

O LUGAR DOS SABERES ESCOLARES NA SOCIOLOGIA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO

Ione Ribeiro Valle

Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC

Resumo

Além de ocupar um lugar privilegiado no debate intelectual, os saberes escolares adquirem novas dimensões e diversificadas formas de definição, contrastando “saberes eruditos” e “saberes escolares”, saber e poder, saber e competência. Face ao caráter interdisciplinar desse campo de investigação, privilegamos as abordagens propostas pela sociologia da educação, tendo como referência à chamada sociologia do currículo desenvolvida na Grã-Bretanha e a sociologia francesa dos saberes escolares, por suas influências na pesquisa educacional brasileira. Mas nos debruçamos efetivamente sobre a reflexão produzida no Brasil, ressaltando não somente a fecundidade desse campo intelectual, mas sobretudo as tendências que orientam o debate em torno dos saberes escolares.

Palavras-chaves: Sociologia da Educação, Currículo, Saberes Escolares, Sociologia dos Saberes Escolares.

Abstract

In addition to occupying a special place in the intellectual debate, “school knowledge” has acquired new dimensions and diversified definitions, contrasting “erudite knowledge” and “school knowledge”, knowledge and power, knowledge and competency. Given the interdisciplinary character of this field of study, we emphasize the approaches proposed by the sociology of education. We use as a reference the so-called sociology of the curriculum, developed in Great Britain and the French sociology of school knowledge, because of its influence on Brazilian educational research. Yet we concentrate on the analysis conducted in Brazil, emphasizing not only the fertility of this intellectual field, but above all the trends that steer the debate about school knowledge.

Key words: Sociology of Education, Curriculum, School Knowledge, Sociology of School Knowledge

Introdução

Ao responder a algumas indagações colocadas atualmente, a sociologia da educação procura romper com a tradição funcionalista-positivista de investigação, que demonstrou uma grande capacidade descritiva e uma forte tendência à prescrição mas instigou uma atitude de neutralidade política em face da educação escolar, e dialogar com diferentes orientações científicas, tentando construir um *corpus* elucidativo coerente. Os sociólogos da educação têm revelado um certo interesse pela análise dialética das relações entre o “julgamento dos fatos” e os “julgamentos de valores”, entre conhecimentos científicos e conhecimentos ordinários, o que requer um engajamento ético e político do sociólogo (Corcuff 2002), preconizado desde os anos 1960 por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999). Nesta perspectiva, a sociologia da educação “dificilmente pode escapar a uma interrogação de sua utilidade prática e política” (Van Zanten 2000, p. 6).

Observando a produção científica do campo educacional, nota-se que a atenção dos cientistas sociais tem favorecido a consolidação de uma atitude crítica em face da escolarização, a compreensão das particularidades dos sistemas de ensino e a elaboração de novas noções e procedimentos de investigação, fundamentais num contexto de redefinição das políticas públicas de educação nacional. Constatamos, no entanto, que a educação escolar ainda é pouco estudada pelos sociólogos brasileiros, particularmente no que concerne à ligação entre os saberes escolares e as desigualdades sociais. O sistema educacional está enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com conseqüências profundas no rendimento escolar. Assim, a luta por uma “democratização do acesso” não é mais suficiente. É necessário construir uma “democratização pelas finalidades e pelo funcionamento”: os percursos escolares podem se tornar menos desiguais socialmente se as condições de acesso forem modificadas, se a auto-seleção de certos grupos sociais for eliminada, se os veredictos deixarem de ser excludentes, se os conteúdos curriculares dotarem as novas gerações de instrumentos de análise e de ação, indispensáveis à sua emancipação e à transformação social.

Motivados pela sugestão de Moreira (2003) referente à necessidade de analisar a produção estrangeira, nos propomos a visitar, ainda que de maneira introdutória, algumas abordagens teóricas que têm influenciado o pensamento curricular brasileiro. Sem estabelecer uma hierarquia entre as diferentes correntes, mas considerando o maior ou menor impacto sobre os estudos relacionados ao nosso contexto educacional, recorreremos primeiramente a chamada sociologia do currículo desenvolvida na Grã-Bretanha. Esta perspectiva analítica permanece fiel à idéia – que motivou as primeiras incursões no campo educacional – de que os critérios de legitimação e hierarquização prevalecem na organização escolar, beneficiando os saberes mais abstratos, mais distantes da vida cotidiana, mais dependentes da codificação escrita, mais adaptados aos procedimentos de avaliação formal. Eles refletem relações de poder e dominação que perseveram tanto no centro das instituições quanto no nível da sociedade em geral. A influência do interacionismo simbólico se torna ainda mais evidente nas proposições dos sociólogos do currículo, na medida em que procuram romper com os pressupostos dogmáticos da cultura

acadêmica e apreender os saberes, os conteúdos simbólicos e os critérios de julgamento mobilizados pela escola, resultantes de “construções sociais”, de interações e de interpretações negociadas entre atores, situados em posições diferenciadas e, normalmente, portadores de abordagens divergentes.

Em seguida, examinamos a versão francesa dos saberes escolares, cuja contribuição para a reflexão brasileira não pode ser negligenciada. Essa miríade de perspectivas teóricas converge para a idéia de uma “cultura escolar” específica, na medida em que todo saber, para ser ensinado, deve se submeter a certas “deformações”, decorrentes da necessidade de generalizá-lo ou de simplificá-lo a fim de que se torne adequado aos processos de aprendizagem. Ora, essa espécie de “abreviação” do conhecimento científico provoca forte suspeita sobre a legitimidade dos saberes escolares. Além disso, a organização escolar (estruturação do tempo, ritmos cotidianos da classe, seleção de disciplinas, programação das atividades pedagógicas) expressa um tipo de “racionalidade escolar” que se assemelha à “racionalidade econômica” e à “racionalidade política” das sociedades modernas (Verret 1975). Essas abordagens levam a uma nova leitura sobre os saberes escolares, que mantêm uma posição privilegiada no centro do debate intelectual, despertando cada vez mais o interesse dos pesquisadores em educação. Tentando focalizar esse novo contexto, tomamos como referência os trabalhos de Lahire, que discute a relação da escola com a linguagem a partir da noção de cultura escrita; a reflexão de Dubet e Martuccellei e de Charlot (e colaboradores), que correlacionam a idéia de experiência escolar com a de relação com o saber; e a perspectiva crítica desenvolvida por Ropé, que estabelece uma relação entre conhecimento e ação.

Mas nos debruçamos efetivamente sobre a pesquisa educacional conduzida no Brasil, ressaltando não somente a fecundidade desse campo intelectual, mas sobretudo as tendências que orientam o debate e permitem identificar o lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação.

A pesquisa educacional no Brasil é marcada pela diversificação, pelo ecletismo, pela complexidade, pela interdisciplinaridade. Portanto, longe de pretender abordar, em suas múltiplas facetas, a questão dos saberes escolares, o que implicaria percorrer uma pluralidade de campos teóricos (filosofia, psicologia, didática, antropologia, etnologia, história) e permitiria enriquecer-se com suas contribuições, optamos por manter nossa reflexão circunscrita essencialmente à Sociologia da Educação e ao Currículo (uma das mais importantes correntes teóricas voltadas à discussão dos saberes escolares), recorrendo a alguns trabalhos que tentam descrever, conceituar, analisar, elaborar sínteses teóricas mas também empíricas. Reconhecemos todavia os limites dessa escolha, que contraria o diálogo interdisciplinar e dificulta os processos de “circulação de saberes” entre a prática pedagógica e a científica, entre a escola e as instituições de pesquisa, entre estas e as instâncias político-decisórias da educação nacional.

Partimos do pressuposto que, a exemplo – ou sob a influência – de algumas experiências internacionais, os estudos educacionais brasileiros também deslocaram seus focos de interesse do “macro” para o “micro” (isto é, de um olhar funcionalista, que vê o indivíduo como relativamente passivo ou mesmo inexistente face às imposições estruturais,

a uma perspectiva centrada no ator/agente/sujeito¹). A sociedade passa a ser analisada como um cenário, no qual os atores compõem e negociam definições da realidade e, dessa maneira, constroem, reconstróem ou reproduzem uma “ordem social” e sua própria identidade individual e/ou profissional. Nesse sentido, parece evidente que a reprodução social cedeu lugar aos estudos dos problemas sociais na escola e à análise dos seus mecanismos internos de funcionamento.

A divergência (crítica) é a marca registrada do campo curricular

É nesse cenário complexo que se confrontam, se justapõem, se harmonizam concepções teóricas e posições político-pedagógicas, que as relações entre os pesquisadores se aquecem ou se estremezem, demonstrando um esforço claro não somente de demarcar fronteiras entre campos científicos, mas de provocar impacto sobre as políticas de educação nacional, em fase de reestruturação. Nota-se assim que há uma certa bipolarização entre as diversas perspectivas de análise, que se apresentam relativamente subdivididas.

De um lado, denuncia-se o caráter excessivamente impreciso e contingente dos estudos sobre o currículo: “os curriculistas precisam definir os alvos preferidos de suas preocupações, delimitando melhor os temas prioritários das investigações a serem realizadas. Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional” (Moreira 2000, p. 74). Essa perspectiva aparece identificada com uma certa militância, com importantes conseqüências sobre a mobilização do corpo docente²: “O currículo é espaço de produção de cultura, é luta” (Libâneo 2000, p. 26). Mas, paradoxalmente, ela é acusada de demonstrar ao longo do tempo um certo “desprezo” pelas análises históricas: “A grande problemática posta à história do currículo [reside] na tensão entre os aspectos macro-sociais e as dimensões da instituição e da sala de aula nas quais se materializa o cotidiano curricular” (Macedo 2001, p. 146).

De outro lado, reafirma-se a contribuição dos estudos sociológicos, mas critica-se seu caráter pouco pragmático e as ambigüidades das novas abordagens. Ao denunciar “o papel da escola na reprodução da estrutura social e sustentar a importância da ação dos sujeitos, insiste sobre as possibilidades de um currículo centrado na cultura das classes desfavorecidas. Entretanto, esse “viés sociológico”, sublinha Libâneo (2000, p. 26), “não parece facilitar muito as coisas para os professores”, pois desvincula o trabalho docente de preocupações mais pontuais com a aprendizagem, o desenvolvimento, os processos cognitivos.

Acreditando testemunhar a desestabilização dessa perspectiva de análise, em razão do alto grau de ingenuidade de seu discurso, alguns sociólogos dão “adeus às metanarrativas educacionais”, que, apesar de reconhecer que os “arranjos educacionais, afetados por objetivos de interesse e poder, transmitem saberes e conhecimentos contaminados de ideologia, [estão convencidas de] que é possível, através de uma crítica ideológica, penetrá-los e chegar a um conhecimento não-mistificado do mundo social” (Silva 1995, p. 250).

Todavia, esse visível antagonismo entre os campos científicos não impede de considerar como hegemônica “a idéia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente” (Lopes e Macedo 2002, p. 15). Ora, a natureza híbrida³ do campo do currículo, mencionada na maioria dos estudos estrangeiros, exige que se supere questões de ordem meramente epistemológica, em favor da construção de um projeto educacional crítico, capaz de desestabilizar os poderes educacionais constituídos, as certezas e dogmas cristalizados, o que “constitui em si uma prática, uma prática de crítica que tem objetivos e resultados políticos” (Silva 1995, p. 257).

O triângulo explicativo e prospectivo

A origem do pensamento curricular brasileiro pode ser encontrada nos anos 20 e 30 do século XX. Influenciados por autores norte-americanos associados ao pragmatismo e a teorias elaboradas por pensadores europeus, os pioneiros (que formavam um grupo eclético, variando de uma postura liberal conservadora a uma posição mais radical) provocaram uma ruptura com a escola tradicional, ressignificando o debate sobre o processo escolar, a modernização de métodos e estratégias de ensino e de avaliação, a democratização da sala de aula e da relação pedagógica (Moreira 2003).

A necessidade de constituir um sistema de educação nacional favoreceu, evidentemente, a importação de idéias ou teorias, mas também de modelos pedagógicos. Segundo Moreira (2003, p. 206-211), a transferência educacional para o Brasil passou por diferentes etapas, que se intercalaram: de uma *adesão ingênua* (implicando uma adequação rudimentar ao contexto receptor), passando por uma *adaptação instrumental* (que requer um acentuado grau de aceitação e de acomodação de interesses) e uma *adaptação crítica* (preocupada com a autonomia cultural e o compromisso com as camadas mais desfavorecidas), até chegar a uma *rejeição ingênua* (caracterizada por um significativo fechamento à influência estrangeira e pela supervalorização do que se cria no contexto receptor).

De qualquer maneira, pode-se observar que as teses de Durkheim dominam amplamente a paisagem educacional brasileira das últimas décadas, apresentando uma visão das mais serenas das funções da escola: uma escola que integra as novas gerações, que permite o acesso de todos aos saberes universais, que seleciona e promove os melhores, que prepara para ocupar um determinado lugar na divisão do trabalho, que promove a ascensão individual e a social. Preconiza-se, ainda, uma escola democrática, mas meritocrática.⁴

No entanto, a estruturação do campo do currículo se deu efetivamente na década de 1970 com a introdução da disciplina “currículos e programas” nos cursos de formação docente, consistindo numa espécie de “transferência instrumental de teorizações americanas”⁵, efetivada pela importação e adaptação de modelos educacionais à nova ordem técnico-burocrática (instituída pelo regime militar em 1964). Ora, esse tipo de transferência frequentemente não responde às múltiplas singularidades do sistema de ensino

(receptor) e implica a transmissão de um saber escolar descontextualizado das condições originais de sua produção.

Segundo Lopes e Macedo (2002) trata-se atualmente de um campo intelectual consolidado, subdividido em três grandes tendências.

A primeira apresenta uma perspectiva *pós-estruturalista*⁶, fundamentada nas reflexões de Foucault e nas teorias pós-modernas/pós-estruturalistas; dedica-se às produções discursivas diversas, aos processos de mudança e de reforma educacional, bem como ao exame do potencial dessas teorias na ampliação dos referenciais de análise e de crítica das propostas neoliberais para a educação.

A segunda centra-se no *currículo e no conhecimento em rede*⁷, motivada pelas discussões sobre o cotidiano e a formação de professores, e visa superar o enfoque disciplinar no espaço escolar, que deve ceder lugar aos outros saberes relacionados à ação cotidiana. Considera-se que “a noção de conhecimento em rede introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos” (Lopes e Macedo 2002, p. 37). Esta tendência insiste na necessidade de romper alguns dos “nós cegos” das “redes de saberes” formalizados e regulados: “é a partir dessa necessidade/possibilidade de ruptura com os saberes prévios a respeito da realidade escolar que os estudiosos de currículo, voltados para a compreensão dos currículos reais no/do cotidiano escolar, procuram trabalhar” (Alves e Oliveira 2002, p. 91).

A terceira tendência concerne à *história do currículo e a constituição do conhecimento escolar*⁸, abrangendo o estudo do pensamento curricular brasileiro (que analisa as produções teóricas da área, as políticas curriculares, os currículos vigentes e a função do professor e do intelectual na constituição do campo e das práticas vivenciadas) e a problemática das disciplinas escolares (que supõe uma ampliação conceitual e metodológica da história, com ênfase para a etno-história e a compreensão do cotidiano das instituições). Segundo Moreira (2003, p. 35), “para os sociólogos das disciplinas escolares, a história do currículo tem por meta explicar por que certo conhecimento é ensinado nas escolas em determinado momento e local e por que ele é conservado, excluído ou alterado”. Além disso, esses estudos “têm sido realizados em associações que privilegiam a escola como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como uma totalidade em que o cultural e o social se apresentam mediatizados pelo pedagógico” (Lopes e Macedo 2002, p. 44).

Uma acumulação irregular mas bem fundada

A diferenciação entre essas três tendências não elimina, contudo, o ponto principal de convergência entre elas, pois “falar de currículo: é de saberes e conhecimentos que se está falando” (Oliveira e Alves 2001, p. 10); se bem que muitas teorias estejam se afastando do que Moreira (2003) considera, a exemplo dos demais pesquisadores desse campo, como o tema central do currículo: o conhecimento escolar. Na verdade, pode-se notar que os estudiosos do currículo procuram aprofundar e diversificar mais e mais as concepções

teóricas que fundamentam a organização escolar, e se mostram particularmente sensíveis aos saberes escolares.

Embora as discussões pareçam inéditas ou originais, o conhecimento escolar nunca esteve à margem da literatura crítica sobre a educação brasileira. Segundo Silva (1999, p. 58-59), a crítica de Paulo Freire ao currículo em curso está sintetizada no seu conceito de *educação bancária*, que “concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno”, tornando desnecessário o diálogo, pois apenas o educador exerce algum papel ativo em relação ao saber. É pela noção de *educação problematizadora* que Freire introduz “uma compreensão radicalmente diferente do que significa conhecer”: conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa; o que supõe a inexistência de “uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece”. Nesse sentido, o conhecimento é sempre intencionado, está sempre dirigido para alguma coisa e o ato de conhecer não é um ato isolado, individual, mas envolve intercomunicação, intersubjetividade: “educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo”.

O poder desigual de intervir nos arranjos institucionais

Pode parecer paradoxal designar diferentes perspectivas na maneira de discutir os saberes escolares. Porém, nossa intenção não é focalizar ângulos distintos, mas simplesmente ressaltar aspectos que implicam uma relação com o saber, pautada em outros parâmetros. Três aspectos podem ser observados claramente:

1. A ênfase numa tensão permanente entre *conteúdos acadêmicos* e *conteúdos não-acadêmicos*⁹, que desafia professores, pesquisadores, técnicos em educação a elaborar uma espécie de síntese e implica transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar. Para tanto, será necessário associar diferentes lógicas (especificação, generalização, transposição, determinação, delimitação, condensação, diferenciação, distinção) e estabelecer uma ligação entre a dinâmica da cultura escolar e as outras dinâmicas culturais. Ora, “nossa escola tem tido dificuldade de decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos” (Moreira 2003, p.10).

Para Santos (2000, p. 46),

“ao se falar em saberes escolares se é levado a pensar, não apenas nos tradicionais conteúdos do ensino, representados pelas disciplinas escolares, como também em uma série de saberes e saber-fazer que estiveram por tanto tempo afastados dos currículos oficiais. Docentes e especialistas envolvidos com questões curriculares se vêm defrontados, tanto por novos saberes trazidos por diferentes áreas, como também por um corpo de conhecimentos provenientes das mais diversificadas manifestações da chamada cultura erudita, popular e de massa. Da mesma maneira, diferentes tipos de saberes práticos que fazem parte

do dia-a-dia, só recentemente começam a integrar propostas de ensino, consideradas progressistas, inovadoras ou alternativas”.

A propósito dos conteúdos curriculares, Libâneo (2000, p. 37) assinala tratar-se dos “*conhecimentos sistematizados*, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação, acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola: são *habilidades e hábitos*, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo: são *atitudes, convicções, valores*, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo”.

2. A referência aos *saberes do magistério*, que associam formação e experiência docente, abrangendo não somente os saberes disciplinares, mas também o saber fazer, as competências e as habilidades que fundamentam o trabalho dos professores em sala de aula. Inspirando-se nos estudos de Tardif¹⁰ concernentes à formação e profissionalização do corpo docente¹¹, Monteiro (2000, p.139) afirma que “os saberes docentes são plurais e heterogêneos porque provêm de diversas fontes [...]. São, também, ecléticos e sincréticos porque não formam um repertório unificado em torno de uma teoria: os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, de acordo com as necessidades de trabalho”. Nesse sentido, estabelece-se uma ligação efetiva entre os saberes científicos (gerais, acadêmicos, eruditos ou tácitos) e os saberes adquiridos na experiência cotidiana (dependentes portanto dos contextos multiculturais ou dos espaços profissionais): os saberes se tornam assim personalizados e situados, pois são apropriados, incorporados, subjetivados.

Num exercício de síntese sobre a pesquisa em didática, Pimenta (2000, p. 83) recorre à noção de “multirreferencialidade” para assinalar que o trabalho conjunto entre professores e pesquisadores pode criar as condições objetivas para transformar a prática a partir da contribuição da teoria. Essa noção, salienta a autora, “comporta uma intenção claramente prática, mas também teórica, na medida em que possibilita melhor compreender as práticas, numa perspectiva que se aproxima da curiosidade científica, mas também ética”.

3. Uma grande insistência na *produção de saberes*, que se efetua em diferentes níveis (escola, universidade, comunidade), conduzindo à redefinição das formas de transmissão de conhecimentos, à eliminação das noções datadas e à introdução na escola de novos conhecimentos provenientes tanto da pesquisa como das mudanças econômicas, sociais e técnicas. Para Libâneo (2000, p. 11), a questão da “produção de saberes na escola pode referir-se ao aluno e aos processos de aprendizagem, ao professor que produz saberes sobre sua disciplina, sua profissão e sua experiência, e, também, a uma multiplicidade de saberes que intervêm e circulam na vida escolar”.

Segundo Moysés, Geraldi e Collares (2002, p. 93), “a universidade constitui, reconhecidamente, espaço privilegiado de produção de conhecimentos, sendo também privilegiadamente o espaço onde se aprendem conhecimentos. Espaço onde se produz, onde se aprende e, em aparente paradoxo, onde se apreende e também, até mesmo, onde se prendem conhecimentos. Aprender, aprender, prender e vender [...]. O conhecimento é conhecido como um objeto que circula entre as pessoas, autonomamente, e que pode ser

transmitido de um a outro, permanecendo inalterado, não importa em que mãos e mentes repouse”.

Mostrando-se de acordo com essa perspectiva, Moreira (2000, p.75) defende a necessidade de estreitar a relação entre o “conhecimento para pensar a educação” e o “conhecimento para fazer a educação”, e reconhece a importância do estímulo ao “diálogo entre os pesquisadores da universidade e a escola [pois é] inadiável a discussão e a revisão dos conteúdos e dos métodos empregados no ensino do currículo em nossas instituições de ensino superior”.

A questão do currículo, em geral, e dos saberes escolares, em particular, está no centro dos interesses dos intelectuais brasileiros dedicados à pesquisa educacional. Consistindo num campo de investigação em franca expansão, os temas curriculares têm sido trabalhados por pesquisadores que praticamente não se conhecem, que analisam distintos contextos sociais e culturais e que interagem muito pouco. Além disso, esse tema faz constantemente apelo a disciplinas conexas que estudam o mesmo objeto, o que instiga a promover um diálogo interdisciplinar. Certamente, essa não é uma situação singular ao campo do currículo, que, muito embora esteja em busca de suas referências epistemológicas, se faz respeitar no centro de diversas ciências, tendo seus representantes conhecidos e reconhecidos até mesmo fora das fronteiras nacionais.

Entretanto, é necessário colocar em relevo a contribuição dos estudos (e experiências) produzidos no exterior, desenvolvidos, notadamente, no contexto anglo-saxão, mas também das reflexões francófonas, que, de maneira menos sistemática, concorrem para redefinir as bases epistemológicas desse campo científico. Se, de uma parte, algumas concepções estrangeiras foram utilizadas como modelo para a implementação de um sistema de educação nacional, desigual e tecnocrático, de outra parte elas têm fundamentado um conjunto de críticas severas às políticas educacionais, estimulando a organização da resistência às investidas neoliberais e orientando a elaboração de projetos político-pedagógicos comprometidos com a emancipação, a cidadania, a democratização, a transformação social.

Por uma “sociologia dos saberes escolares”

A contribuição desse debate extrapola, certamente, os limites do campo intelectual britânico, norte-americano, francês ou brasileiro e não permite estabelecer uma vinculação estrita e, portanto, simplista, tanto teórica quanto ideológica, da maioria dos autores dedicados aos estudos sobre os saberes escolares. A complexidade dessas idéias transcende o campo das Ciências Sociais, embora permaneça a tensão – frequentemente dissimulada – entre os dois sistemas de justificação: um de tipo científico e acadêmico (identificado com a Sociologia da Educação), outro de tipo pragmático e político ou pedagógico (adotado pela Didática e pelos *curriculistas*). De qualquer maneira, as contradições inerentes a esses sistemas, geralmente motivadas pela busca de legitimidade ou de uma “definição dominante”¹², ampliam a reflexão e permitem distinguir o *currículo formal*¹³ (prescrito e

intencional), o *currículo oculto*¹⁴ (imperceptível pelos atores) e o *currículo real*¹⁵ (conjunto de atividades efetuadas pelos alunos fora do controle dos adultos) constituído portanto de aspectos cognitivos e culturais. Nessa perspectiva, parece evidente que os estudos sobre os saberes escolares nos remetem ao centro do debate intelectual sobre a educação. Visados pelos planos de educação, pelos processos de escolarização e pelos programas de formação inicial e contínua de professores, eles orientam a organização de propostas curriculares, as modalidades de avaliação da aprendizagem, a seleção de livros e demais recursos didáticos, a implantação de projetos pedagógicos, a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação nos sistemas de ensino. Tendo se tornado o “nó duro” nas tentativas de melhorar a qualidade da educação básica, os saberes escolares passam a ocupar um lugar fundamental na criação de uma nova dinâmica escolar, que contemple as especificidades de identidades culturais (gênero, raça/etnia, geração, religião, sexualidade, portadores de necessidades especiais), tradicionalmente marginalizadas – ou até mesmo ignoradas – nos procedimentos educacionais. Nota-se, assim, que as propostas curriculares oficiais, longe de serem fruto de uma lenta acumulação dos saberes, resultam unicamente de um processo de seleção e de reorganização permanente no centro da cultura, processo que passa por lutas entre grupos com interesses específicos a defender. Não se pode, então, perder de vista a ligação entre as ações e as finalidades intrínsecas e extrínsecas, as práticas dos agentes e os objetivos que perseguem mais ou menos conscientemente (Bourdieu 1982).

Consideramos, para concluir, que o interesse pela questão dos saberes transmitidos na escola, das modalidades interativas dessa transmissão e da construção também interativa dos veredictos escolares se torna central desde a segunda metade do século XX, atraindo sociólogos do currículo na Grã-Bretanha, teóricos críticos e da resistência nos Estados Unidos, sociólogos da educação e didatas na França, sociólogos da educação e *curriculistas* no Brasil.

A fecundidade desse debate é que dá sentido ao estudo desse complexo campo do conhecimento: Organização Escolar e Currículo. Ele nos conduz a considerar que a escola e os sistemas de ensino não se limitam a selecionar os saberes e os materiais culturais disponíveis. A transmissão escolar do patrimônio de conhecimentos, de emoções, de valores, de conflitos típicos de uma sociedade (ou de uma civilização) supõe um formidável trabalho de reorganização, de reestruturação, de reconstrução, de ressignificação, pois novas formas de saber, novas relações com o saber, modos de pensamento específicos, atitudes e competências típicas se criam e se recriam permanentemente. Lembrando Forquin (1984), diríamos que certamente existe uma verdade profunda e, sem dúvida, intransponível na maneira de considerar a educação como uma das responsáveis pelo acolhimento de cada nova geração e pela instalação dos “recém-nascidos” no mundo.

Tentando ir um pouco mais adiante, diríamos que a reflexão sobre os saberes escolares coloca em dúvida o projeto de socialização que a escola vem efetivando depois de séculos. Dois aspectos parecem de grande importância. A socialização não pode mais ser vista unicamente como um processo de interiorização (nos termos da concepção durkheimiana), pois as crianças e os jovens se tornaram atores de sua própria socialização, diminuindo a força das instituições sociais. É necessário, portanto, que a socialização escolar considere o

sentido do conhecimento e as relações que se estabelecem com o saber, a fim de reorientar a seleção dos conteúdos curriculares dentre os inúmeros saberes culturais.

Que saberes ensinar? Quanto mais nossos sistemas de ensino se democratizam, quanto mais crescem e se diversificam as oportunidades de acesso à escola, quanto mais aumentam as chances de prolongar a escolarização, maiores são as dúvidas em relação aos saberes a serem transmitidos pela escola, aos seus processos de socialização e aos recursos didáticos mais adequados à ação pedagógica. A legitimidade e a validade dos conteúdos escolares, assim como sua distribuição em diferentes disciplinas, sua pertinência em relação às mudanças sociais, culturais e tecnológicas, seus mecanismos de transmissão e de avaliação, têm sido amplamente questionados pelos estudos educacionais.

Como mostra Chervel (1998), os conteúdos escolares – frutos de uma criação da escola para a escola – são concebidos como entidades *sui generis*, estando adequados a cada ano escolar, independentemente da realidade cultural externa à escola, inclusive em relação aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. Eles gozam, portanto, de uma determinada organização, de uma economia íntima e de uma eficácia que parecem naturais. Ora, o reflexo disso se faz sentir com maior intensidade no momento em que a escola se abre para novos públicos, pouco ou nada familiarizados com os códigos escolares.

O estudo sociológico dos saberes escolares aponta, de forma bastante incisiva, para a necessidade de focalizar os determinantes culturais, econômicos e sociais das diferentes políticas educacionais, o que supõe revisar as finalidades dos livros didáticos e examinar a seleção em termos de conteúdos que eles, historicamente, vêm operando. Não se pode ignorar o fato de que esses dispositivos pedagógicos figuram geralmente como mecanismos essenciais e indispensáveis, como verdadeiros guias da ação dos professores. Segundo Sacristán (1998, p. 157), os livros didáticos traduzem as prescrições curriculares gerais, pois são construtores de seus verdadeiros significados para professores e alunos. Eles se apresentam como difusores de códigos pedagógicos, ao mesmo tempo em que selecionam os conteúdos e planejam a própria prática docente. Eles agem, portanto, como “depositários de competências profissionais”, tornando-se recursos muito seguros para a manutenção da atividade escolar por um tempo mais prolongado, o que oferece ao professor uma grande segurança pedagógica.

Parece evidente que os cientistas sociais e os cientistas da educação enfrentam um importante desafio nesta virada de milênio: explicitar com fidedignidade o fato de que as desigualdades de escolarização são produzidas fora da escola, no seu interior e por que processos pedagógicos. Entendemos, assim, que uma “sociologia dos saberes escolares” (aberta a múltiplas perspectivas teóricas) tem o mérito de declinar a tendência – ainda muito presente no magistério – a aceitar como normais – se não naturais – os resultados indesejáveis das práticas pedagógicas, sobretudo aquelas concretizadas em contextos desiguais, multiculturais, atravessados por interesses contraditórios.

Além disso, uma “sociologia dos saberes escolares” pode estimular a vontade dos estudiosos e dos futuros professores, provocando uma discussão crítica e atijando sua imaginação, a fim de que possam inovar em termos de pesquisa educacional e retirar definitivamente da opacidade os saberes escolares, seus dispositivos de difusão, seus

processos de transmissão, de apropriação e de avaliação.

Enfim, ainda que o poder crítico e sugestivo da Sociologia da Educação possa permanecer pouco explorado, uma “sociologia dos saberes escolares” permite lançar um novo olhar sobre a reprodução cultural, denunciando não apenas o fato de estar enraizada nas estruturas dos sistemas educacionais, mas também a constatação de que a dominação não se efetua em sua totalidade. Ao contrário, deve-se reconhecer o extraordinário poder da escola na transformação social, em razão de suas características singulares. Ela é uma – talvez a única – instituição social que ainda se mantém acessível à discussão, ao debate, à negociação, à participação. Nada, portanto, pode impedi-la de se tornar um espaço irradiador de saberes (não redutíveis a artefatos) comprometidos com a justiça social, contribuindo assim para dotar (não apenas) as novas gerações de instrumentos de análise, de reflexão e de ação política consciente.

Notas

¹ Segundo Valle (2002, p. 7), ao se referirem à necessidade de “preparar um professor profissional, que não se limite a transmitir os conhecimentos, mas que também os produza”, a maioria dos trabalhos emprega os termos ator, agente e sujeito em sentido análogo.

² Sobre a participação dos professores na luta pela valorização e profissionalização do magistério, ver Daros (1994).

³ Analisando o conceito de “transferência educacional”, tendo por base o processo de desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, fortemente influenciado pela perspectiva americana, Moreira (2003, p. 77) assinala que “o reconhecimento de divergências e diferentes orientações na tendência crítica reforça [seu] ponto de vista de que tendências curriculares com conflitos internos são mais reais que tendências monolíticas”.

⁴ Como lembra Perrenoud (2003), “o currículo – ao menos o currículo oficial – está inscrito em textos que têm força de lei e constitui-se na referência última a que se reportam as formas e normas de “excelência escolar”). Além disso, não se pode negligenciar a confiança que ainda suscitam as teorias do capital humano, particularmente em relação à mobilização da escola a serviço do desenvolvimento econômico (Dubet 2003).

⁵ Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 13), “essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina”.

⁶ Esta perspectiva está sendo desenvolvida pelo grupo de Currículo da Universidade do Rio Grande do Sul, sob a coordenação de Tomaz Tadeu da Silva.

⁷ Abordagem que reúne pesquisas realizadas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e na Universidade Federal Fluminense, sob a coordenação, respectivamente, de Nilda Alves e de Regina Leite Garcia.

⁸ Temática central do Núcleo de estudos de Currículo, com sede na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Antônio Flávio Barbosa Moreira.

⁹ Analisando a reflexão de Bourdieu sobre o currículo, Santos (2000) enuncia que o autor propõe um currículo acadêmico, atualizado pelos novos conhecimentos e habilidades, oriundos do desenvolvimento científico e tecnológico e das inovações produzidas no campo pedagógico. Com base nas reflexões de Bourdieu, Santos resalta alguns princípios básicos: a) os conteúdos escolares devem ser constantemente revistos; b) a educação deve dar prioridade às áreas que desenvolvem o pensamento; c) os currículos devem ser flexíveis, mas apresentar conexão vertical e horizontal entre os conteúdos; d) em razão de seu caráter compulsório, o currículo deve sempre considerar a possibilidade de transmissão de conteúdos; e) o ensino deve melhorar a eficácia do processo de transmissão pela diversificação dos métodos e técnicas; f) a prática curricular deve buscar integrar o trabalho de professores de diferentes disciplinas, superando divisões existentes entre elas; g) os currículos escolares devem conciliar o universalismo inerente ao pensamento científico com o relativismo ensinado através das ciências históricas, refletindo a pluralidade de estilos de vida e de

tradições culturais.

- ¹⁰ Tardif (2000) desenvolve seus estudos sobre as questões relacionadas ao corpo docente, que implicam a formação inicial e contínua, a carreira, a profissionalização e os saberes docentes.
- ¹¹ No que concerne à formação inicial e contínua e à profissionalização do corpo docente brasileiro e catarinense, ver Valle (2003).
- ¹² Cf. Isambert-Jamati (1990) e Forquin (1993, 2000 e 2001).
- ¹³ A questão do currículo formal foi desenvolvida principalmente no bojo das análises sobre a gênese das reformas e os trabalhos sobre a seleção dos saberes julgados dignos de serem ensinados (Ropé 2000).
- ¹⁴ Segundo diversos estudos sociológicos, produzidos no cenário intelectual francês, o currículo oculto é fruto de uma determinada concepção de inteligência, que faz com que os atores aprendam a considerar como “normal” o fato de serem o tempo todo comparados e classificados. Os alunos interiorizam essa concepção de inteligência em vigor na instituição, restrita a uma competência geral estável, objetiva e mensurável. Aprende-se desde cedo que é pelo trabalho individual e numa situação de competição que essa inteligência se revela.
- ¹⁵ Segundo Perrenoud (1988), é no contexto da classe que o currículo real é colocado em prática, o que implica um número considerável de exigências: o professor deve conceber as atividades que lhe permitirão manter uma certa ordem na classe e controlar o trabalho de cada aluno.

Referências

- Alves, N. e Oliveira, I.B. (2002) Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In LOPES, A.C. e MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, p. 78-102.
- Bourdieu, P. (1982) **Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques**. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. e Passeron, J.-C. (1999) **A profissão de sociólogo; preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Editora Vozes.
- Charlot, B. (1997) **Du rapport au savoir; éléments pour une théorie**. Paris: Anthropos. Chervel, A. **La culture scolaire, une approche historique**. Paris: Belin, 1998.
- Corcuff, P. (2002) Sociologie et engagement: nouvelles pistes épistémologiques dans l'après-1995. In Lahire, B. (Dir.) **À quoi sert la sociologie ?** Paris: La Découverte, p. 175-194.
- Dubet, F. (2003) A escola e a exclusão. In **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, nº 119, julho, p. 29-45.
- Dubet, F. e Martuccelli, D. (1996) **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil.
- Forquin, J.-C. (1993) **Escola e cultura; as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (2000) L'école et la question du multiculturalisme: approches françaises, américaines et britanniques. In Van Zanten, A. (Dir.) **L'école. L'état des savoirs**. Paris: La Découverte, p. 151-160.
- _____. (2001) La pédagogie, la culture et la raison: variations sur un thème d'Ernest Gellner. In **Revue Française de Pédagogie**. Culture et éducation: Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin, nº 135, avril/mai/juin, p. 131-144.
- _____. (1984) La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. In **Revue Française de Sociologie**, XXV, p. 211-232.
- Isambert-Jamati, V. (1990) **Les saviors scolaires; enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes**. Paris: Éditions universitaires.
- Lahire, B. (1998) Culture écrite et production des inégalités scolaires. In Ruano-Borbalan, J.-C. **Éduquer et former; les connaissances et les débats en éducation et en formation**. Auxerre: Éditions Sciences

- Humaines, p. 483-490.
- _____. (1999) La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs. In **Éducation et Sociétés. Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation: Sociologie des Savoirs**. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier, n° 4, p. 15-28.
- _____. (2000) Savoirs et techniques intellectuelle à l'école primaire. In Van Zanten, A. (Dir.) **L'école. L'état des savoirs**. Paris: La Découverte, p. 170-178.
- _____. (2001) La construction de l'"autonomie" à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. In **Revue Française de Pédagogie**. Culture et éducation: Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin, n° 135, avril/mai/juin, p. 151-161.
- Libâneo, J.C. (2000) Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 11-45.
- Lopes, A.C. e Macedo, E. (2002) O pensamento curricular no Brasil. In Lopes, A.C. e Macedo, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, p. 13-54.
- Monteiro, A.M. (2000) A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 129-147.
- Moreira, A.F.B. (2003) **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus (1990), 10ª ed.
- _____. (2000) O campo do currículo no Brasil: os anos 90. In **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 60-77.
- Moysés, M.A.A., Geraldí, J.W. e Collares, C.A.L. (2002) As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. In **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXIII, n° 78, abril, p. 91-116.
- Oliveira, I.B. e Alves, N. (2001) Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In Oliveira, I.B. e Alves, N. (Orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 7-12.
- Perrenoud, P. (1988) Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire. In Perrenoud, P. e Montandon, C. (Éds.) **Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs**. Lausanne: Réalités Sociales, p. 165-195.
- _____. (2003) Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! In **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n° 119, julho, p. 9-27.
- Pimenta, S.G. (2000) A pesquisa em didática – 1996 a 1999. In **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 78-106.
- Ropé, F. (2000) Savoirs, savoirs scolaires et compétences. In Van Zanten, A. (Dir.) **L'école. L'état des savoirs**. Paris: La Découverte, p. 161-169.
- Sacristán, J.G. (1998) **O currículo; uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, L.L.C.P. (2000) Pluralidade de saberes em processos educativos. In **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 46-59.
- Silva, T.T. (1995) Currículo e identidade social: Territórios contestados. In Silva, T.T. **Alienígenas na sala de aula; Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, p. 190-207.
- _____. (1999) **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tardif, M. (2000) Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 112-128.
- Valle, I.R. (2003) **A era da profissionalização. Formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura.
- _____. (2005) Formação de professores: um esforço de síntese. In **Educar em Revista**. Curitiba: Editora da UFPR, n° 25, semestral, p. 215-235.

Van Zanten, A. (2000) Les sciences sociales et l'école. In Van Zanten, A. (Org.) **L'école, l'état des savoirs**. Paris: La Découverte, p. 5-14.

Verret, M. (1975) **Le temps des études**. Paris: Paris V/H. Champion (Tese de doutorado).

Correspondência

Ione Ribeiro Valle, Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

E-mail: ionevalle@ced.ufsc.br

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização da autora.
