

A interface entre o conhecimento disciplinar e a heterogeneidade na formação de identidades mais solidárias

Resumo

Este artigo tem como objetivo propor reflexões sobre o conhecimento disciplinar e a heterogeneidade em interface com a formação do sujeito no processo educacional para discutir como o aluno pode aprender a partir do seu conhecimento enciclopédico, do contexto social no qual está imerso, bem como a partir do diálogo entre conhecimento disciplinar e diferentes saberes e culturas. Para tanto, abordamos as concepções de currículo prescrito e conhecimento poderoso (YOUNG, 2013), no intuito de compreender a educação numa dimensão holística na contemporaneidade. Para Libâneo (2012), não se trata mais de manter a velha escola assentada no conhecimento, mas de conceber o espaço escolar que valoriza as relações humanas. A partir das concepções de currículo oculto e currículo prescrito, dispostas neste trabalho, bem como da importância da dialogicidade com as culturas do alunado, é possível dizer que o processo de ensino e aprendizagem não se esgota nos documentos textos, nas normatizações, pois professores e alunos são protagonistas na criação do currículo. Dessa forma, o grande desafio é o diálogo entre conhecimento disciplinar e diversidade entres diferentes culturas. Empenhar-se em discutir tais proposições na teoria e na prática, é certamente um primeiro passo para que as classes mais vulneráveis sejam, de fato, incluídas no processo educacional, no qual a qualidade de ensino contemple a todos.

Palavras-chave: conhecimento disciplinar; currículo; diversidade cultural.

Luciene de Cassia de Santana

Secretaria de Estado da Educação
de São Paulo – São Paulo/SP – Brasil
santanaluciene@hotmail.com

Para citar este artigo:

SANTANA, Luciene de Cassia de. A interface entre o conhecimento disciplinar e a heterogeneidade na formação de identidades mais solidárias. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 208-227, set./dez. 2023.

DOI: 10.5965/1984723824562023208

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723824562023208>

The interface between disciplinary knowledge and heterogeneity in the formation of more solidary identities

Abstract

This article aims to propose reflections on disciplinary knowledge and heterogeneity in interface with the formation of the subject in the educational process to discuss how the student can learn from his encyclopedic knowledge, the social context in which it is immersed, as well as the dialogue between disciplinary knowledge and different knowledge and cultures. To this end, we approach the concepts of prescribed curriculum and powerful knowledge (YOUNG, 2013), in order to understand education in a holistic dimension in contemporaneity. For Libâneo (2012), it is no longer a question of keeping the old school based on knowledge, but of designing the school space that values human relations. From the conceptions of hidden curriculum and prescribed curriculum, arranged in this work, as well as the importance of dialogue with the cultures of the student, it is possible to say that the teaching and learning process is not exhausted in the text documents, in the norms, because teachers and students are protagonists in the creation of the curriculum. In this way, the great challenge is the dialogue between disciplinary knowledge and diversity, between different cultures. To engage in discussing such propositions in theory and practice is certainly a first step for the most vulnerable classes to be, in fact, included in the educational process, in which the quality of teaching contemplates all.

Keywords: disciplinary knowledge; curriculum; cultural diversity.

La interfaz entre el conocimiento disciplinario y la heterogeneidad en la formación de identidades más solidarias

Resumen

Este artículo tiene como objetivo proponer reflexiones sobre el conocimiento disciplinario y la heterogeneidad en interfaz con la formación del sujeto en el proceso educativo para discutir cómo el alumno puede aprender a partir de su conocimiento enciclopédico, del contexto social en el que está inmerso, así como a partir del diálogo entre conocimiento disciplinario y diferentes saberes y culturas. Para ello, abordamos las concepciones de currículo prescrito y conocimiento poderoso (YOUNG, 2013), con el fin de comprender la educación en una dimensión holística en la contemporaneidad. Para Libâneo (2012), ya no se trata de mantener la vieja escuela asentada en el conocimiento, sino de concebir el espacio escolar que valoriza las relaciones humanas. A partir de las concepciones de currículo oculto y currículo prescrito, dispuestas en este trabajo, así como de la importancia del diálogo con las culturas del alumnado, es posible decir que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se agota en los documentos textos, en las normalizaciones, pues profesores y alumnos son protagonistas en la creación del currículo. De esta forma, el gran desafío es el diálogo entre conocimiento disciplinario y diversidad entre diferentes culturas. Empeñarse en discutir tales proposiciones en la teoría y en la práctica, es ciertamente un primer paso para que las clases más vulnerables sean, de hecho, incluidas en el proceso educativo, en el cual la calidad de enseñanza contemple a todos.

Palabras clave: conocimiento disciplinario; currículo; diversidad cultural.

Introdução

Ao iniciarmos uma discussão acerca do conhecimento disciplinar e da atenção às diferenças no processo educacional, no que diz respeito à formação do sujeito e à formação de identidades mais solidárias, termos e expressões como currículo manifesto/prescrito, currículo oculto, socialização, conhecimento, cultura escolar, multiculturalismo, relações de poder, ideologias, desigualdades sociais, dentre tantos outros, indiscutivelmente, precisam se coadunar com o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a função social da escola face à democratização do acesso ao ensino nas últimas décadas no Brasil, sobretudo para as camadas sociais mais vulneráveis.

Essas discussões se justificam como relevantes no cenário educacional na atualidade, sobretudo a partir do momento em que os alunos provenientes de camadas socioeconômicas menos favorecidas adentram o espaço escolar, já que em décadas anteriores apenas a elite frequentava a escola. Detentora de um capital cultural legitimado e valorizado pela instituição escolar, a clientela que, desde o início da escolarização no Brasil, frequentava a escola, constituía-se de alunos letrados. Portanto, o ingresso à escola significava a ampliação dos conhecimentos, já que no seio familiar a cultura, os bens culturais e simbólicos como leitura, literatura, música não eram objetos desconhecidos por parte dessa população. Mas, e as classes sociais mais pobres? Qual o papel da escola, do conhecimento, da cultura no processo educacional desses sujeitos?

A instituição escolar tem como objetivo transmitir apenas e de forma restrita os conhecimentos dispostos no currículo ou deve olhar para a realidade de forma mais atenta, reconhecendo as diferenças socioculturais e (re)dimensionar as práticas pedagógicas, propiciando uma educação de qualidade e igualitária. Como transitar entre essas duas vertentes e não correr o risco de excluir ao invés de incluir?

A escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. O impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e a aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores:

para uma escola que requer apenas aprendizagens mínimas de aprendizagem, basta um professor que aprenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino). (Libâneo, 2012, p. 23)

O acesso à educação é um dos grandes avanços na recente democratização do ensino no Brasil, todavia para que a inclusão seja efetivamente garantida não basta apenas que o aluno esteja no espaço da sala de aula:

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em missões sociais. (Libâneo, 2012, p. 32)

A partir disso, a inclusão possibilita a disseminação do conhecimento e assim, a escola não se restringe a um espaço de permanência, de acolhimento social, já que conforme dispõem as diversas legislações acerca da educação – aprender é direito de todos (Constituição Federal - CF/88; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 9.394, de 20/12/1996; Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei 8.069 de 13/07/1990). Isso posto, o presente trabalho tem como objetivo discutir como o aluno pode aprender a partir do seu conhecimento enciclopédico, do contexto social no qual está imerso, bem como a partir do diálogo entre o conhecimento disciplinar e diferentes saberes e culturas.

Dessa forma, é primordial compreender as concepções de ensino, de educação, de currículo, pois, quando nos propomos a refletir sobre educação, partimos do pressuposto de que as representações e as concepções de ensino resvalam direta e indiretamente no fazer pedagógico do professorado e por isso é importante sublinhar a necessidade de buscar estratégias, métodos e recursos que eduquem para a alteridade, para uma cidadania crítica, emancipatória, inclusiva e solidária. Assim, entendemos que as propostas de ensino não serão jamais peremptórias, mas certamente pluralistas, posto que a educação deve centrar-se no conhecimento e não apenas no indivíduo.

Por outro lado, se o aluno não se apropria do conhecimento, se o aluno não aprende, qual seria a justificativa da existência da escola na sociedade contemporânea? Partimos da conjectura de que a escola é um dos mais importantes equipamentos culturais, a qual não se restringe apenas à aquisição dos saberes, mas é espaço para interação social, para a construção de identidades e para a valorização das diferenças entre os sujeitos. Para Libâneo (2012), não se trata mais de manter a velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber o espaço escolar como o que valoriza as formas de organização das relações humanas, nas quais a integração social e o compartilhamento de culturas entre as pessoas possam prevalecer.

Discursos pedagógicos de que o objetivo da escola é proporcionar uma educação de qualidade para todos, de que devemos preparar o aluno para o ingresso no mundo do trabalho, de que educamos para a diversidade são recorrentes nos documentos oficiais na esfera educacional, mas de fato, o que entendemos por educação, por currículo e por possibilidades de inserção do indivíduo quando o intuito é a formação integral do sujeito? Conhecimento disciplinar e as relações que podem ser tecidas a partir das diferenças sociais, históricas, culturais, como articulá-las no processo de ensino e aprendizagem?

Não podemos nos conformar com uma perspectiva passiva que veja descarregar tanta determinação externa sobre os professores/as. É necessário colocar-se que papel se pretende que eles desenvolvam? Servir a um projeto decidido e estruturado fora ou intervir na configuração e mudança de contextos políticos, administrativos, organizativos, de avaliação, de inovação de confecção dos materiais que desenvolvem o currículo? O professor será apenas um especialista em métodos de ensinar o que lhe dizem que deve transmitir ou terá que estar sensibilizado e capacitado para intervir em todas essas dimensões que Beyer e Apple destacam? (Sacristán, 1998, p. 40)

Nesse sentido, Beyer e Apple (1988, *apud* Sacristán, 1998, p. 146) discutem uma abordagem do currículo a partir de questões complexas de ordem: a) Epistemológica – o que deve ser considerado como conhecimento; b) Política – quem controla a seleção e distribuição do conhecimento; c) Econômica – como se relaciona o conhecimento com a distribuição desigual do poder, bens e serviços na sociedade; d) Ideológica – que conhecimento é mais valorizado e a quem pertence.

À luz dessa perspectiva, dialogar com os saberes do sujeito é atitude que corrobora um ato de compreensão, de visão humanística por parte do professor, pois os diferentes saberes podem se encontrar, propiciando diálogo com o contexto sociocultural dos alunos e de outros atores no processo educacional (professores, gestores, comunidade do entorno).

Na tentativa de (re)pensarmos sobre essas questões, sem a pretensão de esgotar as inúmeras possibilidades de reflexão que o assunto engendra, propomos discutir os conceitos, as definições de currículo na interface com conhecimento, cultura, diversidade e multiculturalismo, pois acreditamos que todos esses temas se entrelaçam direta e indiretamente com a função da escola no que tange à formação do indivíduo numa dimensão holística na sociedade contemporânea.

Currículo, conhecimento, cultura e diversidade: pontos e contrapontos

Preliminarmente, ao conceituar currículo é importante assinalar que os estudos sobre este campo abarcam inúmeras definições e várias são as teorias que estão presentes na discussão dessa temática. Para Kliebard (1998 *apud* Sacristán, 1998), o currículo é uma seleção limitada de cultura, já que o tempo de escolarização e as capacidades dos alunos são limitados. Não é possível ensinar tudo para todos no mesmo tempo e espaço, e assim, o primeiro problema curricular tem um significado social e político. Ao selecionar determinados conteúdos em detrimentos de outros, questões como relações de poder, interesses políticos, econômicos e sociais estão em elo permanente, por outro lado, essa suposta limitação de cultura é um fator que sempre estará presente nas discussões do que a escola vai ensinar.

Por que estes conteúdos e não outros? Nenhuma técnica é neutra para quem a recebe, para quem a pratica ou para a mensagem que transmite (Sacristán, 1998). Crucial comentar que a seleção desses conteúdos não deve ser estanque, mas objeto de discussão permanente na esfera educativa, sobretudo entre alunos e professores, pois o que os documentos dizem que o professor deve ensinar e o que os alunos aprendem nem sempre estão em permanente consonância. Deve haver um espaço para o diálogo, para a negociação, para os combinados, para a convivência de várias culturas.

Tal ideia é corroborada por Sacristán (1998) ao comentar que as escolas ou as salas de aula não são entidades isoladas de uma realidade mais ampla que é o contexto do sistema educativo em seu conjunto. De fato, essa realidade é permeada de influências sociais, econômicas, culturais, mas também de regulações administrativas e políticas, por isso, a concepção de currículo manifesto como definidor de todo o processo de ensino e aprendizagem é uma ingenuidade.

Isso posto, o conceito de currículo para Sacristán (1998) é bastante elástico, polissêmico, podendo até ser qualificado de impreciso, significando coisas distintas, porém indicando riqueza, oferecendo visões diferentes sobre a realização do processo de ensino em diferentes contextos sociais.

Dimensão do currículo oculto

Nas escolas há algo mais do que comunicação de conhecimentos; intervir no currículo significa considerar as dimensões físicas, organizativas e pedagógicas, promovendo uma visão mais abrangente do processo educativo. Assim, conceber a dimensão do currículo oculto significa inculcar a cultura como conteúdo em termos antropológicos mais do que acadêmicos, na medida em que a cultura é a conjunção de significados, convenções, crenças, comportamentos, usos e formas de se relacionar nos grupos humanos.

Segundo Sacristán (1998), não podemos menosprezar que a cultura contida nos currículos formulados ou planejados para a escola sofre uma outra série de modificações quando se desenvolve em meio escolar concreto, em contextos denominados internos ou ainda em contextos de realização. Há um embate entre o que se supõe que acontece e o que, de fato, se realiza; portanto, há a presença do Currículo Manifesto em convivência com o Currículo Oculto – as ações pedagógicas, os agentes, as práticas estão imbricados nos processos educacionais, como processos sociais que são. A realidade não se mostra nas modelagens documentais, nos livros-textos; o currículo é um processo social, que se cria e passa a ser experiência através de múltiplos contextos que interagem entre si (Gimeno, 1990).

A técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático; importante considerar o valor das relações sociais no processo educacional, tais como interesse pela experiência do aluno, condições do meio em que os alunos deveriam aprender, produção do material didático, identidade dos alunos e professores, etc. Assim, as tessituras das práticas de ensino que estão subjacentes ao Currículo Prescrito e Currículo Manifesto podem ser justificadas em critérios que vão além da racionalidade instrumental, pois nesse processo poderíamos acrescentar o contexto didático estruturado de tarefas, o contexto psicossocial que se cria nos grupos de ensino e aprendizagem, a estrutura da escola, as relações interacionais entre todos os agentes envolvidos no âmbito educacional.

A partir desses argumentos, o professor deve se limitar a ensinar apenas o que está prescrito? Consciente ou inconscientemente, o processo de ensino e aprendizagem não se esgota nos documentos textos, nas normatizações, pois as identidades são construídas a partir das relações sociais. Professores e alunos são protagonistas na criação do currículo: “De que modo a escola, instituição curricular, histórica e socialmente uniformizadora, por estrutura e função, pode lidar eficazmente com a diversidade dos seus públicos, diversidade que constitui, no tempo presente e no futuro previsível, o seu contexto inevitável de ação?” (Roldão, 2003, p. 12).

Ainda segundo Roldão (2003, p. 15), é no currículo ou em torno dele, que se joga todo o processo educativo desenvolvido em contexto escolar, na medida em que se atualizam de forma única em cada transação curricular todas as vertentes que nela se jogam – a social, a cultural, a individual, a cognitiva, a pedagógica, a organizacional e a contextual.

Acreditamos que essas vertentes podem se operacionalizar em todas as áreas do conhecimento, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades para o ensino de práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Uma possibilidade é primeiramente diagnosticar quais gêneros textuais (orais e escritos) e em quais suportes os alunos estão mais familiarizados (sem preconceito quanto ao prestígio social que eventualmente um texto possa vir a ter na dimensão do currículo prescrito), propondo atividades de reescrita, tais como a elaboração de textos que possam se entrelaçar com a propositura de intervenções no contexto social dos alunos.

À luz dessa perspectiva de ampliar o repertório cultural acerca dos suportes de leitura, escrita e oralidade, é primordial expor uma gama de outras possibilidades, como por exemplo, debates, rodas de conversa, podcasts, blogs, com o objetivo de ampliar a construção do conhecimento, bem como de resolução de problemas a partir de situações reais da comunidade do entorno escolar. Essa tessitura é alinhar o discurso entre o currículo prescrito e o oculto na construção de novos saberes, redimensionando o que tradicionalmente já está posto como o que o professor deve (de fato) ensinar.

Por outro lado, é importante apontar que há uma certa resistência nos documentos oficiais e programas institucionais em admitir como cultura, como conhecimento o que não está legitimado no currículo prescrito. Contudo, isso não anula a realidade. Daí ser muito pertinente a colocação de Sacristán (1998) no que concerne a separação entre intenções e prática:

Que país se arriscaria a pôr em prática em seu currículo oficial aquilo que realmente se faz nas escolas? Que o professor assumiria o risco de afirmar que a cultura e os importantes conhecimentos que diz ensinar se reduzem ao conhecimento memorizado com atividades rotineiras? (Sacristán, 1998, p.133)

Segundo Grundy (1998, *apud* Sacristán, 1998, p. 137), “nosso pensamento está condicionado para considerar mais o currículo como realidade, objeto ou algo tangível, [...] em vez de entendê-lo como processo”, e não levamos em consideração que na práxis educacional acontecem múltiplas transformações que lhe dão um sentido particular, valor e significado.

Ainda na mesma linha de pensamento, Contreras (1994) diz que é preciso examinar quatro grupos de interrogações para entender o seu significado: i) se atendemos o que se ensina ou ao que os estudantes devem aprender; ii) se pensamos no que se deve ensinar e aprender ou no que realmente se transmite e se assimila; iii) se nos limitamos aos conteúdos ou abrangemos também as estratégias, os métodos e os processos de ensino; iv) se objetivamos o currículo como uma realidade estanque ou como algo que se delimita no processo de seu desenvolvimento.

Nesse viés, infere-se que o conceito de diferenciação curricular é complexo. Para Roldão (2003), ele pode ser lido de diversas formas, importando situar e desmontar a

vulgarização de apropriações redutoras, no sentido de produzir conhecimento para compreender melhor e agir adequadamente na ação profissional e institucional.

Conhecimento e diversidade

Ao discorrer sobre qual a melhor estratégia para que todos aprendam, conceituar o que é currículo, qual a concepção de educação e qual o conhecimento que deve ser ensinado aos alunos é tarefa extremamente complexa, pois diversos fatores estão inter-relacionados: O que representa a heterogeneidade dos alunos no que diz respeito ao processo de ensino nas escolas públicas? Como incluir no currículo a diversidade, o multiculturalismo para que o conhecimento não se restrinja aos conteúdos meramente científicos?

Por outro lado, como propiciar que o discente aprenda a partir do seu conhecimento enciclopédico, mas que a aprendizagem não se reduza a esse saber? Para responder a essa indagação, precisamos delimitar qual é o escopo da ação pedagógica e suas implicações para uma formação mais integral, pressupondo alinhar o conhecimento disciplinar, “poderoso” (Young, 2013) e a diversidade. Como bem assinalou Libâneo (2005), será possível conciliar posições relativistas em que os valores e práticas são produtos socioculturais e, portanto, decorrentes do modo de pensar e agir de grupos sociais particulares, com a exigência social de prover a cultura geral, acessível a todos, independentemente de contextos particulares?

À escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares; a partir da coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais (Libâneo, 2005, p. 25). Essas premissas se coadunam com os exemplos acerca das práticas de leitura, escrita e oralidade explicitadas anteriormente, nas quais se considera o conhecimento enciclopédico do aluno em consonância com outras práticas pedagógicas havendo a possibilidade de ampliar e redimensionar a construção do conhecimento.

Diante disso, é pertinente problematizar a dificuldade da instituição escolar e de todos os atores envolvidos no processo educativo em adequar-se a esse contexto. Como entender a diversidade, mas ao mesmo tempo impedir que diferença não gere fracasso escolar ou até mesmo relações de preconceito em relação aos conhecimentos prévios do aluno. Um primeiro passo é não considerar o currículo como algo estanque, entendendo que a educação não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos tradicionalmente elencados, prescritos nos documentos curriculares.

Assim sendo, nas teorias do currículo, a pergunta “o quê?” nunca vem separada de uma outra importante pergunta – “o que eles ou elas devem ser?” ou melhor, “o que elas devem se tornar?” [...] Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? (Silva, 2003). Esses questionamentos estão relacionados com a questão da formação da identidade do sujeito, pois parece ser impensável pensar no currículo estritamente a partir da dimensão do conhecimento tecnicista. O que somos, o que pensamos, o que queremos e o que nos tornamos não são operacionalizações que ocorrem no vácuo, mas oriundas do contexto social no qual estamos inseridos.

Tal aceção é corroborada por Sacristán (1998), ao assinalar que a realidade tem a ver com contextos escolares e extraescolares, com hábitos de comportamento, com meios e condições reais, com professores de carne e osso, com determinada sociedade. Para Silva (2003), todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. Bobbitt (2003) *apud* Silva (2003) propunha que a escola funcionasse da mesma forma que outra empresa comercial ou industrial, ou seja, era importante nessa perspectiva que o sistema educacional fosse capaz de especificar com precisão os resultados que desejava obter. Formas de mensuração para saber com precisão se os resultados foram atingidos. A palavra-chave era eficiência, assim como os princípios da administração científica propostos por Taylor.

Assim, a educação se assemelharia a um processo de moldagem, de treinamento, por isso, ao discorrer acerca das teorias tradicionais sobre o currículo, termos como avaliação, organização, planejamento e eficiência, além de objetivos são palavras-chave, imprescindíveis ao papel do sujeito no processo educativo. O importante era a atividade técnica de como fazer o currículo.

Já Charlot (2005), rejeita a educação pensada e organizada prioritariamente em uma lógica econômica e de preparação para o mundo do trabalho. Segundo ele, a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade de reconhecimento humano. Charlot (2005), ainda, ressalta que aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas.

No que tange às teorias críticas, importante salientar que são teorias de desconfiança, questionamentos e transformação social. Na visão de Bourdieu e Passeron (1992), a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas ao contrário, por um mecanismo de exclusão. Silva (2003) assinala que o currículo da escola está baseado na cultura dominante; ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. Contudo, a depender das práticas pedagógicas, essa cultura dominante pode conviver em harmonia com outros saberes, construindo novos conhecimentos e, para tanto, diagnosticar o que o aluno já sabe é essencial para atingir esse objetivo.

Face ao exposto, é relevante problematizar em que momento da nossa história educacional, a cultura popular e a cultura de massas encontraram espaço não para se sobreporem à cultura legitimada pela instituição escolar, mas para se constituírem como objeto de reflexão, de possibilidades de diálogo a partir do reconhecimento da diferença, da diversidade para a formação de identidades mais solidárias?

Apple apud Silva (2003, p. 46), recupera a questão de que não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro e, se não fizermos perguntas que se conectem com as relações de poder, o currículo não pode ser compreendido e transformado:

[...] como as formas de divisão de sociedade afetam o currículo? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo

está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (Silva, 2003, p. 49)

Em relação à teorização crítica sobre o currículo, Giroux (1992) preocupou-se com a problemática da cultura popular apresentada no cinema, música e na televisão. Suas críticas estão focalizadas numa reação às perspectivas empíricas e técnicas sobre o currículo, então dominante. Para o autor, os critérios de eficiência deixaram de lado o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, e no caso do currículo, do conhecimento. Assim, na tentativa de promover rupturas, o autor sugere que a vida social em geral, a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle: “deve haver um espaço para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão (Silva, 2003, p. 53).

Partindo dessas premissas, pode-se dizer que o currículo envolve a construção de significados e valores culturais de todos os atores envolvidos no ambiente educacional, redimensionando as práticas e concepções de ensino.

O multiculturalismo e o conhecimento poderoso

Discutir de que forma podemos integrar as minorias étnicas, culturais e sociais no processo educacional se relaciona estritamente com a ideia de que na contemporaneidade a busca de um currículo multicultural se faz necessária para incluir a todos, sobretudo os sujeitos que não têm voz e nem vez na sociedade. Educar sim, mas para qual cultura? (Bosi, 1992).

A cultura escolar é muito mais do que transmissão de conhecimento especializado a partir da seleção de disciplinas, dos materiais didáticos apostilados. Nas práticas cotidianas, as experiências de certos grupos sociais, as diversas linguagens, os diferentes comportamentos e atitudes dos atores envolvidos (alunos, professores, gestores) são elementos que exigem sensibilidade para que sejam cultivadas atitudes de tolerância, diante da diversidade no processo educacional, conforme assinalou Sacristán (1995). Depreende-se, portanto, que o tema do multiculturalismo não pode ser separado das condições sociais e econômicas da sociedade. Todos vivemos ao lado de semelhantes que estão próximos a nós e dos quais diferimos culturalmente (Sacristán, 1995).

Para Giroux (1992), é essencial que a atuação dos professores como intelectuais transformadores não seja apenas e tão somente utopia, mas a possibilidade real de enfrentamento de uma realidade educacional que ainda caminha lentamente, embora nas últimas décadas as diferenças de etnia, de gênero, de sexualidade, de cultura e de raça tenham mobilizado o cenário social e como a escola é um dentre tantos outros espaços sociais, o reconhecimento das minorias e as práticas pedagógicas no processo educativo precisam estar em sinergia, plenamente entrelaçados.

É evidente que na atualidade a escola compete com outras instituições acerca da transmissão cultural, do conhecimento ou das informações, mediante um simples “click” a partir do acesso nas redes midiáticas (televisão, internet, cinema etc.), por isso o grande desafio é articular o passado e o presente a partir das grandes transformações sociais e culturais que modificaram o cenário educacional nos últimos tempos:

Que lugar pode ser proposto então para a transmissão cultural na escola? [...] a escola hoje, mais do que nunca, deve ser o lugar capaz de nos por em contato com um mundo-outro, [...] que nos confronta com o desconhecido, o que nos permite entender e desafiar nossos limites e nos faz mais abertos aos outros e a nós mesmos. (Dussell, 2009, p. 101)

Será que somente o conhecimento poderoso (Young, 2013), baseado nas disciplinas curriculares, de uma base comum nos diferentes campos do saber, das humanidades, das ciências exatas e biológicas daria conta de educar o sujeito do século XXI? A quem ou a quais grupos esse sistema contemplaria? A escola se encontra com sujeitos bem diferentes daqueles a que estava acostumada e que esperava (Dussell, 2009). Como bem afirmou Benjamin, a escola é passado, mas não é só passado; deve ser presente, porém não apenas presente. Como incluir essa nova clientela face à diversidade – cultural, social e econômica?

Escola que visa à formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade. Por outro lado, é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica, destina-se a sujeitos diferentes. [...] não há justiça social sem conhecimento, não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens

necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. (Libâneo, 2012, p. 26)

Esses conhecimentos poderosos, disciplinares possibilitam o acesso a uma cultura universal, permitindo a realização de avaliações internas e externas, a preparação para os vestibulares, o ingresso no ensino superior, por intermédio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a inserção no mundo do trabalho, o que é legítimo se pensarmos que há conhecimentos que, de fato, todos devem saber, independentemente da classe social do aluno, e que o desconhecimento dessa “chamada base” é fator de exclusão.

Considerando que a proposta educacional é de que todos sejam incluídos, Libâneo (2012) faz referência à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, sistematizando as estratégias aceitáveis na direção de uma educação para todos: a) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos; b) universalizar o acesso à educação básica como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes; c) concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; d) ampliar os meios e o raio de ação na educação básica; e) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; f) fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, órgãos educacionais e demais órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias).

Como articular conhecimento poderoso, ensino e aprendizagem propiciando não apenas a formação intelectual, mas reconhecer esses fatores acima mencionados por Libâneo (2012) numa dimensão na qual as diferenças e a diversidade dialoguem lado a lado? Os currículos escolares tomam a forma de disciplinas, que são recontextualizadas a partir das áreas do conhecimento. A interface que subjaz ao processo é: Qual o conhecimento que o aluno tem direito? Onde o aluno está? Aonde ele pode chegar a partir do conhecimento poderoso?

Os pais matriculam as crianças na escola com a expectativa de que elas adquiram o conhecimento especializado a que não têm acesso em casa. [...] embora o conhecimento possa ser percebido como opressivo e alienante, essa não é uma propriedade do próprio conhecimento. Uma pedagogia adequada, que possa compreender o aprendiz em uma relação com o conhecimento (Charlot, 2012), pode ter consequências opostas, ou seja, pode libertar o aluno para novas formas de pensar e até para pensar o “impensado”. [...] o próprio currículo precisa partir não do

aluno como um aprendiz, mas sim do direito ou do acesso do aluno ao conhecimento. A teoria do currículo precisa de uma teoria do conhecimento. (Young, 2013, p. 233)

Young (2013) enfatiza que, independentemente da visão política dos cidadãos, é tarefa dos teóricos do currículo desenvolver princípios curriculares que maximizem as chances de que todos os alunos tenham acesso epistêmico ou acesso ao melhor conhecimento disponível em qualquer campo de estudo pelo qual se interessem. Em outras palavras, todos devem ter acesso ao conhecimento; negar esse direito não contribui para a redução de desigualdades sociais, ao contrário, seria o mesmo que negar o equivalente ao juramento de Hipócrates – oferecer-lhes o “melhor conhecimento” que pudermos.

Importante ressaltar que, para os alunos de lares desfavorecidos, a escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares (Young, 2007). Dito de outra forma, não se trata de menosprezar o papel do conhecimento enciclopédico do aluno, entretanto o trabalho do professor é levar o aluno do ponto inicial para algum outro lugar, ou seja, ir além da experiência cotidiana. A escola não pode se afastar de sua tarefa específica, de disponibilizar o conhecimento especializado, disciplinar, já que na vida cotidiana dificilmente o sujeito terá contato com esse conhecimento.

A escola e o currículo sozinho não podem reduzir as desigualdades sociais, já que a instituição escolar é apenas um dos segmentos sociais. Contudo, essas desigualdades perpassam e são disseminadas em outros espaços, daí a afirmação de Young (2013) de que o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária é uma tarefa política e não uma tarefa social. Por outra perspectiva, é importante também pensar a educação, o acesso a esse conhecimento poderoso entrelaçado à temporalidade, ou seja, aprender esse conteúdo não significa, necessariamente, que tudo será utilitário num curto e delimitado espaço de tempo, como bem afirmou Lajonquierè (1999), “para outros tempos, para tempos que não têm forma no calendário social e sim no humano, o tempo de cada um”.

Acreditar que apenas deve ser considerado conteúdo, conhecimento, aquilo que trará um objetivo imediatista nessa sociedade caracterizada pelo individualismo, pelo

consumo desenfreado, pela fragmentação do tempo, da velocidade, é partir do pressuposto de que tudo pode ser mensurado, quantificado num curto período de tempo, todavia as implicações no âmbito escolar podem ser de outra ordem, pois a formação de pessoas envolve muito mais do que teorias ou documentos-textos elencando o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Possibilitar tempo e espaço para a dúvida, para o erro, para um olhar atento às diferenças, uma abertura para novos diálogos e gerações na tentativa de alcançarmos uma compreensão histórica e cultural na esfera escolar.

O diálogo e o estranhamento entre o passado e o presente, entre as experiências comuns, a cultura do Outro, o deslocamento para a produção de sentidos, de conhecimento, entre os diferentes sujeitos que adentram o espaço escolar e a sociedade como um todo parece ser apenas um discurso ideológico, às vezes até vazio, inoperante na escola atual, embora a voz das classes menos favorecidas economicamente, as reivindicações, o lugar da resistência por parte dos movimentos sociais estejam ganhando mais espaço no debate em torno das questões educacionais.

Considerações finais

Faz-se ainda necessário incorporarmos a concepção de que escola é espaço para socialização, para diálogo, para debates, para a interação entre saberes e sujeitos, entre conhecimento e mediações culturais:

Aquilo que é inacessível ao olhar de uma pessoa é preenchido pelo olhar de uma outra pessoa. Cada um de nós prescinde e necessita irremediavelmente do outro e que esta condição essencialmente alteritária do outro em relação a mim é fundamental para a experiência humana na sua plenitude, encaminhando uma compreensão cada vez mais aperfeiçoada da nossa cultura e de nós mesmos. (Bakhtin, 1985)

A educação pode estabelecer o ensino como um processo de socialização global dos alunos. Afinal, qual a função da escola no que diz respeito à formação da pessoa? Essa função não estaria atrelada à ideia de que educar para a cidadania, para a liberdade, para a emancipação, para o reconhecimento das diferenças pressupõe um processo de ensino e aprendizagem no qual os agentes que participam desse sistema (pais,

professores, alunos) direta ou indiretamente se engajariam num processo educativo mais amplo, dando maior atenção também ao multiculturalismo e à heterogeneidade dos alunos?

Escola como espaço de inclusão, composta por indivíduos diferentes, com suas culturas específicas; como justificar a instituição escolar atrelada a aspectos reducionistas e práticas de ensino mecanicistas, em que o conhecimento disciplinar se sobrepõe ou até ignora as diferenças? De fato, o conhecimento especializado em diálogo com o multiculturalismo, com as diferenças de raça, de etnia, de cultura é um desafio na atualidade:

[...] mais, se é certa nossa ideia de que a prática do currículo é um processo de representação, formação e transformação da vida social na sociedade, a prática do currículo nas escolas e a experiência curricular nos estudantes deve ser entendida como um todo, de forma sintética e compreensiva, mais do que pelas estreitas perspectivas de especialidades das disciplinas curriculares. (Kemmis, 1988, p. 13-14)

Partindo dessas definições, afirmamos que a escolarização vai além da preparação intelectual e acadêmica, o que se reflete nas crenças dos pais, professores etc. (Goodlad, 1984). A escola dominante não é multicultural, na perspectiva de que a cultura oferecida pelo currículo é unilateral (Sacristán, 1998), se considerarmos as oportunidades de desenvolvimento das diferentes capacidades humanas. Por outro lado, o conhecimento poderoso, defendido por Young (2013), o conhecimento centrado nas diferentes disciplinas, uma vez adquirido pelos jovens será poderoso para eles, em termos de como eles verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo.

Propiciar acesso ao conhecimento poderoso na escola, legitimado pela tradição, não deve inviabilizar a incorporação no processo educacional no que se refere às diferenças culturais do aluno, uma vez que o conhecimento especializado pode ser re(dimensionado) a partir da dialogicidade entre diferentes saberes nos mais variados contextos sociais.

Entretanto, não se trata de reivindicar, de defender os conhecimentos mínimos para os sujeitos oriundos de classes econômicas menos favorecidas, uma vez que a educação é direito de todos. O grande cerne da questão é alinhar o conhecimento poderoso, uma base comum curricular, a diversidade e o multiculturalismo no processo

de ensino e aprendizagem, no intuito de que não haja exclusão numa sociedade permeada por tantas desigualdades sociais.

Em suma, o debate iminente é voltado a estabelecer diálogo entre conhecimento disciplinar e diversidade, entres diferentes culturas e saberes, entre diferentes vozes que constituem as relações humanas nos mais variados contextos sociais. Empenhar-se em discutir tais proposições na teoria e na prática, é certamente um primeiro passo para que as classes mais vulneráveis sejam, de fato, incluídas no processo educacional, livres de quaisquer formas de discriminação e preconceitos.

Referências

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992. (Série Educação em Questão).

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, Jose. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 224, p. 7-19, 1994.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfose e mediações culturais. **Cadernos de Pesquisa**, Buenos Aires, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ago. 2009.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Almeida. Dilemas de nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento: entrevista com Boaventura de Sousa Santos. **Currículo sem Fronteiras** [s.l.] v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3.^a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992

LAJONQUIERE, Leandro. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, a escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

SACRISTÁN, José Gimeno; PEREZ, Angel Gomez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e Diversidade. In: SILVA, Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular revisitada, conceito, discurso e práxis**. [Porto]: Porto Editora, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-17.

SOUZA, Solange Jobim e. **Educação pós@modernidade: crônicas do cotidiano e ficções científicas**. São Paulo: 7 Letras, 2003.

YOUNG, Michel; MULLER, Johan. Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 159-196, jun. 2007.

YOUNG, Michel. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Journal of Curriculum Studies**, [s.l.] v. 45, n. 2, p. 101-118, 2013. (Trad. Leda Beck, ver. Técnica Paula Louzano).

YOUNG, Michel. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

Recebido em: 08/02/2022

Revisões requeridas: 23/05/2023

Aprovado em: 04/07/2023

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 24 - Número 56 - Ano 2023

revistalinhas@gmail.com