O CURRÍCULO COMO MATERIALIZAÇÃO DE CONCEITOS, IDEOLOGIAS E PROJETOS SOCIETÁRIOS

THE CURRICULUM AS A MATERIALIZATION OF CONCEPTS, IDEOLOGIES AND SOCIETY PROJECTS

Silene Gelmini Araújo Veloso
Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo confrontar as concepções de três autores do campo do currículo: Apple, Young e Freire. Trata-se de um texto teórico, produzido a partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho interpretativo. Esses autores foram escolhidos por serem clássicos do campo curricular e por apresentarem proposições que ora convergem e ora divergem, o que proporciona um panorama crítico da discussão sobre currículo. Ao apresentarem as suas considerações para as questões: A que ou a quem servem as escolas? (APPLE); Para que servem as escolas? (YOUNG); e Como a escola pode contribuir para a construção da conexão homem-mundo por meio do conhecimento contextualizado? (FREIRE), o artigo provoca a discussão sobre a pseudoneutralidade dos conhecimentos escolares e as diversas funções da escola na construção de diferentes projetos de sociedade. Currículo e poder, conhecimento “poderoso” e conhecimento contextualizado, movimento de “modernização conservadora” e as políticas de performatividade e o currículo como potencializador da necessária consciência e conexão homem-mundo por meio da construção da autonomia dos estudantes, são alguns dos temas tratados no artigo que se coloca como um painel de concepções curriculares.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento. Função social da escola

ABSTRACT

The article aims to confront curriculum conception of three authors Apple, Young and Freire. It is a theoretical text written from bibliographic research for the purpose of studying. The authors were chosen by being classics of curricular field and by presenting propositions that converge or not, what provides a critical discussion

about the curriculum. By presenting the considerations about the questions: What or Who do schools suit? (APPLE); What are they for? (YOUNG); and How can they contribute toward world man connection construction through contextualized knowledge? (FREIRE), the article discusses about schools knowledge pseudo-neutrality and the various schools functions of building different society projects. Curriculum and power; potent knowledge and contextualized knowledge; conservative modernization movement and performance policies , the curriculum as enhancer of consciousness and world man connection through students autonomy construction, are some of themes treated in this article which puts up as a curricular conceptions panel.

Key-words: curriculum. Knowledge. social functions of school.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto trata de um estudo teórico fruto de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir das concepções de currículo de três autores da teoria crítica: Apple, Young e Freire. O critério de escolha ocorreu em função de serem autores clássicos com visões ora convergentes ora divergentes dentro do tema proposto, o que proporcionou a construção de um painel de opiniões sobre a função social da escola e o papel do currículo na definição dos conhecimentos legítimos. Priorizamos no texto a utilização das fontes diretas e de pesquisadores e especialistas nos referidos autores.

Por meio das questões: A que ou a quem servem as escolas? (APPLE); Para que servem as escolas? (YOUNG); e Como a escola pode contribuir para a construção da conexão homem-mundo por meio do conhecimento contextualizado? (FREIRE) suscitamos as discussões sobre currículo, ideologia, poder e conhecimento estabelecidas pelos autores e que se colocam como pano de fundo na construção história da educação escolar.

Como seleção interessada de conhecimentos, o currículo revela os embates que se estabelecem no contexto educacional e traduz as ideologias e as diferentes concepções, de distintos grupos, que lutam para estabelecer o seu conhecimento como legítimo. Acreditamos que os conteúdos escolares não são neutros, eles evidenciam os saberes e os valores de determinados grupos sociais e, como tal, são cunhados por interesses e visões de mundo dos grupos que o dominam. Dessa forma, o currículo se torna um território privilegiado para a construção do pensamento hegemônico e espaço de disputas importantes na constituição do poder, da cultura dominante, da igualdade e da desigualdade. Como não há neutralidade possível na definição de conhecimentos e práticas curriculares é evidente que toda proposta curricular carrega consigo uma compreensão e crença em uma concepção de educação, de sociedade e de homem.

Assim, o texto procura problematizar a temática do currículo e discutir diferentes concepções do conhecimento assumido como oficial. O texto trata, em

última análise, das funções sociais da escola.

2. A QUE OU A QUEM SERVEM AS ESCOLAS?

Um teórico importante para a discussão de currículo e controle social é Apple (1999) em seu texto *História do currículo e controle social*. Nele o autor aborda como, historicamente, a construção dos currículos foi uma resposta das escolas a conflitos ideológicos e econômicos entre as classes sociais em uma época de passagem de uma economia baseada no capital agrícola para uma economia fundamentada no capital industrial.

Aponta que, nesse momento histórico (final do séc. XIX e início do séc. XX), assim como em muitos outros períodos, as escolas não foram necessariamente construídas para ampliar e fortalecer o capital cultural de todas as classes e comunidades. Mas, ao contrário, para privilegiar conhecimentos, costumes e valores dos segmentos mais poderosos da população, contribuindo ideologicamente para a formatação da sociedade discriminatória que vivemos até os dias atuais.

Apple (1999) assinala que o conhecimento que se introduziu nas escolas do passado e que hoje também se introduz não é fortuito.

Encontra-se selecionado e organizado em torno de conjuntos de princípios e valores que provêm de determinados quadrantes da sociedade, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bom e mau, e de como devem “atuar as boas pessoas”. Dessa forma, a compreensão da razão pela qual o conhecimento de alguns grupos sociais foi primeiramente representado nas escolas, implica interpretar os interesses sociais que, regra geral, orientaram a seleção e organização do currículo. (APPLE, 1999, p.111-112).

Portanto, como demonstra o autor, os interesses sociais e econômicos que serviram como base para a atuação dos mais influentes especialistas em currículo não foram e não são neutros. Eles assumem compromissos com estruturas econômicas e políticas educacionais específicas, que contribuíram e ainda hoje contribuem para a promoção das desigualdades sociais.

Outro relacionamento importante estabelecido por Apple (1999) refere-se aos

388

conceitos de poder e cultura e como tais relações se efetivam em termos de currículo:

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. A partir do momento em que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Todavia, isso não é tudo, uma vez que a capacidade de um determinado grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” encontra-se relacionada com poder que esse mesmo grupo detém no campo político e econômico. Assim, poder e cultura devem ser vistos, não como entidades estáticas sem relação entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade. (APPLE, 1999, p. 112).

Conhecimento, controle cultural e controle econômico estão absolutamente interligados em nossa sociedade. Portanto, torna-se essencial a todos os educadores que, em lugar das questões técnicas que durante muitos anos envolveram a temática curricular, passem a indagar: “o conhecimento de quais grupos é ensinado na escola?” “Por que esse conhecimento?” “Qual a relação entre poder e cultura em educação?” e “Quem se beneficia dessa relação?” (APPLE, 1999)

Tais questões colocam o currículo como um campo de conhecimento crítico, que precisa ser desvelado em suas interfaces: sociais, econômicas, políticas e ideológicas, sob pena de considerarmos o conhecimento escolar como algo neutro e não atuarmos no sentido da luta por um espaço tão importante de construção da cidadania. Daí o estabelecimento do currículo como um campo de lutas e disputas.

Ao trazer tais interrogações para o campo do currículo, Apple (1989, 1997, 1999, 2002, 2003, 2005) incorpora os conceitos de ideologia, hegemonia e senso comum como centrais para entender as ligações entre as relações de produção e a esfera da cultura:

Já em “Ideologia e Currículo”, mas de forma mais pronunciada em suas obras posteriores, Apple oferece um conceito diferente do conceito de ideologia que, além de focar a reprodução, analisa o conflito, a contradição, e as mediações produzidas pelos sujeitos concretos. Apple insiste que a ideologia não deve ser entendida como uma “falsa consciência”, diretamente imposta pelas relações econômicas. Para Apple a ideologia é parte da cultura vivida, encharcada de senso comum. (GANDIM, 2016, p. 18).

A ideia de senso comum trazida por Apple (1997) ao campo do currículo e da educação torna-se importante em função da análise que o autor faz sobre como a dominação se produz concretamente e como se pode identificar parte das suas contradições. Para o autor, as ideias que fazem parte do senso comum não circundam na sociedade porque a sua presença está forçada. De alguma forma, tais ideias explicam e fazem sentido para as pessoas em sua vida cotidiana. Gandim (2016, p. 19), ao comentar as concepções de Apple, afirma que “o senso comum é formado por diferentes ideologias, mas essas não são falsas imagens da realidade” E insiste que, para Apple, “não deveríamos focar no que é falso em uma ideologia; mas no que é verdadeiro; ideologias que têm eficácia conectam-se com problemas reais das pessoas, com a experiência cotidiana delas.” E cita, ainda baseado em Apple: “Nenhuma ideologia se torna dominante se não está ligada ao senso comum de cada período histórico”. (GANDIM, 2016, p. 19).

Gandim (2016) argumenta que, para Apple, o senso comum é formado, dentre outras questões, por ideologias hegemônicas. As classes dominantes apresentam sua visão de mundo como se fosse uma visão “naturalizada” de operacionalizar a sociedade e de perceber as relações sociais. Um discurso torna-se hegemônico à medida que se apoia em entendimentos já presentes no senso comum e organiza-os de modo que esta seja a única forma possível de ver o mundo social.

Esclarece que este é um processo em contínuo movimento por meio do qual os grupos dominantes mantem a sua hegemonia na sociedade. É nesse sentido que Apple (2002, 2003) discute os mecanismos utilizados pela direita para se apropriar do senso comum e promover uma educação de base mercadológica. O autor fala de uma realidade dos Estados Unidos com repercussões no mundo todo. Afirma ter ocorrido um deslocamento de políticas e práticas educacionais para direções fundamentalmente de direita, movimento identificado pelo autor como “modernização conservadora”.

Sobre tal movimento, Apple (2002), esclarece:

Hoje não é diferente do passado. Formaram-se um novo conjunto de

compromissos. Uma nova aliança e um novo bloco de poder com crescente influência na educação e em todas as questões sociais. Esse bloco de poder combina múltiplas frações de capital, comprometidas com soluções neoliberais mercantilizadas para problemas educacionais; intelectuais neoconservadores que desejam um “retorno” a padrões mais elevados e a uma cultura comum; fundamentalistas religiosos populistas e autoritários profundamente preocupados com a secularidade e a preservação de suas próprias tradições e determinadas frações de profissionais da nova classe média preocupados com a ideologia e as técnicas do *accountability*, avaliação e gerenciamento. Embora existam tensões e conflitos evidentes no seio dessa aliança, de modo geral seus objetivos como um todo são os de fornecer as condições educacionais tidas como necessárias tanto para aumentar a competitividade, o lucro e a disciplina internacionais como para nos levar de volta a um passado romantizado da casa, da família e da escola ideais. (APPLE, 2002, p. 109).

Em seu livro *Educando à direita: Mercados, Padrões, Deus e desigualdade*, Apple (2003) discute o movimento da “modernização conservadora”. Aponta que no bojo das políticas do movimento de “modernização conservadora” as escolas devem ser “libertadas”, ou liberadas, para um mercado competitivo, no qual deve ser restaurada a cultura tradicional comum e enfatizada a disciplina e o caráter. Devemos voltar-nos para Deus em nossa sala de aula e intensificar o controle central da educação por meio de critérios de avaliação e testes mais exigentes em termos intelectuais. Nesse sentido, a padronização dos currículos, aliados a uma rede de exames nacionais convergem para a mercantilização da educação e a intenção de produzir uma qualidade educacional.

Na tentativa de compreender melhor o papel do Estado no movimento de *modernização conservadora*, torna-se importante resgatar uma citação feita por Apple em seu texto *Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita* (2002, p. 117) em que retoma Mark Olssen (1996) para diferenciar o papel do Estado no liberalismo clássico e no neoliberalismo, o que explica as políticas neoliberais implementadas pela direita em relação à educação:

Considerando-se que o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido em que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das intervenções do Estado, o neoliberalismo surgiu para representar uma concepção positiva do papel do Estado na criação do mercado apropriado, ao oferecer as condições, as leis e as instituições necessárias para sua operação. No liberalismo clássico, o

indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma e pode praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor audacioso e competitivo. No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era o de limitar e minimizar seu papel com base em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo interessado em si próprio); a teoria da mão invisível que ditou que os interesses do indivíduo também eram os interesses da sociedade como um todo; e a máxima política do laissez-faire. Na mudança do liberalismo clássico para o neoliberalismo, acrescenta-se mais um elemento, pois tal mudança envolve uma alteração na posição do sujeito de homo economicus, que naturalmente se comporta a partir de seu interesse pessoal e é relativamente distanciado do Estado, para o “homem manipulável”, criado pelo Estado e constantemente encorajado a ser “eternamente responsivo”. Isso não significa que a concepção do sujeito interessado em si próprio seja substituída ou eliminada pelos novos ideais do “neoliberalismo”; mas que, em uma era de bem-estar universal, as possibilidades entendidas como indolência preguiçosa criam necessidades de novas formas de vigilância, fiscalização, “avaliação do desempenho” e outras formas de controle de modo geral. Nesse modelo, o Estado decidiu manter todos dentro de determinados padrões de qualidade. O Estado tomará as medidas para que cada um faça de si próprio uma “empresa contínua” no que parece ser um processo de “governar sem governar”. (MARK OLSSEN, 1996, p. 340 apud APPLE, 2002, p. 117).

Dessa forma, utilizando as ferramentas de controle e individualismo mercantilizado e por meio da avaliação pública constante e comparativa, o Estado “regula” o perfil necessário às suas demandas.

O ranking das escolas, amplamente divulgado, determina o valor relativo das pessoas no mercado educacional. Somente aquelas escolas com indicadores de desempenho cada vez mais altos são respeitáveis. E somente aqueles alunos capazes de ‘fazer uma empresa constante de si próprios’ podem manter tais escolas na direção ‘correta’. (APPLE, 2002, p. 117).

O mercado, por conseguinte, torna-se o grande balizador das ações educacionais, desenvolvendo a crença de que das “mãos invisíveis do mercado” resultará o surgimento de escolas melhores. “Os mercados são transformados em mercadorias, são legitimados por uma estratégia despolitizante. São tidos como naturais e neutros e governados pelo esforço e pelo mérito. E aqueles que se opõem a eles, opõem-se por definição e a partir daí, ao esforço e ao mérito”. (APPLE, 2002, p.114).

Portanto, utilizando os mercados livres e a vigilância ampliada do Estado, os

neoliberais trazem a ideologia e o padrão educacional dos indivíduos que, por méritos pessoais, conseguem fazer de si mesmos empresas eficazes e eficientes. Nesse sentido, a escola passa a ser vista como uma instituição responsável pela transmissão de um conhecimento neutro, aquele capaz de subsidiar o aluno na empreitada do sucesso profissional e o papel da escolarização transforma-se no abastecimento dos estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo atual que tem como paradigma as transformações rápidas em suas formas de produção de bens de consumo, de serviços e de conhecimento.

Nesse movimento, o currículo também passa a ser considerado neutro e ligado a um sistema neutro de avaliação: são sistêmicas, elaboradas *alhures* e para todos, da mesma forma. Todo esse sistema educacional está também relacionado a um sistema de financiamento escolar que, quando funciona bem, garante a recompensa do mérito. “Bons alunos, assimilam bons conhecimentos e conseguem bons empregos.” (HAGE, 2003, p. 1051).

Para Apple (2002, 2003) há grandes problemas nos conceitos de boa escola, boa administração, bons conhecimentos e bons resultados que geram bons empregos. Para o autor, há um conjunto intrincado de ligações entre saber e poder que precisam ser levados em consideração para que possamos compreender criticamente o movimento de *modernização conservadora*. As questões sobre o saber de quem, escolhido por quem e por quê, são indagações que não podem se perder quando estão em pauta reformas educacionais e curriculares.

3. PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS?

Sobre a influência nociva da educação mercantilizada, Young (2007, 2010, 2011) também se posiciona. Discute o contexto da década de 1990 em que as políticas neoliberais dominaram economias, governos e a educação. Os neoliberais argumentavam que a economia devia ser deixada para o mercado, pois trouxe fortes consequências também para as escolas. “Enquanto delegavam ao mercado livre qualquer papel da economia, [...] os governos dedicavam seus esforços a reformar o

sistema escolar ou aprimorar o capital humano” (YOUNG, 2007, p. 1290).

Para ele, a ideia neoliberal do mercado como solução para a melhoria dos setores públicos e privados teve duas consequências relevantes para a pergunta “Para que servem as escolas?”. Uma foi a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como a “necessidade da economia”. A outra foi transformar a educação em si em um mercado no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos.

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se estranhar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos. (YOUNG, 2007, p. 1291).

Young (2007, 2010, 2011), assim como Apple (2002, 2003) estabelece uma crítica a esse tipo de currículo voltado para resultados mensuráveis de aprendizagens e competências, visando tornar o currículo relevante para a futura empregabilidade dos alunos. Ao questionar qual seriam os conteúdos necessários para preparar os estudantes para uma “sociedade do conhecimento” e o importante papel da educação nesse sentido, argumenta que a centralidade do conhecimento anda ausente das discussões curriculares, o que segundo o autor seria preocupante.

Comenta Young (2011):

Ainda mais preocupante que isso, é que muitas políticas atuais quase sistematicamente ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento. A ênfase, invariavelmente, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências e, ainda, em como tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade. O conhecimento, de alguma forma, é visto como inquestionável, ou como algo que podemos adequar às nossas metas políticas. (YOUNG, 2011, p. 609).

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

ser definido por resultados, habilidades ou avaliações. (YOUNG, 2014, p. 195).

Nesse sentido, o autor busca caracterizar e estabelecer um contraste entre assunções dominantes sobre conhecimento e currículo e classifica duas tendências que denomina como “tradicionalismo neoconservador” e o “tecno-instrumentalismo.”

Para Young (2010) o que caracteriza o “tradicionalismo neoconservador”,

[...]

é que, para eles, a verdadeira aprendizagem continua a ser, essencialmente um processo contemplativo, cujas raízes remontam à tradição monástica. O papel do currículo e dos exames que o acompanham é gerar respeito pelos textos canônicos, sejam eles quais forem. Portanto, para os neoconservadores não são apenas os textos específicos [...] que têm um valor duradouro, mas, antes, a relação de deferência para com um determinado corpo de conhecimentos. Por outras palavras, o que é importante é a pessoa ter a experiência de se submeter a uma disciplina e tornar-se o tipo de pessoa que essa disciplina visa criar. (YOUNG, 2010, p. 60).

Quanto aos “tecno-instrumentalistas”, Young (2010) assinala que hoje são o grupo dominante e ressalta o quanto essa tendência tem criticado a perspectiva neoconservadora. Para esse grupo,

O imperativo curricular não é de natureza educativa, no sentido mais tradicional, pois dirige-se antes para aquilo que consideram ser as necessidades da economia. No final dos anos 90, este desígnio exprimiu-se sob a forma de um discurso que enfatizava a preparação das pessoas para a economia do futuro, numa economia baseada no conhecimento, globalizada e mais competitiva. (YOUNG, 2010, p. 62).

Nessa perspectiva, “a educação, o currículo e o próprio conhecimento tornam-se meios para atingir um fim e não constituem um fim em si mesmo.” O que chama a atenção nessa perspectiva curricular criticada por Young (2010) é o papel assumido pelo currículo na construção de um determinado tipo de sociedade. Apenas de forma secundária os “tecno-instrumentalistas” estão preocupados com a formação de um tipo de pessoa, e ainda assim, apenas na medida em que essa pessoa demonstrar as

qualidades de disponibilidade para a aquisição da formação e da flexibilidade que são necessárias para a futura sociedade do conhecimento. (YOUNG, 2010, p. 62)

Assim como Apple (2002, 2003), Young (2010) faz uma crítica radical à regulação gerencial que se impõe à educação e às escolas através dos aparelhamentos estatais e que estabelecem os indicadores de desempenho, a definição de metas e os rankings. Young (2010) compreende que a perspectiva curricular “tecno-instrumentalista”, privilegia tais ações.

Conforme o autor, a tensão entre esses dois modelos tem influenciado o desenvolvimento do currículo há mais de um século. Nos últimos vinte anos, os “tecno-instrumentalistas” tem dominado, de forma mais particular, muitas reformas educacionais que aparecem com discurso de performatividade. Argumenta que cada uma dessas tendências, de alguma maneira nos informa algo. E faz uma crítica às críticas pós-modernas em relação aos dois enfoques acima citados. Para Young (2010), tais críticas polarizam as alternativas como se cada posição que criticam não contivesse elementos de verdade:

Ressalta Young (2010),

A posição neoconservadora pode ter falhas, mas não é falsa. Ela relembra-nos que (1) a educação precisa ser vista como um fim em si mesma e não apenas como um meio para se atingir um fim (a posição instrumentalista) e que (2) a tradição, embora possa preservar interesses encobertos, também é crucial para se assegurar a manutenção e o desenvolvimento de padrões de qualidade na aprendizagem escolar, sendo também uma condição necessária para a inovação e a criação de novo conhecimento. (YOUNG, 2010, p. 66).

O problema da posição neoconservadora, segundo Young (2010), é que ao considerar “o que de melhor existe” ela o faz como se fosse algo dado e não como resultado de mudanças sociais globais assim como de debates que ocorrem no interior das disciplinas. Para os neoconservadores, os cânones da literatura, por exemplo, bem como as disciplinas escolares tradicionais existem como um dado: eles definem o que é currículo.

Já em relação ao “tecno-instrumentalistas”, Young (2010, p. 68) chama a atenção para o fato de que essa tendência “relembra-nos que o currículo sempre

396

esteve, mesmo que seletivamente, relacionado com as mudanças econômicas e com a empregabilidade futura dos alunos” e que as escolas e os estabelecimentos de Ensino Médio nunca estão tão isolados do resto da sociedade como queremos crer.

Argumenta ainda que, o que o instrumentalismo não se refere às condições necessárias para a produção ou aquisição do conhecimento, como também não aponta a razão pela qual as condições econômicas não podem ser o único critério aplicado ao currículo.

Quanto às críticas feitas pelos pós-modernistas às duas teorias acima citadas, assinala que elas “caem na mesma armadilha em que se encontram as perspectivas a que se opõem” uma vez que não discutem, a seu ver, o aspecto central do debate curricular: a questão do conhecimento.

Ao partirem da ideia de que todo o conhecimento está enraizado em interesses de grupos particulares de “sujeitos que conhecem”, as críticas pós-modernistas parecem apoiar solidamente as exigências culturais dos grupos subordinados, quer estes se baseiem na etnia, no gênero ou na classe social. Todavia, por argumentarem que o conhecimento é inseparável do modo como é construído, não conseguem evitar a conclusão de que todo o conhecimento tem um valor idêntico, quer se baseie na perícia profissional, na investigação ou na experiência de determinados grupos.

[...]

Os debates entre os pós-modernistas e quem criticam transformam-se em discussões sobre que grupos têm uma experiência que deveria constituir a base do currículo e o propósito da teoria social passa a ser a desconstrução crítica das formas dominantes de conhecimento associadas às matérias curriculares e às disciplinas. (YOUNG, 2010, p.65).

Nessa disputa, o currículo, como materialização de projetos, conceitos e ideologias irá responder, de acordo com o projeto societário com o qual se compromete, “para que servem as escolas?”

Na tentativa de romper com tais impasses, Young (2007), em seu artigo *Para que servem as Escolas?*, apresenta argumentos para o que considera ser a função social da escola: promover a aquisição do conhecimento poderoso.

Ao responder qual é o conhecimento a ser veiculado pela escola, Young (2007) faz uma distinção que considera importante entre o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”.

Conforme Young, o “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Quem tem maior poder na sociedade é aquele que tem acesso a certos tipos de conhecimento.

Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao “conhecimento dos poderosos”. Ele realmente foi, depois que todas as classes altas do início do séc. XIX dispensaram seus professores particulares e mandaram seus filhos para as escolas públicas para adquirir conhecimento poderoso (e também, é claro, para adquirir amigos poderosos). No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o “conhecimento dos poderosos” ou conhecimento de “alto status” [...] não nos diz nada sobre o conhecimento em si. (YOUNG, 2007, p. 1294).

Porém, julga que precisamos de outro conceito para o enfoque do currículo, o qual Young (2007) denomina “conhecimento poderoso”. Para ele o conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima e sim ao conhecimento que pode fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo: é o conhecimento especializado que também chama de “conhecimento realmente útil”.

Para tanto, o autor estabelece uma diferenciação entre o conhecimento da prática cotidiana e conhecimento escolar: conhecimento “dependente do contexto” e conhecimento “independente do contexto”. O primeiro é o conhecimento prático e cotidiano, relaciona-se com a experiência, diz ao indivíduo como fazer as coisas. Já o segundo refere-se ao conhecimento teórico, é desenvolvido para fornecer generalizações, buscar a universalidade e fornecer base para fazer julgamentos. O conhecimento independente do contexto, o autor chama de *conhecimento poderoso* e, para ele, é o conhecimento a ser oferecido pelas escolas.

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na 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. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno de sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como ressaltado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Young (2007, 2011) defende o conceito de “diferenciação do conhecimento” para afirmar que muitos saberes importantes que os alunos devem aprender não será local e será contrário à sua experiência. Nesse sentido, afirma ainda:

[...] O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 1299).

Young (2007, 2010, 2011) defende como conhecimento que empodera aquele que chama de “conhecimento poderoso”, um conhecimento que se distancia da realidade do aluno, uma vez que não considera que tais conhecimentos irão possibilitar a superação de uma realidade de opressão. Ao fazer tal defesa, o autor aponta um caminho de descontextualização dos conhecimentos considerados “realmente úteis”. Conhecimentos válidos seriam aqueles que, afastando-se dos conhecimentos locais e particulares, promoveriam as generalizações e a elaboração de conceitos. A tarefa de seleção de tais conteúdos seria de formuladores de currículos, especialistas que precisam dar respostas sobre quais são tais conhecimentos.

Portanto, ao considerar que existe um conhecimento mais valioso, especializado e conceitual (e por isso, o único realmente útil), distante do conhecimento da prática e da experiência Young e Apple se distanciam, uma vez que, para Apple o conhecimento não existe de forma independente de seus sujeitos sociais e neutra como quer afirmar Young.

As indagações sobre o conhecimento de quem? Para quem? Por que? De que forma? Estão subjacentes a qualquer proposta curricular e não podem deixar de ser feitas. Caso contrário, poderemos nos aproximar de uma falsa percepção de

neutralidade que, na verdade, camufla relações de poder que se estabelecem nas definições curriculares. (APPLE, 1989, 1999).

Em relação ao aspecto do conhecimento (qual deve ser o conhecimento ensinado nas escolas) cabe ainda uma reflexão entre as análises feitas por Apple (2002, 2003) sobre a “nova direita” e as afirmações de Young (2007, 2010, 2011). O deslocamento para a direita na educação, através do movimento da *modernização conservadora* tem como um de seus pressupostos a “pseudo” neutralidade de conteúdos que conduziriam à formatação da “boa escola” para a formação de “bons alunos”. Não seria este o caminho proposto por Young?

Argumento ainda que há outras respostas possíveis à questão “Para que servem as escolas?” Respostas que, ao contrário do que defende Young (2007, 2010, 2011), compreendem a escola como instituição dedicada à construção da autonomia dos sujeitos a partir do conhecimento que estes apreendem de sua realidade.

4. COMO A ESCOLA PODE CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DA CONEXÃO HOMEM-MUNDO POR MEIO DO CONHECIMENTO CONTEXTUALIZADO?

Compreender a realidade que nos cerca é condição de efetiva participação social e de construção da autonomia e da cidadania. Sem o reconhecimento da importância e da legitimidade do conhecimento que vem da experiência e do cotidiano no currículo, extingue-se o conceito de participação e democracia, motivo de tantas lutas sociais ao longo de décadas.

Neste caminho, estão as concepções de Freire (1967, 1978, 1996, 2000) quando defende currículo e conhecimento contextualizado como forma de identidade e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

Segundo Scocuglia (2005, p. 81), na reflexão freireana sobre conhecimento, aprendizagem e currículo encontram-se especialmente presentes alguns pressupostos:

- a) a transição do senso comum ao saber elaborado, o cotidiano e o saber da experiência como pilares da construção curricular;
- b) conhecimento e consciência crítica; o direito das camadas populares ao conhecimento e à participação na construção curricular;
- c) a problematização do conhecimento como mediação educador-educando, dentre outras.

Segundo a teoria freireana “esses pontos são partes constituintes e instituintes de um todo, ou seja, de um conjunto de ideias sobre currículo. Cada uma dessas partes e o todo não existem em separado, mas sim, entrelaçadas, tecidas em conjunto, como um *complexus*” (SCOCUGLIA, 2005, p. 81).

Freire (1978) ressalta que a conexão homem-mundo está marcada pelo pressuposto de que o conhecimento/leitura de mundo, do cotidiano precede o conhecimento/leitura da palavra. Nesse sentido, afirma como condição de leitura da palavra, a leitura do mundo, que se refere à compreensão da realidade. Para o autor, o *saber dizer* do homem refere-se à compreensão que ele tem de suas reais condições de vida e de suas possibilidades.

Para Freire (1996) “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.” Para o autor, o reconhecimento da realidade do educando, a aproximação dessa realidade para sabê-la e sabendo-a, transformá-la, talvez seja o sentido educacional que nos faz adentrar a sala de aula diariamente.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p.30).

Encontram-se implícitas, nesses pressupostos, as ideias de que os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam a construção curricular devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos

nessa construção: educadores, estudantes, comunidade educativa. (SCOCUGLIA, 2005, p. 82).

Segundo Freire (1978),

Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira, sozinho ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais.

[...]

Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (FREIRE, 1978, p.92-93).

Nas palavras de Freire (1978) está expressa a impossibilidade de um currículo que seja apenas prescrito ou criado por especialistas, distante da realidade de sua comunidade, assim como defende Young (2007). Se é através da práxis, do trabalho, em um movimento de ação-reflexão-ação, que os homens podem conhecer e transformar o mundo, não há como conceber um currículo que não contemple o revezamento da palavra e, portanto, a presença do diálogo como condição de interação via currículo.

Zanardi (2013), ao contrapor as ideias de Freire e Young sobre “conhecimento poderoso” e conhecimento contextualizado, afirma que:

A construção do conhecimento tem por base nessa acepção, o diálogo entre os sujeitos mediados pelo mundo vivido. Educadores e educandos colocam-se como sujeitos cognoscentes em razão de seu inacabamento e de um mundo que está em processo. A seleção de conteúdos por especialistas, distantes desta realidade, revela-se alienadora dos sujeitos em processo de conhecimento e despreza o mundo vivido e sua possibilidade de transformação. (ZANARDI, 2013, p. 10).

Essa forma crítica de pensar o currículo busca romper com o cenário de afastamento das realidades concretas das comunidades e o desenvolvimento de matrizes curriculares engessadas, desconsiderando necessidades e contradições presentes nos contextos socioculturais. Um currículo pensado de forma crítica está

comprometido com a superação das contradições sociais e com a formação de sujeitos que, conscientes de sua realidade social e política, possam ler o mundo e atuar na tomada de decisões contribuindo para a transformação de sua realidade.

Scocuglia (2005), ao elucidar as reflexões curriculares de Paulo Freire, acrescenta que precisam tomar parte efetiva na construção curricular (e não secundária) os cotidianos de todos aqueles que interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “saberes da experiência feita” dos sujeitos do processo educativo, principalmente da grande população que frequenta as escolas. Acrescenta ainda que, “parece correto afirmar que o currículo torna-se crítico e reflexivo quanto mais pertencer aos principais protagonistas educacionais/escolares.” (SCOCUGLIA, 2005, p. 83).

Ainda o mesmo autor, em uma tentativa de resumir as concepções de Freire sobre a importância da participação de todos os envolvidos na ação educativa no estabelecimento dos currículos para a criação do sentimento de pertencimento manifesta-se:

[...] o conhecimento e o currículo não pertencem exclusivamente aos dirigentes escolares, aos professores, mas principalmente devem pertencer aos educandos pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não simplesmente a aplicá-lo ou a consumi-lo. (SCOCUGLIA, 2005, p.83).

Na concepção freireana, a escola democrática tem como princípios a participação e a autonomia. Isso significa compreender que todos os sujeitos envolvidos com a escola (professores, educandos e a comunidade escolar) têm o direito de tomar decisões, tanto na elaboração, como nas políticas curriculares.

Nesse sentido é fundamental perceber a importância atribuída por Freire (1978) à aprendizagem como processo de mediação das relações educador-educando. O objeto de conhecimento mediará o processo dialógico e, portanto, não exclusivo dos detentores do conhecimento.

Resulta daí o anúncio e a defesa da educação problematizadora e a denúncia da educação bancária sempre feita por Freire (1978). Apresenta-se como necessária

para a construção da relação dialógica entre homem e mundo o imperativo de uma educação pela pesquisa, pela investigação, pela pergunta.

O educador que aliena a ignorância se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1978, p.67).

E ainda,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se em uma compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se em uma consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1978, p. 77).

Ao asseverar o direito das camadas populares ao conhecimento, segundo Scocuglia (2005), Freire argumenta em três direções:

- a) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriar do conhecimento que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dominantes da sociedade;
- b) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas e do cotidiano, do mundo, da vida;
- c) o direito de construírem o seu próprio conhecimento, ou seja, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e cultura.

É importante salientar que Freire em nenhum momento de suas obras estabelece a negação do direito das classes populares ao acesso aos saberes historicamente construídos. Para ele, esse é um direito de todos e que não pode ser furtado. Porém, o pensamento de Freire acerca da aquisição curiosa, indagativa, problematizadora do conhecimento não se faz tendo como objetivo a pura inserção

na esteira do mercado de trabalho. Ele fala do saber que transforma, que humaniza, que intervém na realidade; “da capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.” (FREIRE, 1996, p. 69)

Sobre a possibilidade da educação e da escola na transformação social é fundamental o pensamento de Freire (1996) que, de forma não ingênua, mas esperançosa posiciona-se:

Outro saber de que não posso duvidar em momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora, nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Neutra, “indiferente” a qualquer dessas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante, como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência. (FREIRE, 1996, p. 98-99).

Os conceitos, acima tratados, são importantes no sentido de instigar reflexões sobre: Qual é a concepção de conhecimento estabelecido em nossas propostas curriculares? Em que medida esses conhecimentos aproximam-se dos contextos e valorizam as experiências dos estudantes ou distanciam-se como conhecimentos especializados? Que propósitos eles atendem? Que projeto de sociedade ambicionam construir? Com a formação de qual sujeito os projetos estão comprometidos: “o cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?” Que conceitos e que relações estão implícitas na materialização dos currículos oficiais? Pensar essas questões é desvelar o pano de fundo das proposições curriculares e compreender com que projetos societários elas se comprometem.

CONCLUSÃO

Neste texto procuramos contribuir para as discussões curriculares abordando as relações entre currículo, ideologia, poder e cultura.

Baseados em Apple (1999) discutimos como, historicamente, as escolas não foram criadas para fortalecer o capital cultural de todas as classes sociais, mas, ao contrário, para perpetuar conhecimentos, costumes e valores de camadas mais poderosas da população e relatamos como os interesses políticos, econômicos e sociais orientam a seleção e organização do currículo. Ainda baseados em Apple (2002, 2003), discutimos os mecanismos utilizados pela direita para se apropriar do senso comum e promover uma educação de base mercadológica e apontamos como o movimento feito pela “*modernização conservadora*” tornou as escolas liberadas para um mercado competitivo. Nesse sentido, a padronização dos currículos e a rede de exames nacionais e internacionais convergem para a mercantilização da educação e a produção de uma “qualidade educacional”.

Apresentamos ainda as ideias de Young (2007, 2010, 2011) sobre conhecimento e currículo e sobre a diferenciação feita pelo autor entre o conhecimento da prática cotidiana e conhecimento escolar: conhecimento “dependente do contexto e conhecimento independente do contexto”, e a defesa feita por este autor para o que denomina de “conhecimento poderoso”, especializado.

Baseados em Freire (1967, 1978, 1996, 2000), sinalizamos outras respostas possíveis à definição social da escola, respostas essas que compreendem a escola como instituição dedicada à construção da autonomia dos sujeitos a partir do conhecimento que estes apreendem de sua realidade e da aquisição dos conhecimentos historicamente construídos.

Dessa forma, procuramos resgatar e valorizar as contribuições desses autores clássicos para o campo do currículo e sinalizar a pertinência de suas ideias que se colocam como extremamente atuais.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as pedagogias de direita? **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 107-142, jul. 2002.

APPLE, Michael W; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, jan./jun. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GANDIM, Luis Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. **Pedagogia Contemporânea**, p. 13-27, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/luis_gandin_apple_otica_analise_relacional.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.84, p. 1049-1057, set.

2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 6, p.81-92, 2005.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: o currículo entre Young e Freire. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. Goiânia. **Anais...**Goiânia: ANPED, 2013.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro**: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP: Papirus, 2000.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n.48, set./dez. 2011.

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

YOUNG, Michael F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

Sobre o autor

Silene Gelmini Araújo Veloso: Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais. Especialização em Pedagogia Empresarial - Ênfase em Recursos Humanos pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais e em Supervisão/Coordenação Pedagógica pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Linha de Pesquisa Educação Escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura. Supervisora Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. E-mail: silenegelmini@yahoo.com.br