

Currículo, conhecimento e transmissão cultural

Aula 3

Currículos e Programas

2019

Objetivo do autor

- Destacar a relevância dos conceitos de transmissão cultural e conhecimento escolar para as teorias curriculares contemporâneas
- Tempo escolar/tempo livre – importância da escolarização como tempo para tomar distância dos fenômenos naturais e sociais, a fim de refletir sobre eles – possibilidade de gerar outras formas de entender e agir (MASSCHLEIN e SIMONS, 2017)

Desenvolvimento

- Ratke (século XVII), Comenius (XVIII), Dussel e Caruso (século XXI): relevância da transmissão cultural desenvolvida na escola
- Três autores do século XX para ressaltar os mesmos aspectos: Durkheim, Gramsci e Arendt
- Tese: “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”(p. 162-163).

Debate acadêmico

- Crise da escola: duas perspectivas explicativas na produção acadêmica contemporânea:
 - (1) a “capitalização da aprendizagem” e a ideia de educação como assunto privado (customização do currículo)
 - (2) a fragilização do processo de transmissão cultural/secundarização da tarefa de ensino

Debate acadêmico

- Em outra via, a defesa da transmissão cultural como tarefa específica da escola: Young (transmissão como processo no qual o aluno tem papel ativo) e Dussel (transmissão cultural “assediada” – crítica a uma formação humanista movida pelo reconhecimento de exclusões da cultura popular, da cultura contemporânea e da “voz” das crianças e adolescentes)

Debate acadêmico

- No Brasil, Antônio Flávio Moreira e a defesa do acesso ao conhecimento escolar como meio de “ampliação do repertório cultural dos estudantes, por meio dos processos formativos que se dão na escola” (p. 166) e Lucíola Santos, que destaca a profusão de demandas formativas que recaem sobre a escola secundarizando a questão do conhecimento nas discussões sobre o currículo escolar

Perguntas relevantes para o campo

“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?” (p. 166-167)

Concepções de currículo

- “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’” (p. 167)
- ““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’”
- ““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’” (p. 168)

Teoria do conhecimento e teorias curriculares

- “O primeiro papel – o crítico – coloca-se na perspectiva de produzir análises consistentes dos pressupostos orientadores das políticas de currículo. [...]. Já o papel normativo refere-se às regras que regulam e orientam a prática curricular [...] uma teoria do currículo deve ser capaz de produzir uma abordagem crítica das formas curriculares predominantes, ao mesmo tempo que proponha alternativas” (p. 169)

Seleção do conhecimento

- “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)
- “[...] ‘o conhecimento poderoso’” –, capaz de “prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área do conhecimento e a etapa da escolarização” (169-170)

Durkheim

- Ponto comum: transmissão cultural como “tarefa pública indispensável para a escolarização contemporânea, [...], sendo percebida como uma ação contingenciada pelas condições sociais e históricas de seus tempos” (p. 170)
- “o compromisso educacional de ensinar o que ‘une’ e o que ‘diferencia’ deriva-se da abordagem durkheiminiana” (p. 171) – educação reconhecida como “produto da vida em comum” (necessidade de uma base comum)
- “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 [...] ‘não pode ser inteiramente abandonada ao arbítrio dos particulares’ (DURKHEIM, 1978, p. 48)” (p. 173)

Gramsci

- “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)” (p. 174)
- “ampliar o escopo dos conteúdos a serem estudados, associando-os ao uso de métodos ativos” (p. 175)

Arendt

- Crítica às “tradições e métodos de ensino, que deixam a razão e a formação intelectual de lado e priorizam os desejos e interesses dos jovens” o que é visto como “um problema extremamente difícil porque surge no seio de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências (ARENDDT, 2005, p. 29)” (p. 177)
- “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’ (ARENDDT, 2005, p. 33)” (p. 178)
- “‘uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral’ (ARENDDT, 2005, p. 52)” (p. 179)