram nos níveis do valor. Os adolescentes apresentam maior desenvolvimento no modo de adesão ao valor em nível III correspondente à perspectiva sociocêntrica (84,3%), ao passo que 71% das crianças estão nesse nível, mas 28% dessas crianças permanecem no nível II, de modo de adesão ao valor em perspectiva egocêntrica. Apenas 0,5% dos adolescentes alcança o

nível IV correspondente ao modo de adesão ao valor em perspectiva propriamente moral. Por outro lado, há 1% das crianças no nível I, ou seja, posicionando-se contra o valor de solidariedade. No caso desta pesquisa, os professores de educação básica distribuíram-se predominantemente no nível IV, de perspectiva propriamente moral e, em segundo lugar, no nível III, de perspectiva sociocêntrica. Veremos que, apenas no valor de solidariedade, tivemos participantes em nível IV.

Como dissemos, realizamos uma descrição das atitudes predominantes em cada nível para cada valor. Ela se baseou nas escolhas de respostas características para cada nível específico. Como ilustração, mostramos, no Quadro 2, uma descrição dos níveis de adesão para o valor de solidariedade. Nela, e para cada nível, exemplificamos o tipo de resposta que poderia ser dado, utilizando-nos da mesma história citada neste texto, em que um aluno chamado *Eugênio deve escolher entre ajudar um colega ou ir jogar futebol*.

QUADRO 2
DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE SOLIDARIEDADE

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE SOLIDARIEDADE		
NÍVEIS	DESCRIÇÃO	RESPOSTAS TÍPICAS PARA A HISTÓRIA DE EUGÊNIO
Nível I	A pessoa opta, na maioria das vezes, por não reconhecer o outro, omitindo-se ou não sendo solidária por conformidade a uma regra ou à autoridade. Pode, também, escolher não ser solidário por culpar o outro por seu infortúnio e porque acredita que cada um é responsável por si. Contravalores relativos à solidariedade podem predominar, tais como: individualismo; competição; corporativismo; omissão; indiferença; ceticismo ou descrédito em relação à busca do bem comum; submissão à autoridade ou autoritarismo.	<i>C1 - ir para o futebol com seus amigos; era quinta-feira e estava acostumado a fazer isso. C2 - ir ao futebol, porque ele já havia combinado com a turma.</i>
Nível II	É mais frequente a opção da pessoa pela solidariedade, principalmente por interesse próprio, para manter uma boa relação com o próximo, por reciprocidade simples (pagar o bem com o bem), para evitar consequências negativas (reação contrária do outro, conflitos, vinganças, ou não ser mal visto), ou, ainda, para obter consequências positivas.	<i>P1 - ajudar o aluno novo com os estudos em troca de ele o ajudar em outra matéria.</i>
Nível III	A pessoa escolhe a solidariedade, na maioria das vezes, movida por atender às convenções sociais e por obediência ou manutenção das regras. Em algumas situações, é a favor da solidariedade embora encaminhe a questão às autoridades em vez de agir por si própria. Pode ser solidária diante da ausência de ações da autoridade competente.	<i>P2 - ajudar o aluno novo com os estudos, porque sabe que é o que se deve fazer.</i>
Nível IV	Neste nível, a pessoa opta, mais fortemente, pela solidariedade, para atender ao outro ou o coletivo, por buscar a igualdade, ou o bem comum, por sensibilizar-se pela necessidade do outro, ou, ainda, por compartilhar sentimentos e perspectivas.	<i>P3 - ajudar o aluno novo com os estudos, pois ele precisa de explicações nessa disciplina.</i>

Fonte: Elaboração dos autores.

Para os demais gráficos de cada valor, por uma questão de espaço, apresentamos apenas uma breve descrição da distribuição dos participantes nos níveis de adesão sem descrever as características de cada nível.

TABELA 2
ESTATÍSTICAS DA VARIÁVEL ADEÇÃO AO VALOR DE RESPEITO PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES

POPULAÇÃO	N	MÉDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESVIO PADRÃO
Crianças	2266	100,0	13,0	163,9	25,0
Adolescentes	2133	117,2	39,1	176,7	24,2
Professores	667	168,9	159,1	173,4	2,4
Total	5066				

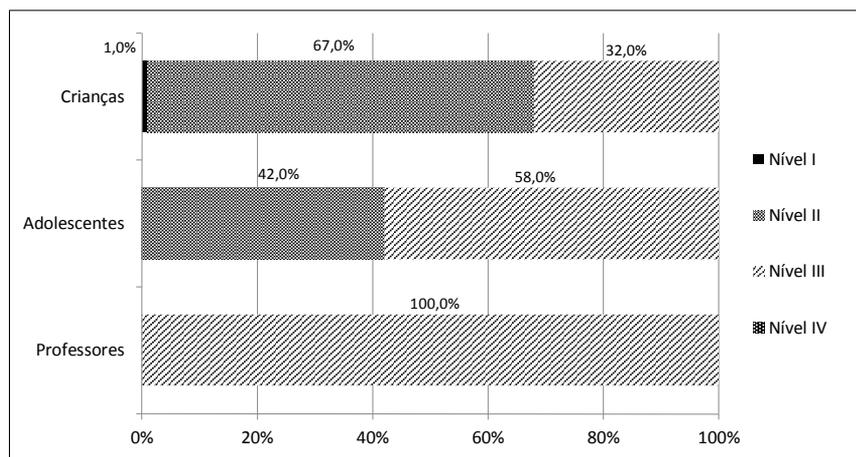
Obs.: O N se refere ao número de participantes que responderam aos itens desse valor.

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

A Tabela 2 apresenta a média, o mínimo, o máximo e o desvio padrão das pontuações de adesão ao valor de respeito para crianças, adolescentes e professores. Nela, podemos notar, novamente, que as variabilidades dos grupos de crianças e de adolescentes, em termos do desvio padrão, são muito mais expressivas (25,0 e 24,1) que a do grupo de professores (2,4). Isso indica grande concentração das pontuações dos professores em torno de sua média (168,9), tratada aqui como homogeneidade da distribuição.

Igualmente, observa-se uma evolução nas médias crescentes de adesão ao valor de respeito entre crianças (100,0) e adolescentes (117,2) e destes para os professores (168,9).

GRÁFICO 2
DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES PELOS NÍVEIS DE ADEÇÃO AO VALOR DE RESPEITO



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

No Gráfico 2, com a distribuição dos respondentes nos níveis de respeito, observamos que, entre as crianças, há o predomínio da adesão ao valor em nível II (67%), perspectiva social egocêntrica, ao passo que, nos adolescentes, essa predominância se dá no nível III (58%), do modo de adesão ao valor em perspectiva sociocêntrica. Já os professores

mostram-se, em sua totalidade, no nível III (100%) de adesão em perspectiva social sociocêntrica. Assim, nem crianças, nem adolescentes, nem professores atingem o nível IV de adesão ao valor de respeito em perspectiva propriamente moral. Há, ainda, 1% das crianças permanecendo em nível I, caracterizado pela escolha de resposta contra o valor de respeito.

Em relação ao valor de justiça, consideramos, nesta pesquisa, três dimensões do conceito: a justiça retributiva, que trata da atribuição de consequências aos atos considerados como infrações (penalidades); a justiça distributiva, que lida com a distribuição de bens, deveres e direitos entre as pessoas e cujos valores maiores são a igualdade e a equidade; e a justiça processual, relacionada às formas de julgamento estabelecidas entre as pessoas. As histórias que compuseram os itens desse valor foram elaboradas contemplando esses três aspectos do conceito. Os resultados, no entanto, apresentam a distribuição dos participantes em relação a todas as questões de justiça, sem separar o tipo de noção mensurado, embora saibamos que essas noções podem se desenvolver de modo diferente e provocar resultados diversos na evolução das etapas do desenvolvimento (PIAGET, 1994 [1932]; MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013).

TABELA 3
ESTATÍSTICAS DA VARIÁVEL ADESÃO AO VALOR DE JUSTIÇA PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES

POPULAÇÃO	N	MÉDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESVIO PADRÃO
Crianças	2266	100,0	20,4	151,1	25,0
Adolescentes	2131	108,6	39,6	155,9	20,9
Professores	1313	157,8	107,0	173,3	12,2
Total	5710				

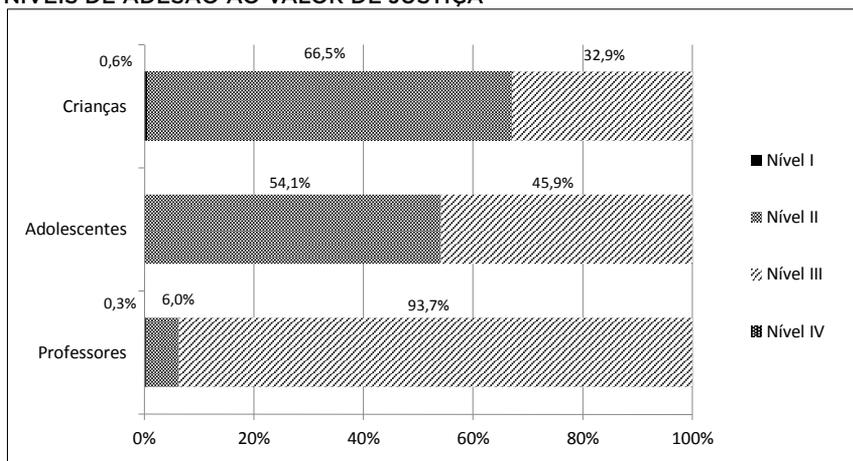
Obs.: O N se refere ao número de participantes que responderam aos itens desse valor.

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

Na Tabela 3, as estatísticas das pontuações de adesão ao valor justiça indicam, novamente, por intermédio dos desvios padrões, que a concentração das pontuações dos professores (12,2) em torno de sua média (157,8) é maior do que a de crianças (25,0) e de adolescentes (20,9). Por outro lado, nesse valor, o grupo de professores apresenta um desvio padrão maior do que os apresentados pelos adultos nos demais valores (8,4; 2,4 e 6,9), indicando que nesse caso houve mais diversidade nas respostas dos adultos. Igualmente, observa-se uma evolução entre crianças (100,0) e adolescentes (108,9) e destes para os professores (157,8) nas médias crescentes de adesão ao valor de justiça.

GRÁFICO 3

DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES PELOS NÍVEIS DE ADESÃO AO VALOR DE JUSTIÇA



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

No Gráfico 3, que ilustra a distribuição de respondentes nos níveis de adesão ao valor de justiça, pode-se observar que há um predomínio das crianças e adolescentes no nível II, de perspectiva social egocêntrica. Os adolescentes apresentam um maior desenvolvimento na adesão a esse valor que as crianças, uma vez que 54,1% deles estão no nível II e 45,9%, no nível III, de perspectiva sociocêntrica, ao passo que as crianças apresentam 0,6% no nível I, referente a contravalor de justiça, 66,5% no nível II e apenas 32,9% no nível III.

Nem crianças nem adolescentes alcançaram o nível IV de adesão ao valor de justiça em perspectiva propriamente moral. Os professores estão, em grande maioria, no nível III (93,7%) de modo de adesão ao valor em perspectiva sociocêntrica. Na comparação com os Gráficos 1, 2 e 3 e com o Gráfico 4, podemos notar que o valor de justiça se mostrou como de adesão mais difícil para os professores, ou seja, foi o valor em que eles se posicionaram em perspectivas sociais menos descentradas, chegando a ter 6% de professores em nível II, de perspectiva social egocêntrica, e 0,3% em contravalor.

TABELA 4

ESTATÍSTICAS DA VARIÁVEL ADESÃO AO VALOR DE CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES

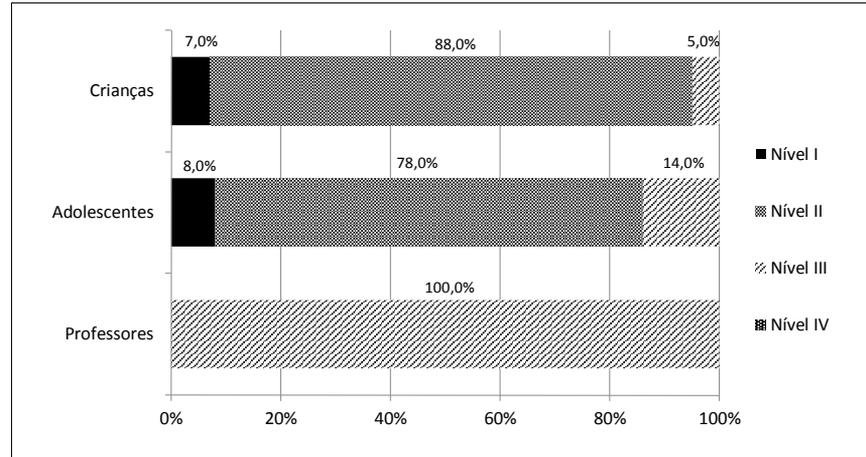
POPULAÇÃO	N	MÉDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESVIO PADRÃO
Crianças	2214	100,0	20,2	155,8	25,0
Adolescentes	2046	105,2	11,7	178,3	29,4
Professores	1310	197,2	166,1	207,7	6,9
Total	5570				

Obs.: O N se refere ao número de participantes que responderam aos itens desse valor.

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

Na Tabela 4, as estatísticas das pontuações de adesão ao valor convivência democrática indicam, novamente, por intermédio dos desvios padrão, que a concentração das pontuações dos professores (6,9) em torno de sua média (197,2) é bem maior do que a de crianças (25,0) e de adolescentes (29,4). Mais uma vez, observa-se uma evolução entre crianças (100,0) e adolescentes (105,2) e destes para os professores (197,2) nas médias crescentes de adesão ao valor de convivência democrática.

GRÁFICO 4
DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PROFESSORES PELOS NÍVEIS DE ADESÃO AO VALOR DE CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração dos autores).

O Gráfico 4 sobre o valor de convivência democrática mostra que há predomínio tanto das crianças como dos adolescentes no nível II (88% e 78%, respectivamente), no modo de adesão ao valor em perspectiva egocêntrica. Há porcentagens semelhantes de crianças e adolescentes no nível I (7% e 8%), contravalor, e mais adolescentes no nível III (14%), de modo de adesão ao valor em perspectiva sociocêntrica, quando comparados às crianças (5%). Esse valor de convivência democrática mostrou-se, tanto para crianças como para adolescentes, como o valor mais difícil, ou seja, com nenhum indivíduo em nível IV e com a menor distribuição de pessoas em nível III.

Os professores, por sua vez, se mostraram todos no nível III, de perspectiva sociocêntrica, e também não há nenhuma pessoa entre os adultos em nível IV.

Como dissemos, os valores foram tratados como dimensões independentes. Foram calculadas as correlações entre eles e estas não foram elevadas. As maiores correlações foram entre os valores de solidariedade e convivência democrática entre adolescentes (0,432), justiça e solidariedade entre adultos (0,416) e justiça e respeito entre crianças (0,330).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, com a construção desse instrumento, contribuir para o uso em pesquisas, inclusive em larga escala, que tenham como objetivo, mais do que identificar a presença de um valor sociomoral em pessoas, constatar também seu grau de adesão. Esperamos, também, contribuir para a avaliação dos efeitos do emprego de materiais didáticos, programas e intervenções que visem a favorecer a construção de valores sociomorais, apontando se houve ou não progressos nesse sentido e em que medida.

Os dados obtidos nesta pesquisa sobre a mensuração dos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em crianças, adolescentes e professores de educação básica nos permitem evidenciar algumas tendências mais gerais dos resultados.

Em primeiro lugar, e como é esperado pela Psicologia do desenvolvimento aplicada à área da moralidade, os professores mostraram-se em níveis mais avançados de adesão aos valores que os adolescentes e estes mais que as crianças. As diferenças entre professores, por um lado, e crianças e adolescentes, por outro, foram muito mais acentuadas que entre essas duas últimas populações.

Outra constatação que pode ser feita é a de que a aquisição dos valores, entendida neste estudo pelo modo de adesão a eles em diferentes perspectivas sociais (*egocêntrica, sociocêntrica e propriamente moral*), mostrou uma progressão diferente para cada valor, sendo mais fácil para o valor de solidariedade, seguindo-se os valores de respeito e justiça, e mais difícil para o valor de convivência democrática. Ou seja, no valor de solidariedade, crianças e adolescentes alcançaram mais frequentemente o nível III em perspectiva social que nos demais valores, e os professores concentraram-se no nível IV, o que não aconteceu nos outros valores.

O valor mais difícil de ser alcançado pelas crianças e adolescentes numa perspectiva social descentrada, isto é, relacionada aos contratos sociais ou aos princípios morais, foi o de convivência democrática. Foi nele que, por um lado, crianças e adolescentes mostraram-se concentrados em nível II, aderindo ao valor ainda de modo egocêntrico, e professores mostraram-se em nível III, aderindo ao valor de modo sociocêntrico. Por outro lado, nesse valor, apareceu uma porcentagem não desprezível de crianças e adolescentes em contravalores, ou seja, assumindo posições não democráticas.

Para os professores, o valor que se mostrou mais difícil, ou seja, cujos níveis de adesão foram mais baixos, considerando as perspectivas sociais, foi o de justiça. Nesse valor, houve predominância do nível III, sociocêntrico, mas 6% de professores encontraram-se em nível II, adesão em perspectiva egocêntrica e, ainda, professores em contravalor, o que não aconteceu nos outros três valores. Essa dificuldade nos itens sobre justiça pode estar relacionada com as histórias localizadas

na escola, cujos conteúdos versavam sobre a aplicação de penalidades e sobre o uso de regras escolares para alunos. Nessas situações, raramente as escolhas foram por alternativas que indicavam soluções pautadas nos valores de igualdade e equidade, ou mesmo o emprego de sanções por reciprocidade.

Finalmente, como tendência geral, destacamos que o nível IV de adesão aos valores, definido como aquele no qual se concentrariam as respostas pró-valor em perspectivas propriamente morais, foi muito ausente nos três grupos de participantes da pesquisa, sendo alcançado somente em um valor – solidariedade – e por professores.

Considerando esses resultados, podemos afirmar que somente os professores tenderam à maior adesão *a um dos valores* numa perspectiva propriamente moral; isto é, quando se adota um valor por uma motivação acima das normas sociais e que reside no reconhecimento da dignidade de todo e qualquer ser humano. Nesse caso, diz-se que uma pessoa tende à *autonomia moral*: assume valores que, por si mesma, reconhece como bons para si e para qualquer outra pessoa. Nossas crianças e adolescentes demonstram, nos valores avaliados, estar ainda longe da autonomia moral, o que indica a necessidade de interação com ambientes em que tais valores estejam presentes e sejam efetivamente vivenciados.

A construção de relações mais justas e respeitosas e dos valores sociomoraes nelas inseridos são, sem dúvida, metas importantes para a educação, e a escola, dependendo da qualidade das interações estabelecidas em seu interior, constitui-se num local propício para que esse desenvolvimento ocorra, como visto na introdução deste trabalho. Nesse sentido, não está sendo desconsiderado o papel formativo da família; porém, sabemos que é no ambiente escolar que o sujeito irá conviver com o âmbito público (referindo-se ao coletivo), estabelecer relações de igualdade e conviver com a diversidade.

As escolas, quer queiram, quer não, influenciam de maneira significativa a formação moral das crianças e adolescentes, todavia nem todas o fazem na direção da autonomia. É impossível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações intraescolares embasam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, certo ou errado.

Constatamos que valores como solidariedade, justiça, respeito e convivência democrática estão sempre presentes nos objetivos dos projetos político-pedagógicos e nas falas dos professores. Contudo, não basta um projeto para autonomia, é preciso oferecer um ambiente escolar que seja, efetivamente, propício para tal conquista.

A formação de personalidades éticas não ocorre por transmissão direta, nem é decorrente de um desenvolvimento maturacional, mas, sim, de um processo de construção nas interações do sujeito com o

meio. Para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário que a criança possa fazer experiências morais. A justiça, por exemplo, não se aprende apenas com lições ou teorias sobre o assunto, mas experimentando relações em que as regras são realmente necessárias e valem para todos, em que há a vivência de situações de justiça pautadas na igualdade e na equidade. O mesmo é válido para o respeito mútuo, o diálogo e a solidariedade. Nesse sentido, os resultados de nossa pesquisa, que mostram as crianças e adolescentes aderindo aos valores de modo egocêntrico ou, no máximo, sociocêntrico, pois dependente da imposição da autoridade e de regras rígidas, evidenciam a necessidade de que os valores socio-morais estejam presentes e sejam vivenciados nas relações sociais cotidianas para que sua necessidade seja legitimada pelas próprias crianças.

Vimos, desse modo, que os valores de justiça e convivência democrática foram mais difíceis de ser desenvolvidos na população estudada. Isso nos mostra quão pouco são *experenciados* no cotidiano da vida, seja na escola ou fora dela.

Além da vivência nos valores, é preciso refletir sobre as ações vividas e se sentir respeitado no ambiente em que se vive, ou seja, a moralidade precisa ser objeto de apropriação racional pelos estudantes e profissionais da escola bem como é preciso se sentir valorizado para querer agir bem.

A educação moral não se limita apenas à socialização, ou seja, não se restringe a um processo no qual se adotam formas sociais estabelecidas, mas é também concebida como um processo no qual se criticam algumas normas e, por isso, novas formas de conviver são pensadas e discutidas. Nessa perspectiva, a educação moral deve apreender o significado das normas que definem a vida social e também construir novos sentidos de vida. Contudo, para que isso efetivamente ocorra, é preciso que haja a vivência da cidadania no cotidiano das relações, que se desenvolva o pensar crítico, o julgar, a coordenação das perspectivas, a análise dos princípios e das ações, a reflexão sobre “como viver”, ou seja, quem se quer ser.

Tudo isso é um trabalho sistemático que resulta difícil de se realizar fora da escola e que, em todo caso, deveria constituir uma de suas principais funções. Esse é o nosso convite e o desafio que lançamos às escolas que participaram desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. *Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística. Sinape 2000. Disponível em: <www.ufpa.br/heliton/arquivos/LivroTRI.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- ARAÚJO, E.; ANDRADE, D.; BORTOLOTTI, S. Teoria de resposta ao item. *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo, n. 43, n. Especial 1, p. 1000-1008, 2009. Disponível em: <www.ee.usp.br/reueusp>. Acesso em: 15 jul. 2015.

- ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 31, p. 115-131, jul./dez. 2008.
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. The ethics and citizenships program: the Brazilian experience in moral education. *Journal of Moral Education*, v. 38, n. 4, p. 489-511, 2009.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, A. A. (Org.). *Educação em valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.
- BATAGLIA, P. U. R.; SHIMIZU, A. M.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 15, p. 25-32, 2010.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L. *The measurement of moral judgment*. New York: Cambridge University Press, 1987.
- D'AUREA-TARDELI, D. *A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia do Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- D'AUREA-TARDELI, D. *Solidariedade e projeto de vida: a construção da personalidade moral do adolescente*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2011. (Educação e Psicologia em Debate).
- FRICK, L. T. *As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas*. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2011.
- GIBBS, J. C.; ARNOLD, K. D. E.; BURKHART, J. E. Sex differences in the expression of moral judgement. *Child Development*, n. 55, p. 1040-1043, 1984.
- GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 147-174, out. 2001.
- GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007.
- HEBERT, P. et al. Evaluating ethical sensitivity in medical students: using vignettes as an instrument. *Journal of Medical Ethics*, n. 16, p. 141-145, 1990.
- KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. *Entenda a Teoria de respostas ao item (TRI)*. Nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2011.
- KOHLBERG, L. *Essays on moral development: the philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row, 1981. v. I.
- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.
- LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. M. (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.
- LIMA, T. J. S. *Modelos de valores de Schwartz e Gouveia: comparando conteúdo, estrutura e poder preditivo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- LIND, G. *Moral competence test*. Disponível em: <www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>. Acesso em: 29 jun. 2015.

- LIPOVETSKY, G. *O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. 4. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2010.
- LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- MARTINS, R. A.; SILVA, I. A. Valores morais do ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 185-198.
- MENIN, M. S. S. Representações sociais de injustiça em adolescentes de escolas públicas e particulares. *Psicologia da Educação*, PUC-SP, n. 14/15, p. 239-264, 2002.
- MENIN, M. S. S. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In: TOGNETTA, L. R. P. *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; MORO, A. Adesão ao valor de justiça entre crianças e adolescentes. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 56, p. 18-47, set./dez. 2013.
- MENIN, M. S. S. et al. Educação moral ou em valores nas escolas: concepções de educadores em escolas públicas brasileiras. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: Anped, 2010. p. 1-12.
- PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1994 [1932].
- REST, J. *DIT Manual: manual for the defining issues test*. Minneapolis: University of Minnesot, 1986.
- SELMAN, R. L. *The growth of interpersonal understanding: developmental understanding*. New York: Academic Press, 1980.
- SELMAN, R. L. et al. Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, v. 22, n. 4, p. 450-459, 1986.
- SILVA, D. J. Ética, educação e desafios contemporâneos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu, MG, 2010. *Anais...* Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt17>. Acesso em: 10 ago. 2011.
- SILVA, J. B. *A escola enfrenta a violência: dos projetos às representações docentes*. 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2004.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.
- TAVARES, M. R. Avaliação de valores sociomorais: procedimentos para a construção de uma escala. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 252-272, set./dez. 2013.
- TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- TOGNETTA, L. R. P. *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si*. 2006. 320f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- TOGNETTA, L. R. P. *Perspectiva ética e generosidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. M. (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.
- VALLE, R. Construção e interpretação de escalas de conhecimento: um estudo de caso. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 23, p. 71-92, 2001.
- VAZQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

VICENTIN, V. F. *Condições de vida e estilos de resolução de conflitos em adolescentes*. 2009. 223f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ZECHI, J. A. M. *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

MARIALVA ROSSI TAVARES

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil
mtavares@fcc.org.br

MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN

Professora titular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PQ/CNPq
sumenin@gmail.com

PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA

Professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Marília, São Paulo, Brasil
patriciaurbataglia@gmail.com

TELMA PILEGGI VINHA

Professora assistente doutora da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, Campinas, São Paulo, Brasil
telmavinha@uol.com.br

LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA

Professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Araraquara, São Paulo, Brasil
lrpaulino@uol.com.br

RAUL ARAGÃO MARTINS

Professor Adjunto III da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil
raul@ibilce.unesp.br

ADRIANO MORO

Assistente técnico de pesquisa da Fundação Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil
moroadriano@uol.com.br

ARTIGOS

EL PAPEL DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE CAMBIO

HÉCTOR MONARCA • NOELIA FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo ha sido analizar los procesos relacionados con la implementación de una innovación educativa promovida por la Ley Orgánica de Educación en España: la incorporación de las competencias básicas a las prácticas educativas de los centros. En esta ocasión se pone el acento en el papel que ha desempeñado la inspección educativa en dicho proceso. La investigación se desarrolló mediante una metodología cualitativa, realizando un estudio de casos múltiples en seis centros educativos de tres comunidades autónomas diferentes. En los casos abordados, los resultados evidencian que el papel desplegado por los inspectores educativos representa, con mucha frecuencia, un rasgo obstaculizador de las innovaciones propuestas, el cual viene dado, principalmente, por una excesiva vigilancia de los documentos de los centros educativos. En este sentido, las conclusiones invitan a una reflexión profunda sobre el papel que estos actores educativos deben asumir en el desarrollo de las políticas públicas, junto con la necesidad de contemplar un rol más centrado en el asesoramiento.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN • INSPECCIÓN DE ESCUELAS • ELABORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS • INNOVACIONES EDUCACIONALES

THE ROLE OF SCHOOL INSPECTION IN THE PROCESSES OF EDUCATIONAL CHANGE

ABSTRACT

This article presents the results of a study whose objective was to analyze the processes related to the implementation of an educational innovation supported by the Ley Orgánica de Educación in Spain: the incorporation of basic skills into the educational practices of the centers. The role of educational inspection in such a process is highlighted. The research was conducted using qualitative methodology, through a study of multiple cases in six schools of three different autonomous communities. In those cases, the results show that the role played by education inspectors too often undermines innovation proposals, mainly on the basis of excessive surveillance of documents of the educational centers. The findings lead to a careful reflection on the role that these actors must play in education in the development of public policies, and on the need they adopt a role more focused on counseling.

EDUCATIONAL POLICIES • SCHOOL SUPERVISION • CURRICULUM DEVELOPMENT • EDUCATIONAL INNOVATIONS

LE RÔLE DE L'INSPECTION SCOLAIRE DANS LES PROCESSUS DE CHANGEMENT

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche ayant pour objectif d'analyser les processus liés à la mise en place d'une innovation éducationnelle promue par la Ley Orgánica de Educación en Espagne: l'incorporation des compétences de base aux pratiques éducatives des centres. À cette occasion, le rôle joué par l'inspection éducative dans ce processus est mis en lumière. La recherche a été développée au moyen d'une méthodologie qualitative, basée sur l'étude de cas multiples dans six centres éducationnels de trois communautés autonomes différentes. Les résultats montrent que dans les cas étudiés, le rôle joué par les inspecteurs scolaires représente, très souvent, une entrave aux innovations proposées, surtout en raison d'une surveillance excessive des documents et des centres éducatifs. Les conclusions invitent à une réflexion profonde sur le rôle que ces acteurs éducatifs doivent assumer dans le développement des politiques publiques, et sur la nécessité pour ceux-ci d'adopter un rôle plutôt consultatif.

**POLITIKUES ÉDUKATIVES • INSPECTION SCOLAIRE • ÉLABORATION DU
CURRICULUM • INNOVATIONS ÉDUKATIVES**

O PAPEL DA INSPEÇÃO ESCOLAR NOS PROCESSOS DE MUDANÇA

RESUMO

Neste artigo são apresentados os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar os processos relacionados com a implementação de uma inovação educacional promovida pela Ley Orgánica de Educación na Espanha: a incorporação das competências básicas às práticas educativas dos centros. Nesta oportunidade destaca-se o papel desempenhado pela inspeção educativa em tal processo. A pesquisa foi realizada mediante uma metodologia qualitativa, realizando um estudo de casos múltiplos em seis centros educacionais de três comunidades autônomas diferentes. Nos casos abordados, os resultados evidenciam que o papel desempenhado pelos inspetores escolares com muita frequência prejudica as inovações propostas, em função, sobretudo, de uma excessiva vigilância dos documentos dos centros. Nesse sentido, as conclusões levam a uma reflexão profunda sobre o papel que esses atores devem assumir no desenvolvimento das políticas públicas e sobre a necessidade de adotarem um papel mais centrado na assessoria.

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS • INSPEÇÃO ESCOLAR • DESENVOLVIMENTO DO
CURRÍCULO • INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

El presente artículo se desprende del "Estudio de las dimensiones curriculares, organizativas, metodológicas y evaluativas de la competencia social y ciudadana", el cual ha sido seleccionado y financiado por el Ministerio de Educación y Cultura de España, de acuerdo con la Resolución del 20 de octubre de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se conceden ayudas para los proyectos que profundicen en la consolidación de las competencias básicas como elemento esencial de currículo.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE CAMBIO E INNOVACIÓN EDUCATIVA ha puesto de manifiesto las condiciones que los mismos tienen que asumir para poder avanzar en la dirección prevista (HARGREAVES, 1996; SARASON, 2003; SACRISTÁN, 2006; PUELLES, 2006; VIÑAO, 2006; ANDERSON, 2010; DAY, 2010; FULLAN, 2002, 2010; AGUERRONDO, 2014). Entre estos rasgos es posible destacar los siguientes: a) la importancia de contemplar la dimensión objetiva y subjetiva del cambio de forma simultánea (FULLAN, 2002); b) el cuidado en la formulación de las prescripciones normativas que regulan los cambios (PERRENOUD, 2012); c) la necesidad del trabajo colaborativo y de los procesos participativos en general: del profesorado (MURILLO; KRICHESKY, 2012; MONARCA; SANDOVAL, 2013), de las familias (SIMÓN; ECHEITA, 2012), de los estudiantes (FIELDING, 2012; MESSIOU, 2013); d) la relevancia del "tiempo" como elemento clave en los procesos de cambio e innovación y en las etapas con él relacionadas (ADELMAN; WALKING-EAGLE, 2003; GOODSON, 2010; PERRENOUD, 2012); etc.

En cualquier caso, se ha llamado la atención sobre el verdadero impacto que suelen tener las políticas de reforma y cambio educativo; en esta línea, se ha constatado una gran dificultad "para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos" (TEDESCO, 2012, p. 118), no solo en modalidades centralizadas y fuertemente burocráticas de organización educativa, sino también en estructuras descentralizadas y escasamente burocratizadas. Una de las razones que

se ofrece para explicar esta dificultad se relaciona con la velocidad y la frecuencia con la que se suceden las políticas de reforma, cambio o innovación. En este sentido, con respecto a la incorporación del enfoque de competencias en España, Bolívar (2008) considera que el profesorado se ha encontrado ante la precipitación y la exigencia de incluir este nuevo elemento curricular sin el tiempo que las evidencias de la investigación aconsejan.

Por su parte, la literatura señala que la gran cantidad de cambios normativos a los que se ha tenido que enfrentar el profesorado en el contexto español ha influido negativamente, generando una cultura, ideas, actitudes, sentimientos, sobre el cambio educativo, que poco ayudan para que este se produzca. Entre estas ideas está la de contemplarlo como una mera exigencia burocrática, sin trascendencia para las prácticas escolares; entre los sentimientos, están la apatía, incredulidad y el agotamiento (ÁLVAREZ, 2008; BOLÍVAR, 2008; DIEZ, 2008). Con respecto a los continuos cambios normativos, Puelles (2006, p. 80) considera que “la continua sucesión de leyes en materias importantes para la sociedad, no sólo produce inseguridad, cansancio, relativismo y escepticismo”, sino que además atenta contra el mismo espíritu de la ley. De acuerdo con este autor, para que una ley tenga posibilidad de alcanzar lo que se propone, tiene que conectar con la realidad, para lo cual necesita estabilidad, continuidad, algo que solo es posible, en su opinión, si la ley es “producto de la reunión de los ciudadanos” (PUELLES, 2006, p. 79), es decir, un consenso. Algo en lo que también insisten Hargreaves y Fink (2008), si se pretende que los cambios sean sostenibles, duraderos en el tiempo.

La literatura nos muestra que, con mucha frecuencia, las políticas que procuran introducir innovaciones o cambios educativos suelen poner demasiado énfasis en el nivel político-normativo del cambio, sin atender a una lógica procesual del mismo que llevaría a contemplar, necesariamente, acciones a varios niveles, y a los diversos actores ligados a los mismos (CANTO CHAC, 2008; MONARCA; RAPPOPORT, 2013). Esta lógica de actuación política, caracterizada por una racionalidad técnica, desconoce los múltiples y complejos procesos y dinámicas de configuración de «lo real» (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2000; ALMANDOZ, 2010), en los cuales no solo tienen cabida la acción que desarrollan los gobiernos, las administraciones, los partidos políticos y otros grupos de poder más o menos institucionalizados, sino también otros actores, instancias, instituciones, programas y sujetos que resultan imprescindibles, ya no solo vistos como «aplicadores» de las regulaciones normativas que intentan dar direccionalidad a la realidad, sino como verdaderos agentes mediadores, incluso promotores de las mismas (FREIRE; MACEDO, 1989).

En este sentido, un número reducido de investigaciones ha dado cuenta del papel específico de los inspectores educativos (TYAGI, 2010; RUL, 2013; SILVA, 2013), como actores con un papel especialmente relevante en la mediación entre las pretensiones normativas y su apropiación y desarrollo por parte de los centros educativos. Las evidencias muestran que las características que asume este rol influyen en el desarrollo de procesos de cambio e innovación, según se ubique más próximo al control-supervisión o al asesoramiento (ESCUADERO; MORENO, 2012; AGUERRONDO, 2013), y según se realicen los mismos procesos de control-supervisión.

Este artículo se centra en el papel que ha asumido la inspección educativa en España en el proceso de implementación de las competencias básicas como nuevo componente curricular y nuevo enfoque pedagógico, el cual ha sido promovido y regulado por la Ley Orgánica de Educación (2006).

LA CONFIGURACIÓN DEL ROL DE INSPECCIÓN EDUCATIVA

La configuración del rol de inspección educativa debe ser abordada desde un análisis multidimensional. Cuando menos es preciso enmarcarlo en una perspectiva histórica, donde la inspección educativa se ha caracterizado fundamentalmente por un papel de control vertical y jerárquico (VIÑAO, 1999; HERNÁNDEZ, 2005), y en los procesos de transformación del Estado y sus mecanismos de gobierno (SANTOS, 2005; AGUERRONDO, 2013), en los que se promueven la descentralización, la desregulación, la privatización y, paradójicamente, se ensayan nuevas formas de control.

Históricamente, el origen de la inspección educativa en España debe ubicarse, tal como propone Ramírez (2003), en el mismo proceso de construcción del Estado moderno, en el paso del Antiguo al Nuevo Régimen, por tanto, en un proceso de ampliación y secularización de la educación. En este sentido, la inspección surge y se ubica en un lugar de mediación entre las políticas, las prescripciones normativas y aquellos que, bajo una lógica tecnocrática, tenían el deber de implementarlas en las instituciones escolares. Estas características se enmarcan en los rasgos de la misma configuración de los estados nacionales y sus sistemas educativos, los cuales se caracterizaron, como expresa Tedesco (2012), por su racionalidad técnico-burocrática. En este contexto, en un sistema educativo organizado jerárquicamente y con una clara función homogeneizadora, la inspección educativa aparece como garante de estas pretensiones en las instituciones escolares. De acuerdo con esa lógica histórica, los gobiernos emplearon con gran frecuencia el *uso de la ley* como instrumento preferente para cambiar la realidad (TEDESCO, 2012). De esta manera, la configuración del rol de la inspección

educativa quedó sujeta a esta vigilancia normativa bajo el supuesto de que “la realidad” podía ser construida o modificada a través de la simple aplicación lineal de la misma. Estos postulados acompañaron la instalación de los inspectores en los sistemas educativos y la definición de sus funciones y caracterización de su actuación en los centros escolares.

Tal como sostiene Aguerrondo (2013, p. 16), “este primer sentido de la inspección educativa asociada con la tarea de control, fiscalización administrativa y correcto cumplimiento de las normas y leyes” aún persiste, a pesar de la ampliación actual de sus funciones debido a los cambios sociales que vienen teniendo lugar en las últimas décadas relacionados con: a) las formas de conceptualizar la sociedad; b) las transformaciones en la intervención pública y c) la transformación de las instituciones o desinstitucionalización (DUBET; MARTUCCELLI, 2000). En cuanto a la ampliación de funciones asociadas a este nuevo escenario, Aguerrondo (2013) destaca la implicación en la dimensión pedagógica e institucional, es decir, en los diversos aspectos del funcionamiento del sistema educativo y de los centros escolares. En este contexto se empieza a vincular, cada vez con más insistencia, a la inspección educativa con los procesos de cambio y mejora educativa (FULLAN, 2002; DEDERLING; MÜLLER, 2010; SILVA, 2013), poniendo así en evidencia un escenario de gran complejidad y contradicción en cuanto a las funciones y al lugar específico de este rol dentro de los sistemas educativos modernos. Los aportes de esta investigación sugieren que, para acompañar estos procesos, la inspección educativa debe desarrollar un tipo de práctica centrada en el asesoramiento y la orientación (CANTÓN; VÁSQUEZ, 2010; DOMINGO, 2010).

Esta complejidad queda reflejada en tres tensiones que menciona Viñao (1999): la primera entre politización y profesionalización del cuerpo de inspección; para el autor, es la más significativa de todas, dado que se encuentra muy presente desde el origen de la inspección. La segunda entre la fiscalización-control y el asesoramiento, y la tercera entre lo administrativo y lo pedagógico. De acuerdo con Viñao (1999), estas tensiones siguen de alguna manera presentes, tanto en las prácticas de inspección, supervisión y asesoramiento, como en las representaciones que sobre las mismas y sobre el mismo rol tienen los diversos actores educativos. Sostiene el autor que el modo en que estas tensiones se resuelven determina la configuración de estilos o modelos de inspección.

METODOLOGÍA

La investigación de la que surge este artículo se desarrolló mediante una metodología cualitativa, realizando un estudio de casos múltiples

o colectivos, instrumental, de tipo descriptivo-interpretativo (STAKE, 2006). Por otra parte, aunque no es una etnografía en sentido estricto, asumiendo la sugerencia de Wolcott (2006), es preciso reconocer que sí se dan algunas de sus técnicas y procedimientos principales. De esta manera, se reconoce que esta perspectiva ofrece un enorme potencial, tanto epistemológico como metodológico, para aproximarnos a lo social, lo cultural y lo político, desde una visión holística y compleja (VELASCO; DÍAZ DE RADA, 1999).

CASOS

Teniendo en cuenta la concepción procesual de política y la metodología escogida para la investigación, el caso quedó definido por tres niveles de actuación en lo que respecta a:

1) La objetivación de las políticas, es decir las prescripciones técnico-normativas que definen una pretendida direccionalidad de los sistemas y prácticas educativas.

2) Su concreción en “unidades político-administrativas” específicas, en España denominadas Comunidades Autónomas (CCAA), que tienen, como su nombre lo indica, cierta autonomía, al menos teórica,¹ a la hora de definir las políticas de su territorio, en este caso tres CCAA: Madrid, Castilla-La Mancha y Castilla y León.

3) Los actores implicados en los procesos de decisión, diseño, apropiación y resignificación de las prescripciones normativas; en este caso, como se ha explicado, se ha puesto el acento en la inspección educativa; sin embargo, en la investigación se ha indagado por lo sucedido I) *a nivel macro* (agentes que: a) toman decisiones acerca de las políticas, b) las transforman en prescripciones normativas de cualquier estatus normativo, c) desarrollan acciones tendientes a generar las condiciones para el desarrollo de las prescripciones); II) *a nivel intermedio* (formado por agentes mediadores entre la toma de decisiones y los espacios donde las políticas deben ser desarrolladas-implementadas) y III) *a nivel micro* (agentes que se ubican en los espacios-instituciones donde las políticas deben tener impactos y producir transformaciones diversas; son agentes que se apropian y resignifican las prescripciones normativas que pretenden dar una direccionalidad a la realidad y, en ese marco, generan determinado tipo de prácticas y acciones); en este caso se han tomado seis instituciones escolares, dos en cada una de las CCAA, una de enseñanza primaria y otra de enseñanza secundaria.

Es preciso aclarar que es un modelo analítico y que los casos se definen en una trama compleja de interacción entre estos niveles. Por otra parte, en esta investigación se ha construido un conocimiento de lo que sucede en estos niveles, principalmente desde “la mirada” de uno de ellos, a través de las representaciones de los actores del nivel micro.

¹ Esto significa que, aunque normativamente las CCAA tienen las competencias en educación, es decir, la posibilidad de asumir decisiones y direccionalidades singulares en el desarrollo de las políticas educativas que fija el Estado, en España esto es llevado a cabo por el conjunto de Comunidades y Ciudades Autónomas; en la práctica, salvo contadas excepciones, no siempre se aprecian grandes diferencias entre ellas.

Esto se ha complementado con el análisis de la normativa y documentos normativos existentes.

INFORMANTES

En todos los casos los informantes han sido profesores o profesoras de los centros seleccionados, que han sido escogidos de acuerdo con los siguientes criterios: a) antigüedad; b) cargo/función: miembro del equipo directivo, tutor, jefe de departamento, miembro del equipo de orientación o profesor sin ninguno de los cargos/funciones antes mencionadas; c) especialidad; y d) disponibilidad para observación y entrevistas.

CONTEXTOS, PRÁCTICAS Y CONDICIONANTES QUE ATRAVIESAN EL DESARROLLO CURRICULAR EN ESPAÑA

Teniendo en cuenta que el objeto de indagación de la investigación es una política que procura generar cambio a nivel curricular, se hace necesario analizar aquellos aspectos que contextualizan y actúan como condicionantes de este proceso. En España, el primer nivel de definición curricular le corresponde al Estado, y posteriormente son las Administraciones Educativas quienes deben desarrollar y concretar el currículo. A continuación, en un tercer nivel de concreción, los centros educativos deben adaptar los currículos a sus contextos y desarrollarlos.

De acuerdo con las diversas normativas vigentes, entre ellas la Ley Orgánica de Educación (2006), el Estado, en el primer nivel de concreción de las enseñanzas, define la estructura del sistema educativo y una parte del currículo prescrito. La investigación se ha centrado en la denominada «educación básica», la cual se define como un todo, es decir, como un marco de sentido de la educación y su particular forma de organizarla. Los diez años que la comprenden son los que dan pleno sentido a lo que se entiende por educación básica, común y obligatoria: los contenidos y competencias que se espera que toda la población desarrolle como base de la ciudadanía y del desarrollo personal y social. De acuerdo con la normativa vigente, la educación básica comprende dos etapas: educación primaria y educación secundaria obligatoria. La primera se organiza en tres ciclos, con dos niveles educativos en cada uno de ellos. Se cursa ordinariamente entre los 6 y los 12 años. Por su parte, la educación secundaria obligatoria comprende 4 cursos que se seguirán de forma ordinaria entre los 12 y 16 años de edad. Sin embargo, la edad de permanencia se puede ampliar hasta los 18 años. En cuanto a la organización de los centros educativos, esta es producto de una serie de leyes que se implementaron a partir de 1985, inspiradas en una visión

democrática y participativa del profesorado en la toma de decisiones. En este sentido, la normativa contempla la existencia de a) órganos de gobierno: consejo escolar, claustro de profesores y equipo directivo, y b) órganos de coordinación docente: comisión de coordinación pedagógica, equipos de ciclo (primaria) o departamentos didácticos (secundaria), departamento de orientación (secundaria), tutores y junta de profesores.

La estructura general del sistema educativo es igual en todo el Estado español; por su parte, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación (2006), el currículo estipulado para cada etapa educativa es definido parcialmente por el gobierno del Estado o Administración Central, términos que se suelen emplear con un mismo sentido. Esta definición central es de un 55% de los contenidos para las CCAA que tienen lengua cooficial y de un 65% para aquellas que no la tienen. En cuanto a la investigación desarrollada, las tres CCAA elegidas mantenían una propuesta curricular prácticamente idéntica; en un análisis detallado de la legislación vigente, se ha constatado una escasa variación entre ellas, sin asumir singularidades significativas de acuerdo con ese 35% de autonomía definida.

En cuanto a la política de cambio específica que se ha abordado para analizar el papel de la inspección educativa en su implementación en las tres CCAA elegidas, se refiere a la incorporación de las competencias básicas como nuevo elemento del currículo y nuevo enfoque pedagógico, regulado normativamente en la Ley Orgánica n. 2/2006, del 3 de mayo, de Educación – LOE –, antes mencionada. Con la misma se inicia una nueva política tendiente a incorporar este enfoque pedagógico a los centros educativos, a las prácticas de enseñanza. Desde el punto de vista de las prescripciones curriculares, más allá de las menciones que hace la LOE a las competencias, tanto el Real Decreto n. 1513/2006 como el Real Decreto n. 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria y la educación secundaria obligatoria respectivamente, son los que realmente avanzan en una primera concreción de este componente curricular. Es preciso mencionar que estas decisiones, esta nueva ley de educación, se han enmarcado en una tendencia a la convergencia europea en esta temática y en un discurso en torno a las competencias que asume un rasgo cada vez más globalizado, transnacional (BOLÍVAR, 2008; SARASÚA, 2008; PERRENOUD, 2012). Un antecedente destacable en la aparición e instalación del concepto de competencias clave ha sido el Consejo Europeo celebrado en marzo de 2000 en Lisboa para acordar un nuevo objetivo estratégico de la Unión con el fin de reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento. En esta dirección, en el año 2001 los Ministros de Educación establecen un acuerdo sobre los objetivos comunes de educación y formación como meta para el año 2010 (BOLÍVAR, 2008), línea que se continúa

y profundiza en el Consejo de Europa de Barcelona del año 2002. Fue cobrando forma así la denominada Estrategia de Lisboa, que ha tenido gran influencia en las agendas educativas de los países europeos. En este marco se encuentra la Resolución del Consejo de la Unión Europea del 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente (2002/C 163/01, Diario Oficial de las Comunidades Europeas). Hoy las competencias forman parte de los discursos de los organismos internacionales, de las instituciones europeas y de un número importante de países. En este contexto, y asumiendo las recomendaciones de la Comisión y el Parlamento Europeo, la LOE y los Reales Decretos mencionados, de forma similar a como se ha hecho a nivel europeo, incluyen ocho competencias básicas: 1) competencia en comunicación lingüística, 2) competencia matemática, 3) competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, 4) tratamiento de la información y competencia digital, 5) competencia social y ciudadana, 6) competencia cultural y artística, 7) competencia para aprender a aprender y 8) autonomía e iniciativa personal. A partir de aquí son las Comunidades Autónomas, de acuerdo a las competencias otorgadas por la constitución y la legislación educativa, las que deben incluirlas en sus respectivos currículos.

En lo que respecta específicamente a la inspección educativa, de acuerdo con la normativa vigente, queda organizada en:

I) Alta Inspección, cuyo sentido queda expresado en el artículo 149 de la LOE de esta forma: “Corresponde al Estado la alta inspección educativa, para garantizar el cumplimiento de las facultades que le están atribuidas en materia de enseñanza y la observancia de los principios y normas constitucionales aplicables y demás normas básicas que desarrollan el artículo 27 de la Constitución”. Todas las atribuciones establecidas para la Alta Inspección se centran en funciones de control y vigilancia normativa.

II) Inspección Educativa, según establece la ley antes mencionada, es regulada por las Administraciones educativas de cada CCAA. De las siete funciones que para ella se establecen en el artículo 151 de dicha ley, solo una hace referencia explícita al asesoramiento, aunque en su misma formulación queda limitado su sentido: “Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones” (LOE, 2006, art. 151, inciso f).

MODELO DE APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

De acuerdo con el modelo teórico para el estudio del campo del currículo que es posible derivar de Sacristán (1988), se han contemplado cinco niveles de análisis, los cuales contribuyen a focalizar la atención en aspectos específicos del objeto de estudio:

1) Nivel I: el currículo prescrito. Constituido por la normativa que fija las competencias como nuevo componente curricular, tanto a nivel estatal como de las Comunidades Autónomas.

2) Nivel II: las acciones desarrolladas por la Administración para incorporar las competencias clave. Contempla todas aquellas acciones y prácticas que la Administración ha puesto en marcha con el objetivo de favorecer la implementación del enfoque de competencias. En este caso, entre otras cosas, se focaliza la atención en el papel de la inspección educativa, si es que lo ha tenido.

3) Nivel III: las acciones desarrolladas por los centros para incorporar las competencias clave. Se refiere a las acciones centradas en la elaboración de los documentos del centro, a los documentos en sí mismos y a cualquier otro tipo de acción o práctica relacionada con la implementación de las competencias. En este nivel se aborda también, de forma específica, el papel que juega la inspección en las acciones mencionadas.

4) Nivel IV: el currículo en acción. Comprende las acciones, programas y proyectos desarrollados por el profesorado y el centro. Con respecto a la inspección educativa, se pone el acento en la forma en que la inspección educativa interviene en este nivel o en los efectos que ella tiene en el mismo.

5) Nivel V: currículo evaluado. Se refiere a las prácticas y acciones de evaluación de las competencias. De la misma manera que en los casos anteriores, se ha indagado el papel de la inspección educativa en relación a este nivel.

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS

De acuerdo con la opción metodológica realizada, se han empleado las siguientes técnicas de investigación: A) *entrevistas*, un total de 76. De ellas 15 han sido holísticas, es decir, destinadas a suministrar contexto (VELASCO; DÍAZ DE RADA, 1999), y las 61 entrevistas restantes han sido focalizadas en el objeto de estudio. B) *Observaciones* descriptivas/abiertas y focalizadas/selectivas; algunas de ellas han sido participativas. C) *Análisis de documentos*. Se han contemplado dos tipos principales de documentos:

1. Prescriptivos: I) Nivel estatal: a) LOE; b) Real Decreto n. 1513/2006, del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria; y c) Real Decreto n. 1631/2006, del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. II) Nivel autonómico: la normativa específica de cada una de las Comunidades Autónomas escogidas.
2. Elaborados por el profesorado: a) Proyecto educativo de centro – PEC; b) Programación general anual – PGA; c) Plan de atención a la

diversidad (PAD); d) Plan de acción tutorial – PAT; e) Programaciones didácticas; y f) otros planes o programas, según los casos: planes de convivencia, plan de diversificación curricular, memorias anuales, etc.

TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se ha desarrollado a lo largo de un curso escolar completo. El mismo se ha dividido en dos fases específicas y un tercer momento de devolución. La idea fue iniciar un proceso de aproximación progresiva a nuestro objeto de investigación a través de las dos primeras fases mencionadas. La *fase 1*, considerada conceptual y metodológicamente como una *aproximación holística* (VELASCO; DÍAZ DE RADA, 1999), ha tenido tres objetivos: a) construir esta visión holística para identificar posibles “ámbitos” o “áreas” de indagación más específicas; b) identificar posibles informantes, personas relevantes desde el punto de vista del discurso específico relacionado con el objeto de estudio; y c) construir una relación de confianza y cercanía, imprescindible para el acceso a la cultura. La *fase 2*, de *profundización y focalización*, se ha centrado en los objetivos específicos de la investigación. Es preciso aclarar que estas fases no siempre se pueden ver como claramente diferenciables. Los límites entre las mismas son difusos y ellas han funcionado fundamentalmente como organizadoras de intenciones y acciones relacionadas con el trabajo de campo. Sin embargo, a lo largo del desarrollo de este trabajo, aunque a grandes rasgos se ha mantenido la estructura de fases mencionada, se han dado circunstancias que han variado esta estructura. Lo importante no es la estructura de fases como algo sincrónico a seguir, sino desde el punto de vista de los objetivos que cada una de ellas tiene.

INSPECCIÓN EDUCATIVA, NORMATIVA, REALIDAD Y BUROCRATIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE CAMBIO

De acuerdo con las representaciones de los informantes entrevistados, un rasgo que parece predominar sobre la actuación de la inspección educativa es su papel centrado predominantemente en la supervisión y seguimiento de la implementación de la normativa, su aplicación. Aquí aparece nuevamente una lógica que, de acuerdo con los relatos, parece funcionar solo desde el punto de vista burocrático, entendido en este caso, y de acuerdo con los aportes de Barroso (2005), en dos sentidos: como prerregulación y como regulación institucional (normativa y de control); se trata de un modo de ajustar la acción a priori, incluso ajena, a los procedimientos que se implementan para obtener determinados resultados. Un aspecto sorprendente que aparece en los relatos es que esta forma de ejercer la supervisión asume un supuesto de importantes

consecuencias; la presencia de la normativa en los documentos de los centros educativos parece entenderse como la presencia en la misma realidad, en las prácticas escolares. Se da por supuesto que, si los documentos reflejan el cambio que la norma propone, las prácticas escolares también lo hacen. En cualquier caso, los elementos que se han podido recoger en el trabajo de campo, ya sea en las entrevistas, observaciones o en los documentos analizados, no permiten concluir hasta qué punto esta situación es producto de asumir de forma explícita este supuesto o si, en cambio, esta forma de prerregulación o de regulación institucional (BARROSO, 2005) es producto de las mismas contradicciones en las que se ubican actualmente las múltiples demandas de la inspección educativa, junto con las limitaciones que se encuentran para desarrollar algunas de ellas.

En cualquier caso, tal como nos informan los entrevistados, si la supervisión se centra en «la aplicación», y si esta se constata exclusivamente, mediante su presencia, en muchos casos literal, en los documentos del centro, se traslada una idea muy particular sobre cómo se configura la realidad educativa o, siendo más preciso, configura dos contextos de realización que, de acuerdo con el trabajo de campo, terminan estando escindidos, generando dos realidades o prácticas con lógicas diferenciadas, las cuales suponen actuaciones específicas y muchas veces desconectadas: las prácticas y racionalidad que giran en torno al diseño de documentos, y las prácticas y racionalidad que giran en torno al trabajo del aula o al desarrollo del currículo, al currículo en acción. En este sentido, una actuación de la inspección que toma como centro de su actuación los documentos de los centros educativos contribuye a transformarlos en una práctica con un valor en sí mismo y sin necesaria conexión con la práctica educativa. En concreto, se ha apreciado que el profesorado, bajo esta lógica de actuación, deba dedicar importantes esfuerzos a esta tarea de elaboración de documentos. En este mismo sentido, de acuerdo con lo que se ha recogido en los relatos de los profesores, estos procesos de supervisión centrados en la «vigilancia de la normativa» focalizada en los documentos del centro, no parecen aportar nada a la transformación de las prácticas educativas en sí mismas. El cambio, según las evidencias de la investigación (FULLAN, 2002; ADELMAN; WALKING-EAGLE, 2003; HARGREAVES; FINK, 2008), está más asociado a procesos de búsqueda, indagación, confianza, formación, asesoramiento, colaboración, que a procesos de vigilancia, la cual genera desconfianzas y temores, y esto se suma a los que ya de por sí pueden incitar cualquier cambio. Sin embargo, en los casos analizados, se ha comprobado solo una función de inspección educativa basada, como se ha dicho, en la prerregulación o control institucional, ejercido, por otra parte, casi exclusivamente a través de diversos tipos de documentos.

Algo que se ha podido constatar, tanto en primaria como en secundaria, es que estas prácticas de vigilancia de la norma, centradas en su presencia o no en los documentos de centro, refuerzan la burocratización del cambio, entendido esto como el fomento de prácticas basadas en un control *a priori*, incluso independiente, de las prácticas educativas. En este sentido, por burocratización se está haciendo referencia a que el cambio que las políticas pretenden se transforma en un proceso estático, principalmente, y en ocasiones exclusivamente orientado a la modificación de documentos.

Por otra parte, a la luz de los relatos, se aprecia que esta lógica de actuación de la inspección educativa, ese excesivo cuidado en que la ley aparezca claramente reflejada en los documentos de los centros educativos, tiene consecuencias en las prácticas que giran en torno a su elaboración. En este sentido, se ha podido constatar que, de acuerdo con los entrevistados y, sobre todo, con el análisis de los documentos, para ser en esta pretensión de la inspección educativa, es copiando los que la misma ley prescribe. Este hecho, que la norma aparezca fielmente reflejada en los documentos de centro (copiada) es algo que, por otra parte, y tal como se mencionó anteriormente, se aprecia también en las leyes que corresponden a distintos niveles de concreción, que se repiten una tras otra, más allá de su estatus normativo, aportando pocas novedades con respecto a la anterior, sin reflejar un proceso gradual de concreción, tal como es de esperar.

La práctica de ciertos inspectores, tal como confirman algunos de los entrevistados, basada en una «lista de control» en la que se «señala» la presencia o no de ciertos «elementos normativos» en las programaciones y otros documentos de los centros educativos como prueba de su existencia, va generando una dinámica de implementación de los cambios, excesiva y artificialmente centrada en esta «lógica formal» que no tiene, necesariamente, tal como se puede constatar, ningún correlato con las prácticas educativas que desarrollan el currículo. La dinámica que se va generando basada en esta lógica formal, de prerregulación o de control institucional (BARROSO, 2005), se puede resolver de forma relativamente sencilla, basta con incluir estos elementos, con trasladarlos «literalmente de la norma a los documentos», algo que en parte ha quedado de manifiesto en los análisis que se han realizado de los mismos.

E: [...] cuando venía la inspección, ¿colaboraban, asesoraban en cómo hacerlo?

P: No, porque en estas cosas cuando te dicen copia y pega, pues vas, copias y pegas y se acabó.

E: Y ellos, ¿qué te exigen? La inspección, ¿en qué ponía el acento?

P: En ver una serie de puntos.

E: ¿En los documentos?

P: Claro, entonces te dicen, a ver estos puntos, ¿están?, sí o no, sí, pues ya está [...] Los inspectores te dicen, la ley dice esto, aplícalo; digo, pero es que esto contradice, ya, pero es lo que dice la ley [...] Lo que pasa, es que ellos resuelven en el artículo [...] Eso está en su papel [...]. (JorgeCYLES06P22)

Esta “copia literal de la norma” parece ser eficaz a esta lógica formal que caracteriza la actuación de la inspección educativa; al menos, por lo que se deduce de los relatos, de momento les está funcionando, cubre las expectativas de la inspección, sus demandas. Algo que, como es evidente, no ofrece ninguna información de lo que efectivamente está pasando. Tal como explicaba uno de los entrevistados, si la acción del inspector solo se basa en la normativa, es decir, si no ofrece ninguna transformación de la misma, si no ofrece nada nuevo y distinto a lo que ella dice, en realidad, no se ofrece nada que necesiten los centros.

En lo que se refiere específicamente a la política de cambio que se estaba analizando –la incorporación de un nuevo elemento curricular y un nuevo enfoque pedagógico centrado en las competencias básicas–, la ley no es clara para el profesorado, las diversas lógicas contenidas generan más confusión que otra cosa a los docentes. De su lectura no se deduce, al parecer, nada que haga referencia a «cómo hacerlo», ni como centro ni como docente. En este sentido, si los inspectores no asumen ningún papel en esta tarea, su presencia queda reducida a supervisar un proceso que el profesorado no termina de comprender: ni lo que realmente pretende ni lo que se espera de él. Por tanto, ¿qué sentido tiene esta supervisión para la mejora educativa? De acuerdo con los relatos de los profesores, lo que no se sabe hacer es, precisamente, aplicar una norma tan poco clara en esta temática.

[...] la inspección se dedica más bien a ver si te falta el punto 1.3/1 en la programación. (HoracioCYLES06P12)

E: ¿Crees que esta forma de actuar refuerza la burocratización de las cosas?

J: Sí, lo creo, y también creo que es una sensación que tiene todo el profesorado, que hay mucha burocracia, que la Administración se centra en papeles y ya está [...] Cuando viene el inspector, se centra en unas cuantas cosas, la mayoría, por no decir todas, son papeles, documentos. Si ahí está lo que él considera, más allá de si se hace o no, y cómo se hace, ya está. (SandraCAMESO4ED4)

Esta opinión, bastante generalizada en nuestros relatos, según la cual a la Administración le interesa más “el papel”, los documentos, que

aquello que realmente está sucediendo en las aulas, es muy ilustrativa de la lógica que se ha mencionado y los procesos de burocratización (prerregulación o control institucional) que se refuerzan con este tipo de demandas:

[...] yo te digo que en el ciclo, cuando hacemos, rellenamos un papel, intentamos reflejar la realidad, pero por ejemplo, la administración no tiene en cuenta la realidad, le da igual, la administración solo ve el papel. (DanielCYLEP5P5)

LOS EFECTOS DE UNA ACTUACIÓN BASADA EN EL CONTROL INSTITUCIONAL O PRERREGULACIÓN EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Esta práctica de la inspección educativa basada en lo que se ha denominado «lógica formal» (prerregulación o control institucional), teniendo en cuenta que al parecer está muy instalada en la cultura de los centros, está teniendo otros efectos. Para cumplir con esta lógica, no se precisa de ninguna instancia de debate, deliberación, interrogación; siendo claro el producto esperado, cualquier otra cosa, como las anteriores, solo puede desviar la atención del objetivo principal: «que la ley quede reflejada sin lugar a dudas». Las dudas reales de los docentes, las incertidumbres, los interrogantes que puede traer aparejado cualquier cambio, deben ser aparcados, al menos en cuanto a la elaboración de documentos se refiere; en ellos se pide, se buscará, la presencia de la ley. Para acometer esta tarea, por tanto, no hace falta debate, este puede generar más dudas, dilemas o visiones alternativas que no tienen cabida en esta lógica formal mencionada; hace falta que una persona se ponga a transcribir, tarea que suele recaer en una persona concreta, no en un equipo de ciclo ni en un departamento. Dicho esto, es necesario afirmar que, aunque esta parece ser la práctica dominante, eso no quita que se haya podido acceder a documentos que se presentan como innovadores, o con un aporte colectivo significativo. Tampoco quita que en ocasiones sí hayan tenido lugar debates e instancias de intercambio de mayor o menor intensidad y de mayor o menor relevancia, ya que sí se ha podido constatar su existencia. Lo que sucede es que muchas veces aparecen como prácticas no vinculadas, los debates por un lado y el diseño de documentos por otro.

En cualquier caso, es necesario prestar atención a este aspecto que ha aparecido de forma reiterada en los relatos de los profesores; esta práctica de la inspección parece estar jugando un papel clave en la burocratización de las políticas, es decir, que se quede detenida en esta instancia de prerregulación. En este sentido, la formalización

de las mismas en meros diseños de documentos se transforma en un obstáculo en su desarrollo real, en su llegada a las aulas.

Yo vivo todo como una especie de farsa, o sea, en realidad (lo que hace) es el control de lo que nosotros ponemos en papel. Pero yo creo que, al final, hay un distanciamiento de lo que es la práctica, el día a día. (InésCAMESO4P10)

Siempre se ha sentido como una imposición de la inspección, que te hacía cumplir unos ítems en la programación y entonces te obligaba, digamos, a cruzar lo que tú programas con los ítems que te estaba exigiendo en esa programación. (MarceloCAMESO4P16)

Los inspectores son unos señores que no vienen más que a ver papeles ahora. Ahora, pero antes no [...] Tuve una inspectora, mayor para mí, no creo que fuese mayor que yo ahora, ni mucho menos, pero yo entonces tenía 25 años, y era muy mayor para mí. Encantadora, fabulosa. A mí, llegó a mi clase, y me dijo qué bien tienes este rincón, de lo que fuese, pero mira, esto no lo trabajas bien. Te puedo decir que esto lo puedes trabajar mejor de esta manera [...] Esa mujer era una inspectora, y lo que hay ahora no son inspectores. No son más que unos señores que vienen a sellarte lo que es válido y lo que no es válido. (CarmenCYLEP5P33)

Esta última profesora valora justamente de la inspección, a partir de su experiencia pasada, el asesoramiento que ha recibido en un momento en el que justamente se iniciaba como profesora. Valora enormemente dos cosas, que la inspectora entrara en su aula y que le ofreciera un consejo sobre cómo mejorar lo que estaba haciendo; algo que para esta profesora parece ofrecerle legitimidad a este rol: conocer la realidad y saber hacer lo que demanda a los profesores. Esta función asesora por parte de la inspección (DOMINGO, 2010), es la que al parecer no se visualiza por la mayoría de los informantes; en cambio se cuestiona, critica, la función que se percibe con más frecuencia, la de supervisar por medio del control de los documentos del centro.

En cambio, el profesorado valora el papel de aquellos inspectores que contribuyen en la implementación que la Administración exige o demanda, mediante claros procesos de asesoramiento y apoyo, en este caso relacionados con el enfoque de competencias. También se valora cuando los inspectores interactúan no solo con el director, sino también con los jefes de departamento; ya que al parecer el principal vínculo que establecen es con el/la director/a, jefes de estudio y jefes de departamento; algo que también hay que ubicar en las condiciones de

trabajo que deben desempeñar, entre otras, la cantidad de centros a los que deben supervisar-asesorar.

No hay que dejar de advertir que en la misma configuración del rol de inspección, intervienen también las expectativas y representaciones que tienen directores y profesorado en general sobre el mismo. En este sentido, aparece la idea, la presencia, de necesidad de un control de lo que se hace, junto con las demás demandas, expectativas y representaciones que se depositan en él, configurando un rol híbrido.

CONCLUSIONES

Se aprecia con claridad que, al igual que muchas veces se habla de la Administración o los políticos como algo alejado de los centros, a la inspección educativa se la percibe como totalmente alejada o ausente de las aulas. Aunque se asuma que dentro de sus funciones la supervisión y el control puedan resultar necesarios, no parece entenderse cómo puede realizarse esta tarea solo a partir de la vigilancia normativa a través de la lectura y revisión de documentos del centro. A partir de los relatos recogidos se ha formulado esta interpretación a modo de hipótesis explicativa: el tomar estos documentos como la realidad en sí misma, como si fueran las prácticas educativas en sí, hace que las políticas queden estancadas en esa fase, la cual se resuelve, en muchas ocasiones, con un «recorto y pego». Lo que dice la normativa pasa directamente a los documentos, muchas veces sin «mediaciones» de ningún tipo, sin reflexión, sin debate, sin ajustes, reproduciéndose así la misma lógica que se aprecia en las distintas normativas que reproducen una vez tras otra lo que dice la norma de rango superior. Si esto es dado por bueno, es decir, si la presencia de «la novedad» en el documento se asume como suficiente evidencia del cambio, entonces ahí se paraliza el proceso. Si en esto, como aparece en los relatos de los informantes, es donde se detienen una y otra vez los inspectores, exigiendo modificaciones solo en esta dirección, en los documentos, el proceso se burocratiza, se queda en la fase de prerregulación, previo al desarrollo de aquellas prácticas o acciones que pudiesen buscar el desarrollo del cambio normativamente pretendido. Todo el esfuerzo pasa a centrarse en hacer los mejores documentos posibles, en lo cual no parece haber margen para la confusión, para el error, para la duda... se eliminan por tanto los procesos que pueden demorar esta concreción: debates, consultas, incluso que se plasme algo que no encaje perfectamente con lo que la normativa dice, o que haya alguna duda al respecto.

En cualquier caso, esta práctica, al parecer frecuente de la inspección educativa, esta lógica de actuación, debe enmarcarse en un escenario educativo y social más amplio y complejo, en el cual la forma en que se representa lo social y las instituciones ha sufrido

un cambio profundo. Tal como sugieren Dubet y Martuccelli (2000, p. 201), “ninguna de estas instituciones funciona según el modelo clásico, como aparatos capaces de transformar valores en normas, y las normas en personalidades individuales”. De acuerdo con esta perspectiva, la sociedad, el sistema educativo y la escuela para la que fue creado el rol de inspección educativa, ya no son los mismos. El proceso de desinstitucionalización que hacen estos autores pone en cuestión los objetivos, las funciones, los roles de la escuela y sus profesionales. En este contexto, como se ha podido apreciar, la configuración del rol de inspección resulta de un cruce complejo de demandas y expectativas, tanto aquellas que fija la normativa, las que cada Administración realiza en un momento concreto de su gestión y de acuerdo con los vaivenes y cambios de gobierno y aquellas que los mismos directores y profesorado realizan en general; un contexto de demandas más versátil, menos claro, menos evidente.

La hipótesis anticipada, de que las formas que asumen los mismos procesos de control, en este caso mediante las funciones asignadas a la inspección educativa, pudiesen explicar parte de la no implementación de las pretensiones de los cambios normativamente estipulados, debe ser profundizada mediante nuevas investigaciones. Por otra parte, esta hipótesis podría ser acompañada, complementariamente, de otras dos hipótesis, aunque en este caso, no se desprenden de la presente investigación. Las mismas surgen de las evidencias de los cambios que se están produciendo en la organización y gestión de Estado (SANTOS, 2005). Hay coincidencias en la existencia de nuevos mecanismos de control externo, enmarcadas por algunos autores en las denominadas formas posburocráticas de control (BARROSO, 2005), con una importante influencia de organismos supranacionales (TARABINI; BONAL, 2011; VALLE, 2013). Así, una de estas primeras hipótesis complementarias es que, en este nuevo contexto, son otros los mecanismos y formas que ejercen control; en este contexto, el rol de la inspección queda descolocado y refugiado en sus antiguas funciones. Sin embargo, a colación, formulamos una segunda hipótesis complementaria; la misma se desprende de la concepción weberiana de burocracia en la que esta se vincula con el control del cumplimiento de los objetivos legítimamente fijados por el Estado. En este sentido, si este control no se está ejerciendo, es decir, si no se comprueba, evalúa, acompaña el impacto de estos objetivos en la transformación de las realidades, se establece una importante fractura en el desarrollo de las políticas que, por otra parte, deja el terreno libre para las otras formas y mecanismos de control mencionados. De esta manera, se podría concluir que el conocimiento construido en el marco de esta investigación permite apreciar la emergencia de una nueva forma de burocracia de control, en la que aún la inspección no tiene un lugar claro.

REFERENCIAS

- ADELMAN, Nancy; WALKING-EAGLE, Karen. Los docentes, el tiempo y la reforma escolar. In: HARGREAVES, A. (Comp.). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 138-162.
- AGUERRONDO, Inés. El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, v. 49, n. 1, p. 13-27, 2013.
- AGUERRONDO, Inés. Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 548-578, jul./set. 2014.
- ALMANDOZ, María Rosa. Las lógicas de las decisiones políticas en educación. In: FRIGERIO, G.; DIKER, G. (Comp.). *Educar: ese acto político*. Paraná, AR: La Hendija, 2010. p. 53-61.
- ÁLVAREZ, Juan Manuel. Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (Comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008. p. 206-233.
- ANDERSON, Gary. Nuevas «grandes preguntas» sobre el cambio educativo en la siguiente década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 15, n. 47, p. 1117-1123, 2010.
- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.
- BOLÍVAR, Antonio. *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.
- CANTO CHAC, Manuel. Gobernanza y participación ciudadana en las políticas públicas frente al reto del desarrollo. *Política y Cultura*, n. 24, p. 9-37, 2008.
- CANTÓN, Isabel; VÁSQUEZ, José Luis. Los procesos en gestión de calidad. Un ejemplo en un centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 8, n. 5, p. 59-68, 2010.
- DAY, Christopher. El futuro de la investigación en contextos de cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 15, n. 47, p. 1131-1138, 2010.
- DEDERLING, Kathrin; MÜLLER, Sabine. School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *Journal of Educational Change*, v. 12, n. 3, p. 301-322, 2010.
- DIEZ, Carlos La competencia social y ciudadana en la LOE. *Avances en Supervisión Educativa*, n. 9, 2008. Disponible em: <www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=424&Itemid=65>. Acceso em: dez. 2013.
- DOMINGO, Jesús. Comprender y redireccionar las prácticas de asesoramiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 54, p. 65-83, 2010.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada, 2000.
- ESCUADERO, Juan Manuel; MORENO, María de los Ángeles. Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, n. 17, 2012. Disponible em: <www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=469&Itemid=73>. Acceso em: dez. 2013.
- FIELDING, Michael. Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, n. 359, p. 45-65, 2012.
- FREIRE, Paulo; MACEDO Donaldo. *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, 1989.
- FULLAN, Michael. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- FULLAN, Michael. Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 15, n. 47, p. 1100-1106, 2010.
- GOODSON, Ivor. Teorías del cambio educativo y los contextos históricos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 15, n. 47, p. 1139-1145, 2010.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.

- HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata, 2008.
- HERNÁNDEZ, Víctor. Asesorando a centros educativos implicados en procesos de mejora escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 3, n. 1, p. 494-502, 2005.
- MESSIOU, Kyriaki. Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools. *Revista de Investigación en Educación*, v. 3, n. 11, p. 86-96, 2013.
- MONARCA, Héctor; RAPPOPORT, Soledad. Investigación sobre los procesos de cambio educativo: el caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, n. extraordinario, p. 54-78, 2013.
- MONARCA, Héctor; SANDOVAL, Marta. Profesores que se apoyan frente a la complejidad del proceso de inclusión educativa. In: ECHEITA, G. et al. *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma, 2013. p. 77-99.
- MURILLO, Francisco Javier; KRICHESKY, Gabriela. El proceso del cambio escolar: una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 10, n. 1, p. 26-43, 2012.
- PERRENOUD, Philippe. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó, 2012.
- POPKIEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 21, n. 1, p. 5-44, 2000.
- PUELLES, Manuel. Los hitos reformistas: la viabilidad de las reformas y la perversión de las leyes. In: GIMENO, J. (Comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, 2006. p. 61-80.
- RAMÍREZ, Elías. *Educación y control en los orígenes de la España liberal*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- RUL, Jesús. Problemas y retos de la inspección de educación. *Educar*, v. 49, n. 1, p. 29-48, 2013.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. De las reformas como política a las políticas de reforma. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (Comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, 2006. p. 23-42.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Buenos Aires: Flacso, 2005. Disponible em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100613090848/reinventar.pdf>>. Acceso em: dez. 2014.
- SARASON, Seymour. *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- SARASÚA, Avelino. Educación para la ciudadanía y de los derechos humanos. *Avances en Supervisión Educativa*, n. 9, 2008. Disponible em: <www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=421&Itemid=65>. Acceso em: dez. 2013.
- SILVA, Blanca. El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, v. 49, n. 1, p. 67-82, 2013.
- SIMÓN, Cecilia; ECHEITA, Gerardo. La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, n. 344, p. 31-34, 2012.
- STAKE, Robert. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó, 2006.
- TARABINI, Aina; BONAL, Xavier. Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, n. 355, p. 235-255, 2011.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional de San Martín, 2012.
- TYAGI, Rajvir Singh. School-based. Instructional supervision and the effective professional development of teachers. *Journal of Comparative and International Education*, v. 40, n. 1, p. 11-125, 2010.

VALLE, Javier. Supranational education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Education*, n. 1, p. 7-30, 2013.

VELASCO, Honorio; DÍAZ DE RADA, Ángel. *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid: Trotta, 1999.

VIÑAO, Antonio. El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (Comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, 2006. p. 43-60.

WOLCOTT, Harry. Sobre la intención etnográfica. In: VELASCO, H.; GARCÍA, F. J.; DÍAZ DE RADA, Á. (Ed.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 2006. p. 127-144.

REFERENCIAS LEGALES

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (DOUE) (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco europeo es el anexo de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf>. Acceso em: mar. 2012.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (B.O.E), n. 106, de jueves 4 mayo 2006.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. *Boletín Oficial del Estado* (BOE), n. 293, del 8 de diciembre de 2006.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* (BOE), n. 5, del 5 de enero de 2007.

HÉCTOR MONARCA

Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, Espanha;
Secretario Académico del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación;
miembro del Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales”
– GIPES –, Madrid, Espanha
hector.monarca@uam.es

NOELIA FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ

Doctoranda del Programa de Educación de la Facultad de Formación de
Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, Espanha
nfg.fernandeznoelia@gmail.com

ARTIGOS

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÕES SOBRE A PSEUDOFORMAÇÃO

MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH •
JOSÉ LEON CROCHÍK

RESUMO

Fundamentando-se na Teoria Crítica da Sociedade, analisa-se como o discurso em prol da formação para a autonomia se consubstancia em propostas de prática pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental. Foram analisados cinco livros para o 5º ano do ensino fundamental, de diferentes áreas. Observou-se que, para formar sujeitos autônomos, contraditoriamente, as propostas diluem a autoridade do professor e a obrigatoriedade da transmissão do conhecimento; visando a formar para a convivência pacífica, priorizam-se trabalhos em grupos; para formar cidadãos participativos, os alunos devem propor soluções para problemas da comunidade. Tais propostas concorrem para a falsa autonomia e a falsa criticidade, expressão da pseudoformação a que todos estão submetidos na sociedade atual.

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM • CURRÍCULO • ENSINO FUNDAMENTAL • LIVRO DIDÁTICO

PEDAGOGICAL PROPOSALS IN TEXTBOOKS: REFLECTIONS ON PSEUDOFORMATION

ABSTRACT

Based on the Critical Theory of Society, this paper analyzes how the discourse in favor of training for autonomy is embodied in proposals for pedagogical practice concerning the early years of elementary school were analyzed. Five books, from different areas, for the fifth grade of elementary school. It was observed that the proposals in order to form autonomous subjects, paradoxically, dilute the teacher's authority as well as the obligation of knowledge transmission. Group work is prioritized to develop peaceful coexistence and, to prepare participatory citizens, pupils must offer solutions to community problems. Such proposals lead to false independence and false critical sense, and are the expression of the pseudo-preparation to which we are all subjected in today's society.

LEARNING AND TEACHING PROCESSES • CURRICULUM • ELEMENTARY SCHOOL • TEXTBOOKS

PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES DANS LES LIVRES DIDACTIQUES: RÉFLEXIONS SUR LA PSEUDO-FORMATION

RÉSUMÉ

En s'appuyant sur la Théorie Critique de la Société, ce texte analyse la manière dont le discours favorable à la formation pour l'autonomie se concrétise dans des propositions de pratique pédagogique pour les premières années de l'enseignement scolaire. Cinq livres de différents domaines, destinés à la cinquième année de l'école élémentaire, ont été analysés. L'observation a montré que, paradoxalement, pour former des sujets autonomes, les propositions diluent l'autorité du professeur et l'obligation de la transmission de la connaissance; pour développer la coexistence pacifique, on priorise les travaux en groupes; pour former des citoyens participatifs, les élèves doivent proposer des solutions aux problèmes de la communauté. De telles propositions conduisent à une autonomie et à un sens critique faussés et sont l'expression de la pseudo-formation à laquelle tous sont soumis dans la société actuelle.

**PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE • CURRICULUM • ÉCOLE
ÉLÉMENTAIRE • LIVRE DIDACTIQUE**

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS: REFLEXIONES SOBRE SEUDIFORMACIÓN

RESUMEN

En base a la Teoría Crítica de la Sociedad se analiza cómo el discurso en pro de la formación para la autonomía se consustancia en propuestas de práctica pedagógica para los años iniciales de la educación básica. Se analizaron cinco libros de distintas áreas para el 5º año de la educación básica. Se observó que, para formar sujetos autónomos, de forma contradictoria, las propuestas diluyen la autoridad del profesor y la obligatoriedad de transmisión de conocimiento; con miras a formar para la convivencia pacífica, se le da prioridad a los trabajos en grupo; para formar ciudadanos participativos, los alumnos deben proponer soluciones para problemas de la comunidad. Tales propuestas estimulan la falsa autonomía y la falsa criticidad, expresión de la seudoformación a que todos son sometidos en la sociedad actual.

**PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE • CURRICULUM •
EDUCACIÓN BÁSICA • LIBRO DIDÁCTICO**

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996 E OS PARÂMETROS Curriculares Nacionais constituem marcos legais do processo de reestruturação do sistema educacional brasileiro no contexto de redemocratização do país. São documentos que, após a Constituição promulgada em 1988, de certa forma, visam a nortear a organização curricular da educação básica brasileira, de modo a oferecer parâmetros para o sistema de ensino. Em comum, esses documentos apresentam orientações no sentido de que a formação promovida no âmbito escolar deve voltar-se para o desenvolvimento de capacidades mediante as quais os alunos consigam adaptar-se às condições cambiantes que marcam o capitalismo tardio. Nesse contexto, o processo de aprender a conhecer, o desenvolvimento de competências para a convivência pacífica num contexto de constantes ameaças e a capacidade para solucionar problemas da comunidade em que se vive são concebidos como características de cidadãos críticos, autônomos e participativos.

Em estudos de pesquisadores da área da educação, sobretudo naqueles direcionados às políticas públicas e suas implicações nos encaminhamentos curriculares (DUARTE, 2001; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; GALLO, 2004; JACOMELI, 2008; GALUCH; SFORNI, 2011), encontramos críticas ao fato de esses documentos manterem sintonia com proposições de organismos internacionais, que se consubstanciam no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998), cuja preocupação é apontar

Este artigo decorre de pesquisa desenvolvida no período de 2013 a 2014 por Maria Terezinha Bellanda Galuch, sob supervisão do professor José Leon Crochik, cuja íntegra dos resultados será publicada pela Editora da Universidade Estadual de Maringá sob a forma de livro.

caminhos para que a educação possa promover o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a aprendizagem ao longo de toda a vida, o que, via de regra, coloca-se acima da aprendizagem de conhecimentos.

Diante do exposto, observa-se a existência de um espaço para reflexões sobre se a tendência que se coloca favorável ao desenvolvimento de sujeitos capazes de se adaptarem às condições sociais da atualidade, entendendo essa formação como a que promoveria a autonomia e a criticidade, transforma-se em propostas de prática pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental, que, de certa forma, expressam as reformas pedagógicas.

Nesse sentido, vale mencionar que Adorno (2004) não negou a importância das reformas pedagógicas, mas argumentou que, além de não serem a via para a solução dos problemas relativos às crises educacionais, elas podem reforçá-los, quando não são considerados os fatores aparentemente alheios à pedagogia, que exercem poder sobre ela. Assim, a crise da educação não só não é exclusivamente gerada no meio educacional, como também a não percepção dos fatores sociais, por a tornarem isolada na reflexão, aumentam o grau de dificuldade de entendê-la e agir em conformidade com esse entendimento.

Considerando-se que o sujeito é o que é em função das mediações da sociedade, a reflexão sobre a formação que o constitui é, em última instância, a reflexão sobre a própria sociedade. Se a sociedade já se desenvolveu a tal ponto que é possível o homem livrar-se da labuta, a crítica deve voltar-se para a irracionalidade da racionalidade que está na sua base, tendo em vista sua possibilidade de transformação (CROCHÍK, 2011). A reflexão sobre a formação que se propõe na atualidade só tem sentido quando se consideram a mediação social e suas contradições, uma vez que na base de nossa sociedade há, segundo Marx (1989), contradições entre classes.

A possibilidade de a reflexão ir além da superfície sem a desconsiderar é expressa na seguinte citação:

Compreender o dado enquanto tal, descobrir nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, com as quais se possa então agarrá-las, mas ao contrário pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano - toda a pretensão do conhecimento é abandonada. Ela não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38-39)

Em sentido diverso do enunciado acima, a racionalidade que se pretende objetiva – mas efetivamente é subjetiva, posto que constitui instrumental para a adaptação humana – teve como consequência direta o objeto subordinado ao formalismo lógico e a razão ao imediatamente dado (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38). O mundo é subsumido à lógica do sujeito, reduzindo-se a esse e à sua vida imediata, mesmo porque pelo pensamento formal a história só pode ser pensada externamente e não como fruto de contradições. Nessa forma de pensar, só é passível de se conhecer o que não tem história, não possui dinamismo interno que se relaciona com o movimento da sociedade.

Nesse contexto, como refletir sobre a formação, se essa é reduzida à existente e desvinculada de seus determinantes históricos e sociais? A ideia de indivíduo livre, cujas normas e valores que deveriam seguir estariam estreitamente ligados ao desenvolvimento de habilidades variadas (MARCUSE, 1999) e guiados pelo pensar racional, já pode ser vislumbrada no movimento do esclarecimento e mais recentemente no Iluminismo. Assim, esse indivíduo poderia lutar contra tudo o que não estivesse justificado pela razão e fosse amparado unicamente pela tradição quer dos mitos da antiguidade quer das religiões medievais. Observa-se, no entanto, que no lugar da liberdade e da autonomia em relação às antigas amarras, vislumbradas no início da sociedade burguesa, instalaram-se novas formas de dominação e poder. Os homens não tiveram sua razão emancipada; antes, a razão tornou-se principalmente instrumental, convertida em meio para a reprodução da sociedade. Horkheimer e Adorno (1985) esclarecem que quanto mais a sociedade se desenvolve, mais os indivíduos são reduzidos à autoconservação para reproduzi-la, ou seja, mais se adaptam sem perceber que não são nem autônomos, nem livres, ainda que se entendam como tal e, dada sua consciência contraditória, como nomeada por Adorno (2008a), sabem que não o são: na sociedade administrada não há tentativas de camuflar a dominação, a ideologia tornou-se mentira manifesta e “os homens adaptam-se a essa mentira” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 203), também mentindo para si mesmos. Isso conduz ao conformismo:

Como não podem romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmos, ou aos adultos, ou aos outros, esta impossibilidade real que lhes é imposta. [...] Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. (ADORNO, 1995a, p. 35-36)

Seria possível uma educação para a percepção das contradições sociais, para a emancipação? A resposta para esta questão nos remete a

Adorno (1995a), que nega a educação como modelagem das pessoas e não a reduz à transmissão de conhecimentos, enfatizando a necessidade de uma consciência verdadeira, política, para que sejam formados sujeitos efetivamente emancipados e democráticos.

Desse modo, considerando tal consciência verdadeira, para compreender se o discurso que visa à educação para a criticidade e autonomia se consubstancia em propostas de prática pedagógica, não podemos passar à margem das condições objetivas, já que esse tipo de formação responde às demandas atuais. Na sociedade industrial desenvolvida, fala-se na individualidade como sinônimo de singularidade, porém, quanto mais o indivíduo é destacado, menos é diferenciado, apresentando-se como sinônimo de desempenho de seus papéis sociais e ressaltando-se sua unidade com a totalidade (HOKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 144-145). Segundo Adorno (1995b, p. 191-192),

[...] o indivíduo não está menos cativo dentro de si que dentro da universalidade, da sociedade. Daí o interesse em reinterpretar sua prisão como liberdade. O cativo categorial da consciência individual reproduz o cativo real de cada indivíduo. Mesmo o olhar da consciência que descobre aquele cativo é determinado pelas formas que ele lhe implantou. No cativo em si, poderiam os homens perceber o cativo social: impedir tal coisa constitui e constitui um interesse, capital da conservação do “status quo”.

Esse “cativo categorial”, tal como a ideologia, inverte a determinação, faz pensar, por meio de categorias formais do pensamento, que o sujeito é livre para decidir sobre sua vida, quando é sujeitado e convertido em objeto da administração. A crítica, por sua vez, foi reduzida ao aperfeiçoamento do aparato tecnológico e burocrático e não mais destinada a refletir sobre as contradições sociais, fazendo com que o pensamento crítico, destinado a pensar as contradições e as possibilidades de sua superação, torne-se conservador e, neste sentido, ele mesmo contraditório: à medida que faz a crítica preserva as condições que geraram o que deveria ser criticado.

Nesse mesmo sentido, documentos oficiais fazem permanentemente referência à crítica, exacerbando-a como a forma de os indivíduos se adequarem e se autoconservarem. Por essa via, a educação se torna o meio pelo qual a sociedade forma os sujeitos que a reproduzem. Uma ilustração desse tipo de orientação se encontra na Apresentação do *Guia de livros didáticos: PNLD 2012*, para o ensino médio (BRASIL, 2011),¹ na qual se afirma que o livro didático deve preencher algumas funções para o professor e os alunos. Uma dessas funções é o:

1 Essa mesma afirmação consta no *Guia de livros didáticos: PNLD 2008*, para os anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2008).

[...] desenvolvimento de capacidades e competências; - Esta é uma função essencial para a formação de cidadãos críticos e para o desenvolvimento progressivo da autonomia nos estudos, razão pela qual um bom material não pode deixar de contemplá-la satisfatoriamente. (BRASIL, 2011, p. 15)

Se competência técnica e consciência política se relacionam, uma não se reduz à outra, pois têm objetos e meios distintos; quando essas distinções desaparecem, tal como pode ser interpretado do trecho citado, é a via adaptativa que triunfa.

Do ensino tradicional – calcado na autoridade –, passando pela Escola Nova, que tenta centrar o aprendizado no aluno (SAVIANI, 2008), até a mais recente tendência de resolver problemas do (não)aprendizado dos alunos pela tecnologia da informação (CROCHÍK, 1998), houve mudanças quer no papel da autoridade, quer na transformação do saber e do conhecimento em informação; essa última considerada objetiva e, assim, aparentemente, sem sujeito, como se o pensamento formal não fosse subjetivo, conforme explicitou Horkheimer (2000).

Adorno (2004) defende que, das condições objetivas contemporâneas, surge a pseudoformação como prolongamento e, ao mesmo tempo, como negação da formação iluminista, uma vez que essa última foi dissociada de seus propósitos libertadores, sendo considerada um fim em si mesmo ou reduzida à mera adaptação. Expressa algumas das contradições da formação clássica e a falsa resolução em sua pretensa crítica que gerou sua substituta. Uma delas é a presença de conteúdos que deveriam ser memorizados – tabuada, poesias –; certamente, argumenta o autor, não cabe o aprendizado pela mera repetição, mas, sem conteúdos armazenados na memória, o pensamento perde seu elemento. No texto sobre o narrador de Benjamin (1994a), a memória é tida como a “musa” da narrativa épica; sem ela, não há possibilidade de as narrativas serem guardadas e entrelaçadas com outras.

Outra delas refere-se ao enfraquecimento da autoridade escolar. Segundo Adorno, foi importante combater o autoritarismo presente na figura do professor que se isola no conhecimento a ser transmitido sem contestação ou participação dos alunos; no entanto, não houve substituto para o lugar da autoridade, perdeu-se qualquer referência com a qual se identificar, o que torna a todos mais facilmente conduzíveis pelos líderes fascistas. Horkheimer e Adorno (1973) indicam que o enfraquecimento das diversas autoridades de distintas instituições não foi concomitante com a autonomia e utilizam a expressão de Nietzsche para expressar o que resultou: “um rebanho sem pastor”. Marcuse (1981), por sua vez, argumenta que a autoridade tornou-se mais abstrata, invisível, representada por diversas “pequenas autoridades” e, por isso, mais difícil de perceber e criticar. Assim, não só a autoridade prossegue

seu caráter autoritário pela sua invisibilidade e fragmentação, como também se tem a impressão de uma autonomia inexistente, de cuja percepção o pensamento formal não é capaz, pois vê na presença da racionalidade em diversos lugares a autonomia do sujeito e não um “guia oculto”. É comum a defesa de que o ápice do pensamento formal, tal como proposto por Piaget, é crítico e propício à liberdade (FREITAG, 1984), conforme citação anterior de Adorno, no entanto, é a base do “cativeiro categorial”, em que a lógica da identidade tenta triunfar reduzindo os objetos às suas categorias de entendimento. Como o mundo não é como supõe essa lógica, tal tentativa nunca é suficientemente exitosa.

Outra mudança enunciada por Adorno (2004) refere-se à redução do saber e do conhecimento à informação, o que, segundo Benjamin (1994a), atende a algo imediato, dispensando a distância necessária no tempo e no espaço, dada a abrangência do saber. A universalidade desse último, capaz de máximas necessárias a uma vida digna, é substituída por algo pontual e efêmero e, tal qual na vivência, segundo esse autor, não deixa marcas nos indivíduos, rompendo com a possibilidade de a experiência como acúmulo de saber e necessidade ser transmitida como algo perene e valioso.

Em suma, na pseudoformação, o conteúdo é substituído pelo método de pensar sempre da mesma forma, ao que Adorno (1995a, p. 151) chamou de “limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade”. A autoridade é diluída e tornada invisível, dando a falsa impressão que não existe mais e que os sujeitos decidem por si próprios; o saber reduz-se à informação, recusando a experiência e a sabedoria acumulada ao longo de milhares de anos.

Cabe ressaltar: não que o pensamento formal não seja importante, ele o é, mas para o agir técnico, instrumental (HORKHEIMER, 2000); não que a autoridade não deva ser criticada, mas deve ser antes incorporada para depois ser superada (ADORNO, 1995a); não que a informação não seja fundamental; ela o é, mas sozinha impede a reflexão.

Essas reflexões são fundamentais para analisarmos se a perspectiva de formação voltada para a adaptação às condições existentes se substancia em propostas de prática pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, nesta pesquisa, optamos pela análise de dados coletados em livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental, pois este material sistematiza uma proposta de prática pedagógica e, ao mesmo tempo, é um recurso didático avaliado e enviado às escolas públicas que aderem ao Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Tal como procederam Adorno e Simpson (1994), considerando a música popular um tubo de ensaio para o estudo de fenômenos de massa, a análise de livros didáticos também pode expressar a proposta pedagógica hegemônica que os determina e é fortalecida por eles; no limite, é impossível distingui-los dessa proposta.

O livro didático há muito se constitui em objeto de estudo, cuja ênfase recai sobre diferentes aspectos. Dentre as pesquisas que se ocupam com o livro didático, há aquelas que destacam a ideologia nesse recurso, como os estudos de Bonazzi e Eco (1980), Deiró (2005) e Faria (2005); há pesquisas centradas na história do trabalho didático na escola moderna e sua relação com os manuais didáticos, como as de Alves (2001, 2005); outros estudos buscam a relação entre o campo das disciplinas escolares e os livros didáticos (CHERVEL, 1990; GATTI JR., 1997); há pesquisas que tratam da produção e distribuição de livros didáticos, como as desenvolvidas por Munakata (1997) e Filgueiras (2013); existem estudos que analisam como conteúdos específicos de diferentes áreas são tratados por livros didáticos, exemplificados aqui pelo trabalho de Monteiro e Bizzo (2014); há estudos que se ocupam da avaliação e distribuição do livro didático, incluindo as políticas (CASSIANO, 2007; MATTOS, 2012; ZAMBON; TERRAZAN, 2013), bem como aqueles que desvelam os campos de pesquisa do livro didático (MUNAKATA, 2012).

O livro didático reúne aspectos que envolvem políticas públicas, práticas docentes, conteúdos ensinados, entre outros (BITTENCOURT, 2008; MUNAKATA, 2012). Trata-se de um recurso que permite diferentes leituras e desempenha diferentes funções (CHOPPIN, 2004), todavia, nesta pesquisa, buscou-se verificar em livros didáticos se as propostas de práticas pedagógicas direcionadas aos anos iniciais do ensino fundamental visam a formar a autonomia e a criticidade dos alunos ou se, conforme analisaram autores da Teoria Crítica da Sociedade, destinam-se ao pensamento adaptativo, posto que não dirigido às condições sociais que geram a desigualdade e assim a injustiça e a ausência de liberdade. De forma similar às análises de Adorno sobre a música popular (ADORNO; SIMPSON, 1994), sobre o horóscopo (ADORNO, 2008b) e sobre os roteiros de novela de televisão (ADORNO, 1969), trata-se de análise do material e do entendimento do que as propostas sistematizadas nesses livros didáticos pretendem acarretar aos sujeitos (consumidores) e não das possíveis reações desses últimos que, por certo, são importantes, mas cuja análise foge ao escopo desta pesquisa.

MATERIAL E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados em cinco livros didáticos do 5º ano do ensino fundamental utilizados, de 2013 a 2015, por escolas públicas municipais da jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Maringá – NRE/M –, sendo dois livros de Ciências, um de Geografia e dois de Língua Portuguesa.

Os critérios para definição da amostra foram: livros utilizados pelo maior número de escolas municipais localizadas nos 25 municípios de jurisdição do NRE/M; livros adotados nas escolas do município com maior Índice de Desenvolvimento Humano – IDH –; e livros adotados pelas escolas do

município com menor IDH entre os 25 municípios de jurisdição do NRE/M: (L1) *Projeto Pitangua: português* (MANTOVANI; 2011); (L2) *Ciências: saber e fazer* (SILVA; MANTOVANI; COSTA, 2011); (L3) *Agora é hora: ciências* (OLIVEIRA; FARIA, 2011); (L4) *Coleção plural: língua portuguesa* (BRANCO; MARINHO, 2011); e (L5) *Projeto Prosa: geografia* (RAMA; PAULA, 2011).

Para cumprir o objetivo da pesquisa, os dados foram examinados mediante cinco unidades de análise, cuja criação teve como referência textos de autores da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo Adorno (1995a, 1995b, 2004, 2008a), Benjamin (1989, 1994a, 1994b), Horkheimer e Adorno (1985) e Marcuse (1982, 1999). São elas: primado da forma ou do método de aprender; negação da autoridade; centrado no imediato; centrado no aluno; e informação como conhecimento. Todavia, neste artigo, vamos nos limitar à discussão das três primeiras.

PRIMADO DA FORMA OU DO MÉTODO DE APRENDER

A organização em seções e atividades que se repetem e a padronização da organização de estratégias de aprendizagem são algumas das características dos livros analisados. Tais regularidades foram destacadas por entendermos que o fato de a mesma forma de organização se manter em diferentes títulos e seções denota que não se trata de uma casualidade, mas sim um meio considerado adequado para o alcance de determinado objetivo.

Nesse sentido, a reprodução da forma é um indício de que o meio transformou-se no fim da formação, já que a conformação ao existente exige constante processo de aprendizagem dado o progresso técnico que, contraditoriamente, é contido por alinhar-se ao estabelecido (MARCUSE, 1982). Daí a democratização do ensino transformar-se em democratização de meios para se aprender por toda a vida em detrimento de uma formação, esta sim, para toda a vida, que poderia resultar da democratização da cultura universal – condição para que os indivíduos se fortaleçam e, com isso, possam ser capazes de resistir às imposições externas que o aparato tecnológico lhes impõe (MARCUSE, 1999). Há indícios de que a direção a ser seguida no que se refere à motivação para aprender não está no próprio conteúdo, mas sim na sua condução didática, desviando o foco do conteúdo a ser ensinado para as estratégias de ensino pelas quais a aula deve ser conduzida, quer dizer, “o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘operation’, o procedimento eficaz”, como criticam Horkheimer e Adorno (1985, p. 20). Trata-se do predomínio da forma de aprender independente do conteúdo, diferentemente do que defende Adorno (2008a, p. 180), ao afirmar que os métodos deveriam variar conforme os assuntos, pois forma e conteúdo não se separam.

As seções que compõem os livros didáticos da amostra, embora não sejam nomeadas com os mesmos títulos, mantêm estreita semelhança entre si. Por exemplo, as seções “Oficina de Criação”, do L1, “Atividades” e “Em ação”, do L2, “Passo a passo” e “Construindo”, do L3, “Entre linhas e ideias”, do L4, e “Gente que faz!”, do L5, têm pontos convergentes em relação: à indicação de que os alunos devem colocar em prática ou consolidar o conhecimento que construíram; ao destaque à necessidade de os alunos desenvolverem/demonstrarem cada vez mais a criatividade; à importância de as atividades serem realizadas de forma lúdica; e à ênfase na realização de atividades diversificadas.

“Aqui, você vai produzir textos, colocando em prática as descobertas feitas na unidade, desenvolvendo cada vez mais sua criatividade”, dizem Branco e Marinho (2011, p. 4), ao apresentarem a seção “Entre linhas e ideias” do L4. Outros exemplos poderiam ser apresentados, mas pelo objetivo da pesquisa merece destaque o fato de as atividades propostas nessa seção que se repetem várias vezes no decorrer do livro seguirem a mesma estrutura: comandos no imperativo de como os textos de diferentes gêneros devem ser elaborados; item denominado “Apresentação e avaliação”, em que, também no imperativo, são indicados comandos de como o trabalho deve ser apresentado para a classe e como deve ser a avaliação dos colegas sobre o trabalho; e, por último, também no imperativo, “sugestões” de formas de o trabalho ser exposto. Predomina a mesma forma, destacando-se que a figura do professor submerge perante os comandos dados pelo livro tanto para a realização do trabalho, como para a avaliação feita pelos próprios alunos. O livro didático já diz o que é esperado em cada um dos momentos – produção do trabalho, avaliação e exposição –, levando-se à perda do encantamento pelo objeto, ou seja, à semelhança da indústria cultural, “não confere o olhar ao objeto”. Nas palavras de Horkheimer (2000, p. 46), “A rápida apreensão dos fatos substitui a penetração intelectual do fenômeno da experiência”. Com a organização minuciosa dos estímulos, da técnica, que poderá produzir no aluno a reação esperada, o objeto de estudo se perde diante da instrumentalização do ensino. Nesse caso, forma e conteúdo, que a rigor não se separam, são tratados como elementos imiscíveis.

Todavia, pela forma como as propostas são sistematizadas e redigidas – sempre no imperativo –, entende-se que a autonomia pretendida é a negação da própria liberdade, pelos meios que aparentemente supõem o contrário: diversão, trabalho em grupo, relevância de formas de aprender, etc.

Quando se busca uma formação que possibilite a experiência, o conhecimento é fundamental; quando o objetivo é a formação para a adaptação à sociedade, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida ou o “aprender a aprender”,

reiterando a formação que reduz a percepção do mundo às formas existentes:

O primado da forma em nossos dias, ou a tendência predominante de formalização, não é independente da razão instrumental, definida por Horkheimer [...], e faz parte da ideologia da sociedade industrial, analisada por Marcuse [...] Esse primado se expressa por leis, regras, normas, princípios, que submetem a si toda particularidade dos objetos, procurando amoldá-los; não considera a sociedade como sua determinante, em vez disso, idealisticamente, põe-se no lugar daquela como princípio necessário à convivência social. (CROCHÍK, 2011, p. 15)

Como a ênfase é dada à forma de organizar o ensino, outro aspecto que se repete nos livros didáticos é a tendência de inovação, mediante a inclusão de jogos, brincadeiras e diversões, respondendo, assim, às orientações do PNLD que sugerem um ensino que supere a forma tradicional de ensinar, sob a seguinte justificativa:

[...] o ensino que ignore a necessidade da aquisição das várias habilidades cognitivas e se dedique primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual. (BRASIL, 2012, p. 8)

Nesse sentido, o aluno é concebido como aquele que conduz o seu processo de aprendizagem e, assim, possa ser capaz de rapidamente se adequar às novas situações, não tendo dificuldades de se desfazer de antigos conhecimentos e princípios; trata-se de flexibilizar o próprio indivíduo, para se ajustar ao contexto de flexibilização dos processos de produção, consumo e formação.

No L4 há, inclusive, uma seção intitulada “Diversão em palavras” em que, para inovar o ensino de conteúdos referentes à gramática e à ortografia, são propostos: resolução de charadas (BRANCO; MARINHO, 2011, p. 24); formação de palavras substituindo os quadradinhos por letras ou sílabas (p. 162); união de sílabas apresentadas com as quais devem-se formar advérbios (p. 178); “desafios entre si para dizer qual a grafia correta das palavras” (p. 61); caminhar na trilha do M ou N (p. 18); leitura de piada em que os verbos no passado e no infinitivo estão faltando, para que os alunos encaixem aqueles disponíveis em um quadro (p. 40); reunir-se com alguns colegas “para brincar com o jogo ‘Concentre-se na acentuação’”, quando deverão escolher um colega para ser o juiz (p. 152); e resolução de enigmas, e outras formas divertidas de “se aprender”.

Nessas propostas dois tipos de problemas são realçados. O primeiro diz respeito ao fato de na proposta de ensino a motivação ser extrínseca ao conteúdo, ficando-nos mais uma vez a certeza de que o intuito é a aprendizagem de procedimentos, ou “adquirir os instrumentos da compreensão” (DELORS, 1998, p. 90), para que o aluno seja capaz de aprender em outras situações no decorrer de sua vida. O segundo diz respeito ao jogo, que conduz o ensino por meio da competição, desconsiderando-se que

[...] a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana [...] um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas. (ADORNO, 1995a, p. 161)

Os dados revelam que os jogos propostos pelos livros pouco se distinguem daqueles que as crianças participam em contextos extra-escolares, não se distanciando do aspecto competitivo que os acompanham e, por isso, não concorrem para a desbarbarização. Desse modo, as mediações sociais proporcionadas na escola, nessas situações de jogo, reproduzem a violência e frieza da sociedade. Não podemos esquecer “que todas as épocas produzem as personalidades – tipos de distribuição da energia psíquica – de que necessitam socialmente” (ADORNO, 1995a, p. 132); porém, não poderíamos aceitar as condições dessa sociedade se não fosse desenvolvida em nós a frieza, e, para combatê-la, conhecer os seus determinantes e trabalhar no âmbito pessoal contra esses determinantes, o que os jogos possibilitam.

NEGAÇÃO DA AUTORIDADE

Neste item, consideram-se tanto a negação da autoridade do conhecimento como a negação da autoridade do professor no processo de ensino. Não se trata de um processo isolado dos já discutidos até agora, mas sim de mais um aspecto associado às propostas que primam pelo aprender a aprender (DUARTE, 2001).

Na discussão de Adorno (1995a) sobre o que possibilitou *Auschwitz*, o autor diz que a “ausência de compromisso” poderia ser indicada como a causa da barbárie. Mas, para ele, esse acontecimento, determinado objetivamente, está ligado também à ausência de autonomia no sentido kantiano. O fato de o indivíduo precisar de alguém para lhe indicar o certo e o errado revela um estado de falta de razão própria, ou seja, a falta de consciência de determinadas ações que faz e do porquê as faz. Assim, o que deveria ser guiado pela consciência moral passa a ser guiado por “autoridades” externas. A autonomia, no entanto, tem na sua

base o momento de incorporação da autoridade para, uma vez incorporada, poder negá-la (ADORNO, 1995a).

Mas que autoridade a sociedade atual nos leva a introjetar? Adorno (2004, p. 88) ajuda a entender o processo que ele denomina de “pseudoformação socializada”, mediante o qual a consciência se aprisiona a “elementos culturais aprovados” e se dissocia “da implantação das coisas humanas”. Se no mundo pré-burguês a autoridade era exercida, sobretudo, pela religião tradicional, que a todos formava com os valores que respaldavam a forma de os homens se relacionarem para a produção da vida, no mundo burguês essa autoridade passou a ser exercida por outros meios. Hoje, a autoridade se tornou invisível e é propagada, sem consciência, pelos diversos repetidores, que em todos os lugares discutem o que expressa a sociedade. Portanto, a autoridade, ao se diluir em diferentes esferas, se fortaleceu, ao mesmo tempo que, para iludir, não se põe como autoridade, mas sim como diversidade de expressão do sempre-igual. Em propostas de práticas pedagógicas analisadas, no lugar do ensino pelo professor, institui-se a organização de situações em que o aluno, por si, se torna o seu próprio guia; a autoridade tradicional, quer seja a do conhecimento, quer seja a do professor, é negada em nome da formação para a autonomia e criticidade que impõe a autoridade de outros meios, sendo a do livro didático, na escola, uma das principais.

O ensino que se vê sistematizado no livro didático é uma expressão da formação que nega a autoridade da tradição, do conhecimento, necessária para o fortalecimento do indivíduo e para a autonomia decorrente desse processo. Em seu lugar, se institui o espontaneísmo como forma de aprender para, com isso, colaborar para a consolidação do aprender a conhecer. A autoridade considerada necessária ao professor é a que lhe confere a tarefa de acompanhar o aluno para que “construa o próprio conhecimento”:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (DELORS, 1998, p. 148)

O L4 apresenta uma proposta em que o aluno e o professor, conjuntamente, devem decidir onde será publicado o conto a ser produzido. Deverão decidir, ainda, como será realizada a revisão do texto, deixando transparecer que não cabe ao professor ensinar os conteúdos necessários à revisão, mas sim o modo como ela será feita. Assim, o fato de a

ênfase recair sobre o procedimento, não sobre o conteúdo da revisão, dá mostras da redução do próprio objeto de conhecimento.

Nesse processo de negação da autoridade, professor e aluno se colocam no mesmo nível e a experiência de o professor planejar, organizar e transmitir o conteúdo vai desaparecendo, uma vez que o livro didático já apresenta o ensino sistematizado tanto no que se refere aos conteúdos curriculares, sua sequenciação e dosagem, como na metodologia para desenvolvê-los. Quando o professor planeja, ele é o sujeito do processo e também aprende ao buscar decifrar o objeto de conhecimento e de ensino. Ele perquire, faz um caminho, antecipa mentalmente ações, organiza cada situação da aprendizagem com determinadas finalidades. O livro didático traz prontas as ações do professor, inclusive calcula e administra o tempo para cada explicação, restando ao docente a tarefa de reproduzir o que foi pensado por outros, isto é, o que ele próprio desenvolve lhe é estranho. Tal como no processo de produção de mercadorias, a divisão do trabalho se instaura: o professor transforma-se em executor de tarefas sobre as quais ele não pensou; não “figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 1989, p. 202).

Em propostas de avaliação que primam mais pelos procedimentos e atitudes dos alunos e menos pela avaliação dos conhecimentos trabalhados, também se nota a negação da autoridade. No L2, em uma das vezes em que a seção “Avaliação” aparece, há a seguinte proposta: “Nesta unidade, falamos sobre recursos naturais. [...] Procure sintetizar tudo o que você aprendeu em uma imagem: pode ser um desenho, uma colagem ou uma mistura de desenho e colagem; enfim, o que você quiser” (SILVA; MANTOVANI; COSTA, 2011, p. 47). Como o aluno pode apresentar tudo e ao mesmo tempo qualquer coisa, ele pode, inclusive, não apresentar nada. Se a intenção da proposta é a de romper com a avaliação considerada tradicional, autoritária, classificatória, pautada na memorização, e inová-la, oferecendo ao aluno a liberdade de fazer o que quiser, corre-se o risco de, ao relativizar o processo avaliativo que se faz de modo coerente à proposta de aprendizagem ativa, eliminar a autoridade da tradição, romper com o próprio ensino perante a falta de parâmetro em relação à aprendizagem esperada. Isso não significa, segundo se discutiu anteriormente, a defesa de que o processo de aprendizagem deva pautar-se por situações que exigem a memorização: “A nadie se le obligaría ya a memorizar; a lo trivial, mecánico remitiría ahora lo más trivial de todo” (ADORNO, 2004, p. 98). Mas o outro aspecto dessa mesma questão pode ser encontrado nas palavras com as quais Adorno (2004, p. 98) prossegue seus argumentos: “pero mediante semejantes procesos se le priva al espíritu de parte del elemento nutritivo con el que se forma”.

No L2, o mesmo livro que apresenta a proposta acima analisada, ao término de cada unidade consta um modelo de autoavaliação,

requerendo do aluno a elaboração de um texto sobre a participação dele nas atividades realizadas. As dez perguntas que compõem o roteiro são as mesmas todas as vezes que a autoavaliação é sugerida; independentemente do conteúdo estudado, referem-se às atitudes e aos procedimentos adotados pelos alunos no decorrer da realização dos trabalhos.

O roteiro para a elaboração do texto de autoavaliação exige que o aluno, por um lado, se manifeste no sentido das ações realizadas, sobretudo se as realizou com “atenção”, “cuidado e empenho” e “qualidade” e, por outro, que diga se prestou atenção, se compreendeu os conteúdos, se participou das discussões, quais as maiores dificuldades enfrentadas e o que precisa estudar mais.

Porém não podemos deixar de observar que, apesar de o livro didático propor que o aluno faça a autoavaliação do processo pelo qual passou, sob a justificativa de que assim poderá desenvolver a criticidade e a autonomia, ele tem diante de si comandos de como deve proceder à avaliação em relação à sua participação, bem como indicações de como deve orientar-se pelas sugestões dos próprios colegas. Podemos dizer que a autoridade não deixou de existir, o que houve foi a transferência da autoridade do professor, do conhecimento e da tradição para outras esferas.

Não há dúvidas de que, pela sua dimensão social e psicológica, as interações entre as crianças são fundamentais para a constituição de sua subjetividade e para o desenvolvimento do respeito e da solidariedade para além do aspecto formal. Entretanto, quando toda forma de “avaliação da aprendizagem” se resume a esse tipo de encaminhamento, concomitantemente ao fato de aluno e professor não disporem de referência sobre o que é esperado ao final de uma aula, de uma unidade, de um ano, o professor perde a dimensão para a tomada de decisão sobre o caminho que deve continuar seguindo ou sobre a necessidade de retomar conceitos, tendo em vista a aprendizagem do aluno, ou seja, deixa de ser o autor desse processo, até porque o caminho que deverá ser seguido ou não passa a ser aparentemente uma decisão do próprio aluno.

A forma de avaliação acima apontada tem a aparência de ser uma decisão acertada para a obtenção do objetivo de os sujeitos serem capazes, cada vez mais, de se conhecerem, para contribuir para a solução de problemas da sociedade (DELORS, 1998). Sem considerar a base objetiva da pobreza, da miséria, da desigualdade, busca-se uma educação em que os sujeitos possam ser solidários para que participem da “construção” de um mundo pacífico, cuja forma é conhecer os outros e “respeitá-los”; para isso, precisam, antes, conhecerem-se a si próprios. Nesse sentido, o processo de avaliação escolar enfatiza os meios pelos quais os alunos “reflitam” sobre como agiram, se responderam positivamente às atividades propostas, se aceitaram as sugestões dos colegas, entre outros, destacando-se o fazer; não necessariamente a compreensão

que teve do objeto a ser conhecido, já que o objetivo parece ser que o sujeito tenha o autoconhecimento de si e não o domínio do conteúdo.

A autoridade do conhecimento e a do professor também são negadas por outros meios. Exemplos podem ser observados em diferentes momentos, tais como propostas para realização de trabalhos em grupo, em que o professor deixa de ser aquele que organiza o ensino para ser o que organiza a sala; as aulas, antes situações em que o professor, na relação com o objeto, conduzia os alunos ao conhecimento, passam a ser momentos em que ele se relaciona com os alunos, sem a mediação do conhecimento. Portanto, a autoridade é negada porque tanto os alunos tornam-se os guias dos próprios colegas, quanto o objetivo do ensino desloca-se da aprendizagem de conhecimento para a aprendizagem da convivência, para a aprendizagem da divisão de tarefas.

Nos cinco livros analisados, há propostas em que o “ensino” se torna responsabilidade do grupo, que deve pesquisar, produzir artigos, elaborar cartazes, apresentar aos demais colegas o que pesquisou, buscar pessoas da comunidade para realizar ciclos de palestras, etc. Nas propostas, na maioria das vezes, há indícios de que a participação do professor fica restrita: à orientação de como será definida a forma como os grupos farão suas apresentações; à definição do tempo que cada equipe terá para apresentar o que pesquisou; à organização do sorteio de temas entre os grupos; à definição da data da apresentação; e à combinação com os alunos da forma como serão organizadas as palestras com os convidados da comunidade.

CENTRADO NO IMEDIATO

Outro modo pelo qual propostas de prática pedagógica sistematizadas em livros didáticos mostram buscar responder ao objetivo de promover a formação de cidadãos críticos e autônomos é aquele que direciona os momentos de ensino escolar para ações e projetos que visam a solucionar problemas da comunidade, limitando-se aos aspectos imediatos desses problemas, com a justificativa de que o ensino deve partir da experiência concreta dos alunos. Também aqui a questão se torna individual. O sujeito participa com a certeza de que os problemas da comunidade devem ser resolvidos pelos seus próprios membros, por meio de ações voluntárias, sem que compreendam a questão para além do que observam no cotidiano. Ao se dizer que é preciso partir do concreto, do imediato, da realidade, como sinônimo de ensino contextualizado, sem entender o particular como parte da totalidade, uma questão social, objetiva, personifica-se como vivências de indivíduos isolados.

Pensar em uma educação que não seja eminentemente adaptativa é pensar numa educação que possibilite a reflexão crítica sobre a própria sociedade e sobre o conhecimento nela produzido. Todavia,

paira sobre a educação escolar certa ambiguidade no que se refere à abertura/fechamento da escola em relação à realidade. De certo modo, a escola precisa responder às questões da realidade, mas também precisa manter-se distante dela, para poder entendê-la para além do que a vivência possibilita, para que possam ser promovidas experiências formativas. Segundo Adorno (1995b, p. 101), “uma escola que se abrisse para fora, sem qualquer tipo de restrições, provavelmente também perderia sua característica acolhedora e formativa”.

Contrariamente à perspectiva apontada por Adorno (1995b), as propostas analisadas nos livros didáticos buscam imergir os alunos na própria realidade, como uma forma de, supostamente, levá-los a exercer a cidadania ativa pela realização de ações na comunidade, de projetos coletivos, de vivências, que podem ser entendidas, segundo Benjamin (1989), como experiências superficiais, empobrecidas, pois não deixam marcas nos indivíduos, sendo resultados da tentativa de eles se defenderem dos choques, que, na modernidade, ocorrem em abundância:

Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência. Afinal, talvez seja possível ver o desempenho característico da resistência ao choque na sua função de indicar ao acontecimento, às custas da integridade de seu conteúdo, uma posição cronológica exata na consciência. Este seria o desempenho máximo da reflexão, que faria do incidente uma vivência. (BENJAMIN, 1989, p. 111)

A reflexão, calcada na cronologia dos acontecimentos, retira a integridade do conteúdo; já no século XIX, Benjamin percebeu na luta de Baudelaire a tentativa de superar a vivência. Ressalte-se que a reflexão formal não deixa de ser importante, porém, ela defende os homens não só das intempéries da natureza, mas também de sua própria vida, levando-nos ao impasse revelado por Freud (1986): de que adianta uma vida mais longa, possibilitada pela civilização, se temos de renunciar ao que nos traz felicidade?

Assim, não estamos negando à escola a possibilidade e necessidade de realizar ações para a melhoria da vida das pessoas que a frequentam, daquelas que vivem no seu entorno e do seu entorno. A questão é que a compreensão dos problemas resume-se à tarefa de identificá-los, descrevê-los e buscar soluções no plano individual, sem que seja pensado que a sociedade, como totalidade, no sentido hegeliano (HEGEL, 2002), se manifesta em situações particulares e que o particular expressa a totalidade.

Exemplo do que ora se afirma é o que propõe o L3, na seção “Buscando informações” (OLIVEIRA; FARIA, 2011, p. 55), cuja recomendação é para que os alunos realizem entrevistas com pessoas da comunidade e seus familiares para identificar os problemas ambientais enfrentados e descobrir o que a comunidade pode fazer para ajudar.

Iniciativas de identificar problemas ambientais são fundamentais. Mas, na proposta acima, “estudo” é apontado como a descrição do que foi feito e a indicação do que ainda precisa ser realizado baseado na vivência – experiência restringida – dos alunos e das pessoas da comunidade. Uma vez identificados os problemas, pede-se aos alunos que apontem o que a população pode ajudar a fazer para resolvê-los. Apesar de destacar o que já foi feito, o que poderia indicar experiência acumulada, trata-se de descrição que dispensa o entendimento das mediações sociais. Esta prática de envolvimento da comunidade é uma das possibilidades apontadas para que a educação faça com que “cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (DELORS, 1998, p. 82).

No contexto em que impera o discurso em prol do indivíduo, reina a “impotência subjetiva”; coisificada, a consciência não é capaz de compreender a si própria. Com a produção industrial em série e sua expansão para outras esferas da vida, desaparece o particular – expressões, gostos –, passando a (falsa) totalidade a ser a marca da cultura e dos homens, pois seu projeto origina-se nas “leis universais do capital” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 124).

Proposta semelhante, tanto na forma como no conteúdo, consta no L3. O capítulo 5 – “Alimentos e água”, da Unidade 2, “Os alimentos”, no item “A água” – apresenta um texto sobre a falta de água em alguns locais, a contaminação da água e formas de purificação e o fornecimento de água tratada à população pelo serviço público, com imagens das estações de tratamento de água da cidade de Campo Grande, MS, e de tratamento de esgoto, da cidade de Teresina, PI. Depois da apresentação dos textos, na seção “Fazendo registros”, há a proposta da seguinte atividade:

1. Responda. a) A água que chega à sua casa recebe algum tipo de tratamento? Justifique a sua resposta. b) Como a água é tratada em sua casa? c) Como as águas servidas e o esgoto são coletados? d) Para onde o esgoto é escoado? e) Esse esgoto recebe tratamento? 2. Reúna-se com seus colegas e, com a ajuda do professor, organizem uma roda de conversa para debater o assunto e escrever um texto apontando os principais problemas relacionados à água e ao esgoto da localidade, propondo soluções. (OLIVEIRA; FARIA, 2011, p. 82)

Para responder às questões solicitadas, o aluno não precisa ter se apropriado do conteúdo dos textos apresentados no capítulo 5, pois elas se referem a fatos da sua realidade, do seu cotidiano. Dessa forma, o aluno vai “aprendendo” que a leitura atenta de textos é dispensável, pois o conteúdo que lhe é solicitado geralmente não faz parte desse material de leitura, não faz parte de experiências de outras pessoas que podem ser incorporadas e transformadas em experiências do sujeito, mas decorrem de impressões colhidas no seu dia a dia. Se, por um lado, o fato de o ensino extrapolar o texto pode ser visto como uma proposta que realmente leva à formação para a reflexão crítica, por outro, revela seu limite para a formação, quando menos por dois motivos. O primeiro diz respeito ao fato de que o indivíduo não é *a priori*, ele se diferencia pela incorporação da cultura. Desse modo, uma educação que desvia o sujeito de se aprofundar no entendimento do objeto restringe sua possibilidade de diferenciação; portanto, se a cultura é empobrecida assim será a própria formação (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

O segundo motivo pode ser traduzido pela explicação de Horkheimer (2000, p. 46), já citada anteriormente, quando diz que “A rápida apreensão dos fatos substitui a penetração intelectual do fenômeno da experiência”. Como formar para a cidadania, mediante a proposição de soluções para problemas locais, sem “a penetração intelectual do fenômeno da experiência”, sem incorporar o existente para poder superá-lo, haja vista que o ensino é organizado com base na compreensão pragmática de que a ideia “é um projeto traçado sobre coisas existentes e a intenção de arranjá-las de certa maneira”? (DEWEY² apud HORKHEIMER, 2000, p. 49).

Como sugere Benjamin (1989), a experiência histórica deve ser entrelaçada com a experiência individual. A reflexão que o indivíduo faz sobre aquilo que está disponível historicamente a todos é condição para a formação. Entretanto, não há como desconsiderar o caráter ambíguo da cultura; está nessa ambiguidade a possibilidade de desenvolvimento da consciência dos indivíduos e ao mesmo tempo a sua negação.

O problema não está unicamente em o aluno indicar soluções para questões que afetam a comunidade, o que, do ponto de vista da intenção de uma aplicação imediata do conhecimento, já expõe a pseudoformação (ADORNO, 2004). Para além disso, a proposta de ensino, no intuito de formar cidadãos críticos e que participem ativamente da vida da comunidade, gira em torno das aparências que as situações empíricas oferecem; ou seja, em vez de se trabalhar no sentido da emancipação, pelo desenvolvimento da autorreflexão crítica, enfatizam-se ações em que o aluno é solicitado a encontrar solução para problemas, sem pensá-los no âmbito do movimento universal.

O trecho a seguir é fundamental para a compreensão de que a validade de um conhecimento para a formação não está ligada somente

2

DEWEY, J. *Essays in experimental logic*. Chicago: The University of Chicago Press, 1916.

à sua relação direta com a prática, mas também ao pensamento que permite extrapolar a ambiência.

Villemessant, o fundador do *Fígaro*, caracterizou a essência da informação com uma fórmula famosa. 'Para meus leitores', costumava dizer, 'o incêndio num sótão do Quartier Latin é mais importante que uma revolução em Madri'. Essa fórmula lapidar mostra claramente que o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. (BENJAMIN, 1994a, p. 202-203)

Somadas às propostas em que os alunos devem trabalhar visando a encontrar soluções para os problemas da comunidade, há outro tipo de sugestões cujo limite é o cotidiano do aluno. Nesse caso, os alunos são levados a expor situações que vivenciam, como forma de dar vida aos assuntos estudados, tornando-os mais “concretos”. A criação de situações para que os alunos possam expor algo que lhes aconteceu não significa experiência, pois eles podem falar sobre situações do cotidiano sem que sejam estabelecidas relações com a experiência social, com a memória coletiva. Enquanto a experiência, para Benjamin, envolve o rememorar, nesse exemplo temos simplesmente a indicação de situações de interação com a realidade. Nesses termos, envolve a vivência do indivíduo isolado, característico da sociedade moderna, que condiz com a ausência de experiência, diz Benjamin (1994b).

Essa proposta em que o aluno fala sobre a sua vivência é favorecida pela sociabilidade moderna; as pessoas, no trabalho, não mais dispõem de momentos em que a vida humana torna-se objeto de narração nos quais narradores e ouvintes, envolvidos por sentimentos e reflexão, mantêm com a coisa narrada uma relação semelhante àquela do oleiro com o barro, que deixa no objeto as marcas de suas mãos. Na sociedade moderna predominam vivências de sujeitos individuais, cuja apreensão da cultura universal é prejudicada pela atenção distraída e pela falta de memória que se observa, inclusive, nas construções de vidro que impedem a fixação de vestígios. Em suma, a humanidade desenvolveu e acumulou um patrimônio cultural incalculável, mas a experiência não torna este patrimônio parte constitutiva dos sujeitos (BENJAMIN, 1994b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos livros didáticos, como uma forma de compreender como os discursos em prol do desenvolvimento da autonomia e do pensamento

crítico expressam propostas de prática pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental, levou-nos a entender que estes discursos estão vinculados a preceitos mais amplos, entre os quais estão os objetivos de formar sujeitos que aprendam a aprender, que sejam competentes para conviver pacificamente diante das ameaças provocadas pelas condições objetivas e que se envolvam na resolução de problemas de sua comunidade. Apesar de nossa análise tomar como fonte livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental, a questão não se inicia, tampouco se encerra, nos próprios livros. Os livros aprovados pelo PNLD, de certo modo, são aqueles que atendem aos critérios estabelecidos por esse Programa. Portanto, a forma como são organizados, as atividades que propõem, os objetivos que almejam, entre outros aspectos, são respostas a um projeto social traçado por documentos que expressam políticas públicas para a educação brasileira e que se inserem num projeto global de sociedade.

Independentemente da área, os livros repetem a forma de proposta para a organização das aulas, já que o mais importante é desenvolver modos de aprender e não o conteúdo, considerado efêmero diante das transformações da sociedade. Esta ideia não está exposta claramente nos livros, mas cotejando com as orientações contidas nos documentos que pretendem orientar a organização da educação básica, há indícios que nos permitem fazer tais aproximações.

Para a consecução do objetivo de formar sujeitos que aprendam a aprender, o aluno se torna o próprio sujeito do ensino e da sua aprendizagem. O professor acaba sendo aquele que acompanha e se posiciona como um assistente da sala, daí a contradição da própria proposta: desenvolver a autonomia sem ter tido o momento de incorporação da autoridade, quer seja do professor, quer seja do conteúdo para poder superá-la. A autoridade do professor como aquele que é autor do que ensina é substituída pelo ensino que dá “liberdade” para o aluno expor sua opinião. Mas não podemos deixar de mencionar a contradição presente nesse próprio processo: o aluno é livre para expor o que pensa, não havendo a figura do professor como autor do ensino, porém, o livro dita, de forma imperativa, todos os passos que deverão ser seguidos.

Pelas análises, pode-se perceber que, no lugar de uma educação que ajuda a compreender o que provoca a frieza, que conscientiza as pessoas sobre o que provoca as desigualdades, busca-se uma educação para a cidadania ativa e a solidariedade no sentido de buscar a união entre os povos. Todavia, cidadania é tomada, por exemplo, no sentido de o aluno procurar solução para os problemas do seu bairro, sem ter a devida compreensão do que é bairro, assim como buscar soluções para o planeta, sem conhecer biologia, química, física, matemática, geografia, história.

Mas qual o problema de propostas desse tipo? A formação tradicional, por si, não é suficiente para impedir a barbárie. Como esclarece Adorno (2004), o projeto do nacional socialismo alemão teve a

contribuição de pessoas cultas, que, apesar disso, sucumbiram às forças sociais, contribuindo com elas no sentido da destruição. Tanto a formação que considera a cultura um fim em si mesma, como a que se destina à adaptação às condições existentes são faces da pseudoformação. Da mesma forma, a educação que simplesmente prega a moral, seja ela laica ou religiosa, não é capaz de garantir a solidariedade que não seja simplesmente formal.

Em última instância, o ensino que se organiza nos livros didáticos analisados, apesar de apresentar os limites que foram aqui apontados, é uma proposta que responde a contento às orientações contidas em documentos oficiais que expressam a formação necessária para a reprodução desta sociedade e não para a percepção das contradições sociais e da resistência à mera adaptação, como se esperaria de uma proposta que se diz voltada para a formação da criticidade.

As análises realizadas, orientadas pela Teoria Crítica da Sociedade, nos levam a perceber as contradições presentes nessas propostas de ensino: em nome de formas inovadoras de comunicação, abre-se mão do que é comunicado; em nome da criatividade, restringe-se o conteúdo da criação; em nome da diversão, perde-se o encanto pelo saber; em nome da autonomia para aprender, dificulta-se a possibilidade de conhecer para ser autônomo; em nome do diferente, privilegia-se o sempre-igual; em nome da novidade, triunfa a repetição; em nome da distração, obsta-se a reflexão sobre o que distrai; na luta contra o tradicional, derrota-se a tradição; em nome da experimentação, impede-se a experiência; em nome da reflexão, tolhe-se o pensamento; no combate à memorização, a memória é vencida; em nome do aprender brincando, democratiza-se a pseudoformação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Intervenciones: nueve modelos de crítica*. Caracas: Monte Ávila Editores, 1969.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- ADORNO, T. W. Teoría de la pseudocultura. In: ADORNO, T.W. *Escritos sociológicos*. Madrid: Akal, 2004. v. 1, p. 86-113.
- ADORNO, T. W. *As estrelas descem à Terra: a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre superstição secundária*. São Paulo: Editora Unesp, 2008a.
- ADORNO, T. W. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2008b.
- ADORNO, T. W.; SIMPSON, G. Sobre música popular. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994. p. 115-146.
- ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.
- ALVES, G. L. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 3, p. 103-150.

- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 197-221 (Obras escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 114-119 (Obras escolhidas, v. 1).
- BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BONAZZI, M.; ECO, H. *Mentiras que parecem verdades*. 7. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- BRANCO, M. da G.; MARINHO, L. F. *Coleção Plural: Língua portuguesa*, 5º ano. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2008: apresentação*. Brasília: MEC, 2007. (Anos finais do ensino fundamental).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: apresentação*. Brasília: MEC, 2011. (Ensino médio).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: apresentação*. Brasília: MEC, 2012. (Anos iniciais do ensino fundamental).
- CASSIANO, C. C. de F. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada de capital internacional espanhol (1985- 2007)*. 2007. 234f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2015.
- CROCHÍK, J. L. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- CROCHÍK, J. L. *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CNPq, 2011.
- DEIRÓ, M. de L. C. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.
- FARIA, A. L. G. de. *Ideologia no livro didático*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013.
- FREITAG, B. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREUD, S. El malestar en la cultura. In: BRAUSTEIN, N. A. (Org.). *A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud*. México: Siglo Veintiuno, 1986. p. 22-116.
- GALLO, S. D. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: entre o oficial e o alternativo. *Comunicações*, Piracicaba, v. 11, n. 1, p. 17-27, 2004.
- GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011.
- GATTI JR., D. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. *História da Educação*, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 29-50, 1997. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30663/pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. 7. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: USF, 2002.
- HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Temas básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1973.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- JACOMELI, M. R. M. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para o ensino fundamental e Relatório Delors: estabelecendo aproximações. *Quaestio*, Sorocaba, v. 10, n. 1/2, p. 145-172, 2008.
- MANTOVANI, L. H. (Ed.). *Projeto Pitangua: português*, 5º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011.
- MARCUSE, H. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. *Tecnologia, guerra, fascismo*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p. 73-106.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro I, v. I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MATTOS, J. S. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. *Historiae*, Rio Grande, RS, v. 3, n. 1, p. 51-74, 2012.
- MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. Hábitos, atitudes e ameaças: a saúde nos livros didáticos brasileiros. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 132-154, 2014.
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/276007574_O_livro_didatico_alguns_temas_de_pesquisa>. Acesso em: 17 jan. 2016.
- OLIVEIRA, L.; FARIA, M. J. B. *Agora é hora: ciências*, 5º ano. 2. ed. Curitiba: Base Editorial, 2011.
- RAMA, A.; PAULA, M. M. *Projeto Prosa: geografia*, 5º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, E. A. da; MANTOVANI, K. P.; COSTA, M. H. R. de O. da. *Ciências: saber e fazer*, 5º ano. São Paulo: Saraiva, 2011.
- ZAMBON, L. B.; TERRAZAN, E. A. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a12v94n237.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2015.

MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

Universidade Estadual de Maringá – UEM –, Maringá, Paraná, Brasil
mtbgaluch@uem.br

JOSÉ LEON CROCHÍK

Universidade de São Paulo – USP –, São Paulo, São Paulo, Brasil
jlchna@usp.br

ARTIGOS

CONSTRUIR E MOBILIZAR CONHECIMENTOS NUMA RELAÇÃO CRÍTICA COM OS SABERES

MARCEL CRAHAY • GÉRY MARCOUX
TRADUÇÃO Luciano Loprete

RESUMO

A abordagem por competência – APC – firmou-se em grande parte dos sistemas educacionais. Sua ambição: renovar o ensino dando ênfase à resolução de problemas e, com isso, superar a aprendizagem pelos alunos de saberes “mortos”. Assim, a APC introduz na escola uma preocupação renovada com a mobilização dos saberes. Mas o risco de cair no utilitarismo é grande: apenas os conhecimentos úteis seriam dignos de ser ensinados. No caso, ocorre um deslocamento ideológico: o pragmatismo anglo-saxão substitui o humanismo sustentado sobretudo pela filosofia das luzes. Os autores deste artigo esboçam uma via intermediária entre essas duas visões da escola.

SABER • METACOGNIÇÃO

CONSTRUCT AND MOBILIZE KNOWLEDGE IN A CRITICAL RELATION WITH KNOWLEDGE

ABSTRACT

The competence approach – CA – was established in most educational systems. It aims to renovate teaching giving emphasis on problem solving and, therefore, overcoming students learning of “dead” knowledge. Thus, CA introduces a renewed concern with the mobilization of knowledge into the schools. However, the risk of falling into utilitarianism is great, as only useful knowledge would be worthy of teaching. In this case, there is an ideological shift: Anglo-Saxon pragmatism replaced humanism, sustained mainly by the philosophy of lights. The authors of this article outline an intermediate path between these two views of school.

KNOWLEDGE • METACOGNITION

CONSTRUIRE ET MOBILISER DES CONNAISSANCES DANS UN RAPPORT CRITIQUE AUX SAVOIRS

RÉSUMÉ

L'approche par compétence – APC – s'est imposée dans une majorité de systèmes éducatifs. Son ambition: rénover l'enseignement en mettant l'accent sur la résolution de problèmes et, ce faisant, dépasser l'apprentissage par les élèves de savoirs "morts". En cela, l'APC amène, à l'école, une préoccupation renouvelée pour la mobilisation des savoirs. Cependant, le risque est grand de verser dans l'utilitarisme: seules les connaissances utiles seraient dignes d'être enseignées. Il y a là un déplacement idéologique: le pragmatisme anglo-saxon se substitue à l'humanisme nourri notamment par la philosophie des lumières. Les auteurs de cet article esquissent une voie médiane entre ces deux visions de l'école.

SAVOIR • MÉTACOGNITION

CONSTRUIR Y MOVILIZAR CONOCIMIENTOS EN UNA RELACIÓN CRÍTICA CON LOS SABERES

RESUMEN

El abordaje por competencia – APC – se impuso en una gran parte de los sistemas educacionales. Su ambición: renovar la enseñanza dando énfasis a la resolución de problemas y con ello superar el aprendizaje de saberes "muertos" por los alumnos. De este modo, el APC introduce en la escuela una renovada preocupación con la movilización de los saberes. Sin embargo, hay un gran riesgo de caer en el utilitarismo: tan sólo los conocimientos útiles serían dignos de enseñarse. En este caso ocurre un desplazamiento ideológico: el pragmatismo anglosajón sustituye el humanismo sustentado sobre todo por la filosofía de las luces. Los autores de este artículo esbozan una vía intermedia entre estas dos visiones de la escuela.

SABER • METACOGNIÓN



HUMANISMO QUE INSPIRAVA A CONCEPÇÃO FRANCESA DE ESCOLA NO SÉCULO passado cedeu terreno ao pragmatismo anglo-saxão: como analisaram Lenoir (2005) e, no seu rastro, Crahay e Forget (2006), a escola foi instada agora a produzir indivíduos com competências flexíveis (BULEA; BRONCKART, 2005), prontos a mudar várias vezes de profissão em nome do valor supremo da empregabilidade. A mobilização dos conhecimentos em situações complexas e inéditas se tornou a finalidade última da ação educativa e deve ser atingida através da abordagem por competências. Além dos perigos em termos de justiça social, essa nova doutrina pedagógica apresenta muitas fraquezas no plano conceitual (CRAHAY, 2006). De qualquer forma, deve-se reconhecer que, com isso, um problema crucial foi evidenciado com mais acuidade: não se deve ocupar mais a mente dos alunos com conhecimentos inertes ou saberes mortos.

SUPERAR A AQUISIÇÃO DE SABERES MORTOS

O problema é antigo. Desde 1912, num livro intitulado *Talks to teachers on Psychology*, William James explicava que, com muita frequência, os alunos dispõem de conhecimentos que são incapazes de utilizar para resolver problemas cotidianos. Sua aptidão em mobilizar o conhecimento adequado depende notadamente da maneira como a pergunta lhes é feita. Alguns anos mais tarde, em seu livro *The aims of education* (1929), Whitehead exortava os professores a não entulhar a criança com ideias

inertes. Na Europa, Decroly, em *Les intérêts de l'enfant* (1925), denunciava também o fracionamento do saber que gravava o ensino e tentava remediar o problema recomendando uma pedagogia orientada para centros de interesses. Pode-se classificar a educação funcional de Claparède (*L'éducation fonctionnelle*, 1958) ou a educação para o trabalho de Freinet (*L'éducation au travail*, 1945) nesse mesmo veio.

Mais recentemente, apoiados em pesquisas, vários autores se alternaram na demonstração de que os alunos dominam conhecimentos matemáticos e/ou científicos a fim de passar nas provas escolares, mas não os mobilizam para resolver problemas da vida cotidiana. Mais ainda: parece que a maioria das crianças e dos adolescentes desenvolve suas reflexões pessoais de modo independente da formação que recebem na escola. A maioria dos alunos seria dotada de um duplo repertório de conhecimentos e/ou competências: de um lado, o saber escolar e, de outro, aqueles originados no uso da internet, nas interações com colegas, em leituras dispersas, assim como em suas próprias reflexões sobre o mundo.

A escola deve definitivamente assumir uma tripla missão em relação aos saberes. Ela passa a ter o dever de promover a construção de saberes (designados pelos psicólogos como conhecimentos declarativos) e de *savoir-faire* (ou conhecimentos de procedimentos) julgados desejáveis, ou até mesmo indispensáveis ao desenvolvimento pessoal e à inserção na sociedade atual. A escola continua sendo o único lugar onde o aprendizado de certos saberes (a leitura, a aritmética e, mais globalmente, a matemática, etc.) pode ser assegurado em benefício da maioria dos indivíduos.

Uma missão suplementar é atribuída à escola: os saberes escolares devem se tornar saberes vivos, utilizados pelos indivíduos a fim de pensar no seu devir, para integrar-se à sociedade como cidadãos responsáveis e atuar eficazmente no plano profissional. Finalmente, a escola deve considerar o fato de que os alunos e estudantes se apropriam de saberes fora da escola, através de diferentes fontes. Ela tem o dever de levar esses saberes em consideração, sobretudo quando sua origem é alheia e ajudar os alunos e estudantes a analisá-los de modo crítico. A escola é, em outras palavras, responsável pelo desenvolvimento por parte dos estudantes de uma reflexão de tipo epistemológico: em que é preciso acreditar ou não acreditar e por quê. Em suma, a escola tem por missão levar os alunos e estudantes a uma relação crítica com os saberes.

COMO ORGANIZAR OS CONHECIMENTOS?

Desde a Antiguidade, o homem tem consciência da diversidade das formas de conhecimento. Os filósofos, foram os primeiros a se esforçar para qualificá-los, distingui-los e categorizá-los. Assim, Aristóteles

distinguiu saberes utilitários, que o adulto precisaria nas situações da vida cotidiana, e saberes instrumentais, entre os quais é preciso diferenciar os que apresentam uma utilidade direta e aqueles graças aos quais, a leitura é um protótipo, é possível adquirir muitos outros conhecimentos e saberes culturais, que dão acesso à busca da verdade e à prática da virtude. Mais tarde, pesquisadores da educação tentaram também categorizar os conhecimentos. Lembramos a taxonomia de Bloom e seus colegas, que em 1956 escalonava o conhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e o julgamento. Com uma lógica análoga, porém mais elaborada, o modelo tridimensional de Guilford (1967) combina as operações intelectuais (memória, cognição, produção convergente, produção divergente e avaliação), os produtos (unidades, classes, relações, sistemas e transformação) e as categorias de conteúdos (figurativo, simbólico, semântico e comportamental); a combinação dessas três dimensões (5 operações x 5 produtos x 4 conteúdos) resulta num cubo composto por 100 células. Dando continuidade a esse movimento, alguns autores têm se empenhado em propor arquiteturas de competências. Assim, Leclercq (1987) distingue competências específicas (saberes e *savoir-faire* disciplinar), multiplicadoras (técnicas gerais), estratégicas (resolver problemas, adaptar-se) e dinâmicas (saber ser, querer, desejar, detestar). Em outros trabalhos, encontra-se a distinção entre competências disciplinares e/ou específicas e outras definidas como transversais (REY, 1996). Encontra-se também a expressão competências de integração. Atualmente, no mundo francófono, o modelo em três fases de Rey *et al.* (2003) tende a se propagar e servir de base ao menos para a construção de provas de avaliação. A maioria desses modelos procede segundo uma lógica de encaixe e, frequentemente, de inclusão hierárquica. Certos níveis ou categorias de conhecimentos seriam superiores a outros.

No entanto, esse caráter hierárquico das categorias de conteúdo é contestável. O paradigma conexionista, desenvolvido pelas neurociências cognitivas, introduz outra forma de representar a organização dos conhecimentos humanos. Seu princípio de base considera que os fenômenos mentais podem ser descritos com a ajuda de redes de unidades simples interconectadas. A forma das conexões e das unidades pode variar conforme os modelos. Esse modo de conceber a organização dos conhecimentos, baseada no funcionamento neurofisiológico do cérebro (LAROUCHE, 2011), rompe com a lógica do encaixe dos modelos clássicos. A ideia fundamental desse modelo é que as unidades cognitivas, por mais específicas que sejam, podem se interconectar com outras em combinações momentâneas, em função das exigências da situação na qual o sujeito é levado a atuar. Em outras palavras, os conhecimentos, de todos os tipos, devem ser

concebidos como “elétrons” relativamente livres, suscetíveis de se combinar com outros em função das necessidades e/ou das limitações das situações ou dos problemas que precisam ser afrontados. Tem fim, portanto, a ideia de conhecimentos que se escalonam do simples ao complexo e se encaixam em estruturas hierárquicas que definem níveis de competência ou de inteligência. As combinações cognitivas seriam flutuantes, agrupando-se segundo organizações mais ou menos momentâneas dos conhecimentos de natureza diversa, graças às capacidades de tratamento paralelo do nosso cérebro. O sistema cognitivo de um especialista deveria então ser concebido como um sistema distribuído, isto é, constituído de conhecimentos de ordem diversa que podem ser mobilizados ao mesmo tempo de forma autônoma ou articulados a outros. Em caso de funcionamento articulado, o número de unidades conectadas, assim como a topologia da rede, pode variar durante a execução em função da evolução da análise do problema.

Essa concepção não impede, ao nosso ver, que se conserve a ideia de que os tipos de conhecimentos diferentes existem – representação do problema, conhecimentos declarativos e procedimentais, notadamente – e de que alguns processos mentais podem se sobrepor a outros que, permitindo que o sujeito volte-se de alguma forma para si mesmo, resultem na emergência de conhecimentos e procedimentos metacognitivos assim como de crenças motivacionais e epistêmicas.

Tomemos um exemplo: o conhecimento do alfabeto pode funcionar de forma autônoma quando o indivíduo é solicitado a citar as letras que o compõem, mas esse mesmo saber pode ser reinvestido na decodificação de uma palavra desconhecida, bem como na procura de uma palavra no dicionário. Nesse último caso, importa usar esse saber de forma interativa: *papyrus* (papiro) está na seção do “P”, vem depois de *papier* (papel), mas antes de *parchemin* (pergaminho), pois a terceira letra é um “P” e “P” antecede o “R” no alfabeto. Outro exemplo: a sequência de números pode funcionar de maneira autônoma quando se pede a um aluno que conte até “N”. Ele deve, em contrapartida, estar coordenado com outros saberes no caso da enumeração. Por outro lado, esse saber pode se tornar objeto de reflexão se o intuito for explorar a estruturação do sistema decimal, descobrir que há números pares e ímpares, números primos, múltiplos de N, que as unidades reaparecem a cada dezena, etc. Em outras palavras, o *status* e/ou a função de um conhecimento específico pode variar conforme o uso que o sujeito faz dele ou de acordo com a tarefa que ele tenta realizar.

OS APRENDIZADOS ESCOLARES: UMA MONTAGEM COGNITIVA QUE EXIGE A COORDENAÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ORDENS DIVERSAS

De modo geral, os aprendizados visados pela escola ligam-se ao que chamamos de montagens cognitivas: segundo Crahay, Dutrévis e Marcoux (2010), todos os aprendizados escolares implicam o tratamento em paralelo de várias informações e, mais amplamente, de vários tipos de conhecimento.

A leitura é um bom exemplo disso. Saber ler implica a coordenação, isto é, o processamento em paralelo, de diferentes tipos de conhecimento: correspondências grafo-fonológicas, ortografia, morfologia, sintaxe, etc. (MARTINET; RIEBEN, 2010). Para a compreensão de um texto, é preciso não somente identificar as palavras sucessivas, mas também entender como elas se organizam em frases, depois em parágrafos, o que requer notadamente o domínio morfossintático e a manipulação de anáforas, sem esquecer a mobilização das capacidades textuais e das inferências. É preciso ainda mobilizar conhecimentos léxicos (o vocabulário), assim como conhecimentos sobre o conteúdo do texto e, muito particularmente no caso de narrativas, conhecimentos próprios, autobiográficos, ao menos se desejarmos que o aluno relacione o texto com a sua experiência (BIANCO, 2010). O aprendizado da ortografia (FAYOL, 2010) e o da redação de textos (ALLAL, 2010) não ficam nada a dever ao da leitura. Neles também é preciso gerir a mobilização concomitante de conhecimentos e habilidades complementares.

O aprendizado das competências numéricas não escapa a essa constatação geral (VAN DOOREN et al., 2010). É útil ilustrar por meio da análise de uma competência que muitos qualificarão de elementar: saber contar. Essa habilidade é dominada muito cedo, desde os 4-5 anos para a maioria dos alunos. No entanto, trata-se de uma capacidade complexa, visto que exige a mobilização simultânea de diversas competências específicas. Contar é enumerar a sequência de números apontando os elementos de uma coleção. Essa capacidade requer, evidentemente, o conhecimento da sequência dos números, o que implica um aprendizado que se estende por vários anos (FUSON; HALL, 1983). A enumeração verbal dos números não basta: é preciso que a criança coordene essa enumeração com a indicação de cada elemento a ser contado, sem esquecer nenhum e sem contar duas vezes o mesmo. Isso implica, portanto, uma coordenação verbo-motora da qual crianças menores se revelam incapazes; e também a capacidade de se lembrar a todo momento da contagem já feita e da que resta a fazer.

Com base nesses exemplos e na análise teórica que acabamos de fazer, a tese que defendemos é que todos os aprendizados escolares são complexos. Todos implicam um processamento paralelo e a coordenação de conhecimentos de ordens diversas: declarativos (ou conceituais),

processuais e outros relativos ao funcionamento cognitivo (metacognição), à natureza do saber (crenças epistêmicas) e a si mesmo (percepção das suas competências e sentimento de autoeficácia).

É PRECISO TER AUTOMATISMOS SOB CONTROLE METACOGNITIVO

Parece que a maior parte das habilidades cognitivas um pouco sofisticadas requer o recurso a automatismos. O bom leitor procede de modo automático à identificação das palavras do texto que se empenha em entender. As pesquisas mostram que nós recorremos todos a dois caminhos para o processamento das palavras: a recuperação direta de palavras estocadas na memória por longo prazo (treinamento) e a decifração, principalmente quando encontramos palavras desconhecidas (associação). O uso de um ou outro caminho é feito sem que tenhamos consciência, prova de que os dois procedimentos são – para os leitores experientes – automatizados. Mais geralmente, todo funcionamento especializado supõe a mobilização de procedimentos automatizados.

Esse tipo de processamento cognitivo, além da rapidez da execução, apresenta como principal vantagem mobilizar poucos recursos atencionais, o que tem um valor adaptativo indiscutível. A necessidade, unanimemente reconhecida pelos psicólogos cognitivistas, de automatismos continua sendo discutida, e até fortemente contestada, por alguns professores que atribuem à automatização os vícios do aprendizado “decorado”. Para voltar à leitura, não se imagina que um aluno consiga entender um texto, por mais curto que seja, sem procedimentos automatizados de recuperação e decifração. Sua leitura ocorreria de forma excessivamente lenta, e é provável que, se confrontado a uma sobrecarga cognitiva, ele não conseguiria fixar sua atenção sobre o significado. Em suma, como lembrou Perruchet (2008, p. 30), “longe de ser a face sombria da atividade cognitiva, os automatismos são necessários a toda atividade complexa”.¹ Cabe, então, à escola construir automatismos. Mas isso não pode ser feito sem uma atividade de repetição considerável, e até mesmo por meio de um processo de superaprendizado (PELADEAU; FORGET; GAGNE, 2005), chegando a um máximo de fluidez (*fluency*) no manejo dessas habilidades básicas às quais recorremos em múltiplas situações.

Mas os benefícios inegáveis da automatização são compensados por uma quase ausência de controle intencional, o que pode conduzir a respostas aberrantes como resultado da aplicação cega dos procedimentos aprendidos. O desafio no plano educativo consiste em construir um mínimo de controle intencional a fim de permitir interromper os automatismos quando chegam a um impasse; essa

¹ No original: “loin d'être la face sombre de l'activité cognitive, les automatismes sont nécessaires à toute activité complexe”.

possibilidade dependerá da maturidade do desenvolvimento das capacidades de inibição na criança.

A contribuição da metacognição para o funcionamento do sujeito implica essencialmente julgamentos metacognitivos no início, durante e no fim da tarefa. Estes julgamentos assumem uma função de monitoramento da qual depende o controle cognitivo que o sujeito pode exercer sobre suas estratégias. Vários tipos de julgamentos metacognitivos parecem intervir no monitoramento eficaz (BOSSON, 2008): avaliar a facilidade relativa de um aprendizado, estimar se o aprendizado requerido está sendo efetivamente realizado, prever se o desempenho esperado poderá ser realizado e estimar a pertinência das respostas dadas ou dos dados efetivamente lembrados.

Do exame das pesquisas sobre o assunto, Fayol (2008) concluiu que o aprendizado do controle e das estratégias metacognitivas não é efetuado espontaneamente, salvo por uma minoria de indivíduos. Uma instrução explícita e a aplicação de dispositivos para garantir a sua aquisição, a sua transferência e a sua permanência no tempo se mostram, então, necessárias para a maioria (PELGRIMS; CÈBE, 2010). Para ter bom desempenho, essa instrução explícita deve respeitar três princípios (VEENMAN; VAN HOUT-WOLTERS, 2006):

- integrar a instrução metacognitiva num ensino disciplinar a fim de garantir a conexão entre as estratégias e o conteúdo;
- informar os alunos da utilidade das estratégias e dos procedimentos de controle a fim de incitá-los a realizar o esforço necessário para a sua aquisição e exercício;
- expor a instrução metacognitiva para garantir a estabilização e o uso harmonioso das estratégias e do controle metacognitivo.

DA INFLUÊNCIA DA MOTIVAÇÃO SOBRE A ATIVIDADE COGNITIVA

Para colocar esses automatismos sob controle metacognitivo nas tarefas de aprendizado – ouvir, entender, aprender –, é preciso no mínimo intenção e necessidade por parte de quem esperamos esse esforço.

Os behavioristas, por meio, entre outras coisas, do conceito de *drive* de Hull (1943 apud FENOUILLET, 2009), associavam a origem do comportamento dos humanos às suas necessidades. Uma distinção era então operada entre os *drives* primários, que se explicam pela presença de um certo número de necessidades fisiológicas, e os *drives* secundários, que derivam dos primeiros e podem ser objeto de um aprendizado (MOWRER et al., 1939 apud FENOUILLET, 2009).

As teorias mais recentes se baseiam, ao menos em parte, também nesse postulado. A grande maioria das teorias atuais (re)introduziram a noção da “livre escolha” sob a forma do conceito de agentividade, uma

noção central da teoria do sentimento de eficácia pessoal de Bandura (2003).²

Às vezes confundida com o conceito de sensação de competência, a sensação da eficácia pessoal definida por Bandura (2003) faz referência ao julgamento de um indivíduo sobre sua capacidade de agir eficazmente no seu ambiente e de ter êxito nas tarefas com as quais é confrontado. Esse processo de aparência simples se revela um elemento fundamental e extremamente influente no aprendizado e no êxito. Assim, como demonstraram Locke e Latham (2002), quanto maior o sentimento de alta eficácia pessoal do indivíduo em alguma atividade, mais ele desenvolve estratégias para adequar-se a ela.

Para Bandura (2003), assim como para Dweck (1999), o desenvolvimento de uma avaliação positiva da própria eficácia e, por sua vez, das competências é crucial, pois ela age sobre as emoções, o pensamento, a motivação e o comportamento por intermédio das antecipações de sucesso ou de fracasso. Relacionada a essa abordagem, a teoria dos objetivos de realização (DWECK, 1986 apud DUTRÉVIS; TOCZEK; BUCHS, 2010)³ suscitou uma enorme atenção na área da educação. É principalmente a Elliot e McGregor (2001) que devemos o modelo mais usado atualmente. Os autores distinguem um objetivo de abordagem do domínio, um outro de abordagem do desempenho, um terceiro de evitação do domínio e, finalmente, um objetivo de evitação do desempenho. Essa categorização se baseia no cruzamento de duas concepções: a primeira diferencia a dimensão intrapessoal da interpessoal, ao passo que a segunda considera o valor positivo (abordagem do êxito) ou negativo (que evita o fracasso) do desempenho.

Como indicam Dutrévis, Toczek e Buchs (2010, p. 105), vários estudos mostram que a busca de metas de domínio produz efeitos benéficos de aprendizado. Uma pesquisa de Hofer (2004) merece atenção particular: num experimento em que observava estudantes em situação de aprendizado com computador – era preciso procurar e selecionar informações na internet para uma aula de Ciências –, constatou que a orientação dos objetivos estava ligada às crenças epistêmicas: os estudantes animados por um objetivo de aprendizado estavam mais motivados para a busca de provas e argumentação rigorosas do que aqueles que tinham como objetivo primeiro o êxito da tarefa.

O QUE É VERDADEIRO E NO QUE É PRECISO ACREDITAR

Quando afirmamos neste texto a importância dos automatismos, talvez nos arrisquemos a deslocar a escola de uma função de instrução para uma função de doutrinação. Desde Condorcet, e mesmo

2

A esse respeito, ver B. Galand. In: BOURGEOIS, E.; CHAPPELLE, G. (Ed.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF, 2011.

3

Ver Toczek et alii. In: BOURGEOIS, E.; CHAPPELLE, G. (Ed.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF, 2011.

antes, a escola moderna se confronta com essa questão e responde a ela preconizando a educação da razão, suscetível de permitir ao indivíduo julgar o que é verdadeiro e o que é falso. O ideal é nobre e não parece possível afastar-se dele. E quanto a realizá-lo?

A pesquisa sobre esse tema ganhou vigor durante as últimas décadas com a eclosão dos estudos sobre o desenvolvimento das crenças epistêmicas ou sobre o que se convencionou chamar epistemologia pessoal (CRAHAY; FAGNANT, 2008). Dentre as diversas tentativas de tratar o assunto, vamos nos deter nas de King e Kitchener (2002), que tratam do julgamento reflexivo (*reflective judgement*). Os seus trabalhos têm como objeto problemas mal estruturados ou controversos: a maneira como as pirâmides foram construídas, a objetividade das informações transmitidas pela televisão, as concepções referentes à criação e à evolução dos seres vivos, etc. Alunos de idades diferentes são convidados a expressar o seu ponto de vista sobre o problema, depois são interrogados sobre o modo como concebem os conhecimentos e a maneira como o homem os elabora.

Em estudos realizados ao longo de duas décadas, King e Kitchener (2002) descrevem uma progressão do pensamento epistemológico em três estados: pré-reflexivo, quase reflexivo e reflexivo. No primeiro nível, os alunos – os mais novos, mas também alguns jovens adultos – consideram os conhecimentos certos. Para eles, deve existir uma única resposta para cada problema; essa resposta é dominada por alguém (ou alguns) que tem (ou têm) o papel de autoridade e é considerada uma certeza absoluta. Nesse nível, os alunos não podem recorrer a provas para tirar conclusões, se contentam com aquilo em que acreditam ou com opiniões pessoais. Num segundo nível, o lado incerto de alguns conhecimentos é considerado parte do processo normal de elaboração do saber. Mais ainda, os conhecimentos são reconhecidos como abstrações resultantes de construções intelectuais. Trata-se aqui de um avanço maior, que permite notadamente compreender que as crenças são construções pessoais e não devem ser simplesmente aceitas pelos outros. Assim, as provas desempenham um papel importante na construção dos conhecimentos, fornecendo uma alternativa às asserções dogmáticas. Nesse nível quase reflexivo, os indivíduos estão conscientes de que abordagens diferentes ou perspectivas diferentes podem conduzir a resultados diferentes diante de problemas que são objeto de controvérsia. O elo entre provas e conclusões, entretanto, ainda é bastante tênue. Ele se reforça no nível seguinte. No nível do pensamento reflexivo, os indivíduos utilizam correntemente e com facilidade as provas e o raciocínio como apoio aos seus julgamentos. Eles defendem a ideia segundo a qual os conhecimentos devem ser entendidos em relação com o contexto que lhes permite emergir: eles devem ser

avaliados no nível da sua coerência e da sua consistência, em função das informações disponíveis. Os conhecimentos são submetidos a um processo de reconstrução porque novos dados e novas perspectivas apareceram. Os indivíduos estão, agora, conscientes de que os seus conhecimentos e as suas conclusões são provisórios e devem poder ser reavaliados.

Essa evolução do pensamento epistêmico – também observada por outros pesquisadores – constitui um desenvolvimento que nós qualificamos de ideal. Do nosso ponto de vista, a escola tem um papel a desempenhar no desenvolvimento da reflexão epistemológica dos alunos e dos estudantes. Mais pesquisas devem ser feitas para precisar como. Mas, em todos os casos, a capacidade de pensamento reflexivo deverá se basear em automatismos ao mesmo tempo numerosos e sólidos, sobre os quais um controle metacognitivo adaptado e pertinente deve continuar sendo possível, para garantir a flexibilidade mental necessária a todo pensamento reflexivo e tudo isso apoiado em objetivos de execução orientados mais para o domínio do processo do que para o êxito. Tripla agenda, para a escola, além de construir e mobilizar saberes críticos.

REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. Apprendre à produire des textes en situation scolaire. In: CRAHAY, M.; DUTRÉVIS, M. (Ed.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck, 2010. p. 273-290. (Ouvretures Psychologiques).
- BANDURA, A. (1997) *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck, 2003. 859 p.
- BIANCO, M. La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner?. In: CRAHAY, M.; DUTRÉVIS, M. (Ed.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck, 2010. p. 242-245. (Ouvretures Psychologiques).
- BLOOM, B. S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals – Handbook I, cognitive domain*. New York: Longmans; Toronto: Green, 1956.
- BOSSON, M. *Acquisition et transfert de stratégies au sein d'une intervention métacognitive pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage*. 2008. 265 f. Thèse (Doctorat) – Université de Genève, Genève, 2008.
- BULEA, E.; BRONCKART, J. P. Pour une approche dynamique des compétences langagières. In: BRONCKART, J. P.; BULEA, E.; POULIOT, M. (Ed.). *Repenser l'enseignement des langues*. Comment identifier et exploiter des compétences? Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2005. p. 193-227.
- CLAPARÈDE, É. (Ed.). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux e Niestlé, 1958. (Actualités pédagogiques et psychologiques, v. 12)
- CRAHAY, M. Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence. *Revue Française de Pédagogie*, n. 154, p. 97-110, 2006.
- CRAHAY, M.; DUTRÉVIS, M. (Ed.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck, 2010. (Ouvretures Psychologiques).

- CRAHAY, M.; DUTRÉVIS, M.; MARCOUX, G. L'apprentissage en situation scolaire: un processus multidimensionnel. In: CRAHAY, M.; DUTRÉVIS, M. (Ed.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck, 2010. p. 12-44. (Ouvertures Psychologiques).
- CRAHAY, M.; FAGNANT, A. À propos de l'épistémologie personnelle: un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue Française de Pédagogie*, n. 161, p. 79-117, 2008.
- CRAHAY, M.; FORGET, A. Changements curriculaires: quelle est l'influence de l'économie et du politique. In: AUDIGIER, F.; CRAHAY, M.; DOLZ, J. (Ed.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles: De Boeck, 2006. p. 63-84. (Raisons éducatives).
- DECROLY, O. *Les intérêts de l'enfant*. 1925.
- DWECK, Carol. *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Hove, UK: Taylor & Francis, 1999.
- DUTRÉVIS, M.; TOCZEK, M.-C.; BUCHS, C. La régulation sociale des apprentissages. In : CRAHAY, M.; DUTRÉVIS, M. (Ed.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck, 2010. (Ouvertures Psychologiques).
- ELLIOT, A.; MCGREGOR, H. A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 80, p. 501-519, 2001.
- FAYOL, M. Cognition et métacognition. In: VAN ZANTEN, A. (Ed.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF, 2008. p. 59-64.
- FAYOL, M. L'orthographe du Français e son apprentissage. In: CRAHAY, M.; DUTRÉVIS, M. (Ed.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck, 2010. p. 257-272. (Ouvertures Psychologiques).
- FENOUILLET, F. *Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation*. l'habilitation à diriger des recherches. 1^{re} partie: Présentation du modèle intégratif de la motivation. 2^e partie: Présentation intégrée de 101 conceptions théoriques de la motivation. Paris: Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris X, 2009.
- FREINET. *L'éducation du travail*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1945. (Actualités pédagogiques et psychologiques)
- FUSON, K.; HALL, J. W. The acquisition of early number word meanings: a conceptual analysis and review. In: GIMSBURZ, H. P. (Ed.). *The development of mathematical thinking*. New York: Academic, 1983. p. 49-107.
- GUILFORD, J. P. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.
- HOFER, B. K. Epistemological understanding as a metacognitive process: thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, v. 39, n. 1, p. 43-55, 2004.
- JAMES, W. *Talks to teachers on Psychology: And to students on some of life's ideals*. New York: Henry Holt, 1912.
- KING, P. M.; KITCHENER, K. S. The reflective judgment model: twenty years of research on epistemic cognition. In: HOFER, B. K.; PINTRICH, P. R. (Ed.). *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 37-61.
- LAROCHE, S. Un cerveau pour apprendre. In: BOURGEOIS, E.; CHAPPELLE, G. (Ed.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF, 2011.
- LECLERCQ, D. *L'ordinateur et les défis de l'apprentissage*. *Horizon*, v. 13, p. 23-32, 1987.
- LENOIR, Y. Le "Rapport Parent" ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, v. 28, n. 4, p. 638-668, 2005.
- LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, v. 57, n. 9, p. 705-717, 2002.
- MARTINET, C.; RIEBEN, L. L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés. In: CRAHAY, M.; DUTRÉVIS, M. (Ed.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck, 2010. p. 189-227. (Ouvertures Psychologiques).

PELADEAU, N.; FORGET, J.; GAGNE, F. Le transfert des apprentissages et la réforme scolaire de l'éducation au Québec: quelques mises au point. *Revue des Sciences de l'Éducation*, n. 23, p. 187-209, 2005.

PELGRIMS, G.; CÈBE, S. . In: CRAHAY, M.; DUTRÉVIS, M. (Ed.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck, 2010. p. 111-135. (Ouvertures Psychologiques).

PERRUCHET, P. Automatismes (acquisition des). In: VAN ZANTEN, Agnes (Ed.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF, 2008. p. 28-30.

REY, Bernard. *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF, 1996.

REY, Bernard et al. *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck, 2003.

VAN DOOREN, W. et al. La modélisation mathématique. In: CRAHAY, M.; DUTRÉVIS, M. (Ed.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck, 2010. p. 167-188. (Ouvertures Psychologiques).

VEENMAN, M. V. J.; VAN HOUT-WOLTERS, B. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, n. 1, p. 3-16, 2006.

WHITEHEAD, A. N. *The aims of education*. New York: Free Press, 1929.

MARCEL CRAHAY

Universidade de Genebra, Genebra, Suíça; Universidade de Liège, Liège, Bélgica

marcel.crahay@unige.ch

GÉRY MARCOUX

Universidade de Genebra, Genebra, Suíça

gery.marcoux@unige.ch

INSTRUÇÕES A AUTORES

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Cadernos de Pesquisa publica trabalhos de um mesmo autor com intervalo de, pelo menos, seis meses ou dois números da publicação.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema como autor – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando [aqui](#).

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações sobre autoria e filiação.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no

sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo “Atribuição Não Comercial”. A versão *online* é de acesso aberto e gratuito.

Cadernos de Pesquisa não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (*articles processing charges* – APC).

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus* da Unesco.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor (em caixa alta) e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986)...

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

Não usar *idem*, *ibidem* ou *id*.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em duas versões para a publicação – tons de cinza (para a versão impressa) e em cores (para a versão *on-line*), preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros

e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro – autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos *on-line*

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced>>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo, ressurge o cartão SUS.
Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 set. 2010. cad.
Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO
NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995,
Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo:
ANPEd, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de
pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA
ANPEd, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São
Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de
dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República
Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília,
DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29.514.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro
de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da
educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*.
Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio
Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental
do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas:*
autonomia e submissão. 1989. Tese
(Doutorado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988.
5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando disponíveis acrescentam-se
elementos para melhor identificar o
documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades,
acrescenta-se o nome do estado, do país, etc.
Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de
comentário a artigo publicado na revista, bem
como de réplica ao comentário. Ambas estão
sujeitas ao mesmo processo de avaliação das
demais matérias. Se o comentário for aceito
para publicação, a revista oferecerá ao autor
igual espaço para réplica, que poderá ser
publicada no mesmo número do comentário
ou no número subsequente.

.....
Em caso de dúvidas, entrar em contato com a
Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).

