

Conselho Editorial de Educação

José Cerchi Fusari
Marcos Antonio Lorieri
Marli André
Pedro Goergen
Terezinha Azerêdo Rios
Valdemar Sguissardi
Vitor Henrique Paro

Alice Casimiro Lopes
Elizabeth Macedo

TEORIAS DE CURRÍCULO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lopes, Alice Casimiro
Teorias de currículo / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo.
– São Paulo : Cortez, 2011. Apoio: Faperj

Bibliografia
ISBN 978-85-249-1833-9

I. Currículos 2. Políticas curriculares I. Macedo, Elizabeth.
II. Título.

11-09273

CDD-375.001

Índices para catálogo sistemático:

1. Currículos : Educação 375.001



Apoio



Capítulo 3

Conhecimento

O debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história do currículo. Como discutido no primeiro capítulo, as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas. Ainda assim, frequentemente estão relacionadas às perguntas: qual conhecimento deve ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser incluído no currículo e, por conseguinte, qual deve ser excluído?

As respostas a essas perguntas também se modificam ao longo da história do currículo. Dependendo das finalidades da escolarização e da concepção de conhecimento defendida, diferentes respostas são elaboradas. Pensando em abordar como as principais respostas a essas questões são construídas, este capítulo se inicia com a discussão sobre como o conhecimento vem sendo significado em quatro importantes vertentes do campo do currículo: a perspectiva acadêmica, a perspectiva instrumental, a perspectiva progressivista e a perspectiva crítica.

As discussões sobre conhecimento no campo do Currículo não se esgotam nessas quatro perspectivas, mas entendemos que elas dão conta dos principais embates em torno do tema (retornamos ao tema, de formas distintas, nos capítulos 4 e 5). Cada uma dessas abordagens engloba vários autores, com grandes diferenças entre si, que têm maior

expressão em momentos históricos determinados. Isso não significa, porém, que possamos estabelecer uma linha evolutiva entre essas perspectivas ou que possamos pensar que uma perspectiva substitui a outra. Além disso, é necessário considerar as possíveis mesclas entre sentidos dessas diferentes perspectivas. Na atualidade, ainda que na academia a perspectiva crítica se destaque no campo do Currículo, encontramos traços de todas essas perspectivas nas diferentes significações de currículo que disputam espaço no contexto educacional.

Justamente por conta dessa prevalência da perspectiva crítica no debate atual, valorizamos neste capítulo a análise dessa perspectiva. Há de comum em todas as respostas da perspectiva crítica a preocupação em entender as relações entre diferentes saberes no currículo: conhecimento acadêmico e científico, historicamente sistematizado, *versus* saberes populares e saberes experienciados pelos alunos em sua vida cotidiana.

Ao final dessas análises, apresentamos como temos ressignificado o debate sobre o conhecimento, com base em enfoques pós-estruturalistas, modificando as próprias perguntas feitas em torno das relações entre cultura, conhecimento e currículo.

Perspectiva acadêmica

Nessa perspectiva, é defendida a existência de regras e métodos de validação de saberes. Uma vez atendidas a essas regras e métodos, alguns desses saberes — enunciados de todo tipo — são considerados como conhecimento. Nesse sentido, todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento. Só é conhecimento um saber capaz de passar por esses testes de validação no contexto de uma disciplina acadêmica especializada. Conhecimento é assim um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas. Esse conhecimento (*episteme*) busca explicar o mundo e definir as melhores formas de atuar nesse mesmo mundo.

A vinculação dessa concepção de conhecimento ao conhecimento científico, ou seja, às diferentes ciências, é muito usual. Nessa perspectiva, contudo, podemos incluir como conhecimento também os saberes que usualmente não são tratados como ciência, como, por exemplo, a literatura. Em certas visões ainda mais restritas de conhecimento acadêmico, como a perspectiva positivista, os padrões estabelecidos para as chamadas ciências naturais são determinantes para a definição das regras e métodos de validação dos demais saberes. Mas não é possível restringir a perspectiva acadêmica ao enfoque positivista. Toda perspectiva que prevê uma razão única para validação de alguns saberes como conhecimento e pressupõe que esse conjunto de critérios de validação é neutro, desvinculado das relações sociais de produção dos saberes, pode ser considerada como uma perspectiva acadêmica.

Com base nessa perspectiva de conhecimento, a resposta à pergunta sobre qual conhecimento deve ser ensinado na escola é encontrada na lógica dos conhecimentos disciplinares acadêmicos. É central, nesse caso, a ideia de cânone: um corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão, às gerações mais novas, da lógica do conhecimento produzido pela humanidade. A escola, por meio do currículo, deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento da mente do estudante.

Uma corrente de pensamento pedagógico que explicitamente defende essa identidade entre o que se ensina na escola e o que se desenvolve no campo das ciências e do conhecimento acadêmico em geral é a filosofia do currículo de Paul Hirst e Richard Peters. Esses autores entendem que a educação deve ser fundada na própria natureza do conhecimento e deve ser capaz de desenvolver, nos indivíduos, o pensamento conceitual e o domínio de esquemas simbólicos que garantam a perpetuação da cultura humana (confrontar com capítulo 5).

Jerome Bruner e Joseph Schwab, ambos com trabalhos importantes nos Estados Unidos nos anos 1960, também focalizam, de formas distintas, o conhecimento escolar como derivado da estrutura

ra das disciplinas acadêmicas. Para Bruner, se um estudante entende a estrutura de uma disciplina — quais seus problemas e com quais ferramentas resolvê-los de forma a constituir o conhecimento disciplinar — ele passa a ser capaz de compreender a disciplina e avançar no conhecimento. Para Schwab, por sua vez, a estrutura da disciplina deve ser substantiva; portanto, deve focalizar a sintaxe da disciplina, seus cânones de evidências e provas e a forma de aplicação dos mesmos.

De certa forma, podemos considerar que traços desses enfoques da perspectiva acadêmica prevalecem tanto na perspectiva instrumental quanto na perspectiva progressivista. Mas algumas diferenças produzem deslizamentos significativos na forma como são entendidos os conhecimentos considerados relevantes para o currículo em cada uma dessas perspectivas, tratadas a seguir.

Perspectiva instrumental

A perspectiva instrumental de conhecimento tem relação com a perspectiva acadêmica, na medida em que também entende o conhecimento como legitimado pelo atendimento às regras e aos métodos rigorosos no âmbito acadêmico. Mas se distingue dela pelo fato de o conhecimento ter por principal referência a razão instrumental. A razão instrumental, genericamente falando, é a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins.

Como apresentam Adorno e Horkheimer,¹ a razão instrumental se torna mero instrumento auxiliar do processo econômico, ao se prestar como ferramenta universal para criação de outras ferramentas, puro órgão com respeito a fins. Nesse processo técnico, complementam os

1. Adorno e Horkheimer, apud PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 24.

autores, o sujeito se reifica, tem sua consciência extirpada, não participando do processo de significação racional.

No currículo, essa perspectiva se expressa predominantemente nos teóricos da eficiência social, tal como Bobbitt, e nas perspectivas do currículo centrado nos objetivos, construídas a partir do pensamento de Tyler, discutido no primeiro e no segundo capítulos. Essas tendências teóricas compreendem a escola como uma instituição que tem a finalidade de formar cidadãos capazes de gerar um benefício mais amplo para a sociedade. Tendo em vista essa finalidade, o conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica. O conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. Essa aplicação é entendida como desejável, na medida em que atende aos fins sociais garantidores da manutenção adequada e do incremento das diferentes funções do sistema vigente.

Por exemplo, como já apresentado, os objetivos do currículo para Tyler têm como fontes: estudos sobre o interesse dos alunos; estudos sobre a vida contemporânea; estudos disciplinares acadêmicos. Assim, por intermédio da ampliação das fontes do currículo para além das disciplinas acadêmicas, Tyler valoriza a influência de diferentes contextos sociais que têm interesse no currículo, incluindo sujeitos sociais como os políticos e as famílias. Mas essas fontes são a base para construção de objetivos que visam a controlar os fins a serem atingidos com o currículo, restringindo o conhecimento ao atendimento desses mesmos fins.

Tendências curriculares atuais, como a do currículo por competências ou de construção dos currículos visando ao atendimento do que são considerados interesses do mundo globalizado, tendem a se manter na mesma perspectiva instrumental de conhecimento, como abordado no capítulo 2.

Perspectiva progressivista

O principal autor associado a essa perspectiva é John Dewey, amplamente divulgado no Brasil, como já destacado pelo trabalho de Anísio Teixeira. Dewey² desenvolve sua teoria do conhecimento tendo em vista que qualquer campo do conhecimento humano representa um corpo de verdades a ser utilizado para a descoberta de novos problemas, novas pesquisas e conclusões. Em uma perspectiva pragmática, o conhecimento deve favorecer a melhor execução das atividades humanas. Por isso, o conhecimento é centralmente embasado na experiência das pessoas, visando a determinados fins. Mas diferentemente da perspectiva instrumental, esses fins devem estar vinculados ao bem-estar da humanidade e não apenas às finalidades do funcionamento do sistema social e/ou produtivo. Para Dewey, esse bem-estar está diretamente relacionado à possibilidade de construção da democracia. A escola deve ser capaz de contribuir para mudanças sociais formando os alunos para serem cidadãos em uma sociedade democrática.

Sua aproximação com a perspectiva acadêmica, de forma geral, reside na manutenção da referência aos saberes disciplinares acadêmicos. Porém, ele introduz a ideia de que o currículo não é dependente apenas da lógica dessas disciplinas. O currículo deve ser construído tendo em vista a dimensão psicológica do conhecimento. Para ele, o conhecimento, do ponto de vista lógico, refere-se ao sistema de fatos válidos, organizados com base em princípios de relação mútua e explicação comum. Por sua vez, do ponto de vista psicológico, o conhecimento precisa ser visto como modo ou forma de experiência de vida individual, um meio pelo qual os indivíduos sentem e pensam o mundo. O conhecimento primeiro deve atender aos princípios psicológicos para depois atender aos princípios lógicos que são o ápice do processo de conhecer.

Nesse sentido, Dewey aproxima-se de Tyler ao considerar que os interesses dos alunos e da vida contemporânea, e não apenas as disci-

2. DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

plinas acadêmicas, devem balizar as seleções de conhecimentos que fazem parte do currículo. Mas se afasta igualmente de Tyler por utilizar a inter-relação dessas fontes do currículo para construir uma concepção própria de conhecimento para a escola: a matéria (ou conhecimento) escolar. Para Dewey, o conhecimento escolar deve atender às finalidades educacionais e não submeter a escola, como faz Tyler, aos objetivos estabelecidos com base em uma concepção instrumental. O conhecimento escolar deve levar em conta o desenvolvimento e a maturidade dos alunos, suas experiências e atividades (confrontar com os capítulos 4 e 5).

Por isso, diferentes autores consideram Dewey como o educador que estabeleceu as bases para o construtivismo, ao centrar o processo de ensino na aprendizagem do aluno. Também é possível salientar que sua perspectiva de conhecimento abre possibilidades para se pensar a escola como espaço de produção de conhecimento. Giroux³ afirma o quanto sua concepção de escola como esfera pública democrática deve muito ao pensamento de Dewey, ainda que dele se afaste em igual medida. Para Giroux, a escola é onde os alunos devem aprender a vida democrática e os conhecimentos necessários ao seu fortalecimento, mas onde também se desenvolve a luta política. Isso porque compreende-se como essa mesma escola pode bloquear as dimensões materiais e ideológicas da democracia. Ou seja, em sua concepção, a democracia não se restringe à luta pedagógica como em Dewey, mas é também uma luta política e social, da qual a escola faz parte. Este, de forma geral, é o enfoque desenvolvido pela perspectiva crítica de currículo.

Perspectiva crítica

Perspectiva crítica de currículo é uma denominação genérica para um conjunto de autores, com bases teóricas bastante distintas, que se aproximam entre si pela forma como conectam o conhecimento com os

3. GIROUX, Henry. Introdução. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 25-32.

interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia (confrontar com a seção dois do capítulo 1). As perspectivas de conhecimento até aqui abordadas neste capítulo referendam as regras e métodos previamente definidos nos campos disciplinares acadêmicos. No máximo buscam conexão, como faz Dewey, com as experiências de vida dos alunos e a possibilidade de formação para uma vida democrática. A perspectiva crítica de forma muito mais contundente problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado o que conta como conhecimento escolar.

É por intermédio das discussões críticas que o conhecimento deixa de ser considerado um dado neutro. Para os diferentes autores, não cabe apenas discutir o que selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam por que determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não. Esta é uma perspectiva compreensiva, que tanto focaliza como a estrutura político-econômica e social atua nesses processos quanto investiga os modos pessoais de dar significados aos diferentes saberes. Seja de uma forma ou de outra, busca entender por que alguns saberes são classificados como conhecimento, e outros, não.

Selecionamos, então, algumas das principais correntes e autores da perspectiva crítica que têm teorizações importantes sobre o conhecimento, principalmente considerando seu impacto no Brasil. As quatro correntes aqui destacadas têm várias diferenças entre si, mas se aproximam pelo fato de tentarem responder à pergunta sobre o que conta como conhecimento escolar, considerando as relações entre saberes legitimados e não legitimados no currículo.

Michael Young e a Nova Sociologia da Educação

Como já destacamos no capítulo 1, quando o livro *Conhecimento e controle* (*Knowledge and control*) foi publicado em 1971, na Inglaterra, organizado por Michael Young, ele lançou as bases do que viria ser a

chamada Nova Sociologia da Educação (NSE). Nesse livro, composto de textos de diferentes autores com programas de pesquisa próprios, há o propósito comum de definir o conhecimento escolar como objeto de pesquisa da Sociologia da Educação. Dessa forma, há também a constituição do que pode ser denominado uma Sociologia do Currículo: o currículo passou a ser considerado um problema de pesquisa a ser investigado sociologicamente, quando até então tendia a ser investigado com base nos princípios da psicologia e da filosofia.

Nessa perspectiva, a questão do conhecimento passa a ser central. Os autores da NSE, e mais particularmente Michael Young, apresentam uma problemática sobre o que conta socialmente como conhecimento. Young, influenciado pelo interacionismo simbólico, afirma que o conhecimento é construído nas interações sociais entre sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino. Esse conjunto de significados — relacionados ao que é razoável, ao que é correto, ao que é verdade, bom ou lógico — depende de convenções sociais e de acordos dominantes com os quais interagimos.

Dessa forma, Young⁴ assume uma postura polemicamente antipositivista, questionadora de possíveis definições *a priori* para o conhecimento. Seu confronto mais significativo é com as formas de conhecimento de Hirst e Peters, por considerar que essa teoria apenas referenda os saberes dominantes, tratando-os como dados. O objetivo de Young, ao contrário, é se contrapor à ideia de conhecimento como dado objetivo, na defesa de uma concepção de conhecimento condicionada e relativa. Para ele, questionar o que conta como conhecimento implica, inevitavelmente, não oferecer nenhum critério de verdade e nenhuma epistemologia explícita para os diferentes saberes. Sua postura é a de discutir o *status* de quem tem o poder de validar certos saberes como sendo conhecimentos e, portanto, verdades, em detrimento de outros saberes não considerados como verdadeiros. Em sua perspectiva inicial,

4. YOUNG, Michael. Taking sides against the probable: problems of relativity and commitment in teaching and the sociology of knowledge. In: JENKS, Chris (Ed.). *Rationality, education and social organization of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978. p. 86-95.

os únicos possíveis critérios de validação dos saberes são a ética e a política. Em outras palavras, um conhecimento é válido e legítimo se tem capacidade de contribuir para a libertação humana.

Com isso, são rejeitadas todas as perspectivas que buscam afirmar qualquer superioridade do conhecimento acadêmico e/ou científico sobre outros saberes sociais. Isso implica, portanto, desconstruir a ideia de um currículo definido exclusivamente com base no conhecimento científico ou nas disciplinas acadêmicas. Young se confronta com o conhecimento acadêmico e/ou científico no currículo por considerar que a superioridade conferida a esses saberes contribui para manter as desigualdades sociais e as hierarquias entre as pessoas. Os conhecimentos da elite intelectual dominante têm uma ligação com o poder político-econômico. Assim, considerar o conhecimento dessa elite como superior garante a superioridade dessa mesma elite na estratificação social.

Com essa teorização, Young pretendia constituir um novo programa de pesquisa para a Sociologia da Educação com foco no currículo. Nesse primeiro programa, busca entender por que esses acordos e convenções permanecem socialmente e quais exclusões produzem; por que os conhecimentos escolares são distribuídos desigualmente — nem todos têm acesso aos mesmos conhecimentos, nem todos são considerados capazes de serem formados nos mesmos conhecimentos, nem todas as convenções sociais são consideradas da mesma maneira na escola. A diferenciação entre os conhecimentos passa a ser entendida como a condição necessária para que certos grupos tenham seu conhecimento legitimado como superior ou de alto valor e outros grupos tenham seus saberes desconsiderados e excluídos. Quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como o único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo.

Um dos aspectos ressaltados por Young é o das características dos saberes de alto *status*. Na sua interpretação, esses saberes são: vinculados a uma valorização da apresentação escrita em oposição à oral; abstratos, com estrutura e compartimentação independentes dos saberes prévios dos alunos; desvinculados da vida cotidiana e da expe-

riência comum; ensinados, aprendidos e avaliados de modo predominantemente individualista.

Posteriormente, Young⁵ questiona essa concepção frente ao conhecimento acadêmico. Segundo ele, dessa forma, a NSE substitui o conhecimento das disciplinas acadêmicas pela consciência popular ou pelo senso comum como fundamento para o currículo, mas de forma completamente acrítica. Com isso, o currículo acadêmico é interpretado como impossível de ser vinculado aos interesses das camadas mais pobres da população. São desconsideradas as possibilidades de o currículo acadêmico contribuir para a libertação dessas pessoas, bem como potencializar sua compreensão do mundo em que vivem. Além disso, havia o que Young considerava em obra mais recente *uma rejeição ingênua do conceito de "estrutura social"* e uma desvalorização da análise do papel do Estado nas questões curriculares.⁶ Caminho análogo pode ser percebido na obra de Antonio Flavio Moreira, responsável também pela maior difusão do pensamento de Young no Brasil. Tendo sido orientando de Young no doutorado, Antonio Flavio desenvolve hoje trabalhos em políticas de currículo nos quais também reformula algumas de suas primeiras concepções relativas às relações entre conhecimento e estrutura social (ver capítulo 11).

O foco nas relações entre conhecimento e estrutura social, por sua vez, é desenvolvido com maior destaque por Michael Apple, como passamos a destacar.

Michael Apple e a relação entre conhecimento e poder

Michael Apple é um dos curricularistas norte-americanos mais fortemente associado ao que se convencionou chamar reconceptualiza-

5. YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

6. YOUNG, Michael. *O currículo do futuro*: da "Nova Sociologia da Educação" a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

ção do campo do Currículo nos Estados Unidos, no fim dos anos 1970, e vem se mantendo atuante no campo desde então (confrontar com Capítulo 1). Os reconceptualistas, de forma geral, procuram estabelecer forte relação entre seu trabalho intelectual e o trabalho político de questionar a ordem social estabelecida. Particularmente no campo do Currículo, se contrapõem aos enfoques instrumentais, acadêmicos e progressivistas. Apple assume esse trabalho influenciado pelo marxismo, principalmente de Gramsci, buscando se aliar às classes trabalhadoras na luta pelas transformações históricas da estrutura econômica.

Em um texto clássico da reconceptualização, Apple⁷ afirma que os conhecimentos escolares e seus princípios de seleção, organização e avaliação são opções realizadas em um universo amplo de conhecimentos. Tais opções têm base em valores, em ideologias sociais e econômicas, bem como em significados institucionalmente estruturados. Por isso devem sempre ser problematizados.

Por intermédio da transmissão de conhecimentos, valores e posições, a escola tanto contribui para manter privilégios sociais, definidos pela estrutura econômica capitalista, como também atua no processo de criar e recriar a hegemonia dos grupos dominantes. Por meio desse entendimento, Apple considera importante, mas insuficiente, a investigação do que acontece em sala de aula e das interações entre professores e alunos ao negociarem como significam o mundo. Para ele, o trabalho de investigação no campo do Currículo exige conectar esses processos à estrutura econômica da sociedade. Em suma, conectar conhecimento e economia.

Apple critica os curricularistas instrumentais (confrontar com capítulos 1 e 2) por defenderem que a escola deve distribuir o conhecimento técnico para ampliar o sucesso no mundo produtivo. Na sua análise, essa é uma visão conservadora das relações de estratificação social e da estrutura econômica, pois a distribuição do conhecimento técnico

7. APPLE, M.; KING, N. R. ¿Qué enseñan las escuelas? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. *P. La enseñanza y su práctica*. Madrid: Akal, 1989. p. 37-53.

só é realizada por contribuir para a manutenção da estrutura econômica estratificada. Mas ele também não se restringe a conceber a escola como cumprindo a finalidade de distribuir o conhecimento técnico para garantir a reprodução das desigualdades sociais, como fazem os teóricos da correspondência. Para ele, a escola produz os sujeitos que atuam como agentes no sistema econômico e simultaneamente produz conhecimentos que atuam como capital cultural capaz de sustentar esse mesmo sistema econômico. Como capital cultural, o conhecimento está incorporado na tecnologia e na ciência necessárias ao capital econômico. Dessa forma, o currículo contribui para a acumulação do capital cultural e do capital econômico pelas classes dominantes por contribuir para manter a divisão entre trabalho mental e trabalho manual, entre conhecimento técnico e conhecimento não técnico.

Com essa interpretação, Apple⁸ problematiza a ideia de seleção de conhecimentos para o currículo escolar. Salienta como não é claro qual o conjunto de suposições sociais e ideológicas capaz de legitimar o conhecimento de certos grupos em detrimento do conhecimento de outros grupos. O currículo, para ele, é produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças. Esses conflitos e acordos situam não apenas questões socioeconômicas, de classe, mas dinâmicas de raça e gênero. Para analisar esse processo de seleção de conhecimentos, Apple recorre à concepção de *tradição seletiva* de Raymond Williams.

A concepção de tradição seletiva de Williams é elaborada a partir de suas pesquisas em história da cultura.⁹ Segundo Williams, a cultura de tradição seletiva é um fator de conexão da cultura vivida — a cultura de uma época e um lugar determinados, somente acessível para aqueles que vivem esta época e lugar —, e a cultura de um período — a cultura registrada, de todo tipo, desde a arte aos mais variados fatos do cotidiano. Teoricamente, a cultura de um dado pe-

8. APPLE, Michael W. Currículo e poder. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 47, 1989.

9. WILLIAMS, Raymond. The analysis of culture. In: _____. *The long revolution*. London: Harmondsworth/Penguin Books, 1961. p. 66-70.

ríodo é sempre registrada, mas na prática todo esse registro é absorvido por uma tradição seletiva, que nos faz conhecer determinados aspectos de uma época e outros não. A tradição seletiva cria, então, uma cultura geral humana, o registro histórico de uma dada sociedade e uma rejeição de áreas consideráveis da cultura vivida. O processo de seleção implica continuamente reinterpretções, mesmo porque as seleções são constantemente feitas e refeitas. Trata-se de um processo que não é realizado unicamente pela educação, mas a esta cabe um papel preponderante.

Williams¹⁰ ainda salienta que a educação tende a ser tratada como se fosse uma abstração e o currículo como se fosse um corpo estabelecido de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Usualmente, não se problematiza a seleção de conteúdos do currículo, apenas sua distribuição: em que quantidade, em que período de tempo, em que série. O conteúdo da educação, no entanto, é sujeito a grandes variações históricas. Como seleção, expressa, consciente ou inconscientemente, certos elementos básicos da cultura: é um conjunto particular de ênfases e omissões. Além disso, há uma relação estreita entre seleção e distribuição dos conteúdos, pois os conteúdos selecionados têm uma relação orgânica com as escolhas sociais envolvidas na organização prática.¹¹

Apple apresenta a discussão de tradição seletiva de Williams de forma conectada à análise que o mesmo autor faz da hegemonia. Para Apple, o conhecimento hegemônico é todo um corpo de concepções, significados e valores que constituem as práticas cotidianas e a compreensão humana sobre o mundo. Quanto maior é a capacidade de esse conhecimento hegemônico se constituir como senso comum, mais facilmente exerce sua hegemonia. Quanto mais esse conhecimento hegemônico é transmitido como se fosse o conhecimento universal sistematizado, fruto de uma tradição que o seleciona como se fosse o melhor, mais se traduz como cultura dominante efetiva.

10. WILLIAMS, Raymond. Education and british society. In: _____. *The long revolution*. London: Harmondsworth Penguin Books, 1961. p. 145.

11. Ibidem, idem.

Com essa análise, Apple está preocupado em conectar conhecimento e poder. Sua concepção de poder passa centralmente pelas relações entre Estado e poder econômico. Por isso, em trabalhos posteriores,¹² ele associa essa discussão do conhecimento hegemônico, que atua como capital cultural, com o conhecimento legitimado por ações oficiais do Estado. O conhecimento técnico e acadêmico legitimado por relações de poder mediadas pelos órgãos oficiais do Estado — avaliações centralizadas nos resultados, livros didáticos, propostas curriculares oficiais — torna-se um *conhecimento oficial*. Na medida em que o Estado é constituído em uma sociedade capitalista, sua ação é também diretamente controlada pelo mercado. Dessa forma, se organiza uma política do conhecimento oficial que vem instituindo formas de associar uma restauração conservadora com uma política de mercado.¹³ Uma das formas mais efetivas dessa política são as ações que visam a um currículo e a uma avaliação nacional controladas pelo Estado, aspecto que desenvolveremos no capítulo 11.

Paulo Freire e a educação popular

Paulo Freire é reconhecidamente o mais importante educador brasileiro, tanto pela extensão de sua obra, iniciada nos anos 1960, quanto pelo impacto dela no país e no exterior. Curriculistas norte-americanos, como Peter McLaren e Henry Giroux, afirmam em diferentes textos a importância da obra de Paulo Freire em suas teorias. Giroux¹⁴ situa, inclusive, o avanço de Freire em relação à Nova Sociologia da Educação, por considerar que o educador brasileiro abre mais espaços

12. APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997. 267 p.

13. APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.

14. GIROUX, Henry. Cultura, poder e transformação na obra de Paulo Freire: rumo a uma política de educação. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 145-156.

para entendermos a produção de significados no currículo. Com isso, também abre espaço para uma linguagem da possibilidade, para além da lógica da reprodução.

A teorização de Freire é a base da educação popular: um projeto de educação que visa a possibilitar a luta dos oprimidos, por meio de sua conscientização política e sua libertação. É no âmbito desse projeto que sua concepção de conhecimento deve ser inserida. Porém, esse projeto não é concebido por Freire como algo a ser feito *para* os oprimidos, mas *com* os oprimidos. Por isso, também deve levar em conta os saberes e a existência real dos oprimidos.

Freire¹⁵ se contrapõe aos conteúdos da educação tradicional, interpretada como de cunho fortemente acadêmico. Para ele, esses conteúdos são compartimentados, estáticos, transmitidos de forma desvinculada da realidade concreta dos educandos. Por sua vez, os educandos são tratados como se fossem sujeitos sem saber, passivos e não pensantes, *tabula rasa* à espera de que os conteúdos dos professores (os sábios) venham a preencher esse espaço vago em suas consciências. Para Freire, essa é uma educação bancária.

Contra essa concepção de conhecimento estático da educação bancária, Freire propõe os saberes de uma educação problematizadora e crítica. Ele parte da compreensão de que os seres humanos são históricos, vivem realidades concretas em situação de opressão. Pensar nos saberes associados a essa realidade implica conceber a possibilidade de inserção crítica e de transformação dessa mesma realidade. Esse processo tanto é intelectual quanto político: exige reflexão e ação transformadora.

No processo de alfabetização de trabalhadores rurais, foco central de Freire, há que se trabalhar com temas — os temas geradores — que abram a possibilidade de conhecimento crítico da totalidade em que vivem. Na medida em que a realidade tende a ser conhecida como se fosse formada por partes que não se conectam, alcançar um conhecimento crítico dessa mesma realidade requer a possibilidade de

15. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

articular essas partes na análise de um tema significativo na existência das pessoas.

A palavra *terra*, por exemplo, é aprendida de forma mais significativa se é conectada à luta dos oprimidos pelo direito de trabalharem a terra para seu sustento e moradia, se é conectada às razões de não haver o direito à terra para todos.

Essa outra forma de construir o conhecimento crítico e a conscientização dos seres humanos requer a prática do diálogo. Para Freire, pronunciar a palavra capaz de modificar o mundo pressupõe produzir o diálogo. O diálogo para Freire é o encontro dos homens, mediação dos pelo mundo. Com base nessa perspectiva, ele considera não ser possível o diálogo entre "os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem",¹⁶ entre os que estão em posição de negar aos outros o direito à palavra e os que têm esse direito negado. Para haver diálogo, é preciso haver a reconquista do direito à palavra, humanizando-se nesse processo.

Em contraposição à postura de narrador das histórias do mundo que o professor tem na educação bancária, Freire propõe a atuação dialógica na educação problematizadora. É pelo diálogo que os conhecimentos são construídos no currículo. O conhecimento não possui um significado em si, mas é contextualmente produzido nas lutas contra a opressão. Havendo diálogo, também há um questionamento da hierarquia do saber do educador sobre o saber do educando: ambos aprendem na atividade dialógica. Não há finalidades *a priori*, estabelecidas pelo educador, fora das condições concretas de existência dos educandos. Nesse caso, o educador é também educando, na medida em que é dialógico, problematizador. Para tal, o conteúdo escolar não pode ser doação ou imposição, mas a *devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada*.¹⁷

O impacto das concepções de conhecimento de Freire no campo do Currículo no Brasil e no exterior pode ser percebido por vários

textos. No período após a abertura política pós-ditadura militar, se amplifica no país o debate em torno da pedagogia crítica, havendo grande discussão das ideias de Freire. Uma das principais autoras a realizar pesquisas em Currículo com base no pensamento de Freire é Ana Maria Saul. Suas investigações inicialmente se dirigem para análises e proposições sobre a avaliação emancipatória e em seguida desenvolvem mais diretamente investigações no campo das políticas de currículo.

Esse impacto do trabalho de Freire também pode ser percebido pelo embate travado entre os educadores que defendiam a educação popular e os educadores que defendiam a pedagogia crítico-social dos conteúdos, que passamos a abordar.

Libâneo e a pedagogia crítico-social dos conteúdos

A pedagogia crítico-social dos conteúdos é uma corrente pedagógica brasileira com expressão em diferentes áreas da Educação, com destaque especial na Didática, por intermédio do trabalho de José Carlos Libâneo. O pensamento deste autor tem por base a perspectiva histórico-crítica de Dermeval Saviani, um dos mais expressivos educadores brasileiros com atuação na pesquisa e pós-graduação desde os anos 1970, e orientador de doutorado de Libâneo na segunda metade dos anos 1980.

Saviani¹⁸ desenvolve os princípios da pedagogia histórico-crítica em contraposição tanto aos enfoques instrumentais e progressivistas quanto aos enfoques da teoria da correspondência. Para ele, uma teoria crítica da educação é obrigatoriamente uma teoria desenvolvida a partir do ponto de vista dos dominados. Porém, não se limita a analisar como a escola contribui para a reprodução dos processos de exclusão social. Sua intenção é defender, com base na perspectiva de Marx

16. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 93.

17. Idem, p. 98.

18. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984. 96 p.

ticos, são aprendidos pelos alunos em um processo de reelaboração das matérias de estudos.

Para Libâneo,²⁰ os seres humanos necessitam conhecer a realidade natural e social, de maneira a enfrentá-la na atividade prática. Nesse sentido, o conhecimento é necessário ao desenvolvimento histórico-social. Os resultados do confronto humano com o ambiente natural e social para produzir as condições de sua existência são objetivados na cultura, ciência, técnica, arte. Esses objetos de conhecimento devem ser apropriados ativamente pelas novas gerações. É possível, então, concluir que o conhecimento para Libâneo é uma atividade prática objetiva e social, orientado para as situações reais e concretas.

Nesse processo, o professor deve buscar que o aluno passe de um conhecimento sincrético de sua prática social para um conhecimento sintético, mediado pelos conhecimentos científicos historicamente situados. Os conhecimentos não são estáticos nem definitivos; há uma história, com suas relações socioeconômicas particulares, que define as mudanças nos conhecimentos.

O embate com a educação popular e com o pensamento de Freire se desdobra pela desconfiança em relação a sua concepção de diálogo entre professor e aluno sem admitir uma hierarquia entre os mesmos, pelo menos no início do processo pedagógico, quando os saberes dos alunos são vistos como desorganizados. É também considerado que essa teorização acaba por se aproximar de alguns princípios do progressivismo de Dewey e com isso estimula os professores a se desinteressarem pela transmissão de conteúdos sistematizados aos alunos das classes populares. Em nome de um processo de conscientização, os conhecimentos sistematizados podem vir a ser negligenciados, prejudicando a possibilidade de visão crítica das classes populares, entendida como necessariamente dependente desses conhecimentos.

Por sua vez, os teóricos da educação popular criticam a pedagogia crítico-social dos conteúdos por ser excessivamente valorizadora dos

e Lênin, como a escola pode contribuir para a modificação das relações de produção. Para tal, o diálogo entre professores e alunos e a valorização dos interesses dos alunos não podem prescindir da valorização do diálogo com a cultura acumulada historicamente. O conhecimento a ser trabalhado na escola deve levar em conta a problematização da prática social, mas os problemas de tal prática só podem ser equacionados se os alunos se apropriarem de instrumentos que lhes permitam tal ação. Todo conhecimento parte, então, da prática social para a ela retornar, como aplicação e superação. Mas sem o conhecimento historicamente acumulado e analisado de forma crítica não há possibilidade de dessa superação.

Em sintonia com o pensamento de Saviani, Libâneo desenvolve a pedagogia crítico-social dos conteúdos visando a investigar as questões relativas ao ensino. A despeito disso, sua teorização tem grande impacto no campo do Currículo, uma vez que problematiza os processos de seleção de conteúdos usualmente desenvolvidos nas escolas.

Em suas proposições, há uma defesa da centralidade dos conteúdos na escola. Os conteúdos incluem os conhecimentos sistematizados, as habilidades e hábitos cognitivos de pesquisa e estudo, mas também atitudes, convicções e valores.¹⁹ Libâneo considera esses conteúdos selecionados de uma cultura mais ampla como uma cultura essencial, transmitida não exclusivamente, mas prioritariamente, pela escola. Essa cultura deve garantir aos alunos ferramentas conceituais para entender e lidar com o mundo, tomar decisões e resolver problemas. Ao mesmo tempo, deve garantir esquemas conceituais que permitam ampliar seu universo para além do cotidiano imediato e prover os alunos de capacidade crítica sobre esse mesmo cotidiano.

Os conhecimentos sistematizados não são considerados neutros ou descontextualizados, mas é defendida a possibilidade de sua objetividade, construída historicamente. São conhecimentos selecionados das ciências e dos modos de ação humana, ao longo de suas múltiplas experiências sociais. Esses conhecimentos, por serem históricos e cri-

19. LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.

20. Apud OLIVEIRA, Maria Rita. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, [19_] p. 109.

conhecimentos acadêmicos, correndo o risco de separar a transmissão do conhecimento da produção do conhecimento. Para eles, como para Freire, há uma intrínseca relação entre esses processos, de forma que um não existe sem o outro. Nessa perspectiva, a educação popular não está preocupada com que o conhecimento ensinado esteja vinculado a alguma forma de inserção dos oprimidos no sistema dominante de relações sociais, por exemplo, pela entrada no mercado produtivo. O conhecimento ensinado deve estar a serviço da inserção desses sujeitos em atividades coletivas que permitam melhoria de suas vidas e em movimentos sociais que permitam a luta por seus direitos.²¹

A despeito das múltiplas diferenças entre as quatro tendências da perspectiva crítica aqui abordadas, permanece em comum o constante debate entre, por um lado, os saberes dos alunos, os saberes populares, o conhecimento comum e os saberes não legitimados e, por outro lado, o conhecimento acadêmico, o conhecimento científico, os conhecimentos sistematizados e os saberes legitimados. Diferentes respostas de cada uma dessas tendências são aqui apresentadas e os confrontos entre essas respostas se estabelecem.

Mas defendemos que a superação desses embates passa pela mudança das perguntas até então formuladas: será que cabe pensar o currículo como embate entre saberes legitimados e deslegitimados? Será que devemos entender o currículo apenas como uma seleção de conhecimentos?

Mudando as perguntas e superando os embates entre saberes

A discussão sobre o conhecimento no campo do Currículo parece oscilar entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como igualmente válidos como conhecimentos e o universalismo de consi-

derar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais. Esse valor superior de verdade de alguns saberes, capaz de fazer com que eles sejam legitimados como conhecimentos em detrimento de outros saberes que não o são, nem sempre é fundamentado nos mesmos critérios. Os critérios podem ser acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados, vinculados à capacidade de libertação humana ou à capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica. Os diferentes embates acontecem entre os que defendem ora um ora outro critério, ou que mesclam esses diferentes critérios. Os embates também se desenvolvem por não ser possível um consenso final em relação ao que vem a ser pragmatismo, libertação humana, capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica e tantos outros conceitos aos quais recorreremos para tentar ir construindo um discurso sobre nossas opções sociais, políticas e educacionais. Não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar no mundo. São discursos com os quais constituímos a significação do mundo.

Com base nesse debate, são postos em lados opostos os sujeitos que dominam os saberes considerados legítimos e os sujeitos que dominam os saberes deslegitimados. Também estão em lados opostos, de forma absoluta, os sujeitos que selecionam os saberes do currículo e os sujeitos que são submetidos a uma seleção previamente feita, podendo apenas resistir ou sucumbir a essa dada seleção. Por sua vez, o currículo é entendido como produto dessa seleção de saberes.

Vários problemas decorrem dessas interpretações que até hoje têm sido dominantes no campo do Currículo. Podemos elencar, neste momento, alguns desses problemas. Outros serão enunciados de diferentes formas ao longo deste livro. Um deles é o de colocar em lados opostos saberes sociais com os quais interpretamos o mundo, como se pudéssemos sempre estar categorizando os diferentes saberes, do ponto de vista epistemológico, sem considerar o hibridismo entre os saberes e os diferentes contextos das práticas sociais de legitimação e

21. BRANDÃO, Carlos R. *O ardil da ordem*. Campinas: Papirus, 1986. 113 p.

de produção desses mesmos saberes. Deixamos de considerar que em nossa disputa pela produção de significados também entram em jogo o que consideramos como ciência, como acadêmico, como capacidade de atender a fins sociais.

O segundo relaciona-se com o fato de pressupor que existe sempre a escolha de um único projeto para o currículo, projeto este que está relacionado a apenas uma categoria de saberes. É considerado que as múltiplas finalidades associadas a diferentes saberes estão sempre em disputa, negociando o espaço e a possibilidade de significação no currículo. Terceiro, e talvez o mais importante, essa forma de estabelecer classificações entre saberes pressupõe posições fixas na luta política: a posição dos que têm seus saberes legitimados e dos que não têm; a posição dos que detêm os saberes populares ou não, os saberes científicos ou não, em todos os contextos e situações. A partir das posições fixas de saberes e sujeitos são construídos também antagonismos fixos entre uns e outros.

Defendemos, diferentemente, que saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre. As classificações do que vem a ser dominante ou dominado, legítimo ou não legítimo, científico ou não científico são construídas em lutas sociais por cada uma dessas significações. Se os saberes e as posições dos sujeitos em relação a esses saberes dependem dessas lutas políticas, os antagonismos entre eles também dependem dessas mesmas lutas. Não há uma posição de classe social, por exemplo, na qual possamos fixar um sujeito e categorizá-lo como dominado ou oprimido, em oposição a um dominante que sempre será o mesmo em qualquer situação e contexto, em cujo saber será o mesmo também em qualquer situação ou contexto, em qualquer relação de poder.

Nessa perspectiva, o currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura.

Por isso, propomos outra forma de pensar o currículo, não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como uma produção cultural. O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado.

Assim sendo, não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola. Essa disputa não é restrita à escola, mas vincula-se a todo um processo social que tem a escola como um locus de poder importante, mas que não se limita a ele. E como tal só pode ser compreendido em outra concepção de cultura, a qual detalhamos no capítulo 9.