

## RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E CONHECIMENTO PARA CURRÍCULO E CULTURA: algumas notas sobre tais deslocamentos

RELATIONS BETWEEN CURRICULUM AND KNOWLEDGE FOR CURRICULUM AND CULTURE: some notes on such movements

Elsa Midori Shimazaki<sup>1</sup>

Dineia Ghizzo Neto Fellini<sup>2</sup>

**Resumo:** Trata-se da análise do texto *Indagações sobre o currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*, que é um dos cinco cadernos organizados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007. O documento de autoria de Antônio Flávio Moreira e Vera Candau, tem como objetivo, assim como os demais cadernos, criar debates, questionamentos e reflexões nos sistemas de ensino, a respeito da concepção de currículo e seus desdobramentos. No documento analisado, os autores **observam** que a preocupação com a questão curricular se deslocou das relações entre currículo e conhecimento para currículo e cultura. Observa-se que essa preocupação se materializou após 1990, onde passou a ser pauta de discussão em várias conferências desenvolvidas pelos organismos internacionais, entre eles, o Banco Mundial, o que nos instiga a questionar: A que se propõe essa preocupação com o currículo educacional e que concepção de conhecimento, cultura e currículo estão sendo defendidos nesse viés de formação? Para responder a estas inquietações, utilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica como aporte para as análises a respeito das concepções sobre *currículo, conhecimento e cultura* apontados no texto base. Salientamos que nossa defesa está pautada na capacidade do homem de aprender a sentir, pensar, avaliar e agir, não simplesmente em se adaptar ao sistema vigente, argumentos observados nas entrelinhas desses documentos orientadores.

**Palavras-chave:** Educação. Formação. Parâmetros Curriculares Nacionais.

**Abstract:** This is the analysis of the text *Inquiries about the curriculum: Curriculum, knowledge and Culture*, which is one of the five notebooks organized by the Ministry of Education (MEC) in 2007. The document authored by Antonio Flávio Moreira and Vera Candau, aims, like the other notebooks, to create debates, questions and reflections in the education systems, regarding the conception of curriculum and its developments. In the document analyzed, the authors note that the concern with the curricular issue moved from the relationship between curriculum and knowledge to curriculum and culture. This concern materialized after 1990, where it became the topic of discussion at various conferences developed by international organizations, including the World Bank, which prompts us to ask: What is the concern with the educational curriculum? and what conception of knowledge, culture and curriculum are being defended in this instruction perspective? To respond to these concerns, we use the Historical-Critical Pedagogy as a contribution to the analysis of the conceptions about *curriculum, knowledge and culture* pointed out in the base text. We emphasize that our defense is based on man's ability to learn to feel, think, evaluate and act, and not simply to adapt to the current system, arguments observed between the lines of these guiding documents.

**Palavras-chave:** Education. Instruction. National Curriculum Parameters.

**Resumen:** Este es el análisis del texto *Cuestiones de currículo: currículo, conocimiento y cultura*, que es uno de los cinco cuadernos organizados por el Ministerio de Educación (MEC) en 2007. El documento redactado por Antônio Flávio Moreira y Vera Candau, así como los demás cuadernos, tiene como objetivo crear debates, preguntas y reflexiones en los sistemas educativos, en relación con la concepción del currículo y sus despliegues. En el documento analizado, los autores señalan que la preocupación por la cuestión curricular pasó de la relación entre

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: [emshimazaki@uem.br](mailto:emshimazaki@uem.br). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2225-5667>.

<sup>2</sup> Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e Docente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: [di\\_fellini@hotmail.com](mailto:di_fellini@hotmail.com). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9155-8370>.

currículo y el conocimiento a currículo y cultura. Cabe señalar que esta preocupación se materializó después de 1990, cuando se convirtió en tema de debate en varias conferencias desarrolladas por organizaciones internacionales, entre ellas el Banco Mundial, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Cuál es esta preocupación por el currículo educativo y qué concepción del conocimiento, la cultura y el currículo se defienden en este sesgo de capacitación? Para responder a estas preocupaciones, utilizaremos la Pedagogía Histórico-Crítica como aporte al análisis de las concepciones sobre el currículo, el conocimiento y la cultura señaladas en el texto base. Hacemos hincapié en que nuestra defensa se basa en la capacidad del hombre para aprender a sentir, pensar, evaluar y actuar, y no simplemente para adaptarse al sistema actual, argumentos que se observan entre las líneas de estos documentos de orientación.

**Palabras clave:** Educación. Formación. Parámetros Curriculares Nacionales.

## 1 BREVE INTRODUÇÃO: as teorias pedagógicas no brasil

Os questionamentos que conduzem esta análise, resultam das mudanças políticas, econômicas e sociais que têm delineado diretamente e indiretamente, o campo da educação. São aspectos históricos, teóricos e pedagógicos que moldam gradativamente à área, ao reformular e orientar o currículo escolar. As reformulações curriculares estão, na maioria das vezes, atreladas às mudanças sociais, em especial às formas de produção, por isso demanda compreensão a respeito do contexto socioeconômico, dentre elas, no que tange a planejamento e organização.

Os primeiros debates sobre currículo surgiram nos Estados Unidos nos anos vinte, os movimentos de imigração e a industrialização, “[...] intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte das pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos” (SILVA, 2010, p.12). A partir da iniciativa desse grupo, cuja fábrica apresentou-se como modelo institucional para a concepção de currículo, logo, o efeito foi um currículo como processo administrativo e industrial. Sem demora, a questão de poder separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas. De um lado, as teorias que aceitam o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, do outro, as teorias que estão em constante questionamento, sempre preocupadas com a relação que se estabelece entre saber, identidade e poder (SILVA, 2010).

O modelo tradicional de educação foi questionado pelos escolanovistas, que a partir de 1890, ganhou mais adeptos com as teorias de Dewey. Sua defesa consistia numa pedagogia cujo ensino deveria ocorrer a partir do interesse dos alunos, dos problemas por eles, abordados. Ademais, tinha por princípios, “currículo por projetos, preocupação com o interesse da criança, mobiliário adaptado para cada faixa etária, discursos sobre a liberdade do educando são algumas das bandeiras que caracterizaram o movimento e que permanecem atuais [...]” (CAVALHEIRO; TEIVE, 2013, p. 21776). O professor neste modelo de educação, auxiliava os alunos na formulação de hipóteses

Numa proposta de Escola Nova Popular, os estudos de Paulo Freire não se limitavam a analisar como é a educação existente, mas como ela deveria ser. Ele concebe a ação pedagógica como um ato dialógico em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo, iniciando uma pedagogia pós-colonialista (SILVA, 2010). A Escola Nova, segundo Saviani (2007), ganhou ênfase na América Latina, enquanto na Europa e nos Estados Unidos, ela já estava largamente disseminada. Aos poucos, essa tendência demonstrou sinais visíveis de exaustão, isto porque, evidenciava as “deficiências” no modelo tradicional de educação, contudo, fortalecia a ideia de que “[...] é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 2007, p.11).

Com a crise da sociedade capitalista em 1970, o clima cultural pós-moderno se instala, as reestruturações dos processos produtivos foram necessárias, o que revolucionou as bases técnicas de produção (SAVIANI, 2007). O remédio neoliberal apresentou-se como uma possível “[...] alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século” (ARCE, 2001, p.254 - 255).

Ao contrário dos métodos pedagógicos da escola nova, considerando-os ineficientes instrumentalmente, surge a teoria educacional tecnicista. “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2007, p.11). Com características idênticas aplicadas ao trabalho fabril, visava-se a objetivação do trabalho pedagógico,

o que contribuiu “[...] para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2007, p.14). Esse modelo afetou diretamente a América Latina.

Nesta mesma década, nos Estados Unidos, ocorreu a I Conferência sobre Currículo que apontava para duas novas tendências críticas na área. A primeira de caráter marxista, utilizando-se, por exemplo, de Gramsci (1891-1937) e da Escola de Frankfurt. A segunda de orientação fenomenológica e hermenêutica (SILVA, 2010), sob influência de Husserl, Dilthey, Heidegger e Merleau-Ponty.

A Pedagogia Histórico-Crítica surge no Brasil por volta de 1984, fundamentada no materialismo histórico dialético e responde aos três passos desse método de elaboração do conhecimento: prática-teoria-prática. Evidencia-se o porquê Saviani a chama de Histórico-Crítica, “Histórico: Porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação. Crítica: Por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação” (GASPARIN e PETENUCCI, 2014, p. 04).

Esta concepção, para Saviani (2007), se enraíza das necessidades e da realidade escolar e das inquietudes de educadores frente as suas práticas pedagógicas, cujas pedagogias anteriores não continham condicionantes históricos sociais da educação. Ressalta o conhecimento sistematizado como forma de valorizar a escola e reorganizar o processo educativo. Contudo, transformações no campo econômico influenciaram a partir da década de 1990 os encaminhamentos nos sistemas educacionais de países emergentes, cujas bases se fundamentam no neoliberalismo.

O primeiro documento que se apresentou como aporte para as discussões neoliberais e as suas implicações na esfera educacional, foi o Relatório Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1998). A educação nessa proposta tem sido apontada como espaço para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos de nossa sociedade, sendo pilar, portanto, de discussões sobre currículo, conteúdos e formação de professores. Essas discussões, fortemente elencadas e preconizadas por organismos internacionais, têm orientado e modelado os sistemas de ensino e as instituições educacionais, além da elaboração de documentos norteadores, a fundamentar documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, e, por fim, a definir as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Diante desta perspectiva de delineamento documental curricular, algumas considerações necessitam ser pontuadas, principalmente pelas mudanças na função social da escola defendidas por alguns estudiosos, assim como pelas concepções, a nosso ver, equivocadas a respeito de conceitos sobre currículo, conhecimento e cultura, propostas em alguns documentos, entre eles, o texto *Indagações sobre o currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*, de Moreira e Candau (2007).

## **2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O TEXTO: indagações sobre o currículo - currículo, conhecimento e cultura**

Moreira e Candau (2007) desenvolveu o texto como “ferramentas de apoio” para as escolas e aos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração. Nesta análise, observamos alguns apontamentos elencados do texto e com eles, um diálogo com autores. Alguns questionamentos são imprescindíveis para esse estudo ocorrer: Qual é a concepção de conhecimento e cultura defendido no texto? Qual modelo de educação é resguardada pelos autores? Qual currículo estão propondo? Questionamos, também, para além do texto: a que se propõe, alguns intelectuais, fortemente atuantes nas universidades públicas, contribuir para a desconstrução de alguns conceitos e da função social da escola? Este estudo se fundamenta nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente, no que tange aos conceitos de currículo, conhecimento e cultura.

No início do texto, Moreira e Candau (2007) apontam as várias concepções de currículo, que se diferenciam de acordo com o conceito de a educação, como também, as influências teóricas que podem afetá-la e se fazerem hegemônicas em um determinado momento. Para os autores as discussões sobre o

currículo envolvem questões como: os conhecimentos escolares, as relações sociais que se estabelecem, os procedimentos utilizados no cenário de ensino e aprendizado desses conhecimentos, as transformações almejadas nos alunos, os valores empregados na construção de identidades, além de entenderem o currículo como:

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

Saviani (2016) apresenta que “[...] currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa” (p.55), mais precisamente, como argumenta Silva (2010, p. 15), “[...] de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”. Sinteticamente, trata-se da própria escola em pleno funcionamento, ou ainda, mobilizando-se por meio de recursos humanos e materiais em direção ao objetivo específico dela, a educação de crianças e jovens, cujo conteúdo fundamental da escola, não se trata de qualquer saber, mas sim, o saber sistematizado, é por ele que se torna necessária a escola.

Saviani (2016) tece uma crítica aos que defendem o currículo como “[...] o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2016, p. 56). Para ele, se o currículo se resume a isso, então não haveria sentido nas atividades extracurriculares, pois, neste caso, elas teriam o mesmo peso que as curriculares. Para o autor, essa visão sobre currículo inverte valores e gera confusões, descaracterizam o trabalho escolar, a possibilitar que o secundário tome lugar do principal e este, razão de ser da escola, torna-se um acessório (*ibidem*).

Essa concepção de que os conhecimentos científicos não precisam ser a essência do currículo é difundida pelo neopragmatismo, cujo lema “aprender a aprender”, disseminado pelo Relatório Jacques Delors ganha ênfase nas últimas décadas. Ghiraldelli Jr. (2006), é um dos estudiosos que considera que os conhecimentos particulares do mundo estão no mesmo patamar dos conhecimentos científicos. Para ele, o aluno aprende com o conhecimento do outro, por meio de narrativas, numa visão de educação *pela e da* democracia. Democracia está, presente também nos argumentos de Moreira e Candau (2007 [grifos nossos]), ao evidenciar que os profissionais da área da educação, participem de forma ativa, crítica e criativa da elaboração de currículos que sejam mais *atraentes, democráticos* e fecundos.

O documento Delors utiliza-se de discurso semelhante ao ressaltar que cada sujeito participe ativamente da sociedade, “o sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social” (DELORS, 1998, p.60). Na atual conjuntura, a escola deve ser o espaço, o modelo de prática democrática, onde as crianças a compreendam seus direitos e deveres, por meio dos problemas concretos. Trata-se do exercício contínuo de que a sua liberdade é limitada, e que os outros tem o direito de exercerem a liberdade deles (DELORS, 1998). A defesa de educação democrática perpassa vários aspectos, inclusive a questão da pluralidade cultural. Neste viés, utiliza-se o discurso de que “[...] a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do (a) estudante a outros saberes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.20), trata-se da escola como espaço democrático para o compartilhamento de diferentes conhecimentos e saberes eruditos. Libâneo (2016) aponta que ao definir os objetivos e funções da escola, automaticamente, esses incidirão no currículo, no projeto pedagógico da escola, na formação dos professores, na questão organizacional, até nos modelos de *avaliação* aplicados pelo sistema e na dinâmica da sala de aula, além de outros aspectos. A afirmação de Libâneo apresenta uma preocupação diante do ideário de educação ao qual estamos presenciando frente “[...] as políticas governamentais neoliberais que visam a adequar a escola às necessidades da economia [...]” (2016, p. 41).

Tal preocupação se fundamenta diante da internacionalização das políticas educacionais, por influência de agências de diversos setores de caráter monetário-financeiro, que têm formulado orientações sobre políticas públicas para os países em desenvolvimento. Instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento –

PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, foram criadas a partir da Conferência de Bretton Woods em 1944, e são as mais atuantes nas políticas sociais, inclusive na educação (LIBÂNEO, 2016).

A atuação desses setores em países emergentes como o Brasil, aludem uma educação pautada no “Aprender a Conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos” e “Aprender a ser” (DELORS, 1998) A Pedagogia Histórico-Crítica, em oposição aos organismos de caráter monetário-financeiro, preconiza uma escola assentada no conhecimento historicamente produzido pela humanidade, porque o homem ao nascer, não nasce sabendo ser homem e a apropriação do conhecimento não é um processo natural, “[...] ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 2008, p. 07).

Esses organismos, reproduzem seus ideais a partir de conferências como a de Jomtien (1990), que apresenta diretrizes básicas de aprendizagem; a de Nova Délhi (1993), que reforçou a necessidade de conhecimentos básicos indispensáveis a uma vida plena e produtiva; bem como, a Cúpula Mundial de Educação para Todos (2000), que em consonância com o Relatório Delors, demanda mudanças deliberativas aplicadas sob o olhar do mercado e desconsidera as aspirações e as contribuições de especialistas em educação que defendem o conhecimento erudito como o verdadeiro conhecimento escolar.

No viés de educação para o mercado, Moreira e Candau (2007) reforçam a educação pautada nas “necessidades básicas de aprendizagem”, suprimindo os conhecimentos eruditos como essenciais. Essa tendência de educação referenda a sua fragmentação em seus diferentes níveis e instaura, assim, a incerteza, contudo, o capital, mantém sua convicção de como e onde precisa atacar (ARCE, 2001). Observa-se a globalização avançando como forma de resolução dos problemas, tanto econômicos quanto sociais, reforçando que o mercado consegue dar conta do que a esfera política não conseguiu dar, decreta-se assim, o fim da razão e da história (*Ibidem*). Os conhecimentos sistematizados tornam-se acessórios para as práticas sociais, e “o currículo nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.22),

Para os autores, os conhecimentos socialmente construídos têm sofrido uma descontextualização e, posteriormente uma recontextualização, tornando-se assim, os conhecimentos escolares ensinados na escola (MOREIRA; CANDAU, 2007), por isso, consideram complicado inserir saberes e práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Por isso, na atual conjuntura educacional, do qual vivenciamos o desfiguramento da escola, pais e professores têm por obrigação, realizar o questionamento feito por Young: Para que servem as escolas? Para o autor, sem as escolas “[...] cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (YOUNG, 2007, p. 1288). Nos argumentos da tendência neoliberal, a escola serve prioritariamente para que ideias opostas sejam minimizadas, e permite-se o espaço para debates, imaginação, erro.

Nesse modelo de escola,

conhecer significa uma aventura da qual participam alunos e professores. Na aventura, conflitos e embates inevitavelmente ocorrem. Na aventura, o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática pode desenvolver-se e consolidar-se. Conhecer melhor o mundo pode tornar-se, então, o empenho por transformá-lo (MOREIRA, 1993, p.51).

Em contrapartida, Saviani (2008, p. 15) afirma que: “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. E, nessa mesma perspectiva teórica, Kaspchak e Gasparin (2013) concordam que se “[...] todos os espaços educam, nos dias de hoje é praticamente inoportuno pensar uma educação no âmbito social desconsiderando a escola enquanto espaço para transmissão e assimilação do saber sistematizado” (p.3 - 4). Dessa forma ressalta-se o espaço escolar e a especificidade da educação, quanto

ao seu caráter formativo, ainda mais nas atuais circunstâncias, onde a tendência da “hipertrofia escolar”, vem delegando a outros espaços de educação informal e não-escolar, a formação dos indivíduos (KASPCHAK e GASPARIN, 2013).

Sobre a especificidade da educação na concepção teórico-crítica, Moreira (1991) opõe-se, elencando que se abandone a concepção de que apenas alguns cérebros tidos como iluminados, produzem conhecimento. Nesse processo de aprender, reaprender, interpretar e aplicar na experiência cotidiana os saberes conhecidos, como também na descoberta de novos saberes, torna-se possível, criar e recriar conhecimentos. Diante disso, conclui o autor que todos produzem conhecimentos e deve-se, portanto, assumir-se e reconhecer-se como autores desses discursos. E complementa que nesses moldes defendidos por críticos teóricos, há relações de poder que se sustentam no contexto escolar.

Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Diante desses argumentos, pode então Saviani (2008, p.15) apontar que, “ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, [...]”. Nesta visão de conhecimentos básicos de aprendizagem, conclui-se que a defesa de educação apresentada por Moreira e Candau, não se sustenta, tão pouco permite condições mínimas de formação. É com tais discursos que “a educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função” (ARCE, 2001, p.258), nestes discursos, a educação torna-se única e exclusivamente uma chave mágica para erradicação da pobreza.

Em suma, a influência política e econômica da Unesco, do Banco Mundial, do BID, do PNUD e a OCDE têm conduzido a educação para uma formação diferente daquela que a escola deveria se prestar a servir. Os currículos nesta perspectiva de educação vêm, gradativamente, sendo adequados a essa realidade pós-moderna que tende a negligenciar os conhecimentos já sistematizados pelas diferentes ciências, pela filosofia e pela arte, que para os pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica deveriam sim, constituir o núcleo central dos currículos. Ao contrário, o currículo “poético” de hoje, defende a cultura popular, influenciada pelos meios de comunicação de massa, considerando que “[...] cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.27).

Saviani (2016) usa como exemplo, situações muito praticadas nas escolas de hoje, que indiscutivelmente afetam o saber elaborado e incorporam a cultura na escola, cuja influência dos meios de comunicação, produz distorções no âmbito do ensino. Ele enfatiza que durante o ano letivo, tudo é feito dentro da escola, comemora-se todas as datas, minimizando o tempo destinado a transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados. Se tudo o que ocorre no contexto da escola é importante, a atividade nuclear da escola que é fornecer instrumentos de acesso para a cultura letrada e o saber elaborado, aos poucos se esvai do processo educativo (SAVIANI, 2016). Aliás, porque existem diferenças entre escolas em bairros de classe média e escolas de periferia, já que a cultura na escola tem sido tão defendida? Seria necessário constar que a realidade “diversa” entre ambas, produzem culturas distintas no contexto da sala de aula, o que influencia, indiscutivelmente, a prática docente, e conseqüentemente, na formação do aluno, ademais, a percepção do Estado na qualidade de agente persuasivo é divergente. A cultura trazida para a escola pública é, em suma, a cultura *na* escola e não a cultura *da* escola.

Não que as práticas culturais trazidas para o âmbito da escola não sejam importantes, elas têm o seu valor, afinal, é na escola que ocorrem as mediações que permitem passar da cultura popular e do saber espontâneo para a cultura erudita e o saber sistematizado. Isto é,

[...] se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente

superior. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2016, p.58).

Evidentemente que a influência do Estado é nítida na construção do currículo e objetivos das disciplinas, mas, infelizmente, para a maioria das pessoas, é imperceptível essa influência, e muito menos a interferência do capitalismo nas políticas educacionais, e mais imperceptível ainda, essa defesa que “na ciência pós-moderna, não se considera mais a verdade como permanente e inquestionável, a “[...] verdade é vista como uma tendência, um limite, um conjunto de aproximações sucessivas que constituem um processo continuado de construção” (MOREIRA, 1993, p.50). Triste realidade é constatar a participação de intelectuais, em grande maioria, filósofos, sociólogos, pesquisadores universitários que hoje apostam neste modelo de educação. Para Young (2007, p. 1288-1289):

Por várias razões diferentes, a questão do conhecimento e o papel das escolas na sua aquisição têm sido negligenciados tanto por aqueles que tomam decisões no campo político, quanto pelos pesquisadores educacionais, especialmente os sociólogos da educação. Para os primeiros, uma ênfase na aquisição do conhecimento diverge dos propósitos mais instrumentais que têm cada vez mais apoio dos governos. Para muitos pesquisadores educacionais, uma ênfase no conhecimento mascara o ponto até o qual os detentores do poder definem o que conta como conhecimento

Essa distorção de ideias e incoerências, inculcam e fortalecem os moldes atuais e a teoria pós-moderna de formação, prevalecendo no espaço escolar, os conhecimentos dos poderosos. “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” (YOUNG, 2007, p.1294). São esses que corroboram para a manutenção da exclusão, impedito aqueles que se encontram a margem da educação, condições de acesso ao conhecimento poderoso, conhecimento este que pode “[...] fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p.1294)

Arce (2001) aponta que no governo de FHC, muitos intelectuais brasileiros aderiram ao modelo neoliberal de educação, fornecendo fundamentação teórica para a defesa e manutenção desse sistema. É interessante constatar que muitos sociólogos da educação aceitavam abertamente que a ideia da escola nos moldes das sociedades capitalistas, baseava-se em ensinar qual era o lugar da classe trabalhadora (ALTHUSSER, 1971; BOWLES e GINTIS, 1976; WILLIS, 1977 apud YOUNG, 2007), aqueles estudantes que adentravam nas universidades, normalmente eram apontados como indivíduos legitimando as desigualdades do sistema educacional (YOUNG, 2007).

Se os próprios intelectuais estão aderindo a esse modelo de educação excludente, como nós, professores, podemos fortalecer os encaminhamentos da escola pública para a sua real função social? Caberia a cada professor, desenvolver a práxis pedagógica que conduza o aluno a análise crítica dos fatos, construindo com eles, a possibilidade de superação do intervencionismo neoliberal? Ou caberia, não permitir que nossa formação seja refutada, ignorada, descreditada? Ou ambos? Trazer esses debates para nossos dias é demasiadamente indispensável. Como enfatiza Moraes, “a prática desprovida de reflexão parece responder bem às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz” (2003, p.155).

A própria autora questiona: o que estaria direcionando o movimento que marginaliza os debates teóricos no campo educacional? E reconhecendo que são várias as respostas, aponta algumas pistas possíveis, entre elas, a de um possível recuo, talvez, um retrocesso da teoria e uma ressignificação dos conceitos. Observa-se que até mesmo os programas de pós-graduação estão tendo que aderir aos requisitos exigidos pelo projeto neoliberal (MORAES, 2003).

Com toda essa inquietude que perpassa os espaços escolares, suponhamos ser necessário que preconizemos a concepção de Young (2016) sobre o assunto, a de que o recurso ideal para a comunidade educacional, é defender sim, a concepção de conhecimento poderoso. Conhecimento este, capaz e necessário para fundamentar nossos argumentos em defesa do direito de todos ao conhecimento, com condições de persuasão sobre governos, como também, de condições para a construção de novos currículos, em nível nacional e escolar.

Por fim, devemos sim, como educadores, defender a cultura letrada, o conhecimento erudito e a escola como espaço de formação humana, instrumentos indispensáveis para a libertação da dominação que, como diz Saviani, “[...] dominar aquilo que os dominantes dominam” pois se for para ter acesso ao saber espontâneo, a escola não teria sentido de existir (SAVIANI, 2016, p. 58).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cinco cadernos organizados pelo MEC, tinham como objetivo criar debates nas escolas e nos sistemas de ensino, em torno da concepção de currículo e a sua vinculação com as práticas pedagógicas, postulando a necessidade dessas discussões antes mesmo da elaboração dos projetos políticos pedagógicos. Com certeza, não temos dúvida da importância desse diálogo, afinal é um debate que se faz necessário e para a construção conjunta, com a participação efetiva dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, mas seria importante que alguns conceitos apontados nos documentos, fossem pauta de discussão também entre os educadores, entre eles, *conhecimento* e *cultura*, base central para a formação dos alunos.

Tecemos aqui algumas notas a respeito dos interesses que permeiam a preocupação de alguns organismos internacionais, principalmente de caráter financeiro, a respeito do currículo educacional, principalmente nos países emergentes. O modelo de formação atual se configurou no contexto educacional, a partir da imersão neoliberal como “remédio” para crise do sistema capitalista. O Relatório Jacques Delors (1996) reforçou esse caráter formativo de educação voltado ao mercado de trabalho. Embora muitos estudiosos da área educacional tenham tecido críticas a esse modelo de formação e reforçam a necessidade de mudanças urgentes, principalmente nos documentos orientadores dos currículos, ainda assim, a cada dia observa-se o desfiguramento da função social da escola, no seu sentido mais literal.

Constatamos, portanto, muitas divergências entre os conceitos defendidos por esse modelo neoliberal de educação e as concepções defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente em relação aos conceitos de *currículo*, *conhecimento* e *cultura*. Se para Moreira e Candau (2007), o conceito de currículo está intimamente ligado as influências teóricas e como a educação tem sido concebida historicamente, para os teóricos histórico-críticos, o currículo baseia-se, precisamente, na relação das disciplinas que formam um curso ou os assuntos que constituem cada uma delas. Nesta concepção, não se permite que atividades extracurriculares e eventos desenvolvidos no contexto das escolas, sejam atribuídos formalmente como parte do currículo, se isso ocorrer, descaracteriza-se, a função formativa da escola.

O currículo se apresenta como “linha mestra” na formação dos alunos e demanda aspectos formais, onde os conteúdos escolares sejam os instrumentos mediadores para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesta concepção, reconhecem-se os conteúdos das disciplinas como os conhecimentos científicos, necessários para a hominização dos alunos. No entanto, o que se observa no documento base de análise, é que atualmente, está, não se configura como concepção de conhecimento, pois nos moldes defendidos pelos autores, os conhecimentos de referência devem sofrer uma descontextualização e, logo, uma recontextualização, utilizando-se como referência, os conhecimentos espontâneos. Em suma, caracteriza-se por uma formação pautada nas necessidades básicas de aprendizagem.

Se não considerarmos o conhecimento erudito como indispensável, a colocação de Young (2007) apresenta-se assertiva, ou seja, cada geração teria que começar do zero ou permanecer praticamente inalterada. Dessa forma, concordamos com as colocações de Saviani (2008), a escola existe para oportunizar a aquisição do saber elaborado (ciência) e a partir dele, pode pensar e agir sobre a realidade



concreta ao qual estamos inseridos. É claro, que os propósitos pontuados por Moreira e Candau (2007), se distanciam de tal defesa em todos os aspectos. É possível observar que a ideia central para eles é de que a escola necessita oportunizar a socialização dos diversos conhecimentos, facilitando o acesso dos alunos a outros saberes.

Além dessa visão reducionista que almeja apenas a formação de trabalhadores com habilidades diversas, mas ao mesmo tempo com capacidade de conviver com a diversidade, primando pelo respeito as diferenças, mas preconizando a individualidade, observa-se o poder de persuasão que o sistema capitalista injeta diariamente em nossos lares, em nossas escolas, em nossa sociedade. Para Moreira e Candau (2007), cultura trata-se de um conjunto de práticas, onde significados podem ser produzidos, como compartilhados em um grupo. Essa cultura na escola, defendida no documento ganha espaço em nossos dias, reduzindo assim, o tempo que deveria ser destinado a cultura da escola, ou seja, o ensino do saber elaborado. E como afirma Saviani (2016), se tudo o que acontece na escola, torna-se importante, logo, a atividade nuclear da escola, se esvai do processo educativo.

Dessa forma, evidencia-se que os objetivos que permeiam a construção dos cadernos diferem em todos os aspectos dos objetivos defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, não que esta seja contrária aos saberes espontâneos ou que os considere inferiores, pelo contrário, assume que é a partir do saber espontâneo do aluno que o saber sistematizado se constitui, ou, que a partir da cultura popular se promove o acesso à cultura erudita, contudo, prima-se pelo espaço escolar como mediador desse processo. É definido, portanto, como um movimento dialético, prática-teoria-prática, e a cultura popular é a base de construção da cultura erudita, no entanto, somente a escola pode oportunizar a análise e reflexão.

## REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: Acesso em: 20 de abril de 2019. <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>.

CAVALHEIRO, Caroline Battistello; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Movimento escolanovista - três olhares*. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Curitiba: PR, 23 à 26 de setembro de 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7135\\_4344.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7135_4344.pdf). Acesso em: 15 de abril de 2020.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 24 de abril de 2019.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. *Pedagogia Histórico Crítica: Da teoria à prática no contexto escolar*. Semana Pedagógica - Núcleo Regional de Educação, Paraná: PR, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2019.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Entre modernidade e pós-modernidade. *Revista Viver Mente & Cérebro*. Coleção Memória da Pedagogia, nº 6: educação no século XIX: perspectivas e tendências. RJ: Relume Dumar: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2006, p.22-29.

KASPCHAK, Marilene; GASPARIN, João Luiz. *A Pedagogia Histórico-Crítica como instrumento de planejamento docente-discente*. XI Jornada do HISTEDBR, 2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo\\_simposio\\_5\\_500\\_marilenekaspchak@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo_simposio_5_500_marilenekaspchak@hotmail.com.pdf). Acesso em: 22 de abril de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p.38-62, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2019.

- MORAES, Maria Célia Marcondes de. O recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.151-167.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, conhecimento e trabalho: uma trajetória e algumas reflexões*. Trabalho apresentado na 14ª Reunião Anual da ANPEd, São Paulo, 1991.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas*. Conferência apresentada no 1º Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes de Minas Gerais. Em Aberto. Brasília, ano 12. n.58, abr./jun. 1993. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1890/1861>. Acesso em: 21 de abril de 2019.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Orgs.: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Enfund/indag3.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2019.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: SP, Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Ver. – Campinas: SP, Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Movimento*, Ano 3, Nº 4, Universidade Federal Fluminense, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>. Acesso em: 20 de abril de 2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. – 1ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol.28, n. 101, p.1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 de abril de 2019.
- YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p.28-37, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2019.

Recebido em: 12/08/2020

Alterações recebidas em: 02/10/2020

Aceito em: 08/10/2020

Publicado em: 11/12/2020