

O CONHECIMENTO COMO CENTRO DOS ESTUDOS E DAS PRÁTICAS CURRICULARES: UMA REVISÃO TEÓRICA

Marta von Dentz¹

Roberto Rafael Dias da Silva²

Resumo

O presente ensaio propõe-se a aprofundar as políticas de constituição do conhecimento escolar com ênfase no currículo uma vez que este possui implicação direta no conhecimento que é transmitido na escola. Objetiva-se estabelecer um diálogo acerca do conhecimento como centro dos estudos e das práticas curriculares, problematizando os modos pelos quais se intensificam, atualmente, as estratégias econômicas de regulação deste conhecimento escolar. A mobilização desta temática se organiza em três enfoques principais, a saber: currículo, conhecimento e escola. Nessa direção, o conhecimento como centro dos estudos e das práticas curriculares tem se apresentado como um espaço de interesses trazendo desafios preponderantes para o currículo que, por sua vez, se materializa nas instituições escolares. As estratégias econômicas de regulação do conhecimento escolar encontram no currículo um espaço propício de expansão o que aponta para uma transposição tensa de uma perspectiva educacional emancipatória para uma perspectiva que visa a mercantilização da educação de forma geral. Enfim, pretende-se neste ensaio, ressaltar que a função da escola consiste em ensinar conhecimentos que oportunizem, aos educandos, o melhor entendimento do mundo em que estão inseridos.

Palavras-Chave: Currículo. Conhecimento escolar. Escola.

Abstract

This essay proposes to deepen the political constitution of school knowledge with emphasis in the curriculum since this has a direct implication on knowledge that is transmitted at school. The objective is to establish a dialogue about knowledge as a center of studies and curriculum practices, discussing the ways in which currently intensify economic regulation strategies this school knowledge. The mobilization of this theme is organized in three main approaches, namely: curriculum and school knowledge. In this sense, knowledge as a center of studies and curriculum practices has emerged as an area of interest bringing compelling challenges to the curriculum that, in turn, is embodied in schools. Economic regulation strategies of school knowledge in the curriculum are an enabling expansion space pointing to a tense transposition of an emancipatory educational perspective to a perspective that seeks the commodification of education in general. Anyway, it is intended in this essay, noting that the function of the school is to teach skills that nurture, to students, to better understand the world in

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Bacharel em Serviço Social pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). martavondentz@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professor Adjunto na Área de Fundamentos da Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim e do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida Universidade. robertosilva@uffs.edu.br

which they live.

Keywords: Curriculum. School knowledge. School..

“[...] se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos” (YOUNG, 2007, p. 1297).

INTRODUÇÃO

Adentrar nas políticas de constituição do conhecimento escolar, com ênfase nos estudos e práticas curriculares, implica compreender que o campo curricular, desde sua gênese, está situado nas Ciências da Educação e estas nas Ciências Sociais e, posteriormente, no “objeto e metodologia que o caracterizam como espaço autônomo, dotado de um corpus teórico suficientemente reconhecido” (PACHECO, 2006, p. 248). Este ensaio objetiva aprofundar o debate acerca das políticas de constituição do conhecimento escolar mobilizadas nas escolas públicas contemporâneas, uma vez que este, como espaço autônomo e com corpo teórico reconhecido, produz ressonância no conhecimento que é selecionado para a transmissão cultural que ocorre nas escolas (DUSSEL, 2009). Intenciona-se estabelecer um diálogo acerca das exterioridades que circundam o currículo como espaço catalisador do conhecimento na atualidade, dialogando com autores que serão revisados no decorrer das argumentações.

De imediato, importa esclarecer que mobilizamos a presente analítica em um campo perigoso, na medida aceitamos as provocações contemporâneas acerca de uma crise da transmissão cultural. Ainda que o conceito de “transmissão” seja recorrentemente contestado nas teorias pedagógicas do século XX, aceitamos o desafio de colocá-lo em ação na medida em que, de acordo com Young (2007), é possível ressignificá-lo. Ao invés dos sentidos mecânicos e passivos que a pedagogia do século XX atribuiu a essa noção, Young sugere que podemos situá-lo em outro quadro interpretativo, que “pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento” (p. 1293).

Em direção semelhante, Dussel (2009) argumenta acerca das metamorfoses da cultura comum na escola, nas quais a própria noção de transmissão cultural torna-se “assediada”. No prisma composto pela pesquisadora, o qual será explorado ao longo deste texto, a crise da ideia de transmissão deriva-se de dois componentes culturais: “o declínio das humanidades e a crise da ideia de reprodução cultural” (p. 352). Na medida em que a contemporaneidade experiencia um

declínio das instituições sociais, a escola também é atingida - sobretudo naquilo que mais lhe caracterizou historicamente.

Ao iniciar o diálogo acerca das políticas de constituição do conhecimento escolar, com enfoque em estudos e práticas curriculares que possuem o conhecimento como centro, faz-se importante ter presente algumas teorizações que vem sendo construídas sobre a temática na atualidade. A abordagem de Garcia e Moreira (2003) alerta que as teorizações que vem sendo elaboradas sobre currículo estão se distanciando daquilo que seria o tema central do campo do currículo, referindo ser este centro o próprio conhecimento escolar. Os autores oportunizam a seguinte indagação: que conhecimento cabe à escola transmitir? Pois bem, se de antemão percebemos que o currículo vem se distanciando do conhecimento a ser ensinado nas escolas, estabelecemos a relação dialógica entre: *currículo, conhecimento e escola*.

Para melhor compreender esta relação dialógica existente entre currículo, conhecimento e escola, tentaremos abarcar a cada um particularmente para desvelar suas implicações. Iniciaremos pelo *currículo* permeado por estratégias econômicas de regulação do conhecimento escolar, haja vista ser ele nosso objeto de estudo. Posteriormente, enfatizaremos o *conhecimento* como centro dos estudos e práticas curriculares e, por conseguinte a *escola* como espaço de concretização das duas menções anteriores, tendo em vista a relação dialógica existente entre eles.

O CURRÍCULO E AS ESTRATÉGIAS ECONÔMICAS DE REGULAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

A tentativa de produzir um campo de reflexão acerca do currículo, como um espaço em que as estratégias econômicas de regulação do conhecimento escolar se evidenciam, exige sistematizações e análise crítica. Nesta perspectiva, Moreira e Candau (2007) sublinham que ao currículo estão associadas distintas concepções, sendo que estas derivam do modo como a educação é concebida historicamente e das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas. Neste sentido, os autores apontam “que diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para o entendimento acerca do currículo” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17). Ao que subentende que, ao olharmos para o currículo, é importante que este mesmo olhar se estenda às suas exterioridades históricas, econômicas, culturais, políticas e sociais. Em outras palavras, o currículo não seria visto como algo isolado ou então paralelo à dinâmica

societária que se apresenta em cada momento histórico, analogicamente esta mesma compreensão poderia ser estendida ao conhecimento e a escola.

Seguindo este direcionamento na argumentação e para compreender a dinâmica societária vigente, Lima (2012), um dos principais sociólogos da educação contemporânea, enfatiza que a educação não fica imune às lógicas neoliberais atuais. Para o autor, mais que um sistema econômico, o liberalismo vem atuar diretamente na subjetividade, no sujeito individualizado, sendo este movido por valores como: eficácia, competência, eficiência, inovação, competição, dentre outros que aqui poderiam ser elencados. Neste mesmo sentido, Ball (2010) sinaliza a performatividade como a busca permanente de competências a serem desenvolvidas e qualificadas. Esta performatividade, de acordo com o autor, operaria numa complexa “imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições de tal modo que a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia” (BALL, 2010, p. 40).

Desta forma, a performatividade educacional se torna parte da economia do conhecimento, orientando-se no viés comparativo e mercadológico, de modo que “o cerne do projeto educativo é arrancado e esvaziado. A autenticidade é substituída pela plasticidade” (BALL, 2010, p. 45). Este direcionamento, então, certamente traz implicações nos estudos e nas práticas curriculares atuais. Tanto Lima (2012) quanto Ball (2010), de lugares teóricos diferentes, comungam da ideia de que a educação não é uma realidade extra-econômica e, por assim ser, encontra-se centralizada na lógica de mercado, sendo que, ao que aponta Dale (2004) esta lógica integra-se à composição de uma agenda globalmente estruturada.

Na mesma perspectiva, Silva e Silva (2012), ao analisarem algumas políticas de escolarização mobilizadas pelo Estado brasileiro na contemporaneidade, sinalizam a emergência da cultura do novo capitalismo pautada pela instabilidade, referenciando a Sennett (2006). Tal condicionante tende a posicionar a escola como um espaço de proteção social, fomentando a necessidade de as políticas de escolarização revitalizarem o conhecimento como conhecimento nas novas propostas de currículos inovadores. Essa cultura capitalista torna o modo de vida cada vez mais superficial, emergindo o repúdio ao esforço, ao compromisso corporificado permitindo triunfar a superficialidade em todos os âmbitos da vida, o que sinaliza para políticas de consumo (SENNETT, 2006) onde as políticas de escolarização estão também inseridas.

Muito embora o currículo esteja imerso neste contexto societário e sujeito a influências deste meio, apresenta-se como imprescindível ter clareza da sua especificidade no espaço escolar. De acordo com Moreira e Candau (2007), ele envolve os conteúdos a serem ensinados e

aprendidos; experiências de aprendizagens na escola que são vividas pelos alunos; planos pedagógicos; objetivos a serem alcançados no processo de ensino e as formas de avaliação deste mesmo processo. A importância do currículo é notória na dinâmica escolar, como bem enfatizam os autores na abordagem a seguir destacada:

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Sob este contexto, percebemos que o currículo ultrapassa concepções fechadas e estáticas e se apresenta como algo aberto, fazendo parte do processo educacional do qual a atuação de profissionais lhe confere uma característica de construção. O fato de o currículo ser o “coração da escola”, para além de uma concepção romântica, lhe atribui a responsabilidade de fazer com que o conhecimento escolar seja apreendido por aqueles que são o foco da atividade escolar: os educandos. Como ponte de acesso a este conhecimento, o papel do educador é de extrema importância, pelo fato de ser ele o sujeito que confere ao currículo a materialidade desenvolvida nas salas de aula.

Podemos refletir e perceber que embora o currículo não seja tudo na escola; ele é, de fato, uma parte importante de uma estrutura viva e mutável. Através dele se concretiza um tipo de sujeito, um tipo de instituição e, conseqüentemente, um tipo de sociedade. Ele possui um potencial que, não raras vezes, é negligenciado, a saber: tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter nas mudanças de contextos imediatos e da sociedade em geral (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Reiteramos o que já foi apontado por Lima (2012) quanto a tendência que, estrategicamente, coloca a educação como subordinada à sociedade da aprendizagem e da economia do conhecimento e, simultaneamente, associamo-lo a abordagem evidenciada por Libâneo (2012). Essa associação torna-se possível pelo fato de que Libâneo referencia o dualismo perverso das escolas públicas brasileiras, tomando-o como uma aprendizagem que satisfaz necessidades mínimas, com uma visão restrita de competências básicas e reduzida a noções e a um currículo mínimo. A partir disso, apresenta uma escola diferente embasada na “teoria

histórico-cultural”, uma reorganização crítica da cultura que retoma o conhecimento como centro da escola (LIBÂNEO, 2012, p. 25). Uma escola onde o foco não seja apenas e simplesmente a convivência, o acolhimento social, a proteção (MIRANDA, 2005), mas sim o conhecimento.

Observamos que, a escola apresentada por Libâneo segue uma lógica contrária à performativa, reiterando a ideia de que educação não deve se reduzir à esfera econômica. A escola vista como possibilidade de construção da justiça e da cidadania tendo como centro o conhecimento. “Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem” (LIBÂNEO, 2012, p. 26), numa lógica de que todos necessitam de uma base comum de conhecimentos. Para o autor, justiça social, cidadania e igualdade social só são possíveis a partir da compreensão de uma base comum de conhecimento oportunizada a todos os educandos.

Vejamos, neste sentido, que há uma forte insistência no que se refere a importância da centralidade do conhecimento no currículo, na escola, nas políticas de constituição do conhecimento escolar. Essa insistência não é espontânea, retomamos as incertezas e os desafios enfrentados pelo currículo na contemporaneidade (MOREIRA; CANDAU, 2007); a agenda globalmente estruturada numa perspectiva de regulação do conhecimento (DALE, 2004); a necessidade de as políticas de escolarização revitalizarem o conhecimento como conhecimento nas novas propostas de currículos inovadores (SILVA; SILVA 2012); a superficialidade em todos os âmbitos da vida (SENNETT, 2006); a performatividade (BALL, 2010); a educação subordinada à sociedade da aprendizagem e à economia do conhecimento (LIMA, 2012); a escola enquanto espaço de convivência e não de conhecimento (MIRANDA, 2005) o que aponta, no limite, para um esvaziamento do conhecimento escolar. No entanto, é preciso cautela, pois:

Não basta abrir a escola a diversas manifestações culturais, não basta ampliar os tempos culturais no currículo. Não basta uma escola aberta aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade em que se insere. Não basta conceber e tratar o aluno, que vem sendo excluído da escola e da participação na sociedade, como um ser cultural. Não basta procurar desenvolver no aluno uma autoimagem positiva. Não basta organizar-lhe um espaço para convivência, socialização e aprendizado de valores e condutas. Não basta a sensibilidade com a totalidade da formação humana. Não basta clamar pelo direito de todos os estudantes à realização plena como sujeitos socioculturais. Se tudo isso é indispensável, não é suficiente. Há que se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola (MOREIRA,

Desta forma, voltando à relação dialógica entre *currículo, conhecimento e escola*, como parte integrante das políticas de constituição do conhecimento escolar, há uma sinalização de transposição de uma perspectiva emancipatória para uma perspectiva que visa habilidades e lucros, chegando a uma mercantilização da educação de forma geral. Como se percebe as estratégias econômicas de regulação do conhecimento escolar encontram no currículo um espaço propício de expansão. A abertura da escola à comunidade, a noção de escola como espaço agradável, de amizade, a valorização do aluno nas novas políticas de escolarização tem sido uma forma perversa e ideológica de regulação.

Percebe-se que, a epígrafe destacada no princípio deste estudo, é de real importância tendo em vista os desafios que enfrentam o currículo, o conhecimento e a escola nas políticas de escolarização atuais, uma vez que para se promover a igualdade social é imprescindível considerar a base de conhecimento do currículo. Ao que sinaliza Young (2007) essa base de conhecimento deve ser garantida, no currículo, a todos os educandos indistintamente e de forma igualitária, mesmo que estes advenham de realidades sociais diferentes, a base de conhecimentos deve ser proporcionada a todos.

Neste sentido, há sinalizações pontuais que nos oportunizam perceber o processo de construção curricular para além das estratégias econômicas de regulação deste conhecimento, de inovações e performatividades, da escola como espaço de convivência e de inovações, muito embora isso também seja necessário. É preciso retomar a finalidade do currículo e a centralidade do conhecimento ao invés de secundarizá-los em propostas alternativas, como bem sinaliza Moreira (2007) quando sustenta a necessidade de haver a revalorização do conhecimento escolar no currículo.

CONHECIMENTO COMO CENTRO DOS ESTUDOS E DAS PRÁTICAS CURRICULARES E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SUA CONCRETIZAÇÃO

Após abordar o *currículo*, com foco das políticas de constituição do conhecimento escolar, como espaço autônomo e como corpo teórico reconhecido, continuaremos dialogando acerca dos estudos e práticas curriculares dando maior ênfase ao aspecto do *conhecimento* como centro desses estudos e práticas curriculares e da *escola* como espaço institucional concreto, onde

de fato se efetivam as políticas de constituição do conhecimento escolar.

Nesta dinâmica, vai se desvelando a necessidade de retomar a centralidade ao conhecimento, em âmbito curricular e escolar, o que não significa que as preocupações com as desigualdades, com aspectos culturais, comunitários, com justiça social, com igualdade estejam sendo esquecidas. Ao contrário, questiona-se até que ponto a escola pode contribuir para intervir nesta realidade.

Não há dúvidas de que, no decorrer do presente ensaio fica-nos evidente que *currículo, conhecimento e escola* estão implicados, entrelaçados nos processos de constituição do conhecimento escolar. Ao que aponta Moreira (2013), a escola tem sido vista, não como único, mas como um dos mais importantes espaços institucionais na construção de quem somos, um espaço de crítica cultural, de pesquisa e de formação. Nela está a possibilidade do movimento e da mudança que favorece a formação de indivíduos questionadores, autônomos e inconformados. Desta forma, “valorizar a escola implica valorizar o ensino, o currículo, o conhecimento escolar e as identidades” (MOREIRA, 2013, p. 554).

Sabendo que, a centralidade do debate curricular é o conhecimento e que este se efetiva não somente, mas inclusive no espaço escolar, Apple (2006) traz algumas sinalizações que contribuem nesta compreensão:

Para uma sociedade ser justa precisa, tanto em termos de princípios quanto de ações, contribuir ao máximo para o benefício daqueles que estão em situação de desvantagem. Isto é, suas relações estruturais devem ser tais que tornam iguais não só o simples acesso, mas o controle de fato das instituições culturais, sociais e especialmente, econômicas. Isso exigiria mais do que um mero ajuste da máquina social, pois implica a reestruturação de instituições e uma reformulação fundamental do contrato social que supostamente nos une (p. 45).

O autor referenciado destaca a necessidade de se examinar criticamente não apenas a forma com que um aluno adquire conhecimento, mas sim “como, concretamente o conhecimento oficial representa as configurações ideológicas dos interesses dominantes de uma sociedade? Como as escolas legitimam esses padrões limitados e parciais de saber como verdades intocáveis?” (APPLE, 2006, p. 47). Neste sentido, podemos pensar o conhecimento como algo distribuído de maneira desigual entre os segmentos sociais de forma que alguns grupos possuem

acesso e outros não; ao que aparenta a ideia de “conhecimento dos poderosos” evidenciada por Young (2007).

Neste sentido, há alertas de que a ideologia está diretamente vinculada ao Estado. Isto é, “a hegemonia não é um fato social já acabado, mas um processo no qual os grupos e classes dominantes buscam obter o consenso ativo daqueles sobre os quais exercem domínio” (APPLE, 1989, p. 45). Sendo assim, como parte do Estado, a educação, é vista como elemento importante na tentativa de criar este consenso ativo. “As escolas alocam pessoas e legitimam conhecimento. Elas legitimam pessoas e alocam conhecimento [...] o controle do conhecimento e o controle do poder econômico estão relacionados, mas na forma pela qual estamos acostumados a pensar”. Neste viés, as escolas atuam simplesmente como distribuidoras de um “currículo oculto”, reproduzindo uma ordem societária e uma perspectiva mercadológica³ (APPLE, 1989, p. 59).

As políticas de constituição do conhecimento escolar atuais, seguindo esta linha de argumentação, possuem como alvo resolver dilemas sociais que surgem do mau funcionamento das instituições econômicas, políticas e sociais da sociedade, que não são solucionados por meio de iniciativas educacionais e de reformas curriculares. De certa forma, as escolas são espaços usados para resolver problemas que não se originam no setor educacional (APPLE, 2006). Neste sentido, a Nova Sociologia da Educação (NSE) busca compreender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo. O sociólogo Michael Young nos possibilita aprofundar as políticas educacionais com enfoque no conhecimento, numa perspectiva que nos leva adentrar na teoria “sociorrealista do conhecimento”.

Neste sentido, conscientes de que “mesmo em momentos e tendências difíceis, sempre haverá movimentos e tendências sendo criadas também na direção contrária” esses movimentos podem estar ocorrendo, ainda que de forma nebulosa e são eles que “fornecerão alguns dos recursos tão necessários para a jornada da esperança” (APPLE, 1989, p. 7). Há a busca em aprofundar o problema do conhecimento no currículo procurando ultrapassar os prismas do tradicionalismo neoconservador (imutável e elitista) e do tecno-instrumentalismo cuja predominância é econômica e competitiva (YOUNG, 2010). Na relação do conhecimento como centro dos estudos curriculares e a escola como espaço de sua concretização, no entanto “os problemas surgem quando o conhecimento é tomado sempre e unicamente como sinônimo de interesses” (YOUNG, 2010, p. 74).

Neste sentido Young (2007) traz em evidencia a seguinte indagação: “Para que servem as

³ Mesmo reconhecendo as diferenças teóricas existentes entre as abordagens curriculares de Michael Apple e Michel Young, acerca deste tópico notamos que há possibilidades de conexão analítica.

escolas?” Ora, se as escolas se caracterizam pela possibilidade de transmissão cultural⁴, qual conhecimento deveria ser selecionado para este processo? Para aprofundar tal indagação é importante ter presente o contexto histórico social já enfatizado e, ao mesmo tempo, compreender que a escola capacita ou pode capacitar os jovens a adquirir um conhecimento que para a maioria deles, não pode ser obtido em casa, na comunidade, no espaço cotidiano.

Assim sendo, sabendo das desigualdades que circundam os diversos espaços societários inclusive as escolas; sabendo que o “acesso a escola por si só não consegue romper com o círculo vicioso da pobreza, por que não garante a todos as mesmas condições” (MORGADO, 2013); cientes de que o conhecimento ainda hoje é elitista e seletivo, adentramos ao que sugere Young (2007) quando analisa o conhecimento em dois sentidos: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. Para o autor, o conhecimento dos poderosos refere-se aos que o detém, sendo que isto não diz nada sobre o conhecimento em si sugerindo, então, outro conceito no enfoque do currículo que é conhecimento poderoso. Neste, o conhecimento não se refere a quem tem mais acesso ou quem o legitima, embora isso também seja relevante. Refere-se ao que ele pode fazer como novas formas de pensar o mundo, sendo que o objetivo da escola é colocar em ação o conhecimento poderoso (YOUNG, 2007, p. 1294).

As escolas devem perguntar: esse 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 da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

Como o conhecimento escolar deve ser diferente do não escolar? Significa que as escolas existem para ensinar conhecimentos confiáveis às novas formas de compreender o mundo. Não quer dizer que a escola não deva levar em conta a realidade cotidiana de seus educandos, ao contrário, tendo presente à realidade vivenciada por eles, ela os instiga a adquirir o conhecimento poderoso e o currículo torna-se um meio que possibilita chegar ao educando este conhecimento. Por isso, a base do currículo não deve ser apenas o conhecimento cotidiano trazido pelos

⁴ De acordo com Young (2007), faz-se relevante ponderar no debate curricular que "a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento" (p. 1293).

educandos, mas conhecimentos escolares relevantes, ou então, "poderoso" (YOUNG, 2007).

Isso significa que, as escolas poderiam cumprir um papel importante em promover a igualdade social. Elas precisam considerar seriamente a base do conhecimento no currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos. Young (2007), ao afirmar que o conhecimento dos poderosos não diz nada sobre o conhecimento em si e que o verdadeiro conhecimento é o que possibilita novas formas de pensar o mundo, busca enfatizar que, talvez o peso histórico de um conhecimento excludente, elitista, selecionador, dualista, onde poucos possuíam acesso não seja a questão mais importante. Há uma reiteração de que o conhecimento poderoso, como possibilidade de pensar e de compreender o mundo, encontra no currículo e no ambiente escolar uma possibilidade de oportunizar e capacitar aos educandos, à apropriação de um conhecimento que lhes proporcione uma nova condição.

Neste sentido, Sarlo (2005) ao problematizar a cultura juvenil escolar, traz alguns questionamentos relevantes quanto à função ou "missão" da escola: "a escola é uma amiga dos jovens ou é uma instituição cuja função não é divertir, mas propor práticas provavelmente menos interessantes, mais tediosas e, portanto, mais realistas, que reflitam melhor o que é o mundo do trabalho e, mais, a vida, simplesmente a vida?" (SARLO, 2005, p. 7). A pesquisadora argentina salienta que a sociedade do futuro passa a depender da competência das forças do mercado educacional no qual a cultura juvenil fica subordinada ao mercado, enfatizando o perigo de uma escola que ensina habilidades específicas, voltadas ao mundo do trabalho, e não fornece conhecimentos gerais e humanísticos, reforçando as desigualdades sociais e culturais.

Ao que apontam Sarlo (2005) e Young (2007), com suas particularidades e diferenças, referente àquilo que a escola ensina (conhecimento) por intermédio do currículo, deve proporcionar o pensar, o refletir, o aprender aos educandos. Como bem sinaliza Sarlo (2005), aquilo que a escola ensina precisa fazer cortes, desvios e, de certa forma, mostrar aos educandos alternativas, percepções que transcendam ao habitual.

Corroborando com o presente estudo, a pesquisadora Inés Dussel, buscando repensar a transmissão cultural a partir da escola aliviando o peso do individualismo, propõe alguns critérios para repensar também as atuais políticas de constituição do conhecimento escolar: confronto com a alteridade; sustentação na gratuidade do dom onde o conhecimento acessível a todos, além de ser útil, servirá para a eternidade e será assimilado conforme o tempo de cada um; chaves para decifrar experiências comuns recorrendo às disciplinas; encontrar um modo de educação que não parta do desencantamento (DUSSEL, 2009).

Tendo presente a cultura do novo capitalismo que permite o triunfo da superficialidade e individualidade em todos os âmbitos da vida (SENNETT, 2006) e repensando alguns critérios para a aquisição de conhecimentos a partir da escola, salienta-se a importância do confronto com a alteridade, o mundo do outro, com o desconhecido. Neste âmbito, o conhecimento antes de ser necessário, será oportuno de acordo com o tempo de aprendizado de cada educando, consoante prévia organização das disciplinas que se desdobram sobre este conhecimento. Esse tempo é diferente do corriqueiro, rápido, virtual, ele respeita o tempo do aprendizado, da assimilação, da apreensão (DUSSEL, 2009). A possibilidade aqui descrita pode encontrar nas políticas de constituição do conhecimento escolar, uma possibilidade de pensar e de compreender o mundo na perspectiva de um conhecimento que proporcione aos educandos uma nova condição humanística. Neste sentido, evitando pretensões ilusórias, mas vislumbrando possibilidades, vamos compondo algumas alternativas tão necessárias para a jornada da esperança (APPLE, 1989).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Retomando o enfoque do conhecimento como centro dos estudos e das práticas curriculares e a escola como espaço de sua concretização, percebemos que a referida instituição tem sido importante na construção daquilo que somos (MOREIRA, 2013). Compreendemos que as políticas de constituição do conhecimento escolar, mobilizadas atualmente, possuem como alvo resolver dilemas sociais que surgem do mau funcionamento das instituições econômicas, políticas e sociais da sociedade e que, não se solucionam por meio de iniciativas educacionais e de reformas curriculares (APPLE, 2006). A partir dessas condições, buscamos aprofundar, neste contexto, as políticas educacionais com enfoque no conhecimento (conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso) onde as escolas ensinam conhecimentos confiáveis às novas formas de compreender o mundo por intermédio do currículo (YOUNG, 2007); tendo presente que a função da escola não é simplesmente divertir os educandos, mas propor práticas realistas (SARLO, 2005); tem-se a seguinte indagação: como propor uma revalorização do conhecimento escolar no currículo?

Ressaltando a indagação anteposta e respaldando o objetivo deste ensaio que foi aprofundar reflexões sobre as políticas de constituição do conhecimento escolar com ênfase no currículo, onde o conhecimento é o centro dos estudos e das práticas curriculares, reiteramos que “os problemas surgem quando o conhecimento é tomado sempre e unicamente como sinônimo

de interesses” (YOUNG, 2010, p. 74).

Pois bem, a abertura e ampliação das escolas às manifestações culturais, às experiências dos educandos; a inserção da comunidade no espaço escolar; a organização da escola como espaço de convivência e socialização, como espaço de diversão e entretenimento; os programas inovadores e atrativos, entre outras questões que aqui poderiam ser pontuadas, têm propiciado e dado centralidade ao conhecimento escolar? Serão estas estratégias diferentes formas de tomar o conhecimento como sinônimo de interesses? No intuito de evitar procrastinações, adentramos ao já pontuado por Moreira (2007) quando sinaliza que, se tudo o que foi supramencionado é indispensável, não é suficiente. Estratégias econômicas de regulação do conhecimento escolar tem oportunizado uma sarcástica flexibilização curricular desfocando o conhecimento do centro das atividades escolares. Deste modo, a ideia da relação dialógica: *currículo, conhecimento e escola*, recorrem por revitalização rigorosa na qual, a que se encontrar algum elemento catalisador que permita uma retomada, sobretudo das práticas atuais de constituição deste conhecimento escolar.

É preciso retomar a finalidade do currículo e a centralidade do conhecimento ao invés de secundarizá-los com propostas alternativas; retomar o conhecimento, como possibilidade de pensar e de compreender o mundo; perceber no currículo e no ambiente escolar uma possibilidade de oportunizar e capacitar aos educandos, à apropriação de um conhecimento que lhes proporcione uma nova condição. Na realidade, quando se considera seriamente a base de conhecimento no currículo as escolas passam a cumprir de fato o que se tem preconizado nas legislações: promover a igualdade social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educação e Poder. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Tradução: Vinicius Figueira. 3ed, Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*. 35(2): 37-55, maio/agos, 2010.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação e Sociedade, Campinas*, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009, p. 351-365.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 9-44.

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

LIMA, Licínio C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem*. São Paulo, Cortez, 2012.

YOUNG, Michael. *Conhecimento e Currículo: do sócioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, 2007, p. 1287-1302.

MIRANDA, Marília Gouveia. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91. 2005, p. 639-651.

MORGADO, José Carlos. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia. *Ensaio: aval. pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: SEB/MEC, 2007.

PACHECO, José Augusto. Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. *Perspectiva*, v. 24, n. 1, 2006, p. 247-272.

SARLO, Beatriz. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Rio de Janeiro: José

Olympio, 2005.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação e cultura nas políticas de escolarização contemporâneas: um diagnóstico crítico. In: ROSA, Geraldo; PAIM, Marilane (Orgs). *Educação Básica: políticas e práticas pedagógicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 15-42.