



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE**

ANNA LUIZA VERDI PEREIRA

**DEMOCRACIA X MERITOCRACIA:
INFLUÊNCIAS E IMPACTOS NO CONHECIMENTO ESCOLAR**

**ERECHIM
2017**

ANNA LUIZA VERDI PEREIRA

**DEMOCRACIA X MERITOCRACIA:
INFLUÊNCIAS E IMPACTOS NO CONHECIMENTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof^o Dr. Mairon Escorsi Valério.

**ERECHIM
2017**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

ERS 135 - Km 72, 200
CEP: CEP 99700-970
Caixa Postal 764
Erechim - RS
Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Pereira, Anna Luiza Verdi
DEMOCRACIA X MERITOCRACIA: INFLUÊNCIAS E IMPACTOS NO
CONHECIMENTO ESCOLAR/ Anna Luiza Verdi Pereira. -- 2017.
85 f.:il.

Orientador: Dr. Mairon Escorsi Valério.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado
Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS , 2017.

1. Conhecimento Escolar. 2. Democratização do
Conhecimento. 3. Currículo. I. Valério, Dr. Mairon
Escorsi, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

ANNA LUIZA VERDI PEREIRA

**DEMOCRACIA X MERITOCRACIA:
INFLUÊNCIAS E IMPACTOS NO CONHECIMENTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 18/12/2017

Orientador: Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério.

Aprovado em: 18/12/2017

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério - UFFS



Prof. Dr. Isabel Rosa Gritti - UFFS

Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro - UFMT

Erechim - Rio Grande do Sul, dezembro de 2017

Dedico esta Dissertação as pessoas que de alguma forma compartilharam comigo esta trajetória. Nada se faz sozinho, alguém sempre motiva, sempre inspira, sempre renova.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos permanecem muito similares aos que fiz em meu Trabalho de Conclusão de Curso. Vejo isso de forma positiva, pois acredito que criar raízes nos fortifica e consolida nossa caminhada, não obstante tomo esse fator como determinante para buscar algo novo, para pensar em alcançar novos rumos.

Agradeço a Universidade Federal da Fronteira Sul pelos investimentos na minha formação desde a Licenciatura em Pedagogia (2010-2014). Principalmente pelo carinho que teve diante de minhas particularidades (que dificultaram a conclusão do Mestrado em dois anos). Em especial aos Professores Thiago Ingrassia e Jerônimo Sartori pela excelente condução do Mestrado Profissional em Educação, bem como excelentes aulas e companheiros nas horas em que precisei tomar atitudes decisivas.

Agradeço da mesma forma, a todos os professores que compartilharam conhecimentos e nos instigaram a esta perspectiva investigativa, incluindo também os queridos colegas tanto da primeira, como da segunda e da terceira turma do Mestrado Profissional.

Agradeço ao Colégio Franciscano São José, que apostou na minha carreira de professora há sete anos, confiando-me a responsabilidade de assumir uma turma e também poder frequentar as aulas do Mestrado. As colegas de escola que sempre foram compreensivas e carinhosas, auxiliando-me nos dias em que não estava presente e também pelos momentos alegres vividos até hoje.

Agradeço ao meu Orientador, Professor Doutor Mairon Escorsi Valério pela conduta de aprendizagem e apoio que também me forneceu ao longo destes dois anos e meio.

Agradeço de forma inestimável a minha família, que sempre me incentivou, cobrou e fez o que precisei para conseguir atingir os meus objetivos. A minha mãe, pela força e determinação que sempre me transmitiu; ao meu pai pelos questionamentos e enfrentamentos constantes que me faziam refletir e concretizar tarefas. Ao meu namorado, pelas caronas, força e companheirismo de sempre; e aos meus amigos que me faziam descansar e descontraír nos momentos em que as coisas pareciam não dar certo.

“A escola *como* espaço público é o espaço do
começo.”

Masschelein & Simons

RESUMO

A presente Dissertação tem como tema central a análise do conhecimento escolar e sua relevância como um possível facilitador do caráter democratizador da educação. Além de analisar o conhecimento escolar, como central no currículo, objetivou-se problematizar uma perspectiva democratizadora do mesmo. Portanto, utilizam-se importantes autores do campo dos Estudos Curriculares (SILVA, 2007; MOREIRA, CANDAU, 2008; PACHECO, 2013) para sustentar a análise. Primeiramente o estudo se desenvolveu a partir da pesquisa bibliográfica, para posteriormente, deter-se na opinião de vinte professores atuantes no Ensino Fundamental de instituições escolares públicas da cidade de Erechim – Rio Grande do Sul. O questionário, anônimo, baseou-se nas hipóteses da pesquisa, buscando contrastar o conhecimento dos professores com o referencial bibliográfico pesquisado. Diante da arguição das escritas docentes, pode-se perceber que estes profissionais também defendem a importância do conhecimento escolar ser central nos currículos. Não obstante, compreendem a necessidade de se considerar os contextos e culturas, porém não reduzindo sua prática a apenas aquilo que já é do conhecimento do alunado. Para finalizar o estudo, diante da exigência do Mestrado Profissional em Educação da composição de um produto, apresentaram-se questionamentos, argumentos e possibilidades para suscitar uma formação continuada de professores.

Palavras-chave: Conhecimento Escolar. Democratização do Conhecimento. Currículo.

ABSTRACT

This dissertation has as central theme the school knowledge analysis and its relevance as a possible enabler of the democratic nature of the education. Besides of analyze the school knowledge, as central in the curriculum, it aimed to discuss its democratic perspective. So, this work uses important authors of the field of the curriculum studies (SILVA, 2007; MOREIRA, CANDAU, 2008; PACHECO, 2013) to support the analysis. First of all, this study was developed through a bibliographic research, to then, dwell on the opinions of twenty working teachers in the Elementary School of the public schools in the city of Erechim – Rio Grande do Sul. The survey, anonymous, was based on the research hypothesis and tried to contrast the teachers' knowledge with the bibliographic referential searched. In the face of the discussant of the teachers' writing, it was possible to realize that these professionals also defend the importance of the school knowledge being the central in the curriculum. Nonetheless, they comprehend the need of considerate the contexts and the cultures, however not reducing their practice to what is already the student knowledge. To finish the study, in the face of the demands of the Professional Master in Education of the composition of a product, it is presented questioning, arguments and possibilities to raise a continuing education of the teachers.

Keywords: School knowledge. Democratization of the knowledge. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS

Imagem 1 - Mapa de Erechim.....	14
Imagem 2 - “Educar para mudar o mundo”.....	28
Imagem 3 - “Sem educação de qualidade não há futuro”.....	28
Imagem 4 - “Educação Integral prepara para viver no século 21 e construir o futuro”.....	28

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Reuniões da Anped (2009-2015) – GT12 e 13.....	30
Gráfico 2 – Ano de Publicação das Dissertações.....	32
Gráfico 3 – Tendências Analíticas do Conhecimento Escolar.....	33
Gráfico 4 – Formação dos Professores.....	38
Gráfico 5 – Respostas Questão 1.....	39
Gráfico 6 – Conhecimento Escolar X Conhecimento do Estudante.....	50
Gráfico 7 – Soma das Notas.....	51
Gráfico 8 – Palavras constituintes da Prática Pedagógica a partir de Nóvoa (2009).....	68

TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de artigos de acordo com a abordagem investigativa.....	32
Tabela 2 - Facetas descritas por Nóvoa (2009) sobre a formação de professores.....	66

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	CONHECIMENTO ESCOLAR NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA: UM DIAGNÓSTICO.....	16
2.1	A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CURRICULARES.....	22
2.2	IMPLICAÇÕES DE UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	30
3	CONCATENANDO O CONHECIMENTO ESCOLAR: PARADIGMAS ATUAIS.....	37
3.1	A VISÃO DO DOCENTE CONTEMPORÂNEO.....	37
3.2	CONCATENANDO O CONHECIMENTO ESCOLAR: A FORMAÇÃO HUMANA E A TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR.....	51
4	ELEMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO CURRICULAR.....	66
4.1	ESCOLAS E PROFESSORES: AS PROPOSTAS DE NÓVOA (2009) PARA O FUTURO.....	70
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
	REFERÊNCIAS.....	77
	APÊNDICE.....	82

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação pode ser justificada pelo interesse da pesquisadora, para além da titulação de Mestre em Educação, em dar continuidade à trajetória acadêmica na linha de pesquisa desenvolvida em sua monografia para a aprovação no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

No trabalho de conclusão de curso intitulado “Conhecimento escolar em revista: um estudo na revista educação (2013-2014)” (PEREIRA, 2014) ampliou seus interesses investigativos. Ao analisar vinte edições da *Revista Educação*¹, procurando encontrar concepções de conhecimento escolar visibilizadas pela publicação entre os anos de 2013 e 2014, bem como aspectos interferentes no currículo; pode perceber a disseminação e amplitude dos conceitos de avaliação e competitividade.

A partir do estudo teórico com autores contemporâneos que versavam sobre o tema em questão, como Young (2007), Pacheco e Pestana (2014), Ball (2010a; 2010b), Lima (2012), foi possível desenvolver uma análise relacionando as temáticas. Por conclusão do estudo, demonstrou-se a educação, visibilizada pela revista, envolvida em um forte reducionismo, aliado a conceitos de meritocracia e hierarquização.

Aliando estas questões a uma nova proposta, tem-se como tema central desta dissertação a análise do conhecimento escolar e sua relevância como uma assertiva² facilitadora do caráter democratizador da educação. Compreendendo o conhecimento escolar, como central no currículo (MOREIRA; CANDAU, 2008) e constituído de forma “inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2007, p. 15).

Além de analisar o conhecimento escolar com enfoque em uma perspectiva democratizadora, pretende-se, diante à exigência pelo regimento do Mestrado Profissional em que se inscreve esta pesquisa, elaborar como produto final, uma proposta de reflexão curricular para professores do Ensino Fundamental.

¹ Revista não acadêmica, direcionada aos profissionais de escolas públicas e privadas da Educação Básica de todo o Brasil.

² Termo empregado neste texto referindo-se a uma possibilidade de ação para democratização da educação.

A pergunta central que norteia este trabalho é de que maneira o conhecimento escolar pode ser potencializado nas instituições escolares de forma a promover uma real democratização do ensino? Sendo assim, considerou-se pertinente problematizar sob quais formas a escola pode (ou não) exercer sua real função social, garantindo o conhecimento a todos, sem distinção e, principalmente, sem a total influência de aspectos econômicos e meritocráticos. Ainda tendo presente a relação entre estes fatores, quais seriam os elementos a serem trabalhados e as possíveis formas para elaborar uma reflexão curricular com professores do Ensino Fundamental?

Nesta perspectiva, o objetivo geral foi estabelecer uma análise teórica utilizando conceitos contemporâneos³ que discutem e repensam a questão do conhecimento escolar, para observar de que forma o mesmo pode contribuir a uma real democratização do ensino. Atentando à noção de Silva (2007, p. 15) de que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo”.

Foram cinco objetivos específicos destacados para esta pesquisa, o primeiro referiu-se a examinar as concepções contemporâneas de conhecimento escolar dentro da perspectiva dos Estudos Curriculares, utilizando os estudos de Pacheco e Pestana (2014), Moreira e Candau (2008), Moreira (2012), Gabriel e Castro (2013), Lopes e Macedo (2011). O segundo procurou identificar, a partir de uma Revisão de Literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), as produções acadêmicas dos anos entre 2011 e 2015⁴ em que se apresenta o conhecimento escolar e a forma como o mesmo é analisado.

O terceiro, verificar a partir de questionários, o entendimento de vinte professores atuantes no Ensino Fundamental, sobre o tema deste projeto, relacionado com as hipóteses de investigação e bibliografia apresentada. O quarto, contrastar o conhecimento escolar, a formação humana (valorização e transcendência a cultura do discente) e a transformação curricular (processos de seleção, organização e transposição didática) visando às possibilidades de democratizar a educação. E, por fim, analisar a constituição do

³ Acerca da perspectiva teórica de importantes autores sobre o tema, tais como: MOREIRA; CANDAU (2008), GABRIEL; CASTRO (2013), LOPES; MACEDO (2010, 2011), YOUNG (2007).

⁴ O período para análise da revisão bibliográfica se caracteriza anterior ao ano de 2016 pelo fato de que empecilhos particulares não oportunizaram a autora desta Dissertação cumprir o prazo de dois anos para a conclusão, portanto a mesma necessitou solicitar a prorrogação da data de defesa.

conhecimento escolar e sua possibilidade de democratização para elaborar uma proposta e reflexão curricular com professores do Ensino Fundamental.

Reconhecendo o fato de que nesta pesquisa busca-se realizar uma análise teórica do conhecimento escolar, compreendendo e analisando as concepções contemporâneas relacionadas ao tema, a partir da perspectiva dos Estudos Curriculares, foi realizada a leitura de autores que correspondam a este interesse. Ou seja, primeiramente arquitetou-se uma pesquisa bibliográfica, como descreve Fonseca (2002, p. 32)

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas “já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*” (Matos e Lerhe: 40) sobre o tema a estudar. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Salvador (1977) também argumenta que a análise bibliográfica para o pesquisador possibilita a utilização de dois tipos de bibliografia: a seletiva e a exaustiva. Na primeira são selecionadas referências adequadas ao contexto e ao conteúdo da pesquisa. De forma diferente, na segunda, são coletados quaisquer documentos que façam referência ao assunto. Portanto, aqui se buscou considerar uma pesquisa seletiva, tendo em vista as prioridades da mesma.

Para tal desenvolvimento, o autor ainda considera pertinente que:

Compreender um texto equivale a entender o que o autor quis dizer: sempre tendo-se em vista as intenções e os propósitos do autor. Como num diálogo, devemos escutar com atenção, analisando cuidadosamente as razões que aduz, a fim de poder discutir inteligentemente com ele e poder retificar ou ratificar nossos próprios argumentos e conclusões. (SALVADOR, 1977, p. 99)

Neste sentido, destaca-se a importância da leitura, como descrevem Lima e Miotto (2007, p. 41), pelo fato de que ela “apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se podem identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência.”

A partir do entendimento desses fatores, pode-se descrever a pesquisa bibliográfica como “um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou

interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Concomitante ao embasamento bibliográfico propôs-se a vinte professores da rede pública (municipal e estadual) da cidade de Erechim – Rio Grande do Sul, oriundos de diversas instituições, um questionário⁵ referente aos principais pontos de análise desta pesquisa⁶. A cidade, com mais de cem mil habitantes, está localizada a cerca de trezentos e sessenta quilômetros de distância da capital do Estado.

Imagem 1 - Mapa de Erechim



Fonte: Google Maps⁷

A quantidade de participantes se deu pelo fato do período de análise corresponder adequadamente ao tempo previsto no cronograma inicial. Evitando possíveis atrasos na elaboração e defesa desta dissertação, compondo um número significativo para a demanda da pesquisa.

O campo de atuação dos profissionais (ensino público) foi escolhido por esta pesquisa também ser oriunda de uma instituição pública, concomitantemente pensando na área de atuação em que a pesquisadora atua (ensino fundamental). Bem como facilitando a entrega dos questionários aos seus pares, que partilham da mesma profissão e na mesma cidade.

⁵ Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS em 29 de agosto de 2017. Parecer 2.246.532.

⁶ Exemplar do questionário distribuído disponível no APÊNDICE A.

⁷ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Erechim+-+RS/@-27.6351748,-52.3886192,11z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x94e313c50a5c8885:0xa5776b7d4270f58a!8m2!3d-27.6347754!4d-52.2740707>. Acesso em 21 dez. 2017.

Os profissionais foram convidados mediante suas possibilidades, visando demonstrar suas concepções a partir de sua área de atuação, compondo um grupo misto, sendo a única exigência atuar no Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Erechim. Portanto, professores oriundos de instituições não municipais, de Educação Infantil, Ensino Médio ou Superior e fora do município de Erechim não participaram da coleta de dados.

Esta dissertação assume o caráter de pesquisa qualitativa, buscando relacionar as hipóteses com as perguntas propostas nos questionários, visando concomitantemente os objetivos da pesquisa.

De forma a delinear o planejamento de execução e organização da mesma, pretendeu-se, em um primeiro momento, reativar o conhecimento escolar a frente de pesquisas acadêmicas. Com a intenção de elaborar um panorama contemporâneo que pode demonstrar sua fundamental importância dentro do contexto escolar. Facilitando uma reflexão sobre os aspectos democráticos em que este tema se aplica.

Posteriormente, será necessária a retomada de conceitos pertinentes e envoltos ao conhecimento escolar, como a transposição didática, a recontextualização e a descontextualização, descritos por Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2008) e Muller (2003). Refletindo e relacionando a partir destes aspectos às considerações presentes nos questionários entregues.

Por fim, foi elaborada uma proposta de reflexão curricular para professores do Ensino Fundamental. Caracterizando e demonstrando o conhecimento escolar como possibilidade de produzir, não somente uma possível melhora na educação, mas uma abertura para a ampliação do conceito, facilitando seu entendimento e emprego de forma democrática.

Não obstante, tendo como presente a ideia de Demo (1995, p. 37) onde compreende que “todo cientista, ao fazer a ciência, saberá que não faz a ciência, mas oferece apenas *um* enfoque, *um* ponto de vista, *uma* interpretação, já que ele próprio não passa de *um* cientista” (grifo do autor). Não se tem aqui, a pretensão de estabelecer uma pesquisa com fim em si mesma, mas sim, introduzir essas questões em uma agenda de questionamentos, possibilitando o ressurgimento de um novo enfoque em relação à democratização e ao conhecimento escolar dentro do contexto educacional e acadêmico.

2 CONHECIMENTO ESCOLAR NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA: UM DIAGNÓSTICO

Para compreender as articulações entre conhecimento e escola realizadas neste texto, procurando destacar o potencial democrático do conhecimento, Masschelein e Simons (2015, p. 9), importantes teóricos e professores da Universidade de Louvain na Bélgica, apontam a pertinência em iniciar com uma breve historicidade do surgimento das escolas. Discorrendo sobre o percurso histórico das mesmas, descrevem seu surgimento na Grécia, onde era nomeada pela palavra grega *skholé*, tendo como significado “tempo livre”. Desse modo, caracterizava a dedicação há um tempo para o estudo e a prática a aqueles cuja ordem social da época acreditava não terem direito. “A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como ‘bem comum’”.

Lembrando que para a Grécia antiga cidadãos eram apenas os homens, nascidos em Atenas e livres, ou seja, escravos, mulheres e estrangeiros não eram considerados cidadãos. Ou como descreve Guarinello (2006, p. 35) “pertencer à comunidade da cidade-estado não era, portanto, algo de pouca monta, mas um privilégio guardado com zelo, cuidadosamente vigiado por meio de registros escritos e conferidos com rigor”. Além desses registros havia um consenso público sobre três diferenciações sociais: a mulher, os jovens e anciãos e as relações de trabalho.

De acordo com o autor, a significação do papel das mulheres naquela época dependia da região e da cultura, porém na grande maioria eram excluídas da vida pública e destinadas somente ao espaço doméstico, devendo ser submissas aos homens. A relação entre homens jovens e velhos também era de submissão, de modo que os anciãos tinham sua voz predominante. Já as relações de trabalho eram estabelecidas por meio de disputas econômicas e políticas, que se travavam diante das relações comerciais.

Diante disso, o fato de tornar possível o conhecimento como um bem comum a todas as pessoas, independente da classe social, cultura, etnia e qualquer outra particularidade; e proporcionando o estudo e a prática, é que a instituição escolar passou a ser temida por aqueles que discordavam desses princípios norteadores da *skholé*. Como, por exemplo, os “cidadãos” gregos, que viam o conhecimento sendo partilhado com “os outros” e discordavam dessa prática.

Séculos depois, o ideal moderno (iluminista) de que todos os homens nascem livre e iguais por direito é que postulou a exigência moral de que a escolarização fosse estendida a todos. É a defesa da igualdade que motivará os jacobinos durante a revolução francesa a defender o ensino público primário gratuito para todos os cidadãos. Neste momento histórico nasce a ideia moderna de associar escola a democracia. No entanto, se por um lado havia uma consonância entre escola e democracia (ampliação da cidadania pelo caráter humanista da modernidade), não se pode esquecer, que desde o século XVIII a escola também é vista como instrumento importante na construção de uma sociedade mais produtiva do ponto de vista econômico.

O utilitarismo é uma ideologia de primeira hora da ordem burguesa desta sociedade. De acordo com Bobbio, Matteucci e Paquino (1998, P. 1282) utilitarismo é uma doutrina que não possui significado estanque e único, pode ser concebido a partir das perspectivas da teoria fatural e doutrinas normativas. Enquadrado nesta última doutrina, o significado compreendido neste texto busca considerar este termo envolvido na justificação das instituições, ou como apontam os autores:

além de princípio de justificação moral do agir individual, é também proposto como princípio de justificação do agir político e das instituições que caracterizam uma determinada sociedade. Em linhas gerais, para o Utilitarismo, a criação e a manutenção de uma determinada instituição são moralmente justificadas se e somente a existência dessa, instituição maximizar a utilidade (entendida em termos de felicidade total ou média, ou ainda em termos de felicidade e igualdade, etc.).

Sendo assim, para o pensamento utilitarista, a educação deve alcançar a todos não só pela questão de que todos possuem o mesmo direito, mas pelo viés de que essa educação potencializará as realizações econômicas e técnicas de produtividade desta modernidade. Para os utilitaristas a educação deve ter um fim prático e não político. A economia, a técnica e o avanço da ciência no sentido de gerar o progresso, devem ser os fins últimos dessa educação.

Daí a relação entre escola e economia, escola e meritocracia. No caso a meritocracia é o centro do pensamento utilitarista-liberal. Para eles, a concorrência entre indivíduos, a chamada livre-iniciativa é o que gera a riqueza das nações. Uma educação nestes termos estimula a competição como técnica pedagógica eficaz para produzir essa sociedade de riqueza e abundância. A livre-iniciativa se traduz em meritocracia, pois os que mais se dedicam ou se aplicam ou mesmo tem maior competência, superam os demais e criam as condições de seu privilégio social.

Portanto, desde a primeira hora desta escola moderna a tentação economicista e meritocrática estão presentes. Basta ler “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão”, de Michel Foucault (2014) que se pode encontrar lá uma série de pensadores utilitaristas pensando a escola moderna, a partir de sofisticadas técnicas de vigilância, controle e indução à produtividade. Produzindo corpos dóceis e úteis ou exatamente isso: dóceis (prontos a obedecer) e úteis (prontos para produzir), nos termos economicistas do utilitarismo e do liberalismo econômico.

Nessa ênfase na utilidade econômica dos corpos e mentes dos educandos, o aspecto democratizador foi sendo desprezado, pois o princípio da igualdade cedeu para o princípio da utilidade e da meritocracia. Na escola moderna, a economia venceu a política; o par conceitual liberalismo-utilitarismo venceu o par democracia-igualdade.

O século XX foi o marco da tomada de força da desescolarização, o temor sobre tornar aquilo que era “restrito” como um bem comum, criar “o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 10) espalhou-se.

A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 29)

Por isso o caráter democratizador da escola, foi e ainda é questionado e manipulado pelo poder, o caráter democratizador da escola é negligenciado para atender as demandas de uma sociedade liberal e capitalista que prioriza o aspecto econômico e meritocrático. Parafraseando os autores acima o caráter meritocrático, que prioriza a escola como um espaço de aprendizagem e resultado, como um segundo ambiente familiar é uma forma de descaracterizar a escola e suas reais funções.

Desde os anos 1960 há uma grande visibilidade para a escola como forte produtora de desigualdades sociais. Entretanto a defesa da escola parte do princípio de que suas funções estão sendo deturpadas, afinal “talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 68).

é uma invenção democrática no sentido de que ‘cria’ tempo livre para todos, independentemente de antecedentes ou origem, e, por essas razões, instala a igualdade. A escola é uma invenção que transforma todos em um aluno – e, nesse

sentido, coloca todos numa situação inicial equivalente. O mundo é tornado público pela escola. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 105)

Logo, é pelo fato de demonstrar essa força democrática, de transformar o sujeito em aluno capaz de aprender algo, que a escola sofre duras críticas. Assim surgem processos de domaçaõ e neutralizaçaõ de suas funçaõs, inibindo a potencialidade democratizadora da escola.

Masschelein e Simons (2015) denominam processos de *domaçaõ* da escola como todo o fenõmeno que inibe sua tendõncia igualitarista e, conseqüentemente, democrática. Sendo eles, politizaçaõ, pedagogizaçaõ, naturalizaçaõ (que partem da ligaçaõ/influõncia com a sociedade), tecnologizaçaõ, psicologizaçaõ e popularizaçaõ (que surgem dentro da prõpria escola).

A politizaçaõ corresponde à responsabilizaçaõ da escola pelos problemas sociais, culturais e econõmicos, de maneira que estes devem estar contemplados no currículo. Assim, como expõem os autores, a geraçaõ mais velha desconsidera o “tempo livre” da geraçaõ mais nova, para que se dediquem a resoluçaõ das adversidades das quais eles foram/são produtores. Visando concomitantemente a perspectiva do capital humano e o estímulo a aprendizagem ao longo da vida. O que impede a escola de suas funçaõs nesta perspectiva é “uma louca burocratizaçaõ da escola sob o pretexto político da empregabilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 114).

Essa questãõ corrobora ao surgimento da necessidade do caráter empregador da escola, da necessidade de se trabalhar as competõncias dos estudantes, produzindo capital humano. Formando estudantes para suprir as carõncias da sociedade atual, voltando sua funçaõ exclusivamente para tapar buracos do mercado de trabalho. Enfatizando uma sobrecarga da escola á uma responsabilidade totalitãria, como se ela pudesse resolver todos os problemas sociais.

Perspectiva que também dialoga com a naturalizaçaõ, pois esta envolve o desenvolvimento do talento individual, natural de cada um produzindo as hierarquizaçaõs e competiçaõs escolares. Isso pelo fato de que, como destacam Masschelein e Simons (2015, p. 118)

No contexto do desenvolvimento de talentos e da educaçaõ baseada na competõncia, a escola acaba se tornando o aparelho de seleçaõ *por excelõncia*. Seu *slogan* é: cada talento em seu devido lugar. A reaçaõ em

cadeia da politização de ‘aprendizagem-competência-qualificação-empregabilidade’ é devida a uma subestrutura natural e humana: aprendizagem como conversão de talentos em competências que levam à obtenção de qualificações para garantir a empregabilidade máxima. (grifo do autor)

De acordo com Lima (2012, p. 33) a apologia da aprendizagem individual é perceptível no fato de que “a aprendizagem é cada vez mais um assunto privado, e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os perfis de consumo e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo”. Esta individualização, essa responsabilização do próprio indivíduo é o que corrobora em fortes taxas de competição e ampliação de avaliações externas, em busca de resultados.

Já a pedagogização é caracterizada pelo processo no qual a família cede seu papel à escola; logicamente que os professores de certa forma cuidam de seus estudantes, entretanto o contato e responsabilidade parental dificilmente podem ser suprimidos ou substituídos. Os autores não esclarecem porque intitulam essa domaçoão como pedagogização, porém defendem a posição de que o professor precisa amar o mundo. Esse amor auxiliaria na forma de transmitir o conhecimento aos alunos para que possam interagir nele, mas sem substituir o cuidado da família. Portanto,

Isso não quer dizer que o cuidado não tem nenhum papel na escola ou que os professores não dão certo tipo de cuidado. Pelo contrário, é um cuidado que é motivado pelo amor ao mundo; uma preocupação voltada diretamente para manter os alunos atentos, para dar apoio quando seu desempenho fica aquém e para garantir que eles tenham tempo livre, apesar de uma situação difícil em casa. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 115)

Considerando dessa forma os diferentes contextos culturais, sociais, políticos e econômicos bem como, as diferentes potencialidades e capacidades de cada estudante a partir daquilo que possuem (ou não) em seus lares.

A tecnologização envolve o grande arsenal de técnicas possíveis de serem utilizadas pelos professores, seja contemplando a estrutura do espaço escolar, os materiais ou as metodologias propostas. Os métodos de trabalho devem “colocar os alunos no jogo”, ou seja, fazê-los experimentar algo novo. Não obstante, visando às lógicas de eficiência e eficácia, a escola, de acordo com os autores, está

domando a si própria a partir de dentro, em nome da performatividade e competitividade. Em outras palavras, o sistema educacional está criando a sua própria economia de crescimento, com valor agregado, ganhos de aprendizagem, créditos de aprendizagem, e um aparelho crescente de

monitoramento e de retorno como seu foco. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 125)

Lima (2012, p. 17) corrobora a esta afirmação da lógica da tecnologização, pois defende que “a educação foi cedendo o seu lugar à aprendizagem ao longo da vida, à aquisição de competências e habilidades tendo em vista atingir objetivos de crescimento econômico e de competitividade” esquecendo o conhecimento escolar. Por isto, este mesmo autor, considera esse fenômeno como uma pedagogização dos problemas sociais e econômicos.

No que se refere ao processo de psicologização a escola se torna um local onde se produz uma troca de tarefas: o professor deixa de priorizar o conhecimento escolar e passa a tratar de cuidados terapêuticos. A “psicologização acontece quando os atos de despertar o interesse e focar a atenção em alguma coisa – atos inerentes à responsabilidade pedagógica – são reformulados em ‘motivar os alunos a aprender’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 127). Destacando então, mais um modo de reduzir a importância das reais funções da escola.

E, por fim, a popularização que reforça a ideia de uma troca de papel do professor, ao pensar na sua transmissão de conhecimento como um show, que deve ser impactante o suficiente para atrair a atenção dos estudantes. Resumidamente Masschelein e Simons (2015, p. 129) reafirmam que “a popularização mantém os alunos infantis enquanto a escola é um lugar para amadurecimento, avanço, encontrar um caminho no mundo e elevar-se acima de si mesmo – e, portanto, também de ultrapassar seu mundo”. Ultrapassar aquilo que já lhe é familiar, para construir e aprender conhecimentos novos, pertinentes e importantes para sua independência social e democratizadora.

Apesar desses vários movimentos, um dos pontos principais da dominação da escola encontra-se em focar a aprendizagem somente no estudante. Ou como descrevem Masschelein e Simons (2015, p. 107)

A geração jovem é jogada de volta ao seu próprio mundo da vida e já não há nada nem ninguém que possa tirá-la de lá. A pessoa do aluno – suas necessidades, experiência, talento, motivação e aspirações – se torna o ponto de partida e o ponto final. Domar a escola, aqui, significa garantir que os alunos são mantidos pequenos – fazendo-os acreditar que são o centro das atenções, que suas experiências pessoais são o solo fértil para um novo mundo, e que as únicas coisas que têm valor são as que eles valorizam. [...] escravos de suas próprias necessidades, um turista no seu próprio mundo da vida.

As maneiras pelas quais a escola sofre a domaçaõ desviam o foco do conhecimento escolar e ao fazerem isso impedem a efetivaçaõ da democratizaçaõ. No entanto, os itens anteriores impedem por uma razãõ específica, de infantilizaçaõ, de transformaçaõ da escola em um show vazio de sentido, de ocultaçãõ da necessidade de democratizaçaõ do conhecimento. Em fim, a escola faz muitas coisas, menos centrar sua atividade na questãõ do conhecimento escolar e em suas reais funções. Afinal “empregar a escola (exclusivamente) a serviço da sociedade e empregar a escola a serviço do aluno, tanto implica cercear a açãõ da educaçaõ escolar de tornar pùblico, quanto de renovar e de democratizar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 108).

Todos esses fatores estãõ diretamente interligados com o currìculo e o conhecimento escolar, daì a pertinência de esclarecer ambos os termos, bem como destacar o essencial papel da perspectiva dos Estudos Curriculares, o que serã descrito e problematizado na pròxima seçaõ.

2.1 A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CURRICULARES

Para facilitar a compreensãõ dos rumos que se pretende seguir e dos diversos autores que irãõ compor a anàlise a seguir é necessãrio situar o campo teòrico em que se enquadra este trabalho. O foco de estudo se darã, portanto, a partir da perspectiva dos Estudos Curriculares. Campo teòrico claramente descrito por Pacheco (2013, p. 452) no trecho a seguir:

Sendo entendido como um campo de intervençaõ nos problemas de educaçaõ e formaçaõ, os estudos curriculares nãõ se limitam unicamente a uma abordagem tìcnica, pretensamente neutra e pautada por critìrios de implementaçãõ. Como construçaõ cultural, social, polìtica e ideològica [...], o currìculo é, ao mesmo tempo, teoria e prãtica, contendo quer o campo da teorizaçaõ e da discursividade [...] quer o campo das prãticas organizacionais e pedagògicas. Por conseguinte, e porque nãõ constituem um campo dotado de paradigmas, teorias e métodos pròprios, os estudos curriculares necessitam de buscar [...] a sua interdisciplinaridade no interior das ciências da educaçaõ e das ciências sociais [...]

Configurando-se como um campo de estudo relativamente novo, datado aproximadamente das primeiras dècadas do sèculo XX, parte de diversos ramos de conhecimento para formular seus métodos e estudos. Destacando-se assim, as crìticas feitas a este campo, justamente por seu hibridismo epistemològico e interdisciplinar (PACHECO;

PEREIRA, 2007) (PACHECO, 2013). No Brasil os primeiros estudos surgem na década de 1920, sendo as fontes iniciais estudos franceses, ingleses e norte-americanos. (LOPES; MACEDO, 2010) Tendo presente o hibridismo do campo dos Estudos Curriculares Lopes e Macedo (2010) descrevem três vertentes principais de análise curricular brasileira, descritos a seguir.

A primeira vertente destacada é a perspectiva pós-estruturalista, desenvolvida principalmente por Tomaz Tadeu da Silva, incorporando estudos que objetivam “a análise das conexões entre os processos de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares e a dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 21), bem como a representação social e as diferenças de identidade.

A segunda, currículo e conhecimento em rede, caracteriza-se a partir do estudo do contexto escolar e sobre formação de professores. O autor português Boaventura de Sousa Santos é referencia quando se discute este tópico. Compreende-se então que “os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 34).

Por fim, a história do currículo e constituição do conhecimento escolar, revisita as questões sobre o currículo no Brasil e o conhecimento escolar. Um dos principais pesquisadores neste país é Antonio Flavio Moreira. Os trabalhos desta perspectiva “buscam atuar na interseção entre os estudos das disciplinas escolares, propriamente ditos, e o estudo das instituições educacionais” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 43).

Pacheco e Pereira (2007) defendem a ideia de que existem duas teorias curriculares, sendo a crítica e a de instrução, entretanto apontam para o fato de que não há dicotomia entre elas. Os autores caracterizam a teoria crítica como praxiológica, com uma racionalidade contextual, visando à emancipação e o comportamento crítico, trabalhando a partir da “compreensão das práticas em função de referentes (políticos, profissionais, administrativos, jurídicos, entre outros) que permitem discutir tanto o conhecimento transformado em conteúdo de aprendizagem quanto as formas de sua organização” (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 205).

A teoria de instrução corrobora a racionalidade técnica, “convertendo o currículo num facto que é o resultado de práticas de dominação, com a secundarização das racionalidades

contextuais” (ibidem). Aliando estas duas teorias, a visão que se pretende construir aqui é, como descrevem Pacheco e Pereira (2007, p. 216)

Para além de um compromisso ético, pode ajudar os professores a compreenderem o currículo como algo que lhes pertence social e culturalmente, se para tal se comprometerem politicamente com a melhoria dos processos de aprendizagem e com a formação humanista e crítica dos alunos. Ajudar ainda os professores a desenvolverem mecanismo de auto-reflexão, buscando nas práticas escolares princípios que são teoricamente interpretados em função de categorias dominantes, pois a teoria tem a função de cartografar o presente (Tadeu da Silva, 2000), ao mesmo tempo que se torna numa ferramenta conceptual para analisar os porquês das práticas.

Dentre os principais autores da perspectiva dos Estudos Curriculares estão renomados nomes de pesquisadores internacionais como os portugueses José Augusto Pacheco e António Nóvoa, os ingleses Stephen Ball e Michael Young, o canadense Peter McLaren e os estadunidenses Michael Apple e William Pinar. Porém grande produção acadêmica desta vertente também é produzida no Brasil, por Tomaz Tadeu da Silva, Alise Casimiro Lopes, Elisabeth Macedo, Alfredo Veiga-Neto, Antônio Flavio Moreira, Vera Candau, Carmem Teresa Gabriel e Regina Leite Garcia. Essa diversidade de autores irá contribuir para as análises que aqui serão realizadas.

Segundo Moreira e Candau (2008, p. 18), currículo deve ser compreendido “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 nosso/as estudantes”.

Consequentemente compreende-se o conhecimento escolar como as práticas do dia a dia das salas de aula, permeadas por intervenções, intencionalidades, ideologias, culturas e contextos presentes nas escolas e no conhecimento advindo delas e transmitidos aos estudantes. O conhecimento valioso e formulado nas gerações passadas, o científico pesquisado pelos especialistas e aquele conhecimento que está presente nos referenciais legais, os quais passam pela transposição didática ou similares para estarem adequados a aprendizagem dos estudantes, a sala de aula e ao contexto escolar. (PEREIRA, 2014)

Tomando o conhecimento escolar como central e a identidade dos sujeitos sendo constantemente modificada e transformada por este; é fundamental questionar e refletir sobre “as diferentes estratégias políticas que perfazem essa constituição, ao mesmo tempo em que diagnosticuemos suas múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica na Educação Básica” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 903).

Em entrevista realizada com Lopes e Macedo (2006, p. 19), Willian Pinar esclarece, tomando como ponto de vista o contexto os Estados Unidos, que os estudos curriculares podem expandir as pesquisas e discussões sobre o conhecimento produzido nas escolas, afinal

Os candidatos à presidência da república insistiram que a educação pública é ‘muito importante para ser deixada na mão dos educadores’, alegando que se trata de um ‘monopólio’ que deve ser colocado como um tipo de ‘negócio’, com testes unificados servindo de parâmetro para a classificação daqueles que serão vencedores e dos perdedores. Dessa forma, aumentando a classificação por meio de testes padronizados, a liberdade intelectual é reduzida.

O que não ocorre somente em contexto norte-americano, mas sim se espalha mundialmente. Trata-se da permanência de uma preocupação economicista que ganha nova roupagem a partir das técnicas mais modernas de gestão empresarial, calcada na análise de resultados, gráficos de desempenho e metas a serem conquistadas. Esse modelo de gestão empresarial contaminou a escola facilmente porque se vive imerso numa lógica liberal-utilitarista do sistema capitalista. Há uma continuidade histórica subjacente, que faz da escola uma instituição a serviço do mercado.

Por assimilar estes fatores, pretende-se problematizar a democratização da tarefa educativa, questionando o fato de que muitas vezes essas ações acabam transformando-se, como descreve Biesta (2012), em uma mensuração da educação. De acordo com o referido autor, ocorre atualmente dentro das instituições escolares um avanço de uma cultura da performatividade, “uma cultura na qual os meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade” (BIESTA, 2012, p. 812).

Dessa forma, compreende-se a mensuração como um reducionismo da educação e a performatividade descrita por Ball (2010b, p. 38) como um

sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção. (grifo do autor)

Entremeio a performatividade e a mensuração, percebe-se a fragilidade da qualidade da educação e do conhecimento escolar. Diante a estes aspectos torna-se um instrumento de medida, vira uma taxa, mas não é pesquisada, estudada e incentivada a fim de realmente

qualificar e democratizar a educação. Por esses e outros fatores é que podemos perceber como a escola está sendo domada e neutralizada; este motivo corrobora Lima (2012, p. 18) afirmar que os sujeitos tornam-se Capital Humano, justamente pelo fato de tomar

a educação como um investimento individual que produziria retorno na forma de uma vida economicamente produtiva, seja em termos privados, seja em termos de empregos, de salários, de impostos, de crescimento econômico e de coesão social para o Estado.

Assimila-se então o fato de Pacheco e Pestana (2014, p. 26) assumirem a educação como uma variável econômica, pois ela

carrega hoje um fardo muito pesado. Em uma época de escasso ou nenhum crescimento líquido e desemprego em massa, o discurso oficial responsabiliza a educação por ambas as coisas. Ao colocar ênfase na centralidade das reformas educacionais para continuar ou melhorar na competição internacional, está se afirmando que se o país não vai melhor é por culpa de seu sistema educacional. (ENGUIITA, 2012, p. 102-103)

Podemos perceber desse modo a perda da centralidade na educação, do caráter democratizador da escola, sua função de formação humana e de transmissão do conhecimento (YOUNG, 2007).

Essa lógica da mensuração, da qualidade traduzida em índices e metas, da lógica econômica como elemento definidor de qual modelo de educação o estado deve propor, pensar e submeter à sociedade, adquire seus contornos concretos nas propostas de privatização da educação. Como o que importa são resultados, performatividade e metas alcançadas, a gestão da escola passa a ser pensada em função desse projeto. Nada mais evidente do que uma lógica empresarial pensando o universo escolar. Como uma empresa, a escola deve ter uma finalidade utilitária. A privatização corrobora com essa cultura, pois significa na perspectiva dos seus defensores uma gestão mais empresária da escola: enquanto a empresa visa alcançar lucros com eficiência e menor custo possível, a escola privatizada é aquela que atinge metas e resultados a partir da aceitação interna de uma cultura utilitária.

Por esta razão que Tello e Mainardes (2014, p. 157) demonstram que a defesa da escola como lugar de democracia “implica uma oposição aos processos de privatização da educação pública, aos processos de seletividade e exclusão que caracterizam a educação pública”. Peroni (2011) complementa esta ideia da privatização das escolas, demonstrando como a crise do capitalismo influi diretamente nas demandas da educação. As estratégias apontadas pela autora, como formas do capitalismo ultrapassar a sua atual crise seriam o

neoliberalismo e a terceira via. Ambas procuram modificar o papel desenvolvido pelo estado e suas políticas sociais, refletindo alterações nos campos privados e públicos.

De acordo com a autora, é perceptível que o campo do neoliberalismo preza a não eficiência e eficácia do Estado. Acreditando, portanto na privatização e na lógica de mercado para recuperar o capitalismo. Negando a democracia e impondo a ideia de que a mesma atrapalha o desenvolvimento das ações do estado.

Já a terceira via não busca minimizar o estado, mas sim reconstruí-lo a partir do terceiro setor. Partilhando da mesma ideia que o campo neoliberal de que não é o capitalismo, mas o estado que está em crise. Ambos buscam repensar as políticas sociais e instituições públicas, ao ponto de reformular currículos e influenciar na democratização do conhecimento escolar.

Para exemplificar, Peroni (2011) apresenta os estudos realizados no estado do Rio Grande do Sul – Agenda 2020. A partir das pesquisas a autora mostra que o referido estado busca uma melhora da educação mediante algumas transformações da prática sendo elas: modernização da gestão, valorização de professores, qualidade da educação básica, empreendedorismo, tecnologias e inovação, integração com empresas e universidades, transparência, cumprimento de regras e participação da sociedade na gestão. Destacando-se, portanto, no estado a implantação da parceria com o Instituto Unibanco e com Instituto Ayrton Senna, visando o apoio e incentivo a estas transformações.

As duas organizações priorizam a qualidade da educação básica, o Unibanco refere-se principalmente ao desempenho e a evasão escolar, com capacitação docente, estimulando competição e premiação entre os professores e estudantes. Como destaca Peroni (2011, p. 206) “é possível observar que a premiação por desempenho é entendida como incentivo, bem no âmbito da lógica mercantil”. O que é preocupante afinal a escola, ainda mais a pública, deveria ter como sua função principal o conhecimento escolar, não a competição por ele.

Em novembro de 1994, criou-se o Instituto Ayrton Senna, organização não governamental, sem fins lucrativos, que busca, como já exposto, a melhora da qualidade da educação por meio de lógicas meritocráticas. Baseia-se no reconhecimento do contexto de algumas cidades e sistemas educativos para se introduzir no meio, “atraindo” possíveis parceiros futuros. No site desta organização, é possível observar as imagens a seguir, que

ilustram os slogans e promessas realizadas aos sistemas que optam por investir o financiamento educacional público em iniciativas privadas.

Imagem 2 – “Educar para mudar o mundo”



Fonte: Site Instituto Ayrton Senna⁸

Imagem 3 – “Sem educação de qualidade não há futuro”



Fonte: Site Instituto Ayrton Senna

Imagem 4 – “Educação Integral prepara para viver no século 21 e construir o futuro”



Fonte: Site Instituto Ayrton Senna

O trecho a seguir, extraído do site do Instituto Ayrton Senna, disponível na página inicial, na seção futuro, merece destaque.

Ainda que esses resultados nos encham de orgulho, sabemos que **ainda há muito a ser feito.**

Fonte: Site Instituição Ayrton Senna (grifo do site).

Fica evidente o quanto são valorizados os resultados, que se sobressaem a outros aspectos da rotina educativa, como por exemplo, o conhecimento escolar. Obtendo assim, uma visão de gestão gerencial, não democrática. Onde toda a metodologia é baseada em um

⁸ Disponível em <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>. Acesso em 07 nov. 2017.

material que já está pronto, que tem dia para ser finalizado e não pode ser deixado para trás. Ou seja:

Ao definir previamente o currículo, a metodologia, a formação docente e a avaliação influenciam a política educacional de toda a rede de ensino desde a proposta pedagógica até a gestão escolar. Questionamos como, em um período democrático, os sujeitos abrem mão de tais prerrogativas. (PERONI, 2011, p. 211)

Destacando como apresenta Krawczyk (2014, p. 25), uma forte influência externa de

autores privados, ligados ao mundo empresarial (fundações, institutos, ONGs, empresas de consultoria), que não apenas oferecem ajuda material à escola pública, mas atuam também no auxílio à gestão e, até mesmo, influenciam fortemente nas propostas curriculares.

A lógica da privatização influencia toda a instituição, bem como estudantes e o modo de seleção e classificação dos mesmos e do conhecimento escolar, surgindo o controle e medidas de qualidade a partir de avaliações. Afinal ela “é a chave do êxito do modelo proposto, reconhecido como modelo gerencial da educação. Tem o poder de direcionar o trabalho docente, de diminuir o espaço do imprevisível e de impor uma normalização” (KRAWCZYK, 2014, p. 34).

A domação das instituições públicas pelas instituições privadas leva a perda da democracia e autonomia que é direito de todos. Se a lógica mercantil assume a educação, esta vira um mercado. É pertinente, com destaca a autora, que a gestão democrática e as relações federativas sejam colocadas em questão, para que a educação seja um campo democrático, não apenas burocrático e meritocrático.

Desse modo, segundo Silva (2014, p. 128) o capital humano, a formação cidadã, a equidade e a competitividade social proporcionam mudanças e reformas escolares, tendo em vista um novo currículo e um novo sujeito, mas principalmente, “uma economia movida a conhecimento”. Ideia da qual partilham Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 192), esclarecendo que

O deslocamento da ênfase em uma instituição de (re) produção de mercadorias — a fábrica — para uma instituição de inovação — a empresa —, de um trabalho centrado no uso do corpo para um trabalho que privilegia o uso do cérebro, sinalizaria a passagem do capitalismo industrial, também chamado de capitalismo fordista, para o capitalismo cognitivo (Corsani, 2003). No capitalismo industrial, a inovação era exceção. Seu funcionamento estava baseado na reprodução de mercadorias padronizadas. No capitalismo

cognitivo, a invenção torna-se um processo continuado, a exceção torna-se regra. O acontecimento, antes neutralizado, domina e organiza o capitalismo cognitivo.

Portanto, a ideia de uma economia movida pelo conhecimento está diretamente conectada com o conceito de capitalismo cognitivo. Avaliar, ranquear e incentivar a competitividade no ambiente interno da escola é uma dimensão da mesma lógica externa pautada nas avaliações institucionais voltada para o estabelecimento de metas. No entanto, caracteriza-se como uma dimensão interna ao ambiente escolar, reproduzindo essa cultura escolar utilitarista. Nesta configuração a aprendizagem deve servir à lógica do mercado e da competitividade capitalista em busca da inovação tecnológica e científica. Uma educação a reboque do mercado. Essa perspectiva liquida com a dimensão política, democratizadora da educação, pois hierarquiza e insere os alunos dentro de uma cultura mercadológica.

Por considerar todo esse contexto de fragilização da democratização do conhecimento escolar, é que autores como Ball (2010a, 2010b, 2013), Lima (2012), Pacheco e Pestana (2014), Krawczyk (2014), Biesta (2013), Masschelein e Simons (2014; 2015), Nóvoa (2009), auxiliam a compor a análise que foi e será apresentada no decorrer das próximas seções. De modo que, como nos ressalta Ball (2013, p. 153)

Sem o reconhecimento desta situação e sem atenção para o debate, talvez nos encontremos vivendo e trabalhando em um mundo fabricado inteiramente pelas contingências, no qual as possibilidades de autenticidade e sentido para o ensino, a aprendizagem e a pesquisa serão gradual e inexoravelmente apagados.

2.2 IMPLICAÇÕES DE UMA REVISÃO DE LITERATURA

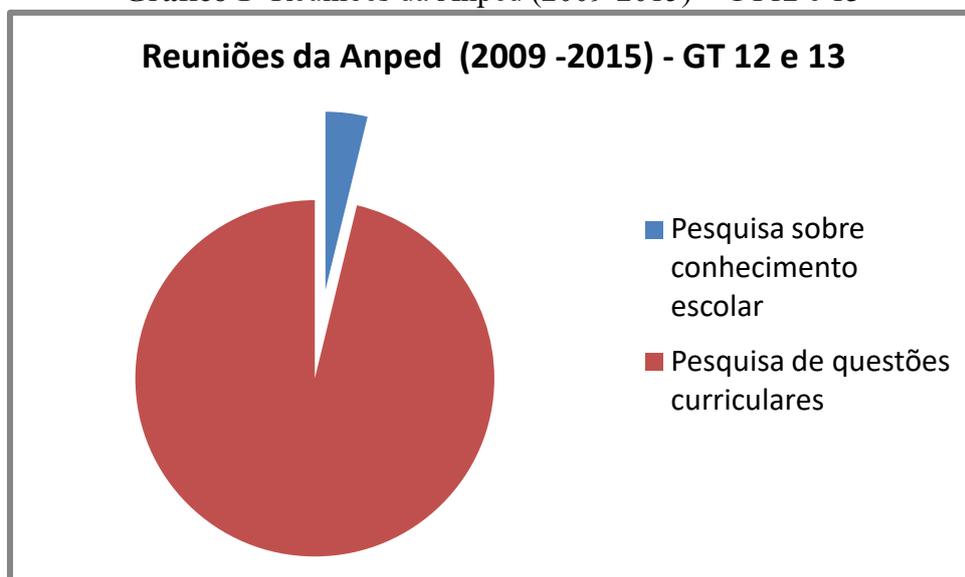
Mediante a preocupação com o conhecimento escolar e sua centralidade como elemento de democratização da escola, procurou-se avaliar qual o real interesse em torno dessa temática no âmbito de pesquisas acadêmicas. Para isso realizou-se uma análise dos Grupos de Trabalho (GT) 12 e 13, respectivamente Currículo e Educação Fundamental a partir das Reuniões Nacionais da Anped, entre os anos de 2009 e 2015. O modo de seleção se deu a partir do problema aqui trabalhado, a temática do conhecimento escolar.

Entre 2009 e 2015 dos duzentos e trinta trabalhos aceitos, somente nove se destacaram na análise, como pode ser visualizado no Gráfico 1. (PEREIRA, 2014) Em sua grande maioria, apenas GT 12 demonstra sutil proximidade com o tema pesquisado. Grande parte dos

trabalhos dialogava com políticas curriculares; debate e mudança curricular; cultura, neoliberalismo, movimentos e gênero no currículo; além de citar a importância da relação entre as vivências e a formulação do currículo.

Percebe-se claramente o quanto o foco acadêmico para o campo dos Estudos Curriculares é visibilizado, entretanto a perspectiva do conhecimento escolar é reduzida. Possíveis causas dessa circunstância estejam exatamente no que já foi exposto no decorrer da escrita, ou seja, a naturalização dos seguintes aspectos: reducionismo da educação a um caráter mercadológico, um sistema educacional que está baseado em avaliações e hierarquização e a privatização de ambientes que deveriam ser públicos e democráticos.

Gráfico 1- Reuniões da Anped (2009-2015) – GT12 e 13



Fonte: Pesquisa da autora na Anped.

Não obstante, para compreender e destacar a relevância acadêmica e social da atual pesquisa também se realizou uma Revisão de Literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como tópicos iniciais de pesquisa no campo de busca foram utilizadas as expressões “conhecimento escolar” e “currículo”. Para delimitar o campo observaram-se apenas dissertações no período de 2011 a 2015⁹. A pesquisa ressaltou duzentos e um trabalhos acadêmicos, sendo que destes, apenas nove se aproximaram de forma coerente com o sentido deste trabalho abrangendo, portanto, a relação entre conhecimento escolar e democratização da escola.

⁹ Este intervalo de tempo justifica-se pelo fato de que a data de publicação do material bibliográfico estudado e selecionado se assemelha ao período escolhido para análise e já justificado anteriormente.

Diante dos números apresentados até aqui, é possível perceber que o conhecimento escolar não teve, pelo menos nos últimos cinco anos, uma forte presença e reconhecimento de estudos acadêmicos, como se percebe no Gráfico 2. O que é bastante controverso, pelo fato de que o conhecimento escolar é algo incontornável (GABRIEL; CASTRO, 2013), pois não há como desligá-lo do currículo ou da escola. De maneira que, quem dialoga com a educação, estuda e pesquisa escola, sempre poderá se deparar com este conceito.

Gráfico 2- Ano de publicação das Dissertações



Fonte: Pesquisa da autora na BDTD.

As dissertações analisadas são oriundas de universidades brasileiras em sua maioria nos estados do sul (5) e sudeste (3) e uma no nordeste. Sendo elas: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFPEL - Universidade Federal de Pelotas, UEL - Universidade Estadual de Londrina, USP - Universidade de São Paulo, UFS – Universidade Federal de Sergipe, UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná e UNESP - Universidade Estadual Paulista.

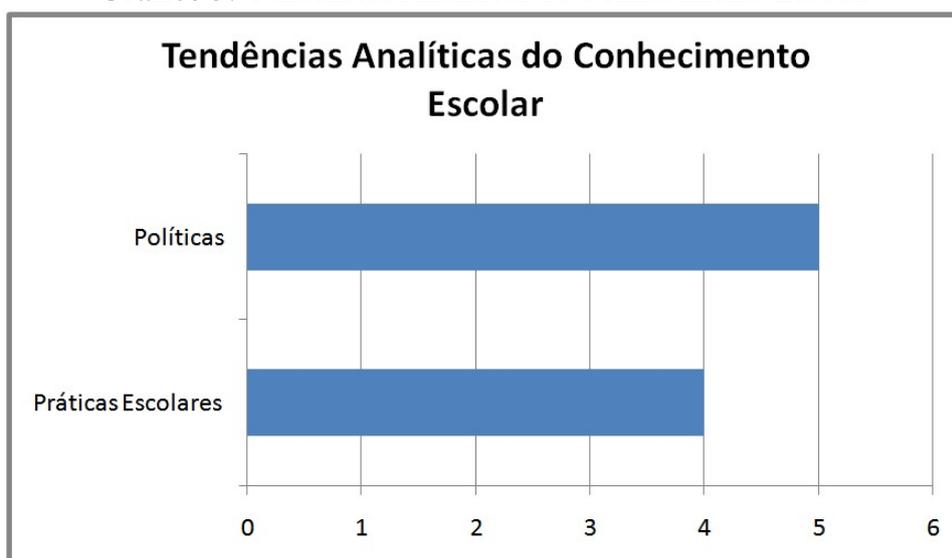
Quanto à abordagem metodológica e investigativa, as produções (a partir de seus resumos) demonstraram quantidade semelhante, como pode ser visualizado na Tabela 1. Os autores que se destacaram nas reflexões foram Paulo Freire, Homi Bhabha, John Dewey, Stephen Ball e William Heard Kilpatrick.

Tabela 01: Quantidade de artigos de acordo com sua abordagem investigativa

Abordagem do estudo	Quantidade de artigos
Estudo teórico	4
Estudo empírico	5

Fonte: Pesquisa da autora na BDTD.

Os estudos teóricos focaram sua pesquisa nos autores e suas concepções para analisar currículos, implicações diante dele e conceitos, aportando um amplo debate bibliográfico. Já os empíricos se voltaram para a pesquisa-ação na prática docente, questionários e grupos focais, entrevistas, observação, etnografia e intervenções em escolas públicas. Mediante estas constatações foi possível reconhecer duas principais tendências analíticas do conhecimento escolar¹⁰, apresentadas a seguir no Gráfico 3.

Gráfico 3: Tendências Analíticas do Conhecimento Escolar

Fonte: Pesquisa da autora na BDTD.

Nesse sentido, os artigos que se enquadravam na tendência analítica Políticas, versavam sobre os questionamentos e problematizações referentes à estruturação, bem como concepções de conhecimento escolar nos mais variados contextos. Incluindo também os questionamentos do conhecimento escolar vinculado as experiências discentes, formação e ressignificação da constituição do currículo. Como destacou Suzan Silva (2011, p.7):

um estudo analítico para pensar a articulação das políticas educacionais na perspectiva dos cruzamentos que podem ser tecidos no corpo da escola, onde as

¹⁰ Essa classificação por tendências analíticas também foi utilizada de forma similar nos textos de Silva e Pereira (2013) e Pereira (2014).

diferenças culturais ao serem demarcadas, criam um híbrido cultural, para pensar os sujeitos, a diferença e o conhecimento.

A autora ainda aponta para a questão em torno dos conhecimentos, considerando que os mesmos devam “estar a serviço da aprendizagem, sendo deslocados ou não, mediante a necessidade de atender as curiosidades dos alunos/as, provocando-os a operar com os conhecimentos, de forma livre e consciente” (SILVA, 2011, p. 39). Dessa forma, priorizando somente os interesses do estudante, desfavorecendo o conhecimento poderoso (YOUNG, 2007), aquele realmente útil, o qual poderia potencializar o crescimento do indivíduo como um todo.

Não obstante, Silva (2011, p. 39) partilha do entendimento de que a escola tem a função de ampliar as capacidades humanas e suas subjetividades, aproximando-se minimamente da questão da democratização, destaca que

É precisamente nos tempos atuais que essas questões devem ser amplamente discutidas. Vivemos uma época de reflexões em torno, não só da função da escola, que ora prepara para o vestibular, ora para o mercado – ou para a escola que habilita o aluno/a para ser cidadão, como se não assim não fosse, até entrar na escola, no pleno exercício da democracia – mas de sua função também na reorganização de políticas curriculares, de fato, orientadas por uma perspectiva democrática.

Portanto, mesmo a autora partilhando de alguns argumentos contraditórios aos apresentados aqui, também corrobora a importância de se constituir o conhecimento como maneira de democratizar a educação.

No entanto, os trabalhos enquadrados nas Práticas Escolares trabalharam com os conceitos relacionados à reorientação curricular a partir da pesquisa-ação, onde se analisa as vivências do contexto em que esta inserida: interculturalidade entre conhecimento científico, conhecimentos tradicionais e também entre diferenças culturais. Isso se deu nos moldes apresentados por Leusa Possamai (2014, p. 9-10):

O compromisso dos educadores com a construção da cidadania dos educandos alunos via processo de construção do conhecimento escolar, pois tomava a realidade dos educandos alunos como ponto de partida na organização e seleção dos conteúdos escolares, a valorização dos saberes dos educandos alunos, a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo como necessidade na ação docente e a escola como lugar do exercício permanente da práxis, via coletivo de educadores que se pautava pelo compromisso com um currículo crítico e emancipatório.

Neste sentido a autora retoma o entendimento do conhecimento escolar como “imprescindível da relação escolar. [...] é pelo conhecimento que constrói-se as análises de inserção ou não no mundo, uma postura de busca, de indagação, não apenas da adaptação, mas sobretudo de transformação da realidade, intervindo e recriando-a.” (POSSAMAI, 2014, p. 153) Observando-se assim não um caráter democratizador do conhecimento, mas uma aposta nele como “salvação” para os males do mundo.

Entretanto, de forma semelhante ao trabalho destacado anteriormente, esta autora também retrata a importância de se investir na questão da democratização das escolas, como expõe no trecho a seguir:

Ainda que um novo estudo ou continuidade deste possa aprofundar aspectos importantes que aqui não foram objeto de aprofundamento como a democratização das escolas, dos fóruns representativos e deliberativos, o envolvimento e a participação da comunidade especialmente na organização e definição dos conteúdos escolares não se resumindo ao ato da realização da pesquisa-ação e a metodologia específica do trabalho de sala de aula entre, outros, que o movimento de reorientação curricular popular, crítico e emancipador requer para compreendê-lo em todos seus aspectos. (POSSAMAI, 2014, p. 210)

Percebe-se assim, a partir dos trechos das dissertações analisadas que o conhecimento escolar tem sido pouco questionado e pesquisado nos programas de mestrados brasileiros. Isso acontece pelo fato de que as ideologias impostas pelo capitalismo, pelas tendências neoliberais e utilitaristas, traduzem essas “forças” limitadoras de conhecimento escolar e domadoras das reais funções da escola como naturais, como viáveis para o desenvolvimento do sistema.

Corroborando, portanto ao entendimento de conhecimento escolar como forma de destacar o conhecimento individual de cada discente, suas vivências, seus saberes; ou ainda para demonstrá-lo como um capacitador de produção cultural e ressignificação do currículo. De forma a abandonar o potencial democratizador da escola e na verdade reafirmar a lógica de uma educação hierarquizante, meritocrática e submetida aos ditames do mercado, pois não cria a condição *sinequa non* da cidadania, que é a igualdade entre os cidadãos.

Essa “simplificação” do conhecimento escolar também se dá pelo fato de que muitas vezes a escola assume funções que não são suas. Funções assistenciais às camadas sociais menos favorecidas ou assumindo a produção de capital humano, de mão de obra para corresponder as necessidades do capitalismo cognitivo. O conhecimento escolar que deveria

ser transmitido pela escola assume um viés contraditório a essas simplificações, de modo a considerar a igualdade de acesso ao conhecimento como elemento democratizante e não reducionista.

Desta forma, justifica-se nesta pesquisa a análise, mediante a perspectiva dos Estudos Curriculares, o questionamento e a problematização das concepções de conhecimento escolar contemporâneas. No capítulo a seguir, busca-se contrastar a formação humana e a transformação curricular visando às possibilidades de democratizar a educação, bem como produzir um panorama sobre essas relações com o conhecimento escolar, a partir das respostas dos professores que responderam o questionário da pesquisa.

3 CONCATENANDO O CONHECIMENTO ESCOLAR: PARADIGMAS ATUAIS

Concatenar significa, “estabelecer relação ou sequência lógica entre ideias ou argumentos”, também pode se referir a “encadear” ou “colocar em harmonia”¹¹. Portanto concatenar o conhecimento escolar aqui, se refere a como o mesmo é colocado em prática nas salas de aulas.

Diante desta argumentação, esquematizam-se a seguir alguns paradigmas da “concatenação” deste objeto. Primeiramente será realizada a explanação das respostas dos questionários respondidos pelos professores do Ensino Fundamental de escolas municipais da cidade de Erechim. Em seguida, será proposta uma problematização em relação aos conceitos de formação humana, transformação curricular, transposição didática, entre outros, que se referem à concatenação do conhecimento científico dentro do contexto escolar.

3.1 A VISÃO DO DOCENTE CONTEMPORÂNEO

Nada mais importante do que compreender como os professores representam a ideia e o conceito de conhecimento escolar, já que são eles que na prática estão no chão da escola articulando-o. Dessa forma, optou-se em analisar as considerações desses profissionais por meio de questionários¹². De modo a relacionar as hipóteses do Projeto com as perguntas propostas, bem como analisar as respostas dos professores com base no estudo teórico realizado e visando os objetivos da pesquisa. Tendo presente como indica Gaskell (2003, p. 68) que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

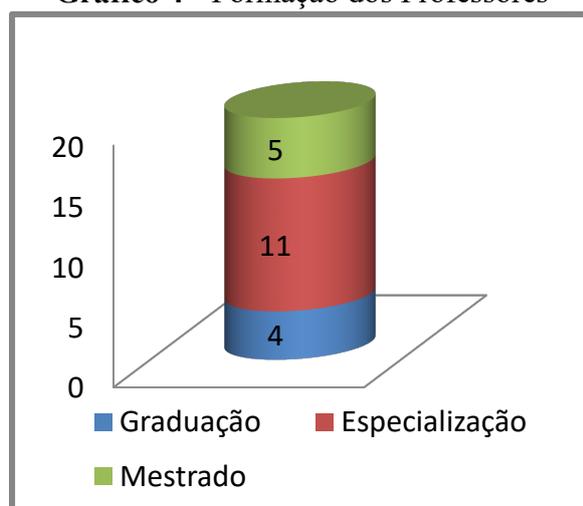
¹¹ Significado extraído do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/CONCATENAR> [consultado em 03-02-2017].

¹² Exemplar disponível no Apêndice A.

Pretendendo uma forma de “diálogo” não extensa e didaticamente compreensível aos professores, foram realizadas nove questões, sendo as duas últimas de caráter pessoal. As quais possibilitaram a identificação do perfil do grupo que se disponibilizou a responder ao questionário. O grupo, composto por vinte professores atuantes no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), sendo predominantemente do sexo feminino¹³, é constituinte da rede pública municipal da cidade de Erechim – Rio Grande do Sul.

No período em que o questionário foi distribuído, os indivíduos apresentavam entre vinte e dois e cinquenta anos de idade, sendo que a média geral era de trinta e um anos. Considerando o tempo de atuação no nível de ensino pesquisado, os mesmos apresentam desde três meses a dezenove anos de experiência, sendo a média geral do grupo de sete anos. Quanto a formação profissional do professor, os números podem ser melhor visualizados no gráfico a seguir, compreendendo que o nível subsequente já admite ter cursado o anterior.

Gráfico 4 - Formação dos Professores



Fonte: Pesquisa da autora.

Pode-se perceber que a grande maioria dos docentes pesquisados mantém uma formação continuada, inclusive alguns registraram mais de uma Especialização, fator pertinente a análise desta pesquisa, por também compreender a importância da formação continuada para os professores e problematizá-la no último capítulo.

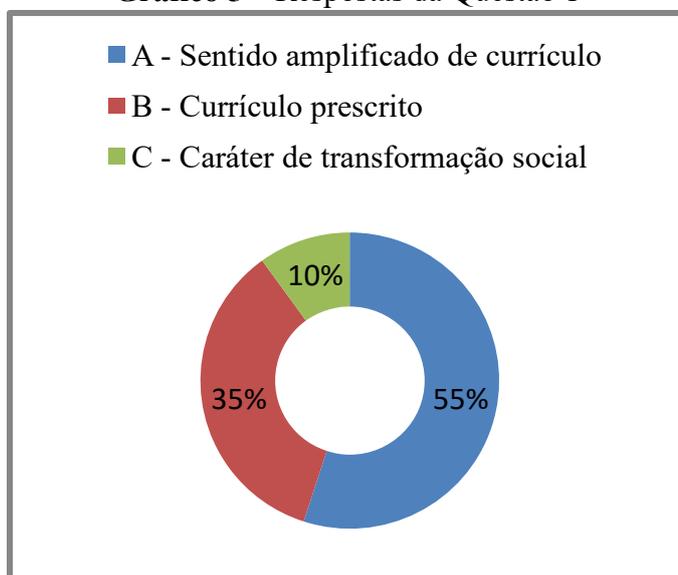
A primeira questão, procurando verificar a existência de um possível reducionismo do conhecimento escolar devido ao discurso da meritocracia que promove um excesso de

¹³ O fato de apenas um dos participantes da pesquisa ser do sexo masculino não se deu de forma proposital, não obstante, revela a forte presença do sexo feminino nas escolas de Ensino Fundamental. Fato que pode ser explorado em pesquisas futuras.

avaliações (internas e externas) na escola e sobre a escola, propunha a seguinte reflexão: “O que significa conhecimento escolar para você?”

Nesta questão os questionários apresentaram respostas similares, a partir das mesmas, foi possível mesclá-las em três respostas “gerais”. Para melhor ser visualizada tal singularidade das respostas apresenta-se o Gráfico 5, demonstrando a quantidade de respostas semelhantes observadas. Resposta A – Sentido amplificado de currículo, onze questionários; Resposta B – Currículo prescrito, sete questionários; Resposta C - Caráter de transformação social, dois questionários. Amplamente descritas a seguir.

Gráfico 5 – Respostas da Questão 1



Fonte: Pesquisa da autora.

Resposta A, o conhecimento escolar deve fornecer ao estudante a possibilidade de transcender ao que já sabe, aliando o conhecimento do indivíduo ao conhecimento escolar, como no recorte abaixo retirado do Questionário P13¹⁴:

“Conhecimento escolar, ao meu ver, não se restringe somente a conteúdos de cunho específico, os quais constam em documentos e devem ser trabalhados no decorrer do ano letivo. Muito além disso, o conhecimento escolar está em tudo aquilo que se aprende e se ensina na sala de aula. Os alunos não chegam à escola vazios, tanto os alunos quanto[...]

¹⁴ Optou-se por utilizar a consoante P, para indicar Professor, ao lado o número dado ao questionário de forma aleatória, para identificar os mesmos. As respostas foram transcritas exatamente como foram escritas pelos professores nos questionários.

[...] os professores carregam consigo vivências e aprendizados, a troca destes juntamente com os conteúdos específicos caracterizam o conhecimento escolar.”

Fonte: Questionários da Pesquisa.

Resposta que corrobora ao caráter democrático do conhecimento escolar, proporcionando uma fundamental ligação do conhecimento como inspiração para o estudante transcender aquilo que ele já aprendeu. Ou seja, a aula não pode estar somente baseada no contexto e na cultura do aluno, mas sim, deve privilegiar uma ascensão de saberes e novas práticas a partir deles.

A Resposta B focou-se somente ao conhecimento que se adquire na escola, ao currículo prescrito, ou como se refere o Questionário P15:

“Acredito que o conhecimento escolar é o conhecimento produzido histórica e socialmente pelo homem, ou seja, o conhecimento científico. Esse conhecimento torna-se objeto de trabalho da escola que o sistematiza, de modo a torná-lo acessível ao estudante.”

Fonte: Questionários da Pesquisa.

Resposta que também auxilia em uma concepção defensora do conhecimento escolar, mas não privilegia a democratização do mesmo e da educação, afinal sem considerar o contexto de onde o estudante parte, a aprendizagem também pode acabar excluindo ao invés de incluindo.

Entretanto, a Resposta C, se demonstrou a mais distinta dentre as anteriores, refere-se ao conhecimento como condição de transformação social, por exemplo, o que relata o Questionário P16:

“Formação se sujeitos criativos e críticos, capazes de compreender o seu papel na sociedade, contribuindo para a mudança de um mundo melhor.”

Fonte: Questionários da Pesquisa.

Essa resposta reflete o que Nóvoa (2009, p. 51) define atualmente como o transbordamento de conteúdos e missões da escola. Isso, pelo fato de que assume o “ensino” de infinitas coisas que não fazem parte da educação escolar, como por exemplo, a educação voltada a valores éticos e morais; ensinamentos que deveriam ser destinados a competência da família. Há, portanto, uma sobrecarga da escola como uma “instituição de regeneração, de

salvação e de reparação da sociedade”. É importante destacar que se compreende que muitos destes fatores, em contextos específicos, são pertinentes, entretanto a real função da escola precisa ultrapassar essas barreiras para compor uma verdadeira e qualificada formação humana.

Esse sobrecarregar a escola de todas as funções que a sociedade precisa significa colocar em segunda dimensão a questão do conhecimento escolar. Prioriza-se tudo, menos a formação do aluno. Trata-se de um movimento ambíguo, principalmente quando se aborda escolas com alunos que vivem em regiões precárias em termos de nutrição, saúde e com graves dilemas sociais (como violência, tráfico de drogas, falta de expectativa de futuro, entre outras coisas do gênero). Se por um lado parece ser a escola um instrumento importante de ação por parte do estado no sentido de intervir nessa realidade e melhorar as condições de vida daqueles que estão no seu entorno, por outro lado, isso pode representar um aprisionamento da escola em papéis que não são sua prioridade institucional.

Essa sobrecarga de funções transforma a entidade escolar numa instituição de salvação da comunidade, uma espécie de pronto-socorro para problemas familiares, psíquicos, de ordem social, de ordem afetiva, de saúde e outros possíveis. Em último lugar aparece a relevância do conhecimento escolar. A subordinação do conhecimento escolar aos demais papéis implica numa permanência fatalista da realidade social presa em si mesma, sem a possibilidade de uma efetiva transcendência do problema.

As políticas públicas que jogam nas costas da escola esse tipo de responsabilidade e o fazem para se eximir da necessidade de enfrentar o problema através de outros meios. Essa postura reduz a escola que tem de dar respostas a todas essas questões a caixas de concreto que administram os corpos dos indivíduos condenados ao fracasso, ocupando o tempo deles. Uma espécie de campo de refugiados internos a serviço do *apartheid* social. Desse modo, num sistema neoliberal, que trabalha com uma margem econômica alta de desempregados e de população sem-renda, onde cresce o mercado informal, sistema em que os salários dos trabalhadores são achatados, não há espaço para inclusão de todos. Como nem todos serão aproveitados nesta roda da produtividade, da vida de consumo, das delícias mercadológicas da estética do *shopping center*, então é preciso criar mecanismo que dê conta, ocupe o tempo de boa parte desses condenados da terra.

Parece que o utilitarismo ganha então na educação sua face mais nefasta que é a aceitação naturalizada de que nem todos serão úteis, nem todos participarão da ciranda

produtiva, de que não há lugar para todos nessa sociedade do trabalho imaterial (LAZZARATO; NEGRI, 2001). O resultado desse economicismo produtivista é que sob a égide do neoliberalismo faz da educação seu instrumento de seleção forçada (não natural). Como nem todos serão úteis não é inteligente e nem eficaz desperdiçar recursos com os deixados para trás. Daí as razões de contingenciar recursos para a escola pública, que neste país tem sido a escola da classe trabalhadora. Não se trata de uma patologia perversa de alguns políticos ou administradores públicos, mas de uma lógica estrutural que opera com a lógica do mínimo recurso para administrar o tempo de existência dos “inúteis”.

Os questionamentos seguintes procuraram verificar se o conhecimento escolar está sendo substituído por referenciais de valores econômicos e pelo crescimento de aspectos que ressaltam a competitividade. Ou seja, se há uma cultura da “empresa” invadindo a escola, se os valores culturais do consumo e da competitividade, inerentes ao projeto neoliberal da globalização penetram na escola. Uma das questões referente a esta hipótese foi: “O que um aluno deveria aprender em sua disciplina/aulas?”

As respostas versaram entre compreender o domínio específico da série, adquirir autonomia para argumentar, pesquisar e refletir, os conteúdos programáticos, os planos de ensino, interligados aos interesses dos estudantes a partir da participação e a troca de conhecimento entre estudante e professor. De maneira a exemplificar, o Questionário P1 respondeu:

“Deveria compreender, entrar em contato com o conhecimento curricular da respectiva disciplina. Estabelecer interlocução com os conceitos trabalhados e seu próprio conhecimento. Acima de tudo acredito que a disciplina deve não se reter a mera instrumentalização utilitarista e construir um pensamento questionador.”

Fonte: Questionários da Pesquisa.

Não obstante, como exposto a seguir, o Questionário P18, respondeu esta questão de forma a proporcionar uma problematização pertinente.

“Conhecimentos específicos de cada área, cada disciplina, culturas, descobertas. E principalmente bom comportamento, boa educação, respeito com o próximo.”

Fonte: Questionários da Pesquisa.

A primeira parte da resposta é condizente com a perspectiva de que o conhecimento escolar faz parte das construções realizadas na escola. Porém, a segunda parte reflete uma aquisição que não compete ao contexto escolar como exposto anteriormente, é indispensável considerar estas questões em uma sala de aula, entretanto, são de responsabilidade da família de cada estudante. Fato que geralmente é bastante promovido nas escolas, como se elas fossem responsáveis somente por uma educação “moral”, deixando de lado o que realmente deveria ter como sua função social e democratizadora.

Ainda pretendendo verificar o entendimento dos professores quanto a esta última hipótese, foram realizados mais alguns questionamentos: “Qual o papel da avaliação em seu contexto? Você aplica avaliações? Para quê?”

Os professores em sua maioria responderam que a avaliação é um método para planejar e replanejar as aulas, para desenvolver novas habilidades, saber onde o estudante precisa melhorar. Além disso, afirmou-se que a avaliação tem uma característica burocrática, uma regra da escola que muitas vezes não considera o processo pelo qual a criança passa; uma obrigação para ser resumida em uma nota, gerando segregação e classificação. Resumidamente o Questionário P20 explica:

“Avaliações devem servir para nortear o trabalho do professor, para que possa intervir e auxiliar os estudantes em suas lacunas. Aplico avaliações com sentido de diagnóstico e também por ‘força de lei’.”

Fonte: Questionários da Pesquisa.

Em relação às avaliações internas, somente um professor destacou que ela também deve ser para/com os professores. A maioria respondeu visando somente aspectos avaliativos direcionados para o estudante, mas compreende-se aqui que a autoavaliação docente é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e está aliada a formação continuada do profissional.

Os professores não conseguem entender o real significado das avaliações. O aspecto da busca por resultados, a cultura utilitarista constitui essa cultura escolar. A compreensão da avaliação está aquém do desejado, precisando urgentemente alterar seu significado. Uma formação de professores deve enfatizar essa questão para que a avaliação ganhe outra dimensão que não só e exclusivamente aquela da aferição de resultados e produção de ranking

de aprendizagem dentro da sala de aula que hierarquiza os alunos atribuindo papéis e identidades dentro do ambiente escolar que reproduz a lógica meritocrática.

Essa percepção faz da avaliação e do ranqueamento dos alunos um meio eficiente de darwinismo social, no qual os bem sucedidos serão cortejados pelo sistema internamente tendendo a seguirem como bem sucedidos, e os fracassados entronizam as percepções de seu fracasso e vão se tornar os “deixados para trás” do sistema escolar. Nada mais economicista, mercadológico essa celebração e responsabilização individual dos fracassados pelo seu próprio fracasso. Nada mais antidemocrático, pois retoma a ideia de cidadania de segunda classe (inferiores, escravos e mulheres) e cidadania de primeira classe (superiores, homens livres).

Na contraposição dessa visão limitada do papel da avaliação, Nóvoa (1992, p.13) expõe argumentação pertinente:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O que se questiona fundamentalmente aqui é “a pressão que o governo de muitos países coloca sobre o sistema educacional para melhorar seu desempenho, o que na maioria das vezes significa uma exigência para apresentar *resultados específicos e predeterminados*” (grifo nosso, BIESTA, 2013, p. 101). Será isso realmente uma forma de qualificar a educação ou apenas é um recurso para induzir aspectos de avaliação e competitividade, classificação e hierarquização, inspeção e controle? Além do fato de que muitos currículos colaboram a este reducionismo da educação, muitas famílias apóiam e estimulam essas questões, facilitando a desconstrução do caráter democratizador da escola e suas verdadeiras funções.

As famílias apóiam porque essa ideologia utilitarista é determinada e imposta pelo poder midiático, institucional, político, acadêmico. Transformando aquela visão como única possível para todos, naturalizando-a. O utilitarismo emerge na sociedade burguesa contemporânea e se dissemina socialmente por conta da própria dominação de classe. As ideias de uma classe se transformam em ideias hegemônicas dentro da sociedade e é compartilhada inclusive por indivíduos oriundos de outras classes sociais, dada sua força. O utilitarismo é uma ideia-força de nossa sociedade. O resultado é muito importante para o

modo de funcionamento do capitalismo contemporâneo, conseqüentemente das escolas e do conhecimento escolar privilegiado pelos professores.

Procurando problematizar a mesma hipótese anterior, a quarta questão foi “Qual é a sua opinião sobre os conjuntos de avaliações externas a que a escola está submetida?” As respostas foram praticamente unânimes ao relacionar estas avaliações com a pedagogia de resultados, classificações, competição e rankings entre escolas. Avaliações que não consideram o contexto do estudante (e estudantes com deficiências), promovem um conhecimento mecânico, acrítico e não apresentam retorno adequado as escolas, professores e estudantes. Os participantes da pesquisa afirmam que essas avaliações são importantes, entretanto como aponta o Questionário P2:

“Acredito que existe uma ‘responsabilização’ dos professores que atuam em sala de aula sobre o resultado das avaliações externas, mas dentro do atual contexto educacional essas avaliações não são vistas como ‘diagnóstica’, mas como resultado fechado em si mesmo.”

Fonte: Questionários da Pesquisa.

A culpabilização dos professores é algo que incomoda bastante os docentes nas escolas, que percebem a armadilha contida na ideia de avaliação externa. Porém vêem a lógica do mercado quando eles são “o alvo”, mas não conseguem ver a lógica meritocrática quando se trata do espaço interno da sala de aula, de suas práticas docentes ou mesmo no que se refere aos planos de carreiras da categoria. O que evidencia uma contradição na percepção e prática de muitos profissionais.

Procurando verificar se o professor está tentado a desvalorizar o conhecimento escolar, pelo fato de que lhe é estimulado um ideal de reforço somente ao que o aluno já domina, imaginando uma forma de atrair ou facilitar a aprendizagem, reconhece o meio e o contexto do estudante, apenas enfatizando ainda mais esse conhecimento já adquirido. Ou se o conhecimento escolar é visto inicialmente como provedor de um endurecimento da educação, um fator regulamentador que não valoriza a cultura discente. Ou se a democratização do conhecimento escolar pode corroborar a uma qualificação da educação e segurança da prática docente, a primeira questão relacionada a estas hipóteses foi: “O que você considera/pensa sobre a assertiva de que o conhecimento escolar deve partir do aluno (ou de seu contexto)?”

O que pode ser notado nas respostas é que o contexto do estudante deve ser valorizado, mas o professor e a escola não devem se limitar a essa questão. Muitos professores apoiaram a ideia de que o aluno só irá aprender se for um assunto de seu interesse, se for atrativo, de maneira a se tornar parte do processo de ensino e aprendizagem. Uma das respostas que mais se destacou foi a do Questionário P15:

“Penso que isso é muito importante, pois tornará o processo mais significativo. Porém, partir não significa permanecer, mas ir adiante, avançar. Também é importante destacar que existem conhecimentos que precisamos adquirir, mas que não nos interessa, nem tudo precisa ser interessante, simplesmente existem coisas que precisamos aprender. Isso não quer dizer que o professor deve ser tradicional, ao contrário, em seu planejamento deve prever isso e propor formas de contornar.

Em um modelo atual em que temos trinta e poucos alunos em sala, cada um de uma realidade distinta, tornar todo o conhecimento significativo para todos é um desafio.

Esse aspecto esbarra em planejamento, formação continuada, valorização profissional. Exige-se que o professor dê o máximo em qualidade, porém as condições materiais que se impõem não permitem. Se o professor está em sala de aula durante a manhã, a tarde e a noite, quando ele planeja? Quando ele avalia? Quando ele reflete sobre seu papel e sobre seu aluno? Aos finais de semana? Professor não é humano, não tem família e não precisa de descanso?”

Fonte: Questionários da Pesquisa.

O relato do P15, demonstra uma realidade nacional, um questionamento adequado e pertinente em uma sociedade que requer conhecimento, mas não valoriza o profissional que trabalha com a base da formação humana, tópico que discutiremos adiante.

Ainda com base nestas hipóteses, um dos questionamentos foi “O que significa fazer do aluno o protagonista do processo de aprendizagem?” As opiniões giraram em torno de promover uma transformação social, compreendendo e valorizando a vivência de cada estudante, considerando-o como um todo. Para que o mesmo, a partir de seu protagonismo, sinta interesse, se envolva no processo e seja crítico. A resposta do P4 revelou que:

“Fazer do estudante o ‘protagonista’ do processo de aprendizagem é proporcionar condições para que o estudante construa seu conhecimento. Que ele tenha base e [...]

[...]autonomia para ir além. Que ele construa e reconstrua conceitos, que participe, que transforme o ‘conteúdo’ em ‘vivência’, claro que com o auxílio do professor como mediador.”

Fonte: Questionários da Pesquisa.

Outra resposta que se destacou foi a do P1:

“Muitas vezes se pensa em protagonismo quando o conhecimento do aluno é o eixo da aula. Seu conhecimento pode ser ponto de partida, mas não de chegada. Ter o aluno como protagonista é se preocupar com sua formação e conhecimento. Esse fato pode gerar uma ruptura com o que Nóvoa chamou de ‘Escola das duas velocidades’.”

Fonte: Questionários da Pesquisa.

Dentre todas as respostas, essa deixou evidente a importância de se trabalhar como forma inicial aquilo que o estudante já conhece, portanto ultrapassar seus conhecimentos. Transcender este conhecimento inicial é o papel da escola.

Ao escrever sobre a importância de uma escola centrada na aprendizagem Nóvoa (2009, p. 61) aponta para existência da “‘escola a duas velocidades’, isto é, de uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e no acolhimento social para os pobres”. Evidentemente este não é o cenário ideal, mas é como a escola tem-se apresentado na contemporaneidade. Afinal, “estamos permanentemente a remeter para dentro da escola um conjunto de tarefas e de missões que são da responsabilidade primeira de outras instâncias e instituições” (NOVOA, 2009, p.61).

Ou, como destaca Libâneo (2012, p. 16)

Em face desses problemas, circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola *tradicional*, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Desse modo, enquanto a preocupação da “escola para pobres” é em sua grande maioria a higiene e o assistencialismo, a “escola para ricos” investe em conhecimento e estudo

permanente, visando resultados e preparação para a competitividade. Refletindo sobre a escola que “sobrou para os pobres”, Libâneo (2012, p. 23) explica o que quer dizer com a função de socialização da escola e onde está o problema em relação a ela. O autor assume que “o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade.”

Justamente o que aqui se contraria, pelo fato de entender que qualquer estudante pode aprender qualquer coisa, e principalmente, deve ultrapassar seu conhecimento inicial, visando concomitante o princípio da igualdade, de que todos tem direito ao conhecimento. Neste sentido essa escola que reduz o pobre a sua condição de pobre, que o limita nas suas limitações, que o aprisiona no assistencialismo, que não lhe oferece meios de superação de sua própria condição social; não oferece os meios de transcender a realidade, reduzindo o estudante as suas próprias vivências, portanto, não democratizando o conhecimento.

Não obstante, na escola dos ricos prevalece o caráter utilitarista, de entronização de uma visão de mundo competitiva, mercadológica. Favorecendo a aprendizagem ao longo da vida, as classificações e o empreendedorismo, que muitas vezes mal esclarecidos acabam por transformar a escola em um mercado, não em um ambiente de interação, aprendizagem e democracia.

Como destaca Nóvoa (2009, p.62) “o trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto”. Para o autor, é necessário colocar na agenda de elementos significativos a ser pensado no universo educacional a questão do conhecimento escolar, haja vista seu caráter democratizador do ensino.

O autor afirma que a condição da cidadania é a aprendizagem e esta deve ser garantida a todos, evitando a “uniformização escolar”:

julgo que é útil acrescentar que este “sucesso” não é necessariamente igual para todos os alunos. Mas que é da nossa responsabilidade concebermos modos e percursos que assegurem o sucesso de todos os alunos, *cada um à sua medida.*”(grifo do autor, NÓVOA, 2009, p. 65)

Do mesmo modo que o sucesso de cada aluno deve ser oportunizado, também é preciso voltar à discussão para o sucesso (ou não) dos professores. Nos questionários foi

presente a falta de valorização profissional sentida pelos professores, principalmente pela presença das avaliações em larga escala que demandam grande esforço destes profissionais e o retorno é apenas uma classificação, uma nota. Os professores consideram importantes essas avaliações externas, entretanto gostariam de receber não somente um número e sim uma assistência diferenciada.

Muitos professores não visualizam a dimensão economicista-utilitarista das avaliações externas. Elas cresceram depois dos anos 1990, diretamente associadas às políticas internacionais para promover a aprendizagem de acordo com o meio, dentro de um ambiente favorável, para promover o universalismo à educação e fortalecer o vínculo com diversos grupos sociais (igreja, família, comunidade, entre outros) (LIBÂNEO, 2012).

Entretanto, Libâneo (2012, p. 18) caracteriza essas ações e programas, questionando

Tão boas intenções parecem, à primeira vista, compatíveis com uma desejada visão democrática da escola para todos e até com uma visão renovada das políticas educativas. No entanto, esses conceitos necessitam ser examinados com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres (BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF), de modo a obter o significado contextualizado de tais termos.

Acontece que tais políticas fazem parte do paradigma neoliberal, hegemônico naquele momento histórico. Afinal é logo após a Segunda Guerra Mundial que essa reação teórica e política, denominada neoliberalismo nasce. Esta concepção/organização foi encabeçada por Friedrich Hayek, que organizou um grupo de detentores destes ideais para espalhar primeiramente na Europa e depois no resto do planeta, a concepção neoliberal. (ANDERSON, 1995)

O domínio neoliberal daqueles anos estabeleceu o paradigma das avaliações externas como modo de aferir resultados das políticas estatais de desenvolvimento da educação (muitos deles financiados por organismos internacionais multilaterais). Essa dimensão escapa aos professores, que analisam só a causa-efeito imediata dessas avaliações (classificação e monitoramento). Não conseguem perceber que no longo prazo essas avaliações orientam as políticas neoliberais para a educação ao se ampararem no recorrente fracasso dos resultados.

Versando sobre esse caráter do capitalismo contemporâneo e o papel do professor, Libâneo (2012, p. 20) descreve que

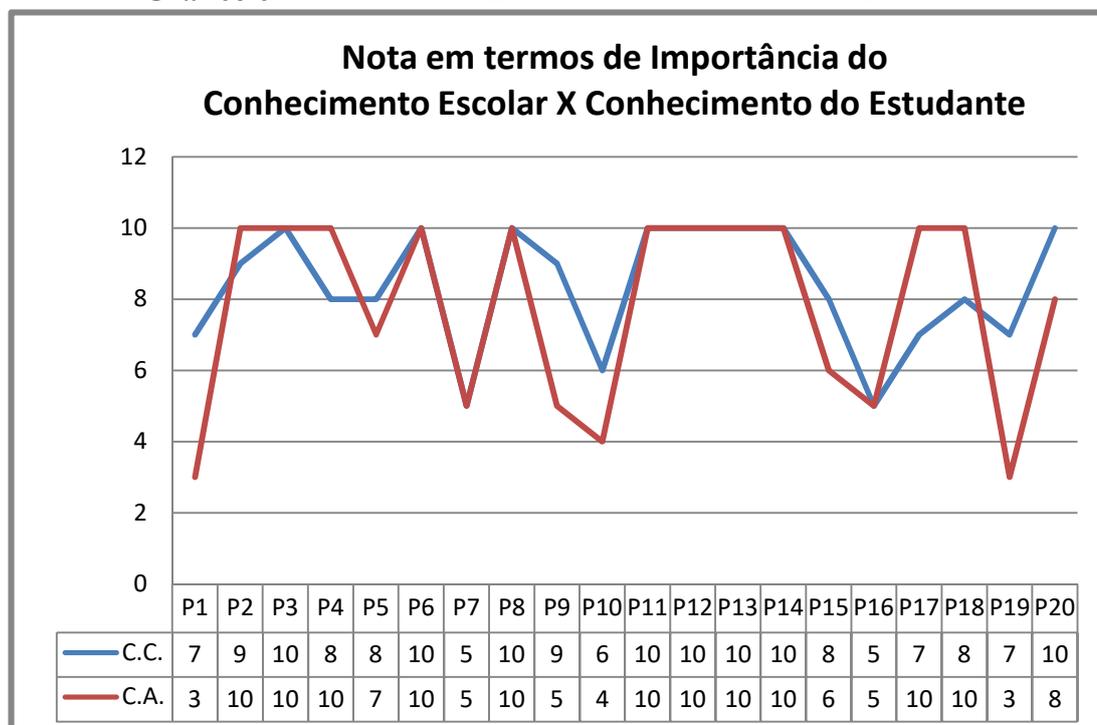
O novo paradigma supõe, também, um *novo papel do professor*, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um *kit* de habilidades para

sobrevivência, oferece-se ao professor um *kit* de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor *tarefeiro*, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário. (grifo do autor)

A partir de uma prática induzida, de uma formação escassa e de treinamentos para manter a ordem vigente, para sustentar a prática neoliberal, a visão dos educadores permanece limitada. Isso porque o grau de naturalização dessas avaliações, que significa em última instância a aceitação do paradigma economicista de pensar a educação como resultado e mais resultado é uma fórmula, uma didática que está já dentro da cabeça deles, internalizada como prática incontestável muitas vezes.

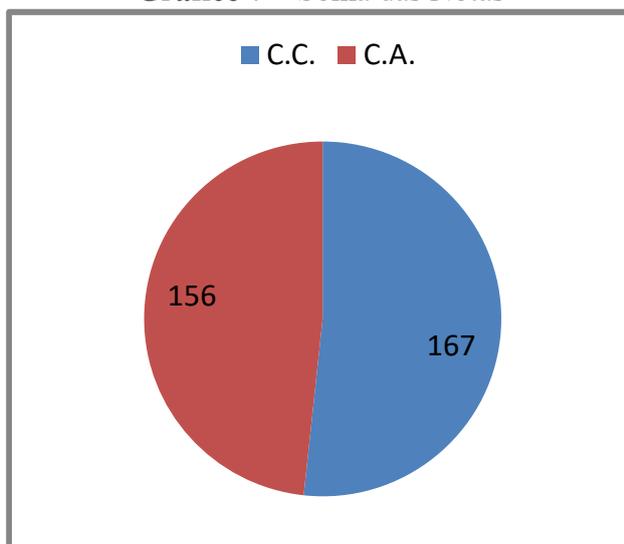
A última questão pretendeu problematizar a “importância” dos conhecimentos de acordo com a experiência profissional de cada professor, sendo assim, o questionamento realizado foi: “Em uma escala de zero (0) a dez (10) que peso você atribuiria, em termos de importância, para o conteúdo curricular¹⁵ (C.C.) e para o conhecimento do aluno (C.A.)?” As respostas foram resumidas nos gráficos 6 e 7:

Gráfico 6- Conhecimento Escolar X Conhecimento do Estudante



Fonte: Pesquisa da autora.

¹⁵ Compreendendo esta expressão, similar a conhecimento escolar.

Gráfico 7 – Soma das Notas

Fonte: Pesquisa da autora.

Portanto as repostas dos questionários compuseram a média geral de nota do Conhecimento Escolar em 8,35 e do Conhecimento do Estudante em 7,8. O que demonstra uma valorização a ambos os conhecimentos, prevalecendo o escolar. Isso pelo fato de que, é preciso ensinar a partir do que o estudante sabe, porém ultrapassar esse conhecimento inicial. Assim destaca-se o conhecimento escolar como essencial na prática pedagógica, podendo ser uma assertiva para a democratização do ensino. A partir claro, de algumas reformulações em concepções e didáticas, tanto das escolas, quanto dos professores e estudantes (fatores que também serão analisados no último capítulo).

Na próxima seção os conceitos de formação humana e transformação curricular que influenciam diretamente o aspecto do conhecimento escolar que é transmitido aos estudantes, serão problematizados no sentido de aprimorar ainda mais a concepção aqui debatida e a capacidade de concatenar o conhecimento escolar.

3.2 CONCATENANDO O CONHECIMENTO ESCOLAR: A FORMAÇÃO HUMANA E A TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR

A escola e os professores são fatores determinantes na vida dos sujeitos. Desse modo é imprescindível considerar como se dá a formação deste indivíduo na escola. Nesta seção, inicialmente a reflexão utiliza alguns conceitos de Biesta (2013) de modo a refletir sobre as

formas pelas quais o sujeito pode começar a ser considerado dentro do contexto escolar. Posteriormente será composta uma análise a partir do viés da transformação do conhecimento escolar, da transformação curricular e os aspectos envoltos nestas questões.

Escrevendo sobre uma forma como a educação pode superar o humanismo (compreendido como a formação do humano perfeito e ideal) Biesta (2003, p. 26) afirma que cada indivíduo, singular, precisa tornar-se presença. Para o autor, “só podemos nos tornar presença num mundo povoado por outros que não são como nós”. De acordo com teórico, o fato de trazer o aluno para o mundo, significa ensiná-lo, expandir seus conhecimentos, considerando a democratizando da educação e do conhecimento. Implicando uma grande responsabilidade aos educadores, pois devem incentivar a exploração desse mundo, da pluralidade e da diferença, articulando e transformando “espaços mundanos”.

Tornar-se presença para Biesta (2013) é apresentar-se ao outro, de forma que essa apresentação se dá diante daquele que não é como eu, mas o que é diferente de mim. Ou seja, tornar-se presença não é um ato individual, mas coletivo e de interações. Por isso se fortalece o caráter democratizador da educação e do conhecimento, se tornar-se presença acontece quando interagimos com o outro. A escola é um ambiente onde deve haver espaços e ambientes para que isso ocorra.

Porém a escola moderna massificadora não promoveu isto. Pelo contrario, a tradição da escola tem sido a negação da diferença e a vontade de normatizar. O conceito de cidadania implica em autonomia intelectual, capacidade de discernimento e protagonismo na esfera pública, muito diferente da escola domesticadora, produtora de corpos dóceis e úteis (FOUCAULT, 2014). A escola contemporânea está submetida a um ditame economicista e utilitarista que negligencia o conhecimento escolar em prol da entronização cultural da disputa, da concorrência, da produtividade criativa envolta no neoliberalismo.

Biesta (2013) descreve que para uma escola com novo olhar é preciso ambientes mundanos. Ambientes coletivos que integrem uma pluralidade de sujeitos e indivíduos, para tornarem-se presença, no diálogo, nas diferenças e no conhecimento partilhado, ambientes dos quais se poderia, de forma leiga, nomear como democratizadores. O autor não destaca exemplos, mas deixa claro que estes ambientes, são ambientes de interação e integração entre os pares, dos quais poderiam ser imaginados como locais abertos e de passagem, corredores, bancos, praças e até mesmo salas, com diferentes recursos para tal relação.

É importante considerar também que para Arendt (2003) o homem é um ser público, um animal político, que se realiza politicamente, sendo o sentido de público ligado àquilo que acontece “entre”, com base no diálogo, no enfrentamento, na divergência e na pluralidade. Para a autora, “a política baseia-se na pluralidade dos homens” (ARENDR, 2003, p. 21). Desse modo a vivência com a diferença, com a divergência, com o dissonante e arte do convencimento da disputa argumentativa, da retórica que se dá no embate do pluralismo é a condição *sinequa non* da democracia.

Assim, diante do exposto até aqui, entende-se democracia a partir do que é escrito por Biesta (2013, p. 162), entre tantos significados, pela maneira como ela “encarna o ideal de que as decisões que tenham influência sobre toda uma associação devem ser tomadas por todos os seus membros, e que cada um deve ter direito igual a participar dessa tomada de decisão”. Ou de forma mais refinada, envolve a participação coletiva, uma ação social e política integrada. Quando a escola abre mão desse projeto e adota a lógica do resultado, dos índices e metas, então ela abre mão da democracia e se submete ao mercado.

Dentro do contexto escolar a organização interna e a participação ativa na democracia, por parte de todos os interessados na tarefa educativa, devem ser tomados como ponto de partida. Afinal “os estudantes não aprendem apenas com o que lhes está sendo ensinado; eles também aprendem – e frequentemente aprendem mais e com mais força – com muitas das outras situações em que participam” (BIESTA, 2013, p. 164).

Entende-se que “a educação não deve ser vista como um espaço de preparação, mas deve ser concebida como um espaço onde os indivíduos podem agir, onde podem introduzir seus inícios no mundo, e com isso podem ser um sujeito” (BIESTA, 2013, p. 181). Essa mentalidade da educação como preparação, como uma condicionante evolutiva que chancela a ideia de tutela dos estudantes, não propicia a eles vivências autônomas. É sempre preciso esperar um momento posterior para o exercício democrático, quando na verdade este deveria já ser experimentado no ambiente escolar, na prática. Assim, a educação precisa favorecer a produção dos inícios dos discentes, manter espaços de pluralidade e diferença. O professor precisa conceber os inícios como fatores determinantes. Uma educação voltada para tomada de posição e ação é sim uma educação para a política como exercício pleno da cidadania. Diferente de uma educação pensada como incubadora de um cidadão perfeito do amanhã, que sai do universo escolar despreparado para o exercício da cidadania e treinado apenas para a submissão da lógica do mercado.

Ainda, a educação

requer um sistema educacional que não seja obcecado por resultados e tabelas classificatórias, mas que permita aos professores desprender tempo e esforços para encontrar o equilíbrio delicado entre a criança e o currículo, a fim de que haja chances reais de as crianças e os estudantes empreenderem algo novo [...] (BIESTA, 2013, p. 183)

Sabe-se que ao longo da vida escolar o estudante não é somente um estudante, mas um indivíduo que está se constituindo e formando sua personalidade. Portanto ao passar em média quinze anos dentro da instituição escola, muito de sua formação perpassa este ambiente, é influenciado por ela e ao mesmo tempo também a influencia. Daí a importância de se considerar o currículo e suas transformações nestes processos educativos.

Ao escrever sobre currículo é inevitável a referência a Tomaz Tadeu da Silva, para iniciar as diversas articulações sobre o tema, destaca-se inicialmente as concepções deste autor. Em seu livro intitulado “Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo” Silva (2007) mostra que o currículo transforma a identidade dos sujeitos, formando-os. Sendo assim entram em jogo na sua criação, questões de poder, os verbos que o autor utiliza: selecionar, privilegiar e destacar, já revelam que uns se sobressaem e outros serão esquecidos. O autor divide as teorias do currículo em tradicionais (que se intitulam como neutras e adaptativas) e as teorias críticas e pós-críticas (que assumem as diversas relações de poder, saber e identidade em que se envolve o currículo assumindo uma posição crítica e questionadora). Ambas as considerações e autores principais serão apresentados a seguir.

A primeira descrição de currículo destacada pelo autor é a de Franklin John Bobbitt¹⁶ onde o mesmo tem como modelo as fábricas, aliando na educação todo processo de rigor e cuidados metodicamente especificados. Para Bobbitt, o currículo é uma mecânica, uma técnica, o especialista em currículo deveria conhecer as habilidades, propor o desenvolvimento das mesmas, planejar e analisar se elas foram aprendidas, impondo alguns padrões, assim como se desenvolvem nas fábricas.

¹⁶ Franklin John Bobbitt nasceu em Indiana nos Estados Unidos em 1876 e morreu em 1956, no mesmo local. Foi advogado de eficiência social, surgindo aí seu interesse sobre currículo, campo no qual se dedicou até sua morte.

Outro teórico, destacado por Silva (2007), Ralph Tyler¹⁷, admite que o currículo esteja relacionado com a ideia de organização e desenvolvimento. Tomando como ponto de partida os objetivos que se quer atingir, o que será feito para atingi-los, como essas atividades serão organizadas e verificar se realmente os objetivos obtiveram êxito. Tyler preza o estudo dos aprendizes, da contemporaneidade e de diferentes disciplinas, tendo como filtro a filosofia social e a psicologia da aprendizagem.

Louis Althusser¹⁸, mencionado por Silva (2007, p. 31), define que ideologia é constituída pelas “crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis”. Compreendendo que essa ideologia é disseminada pelos meios de comunicação de massa e, principalmente, pela escola por meio de seu currículo, sua estrutura e formas de organização (ordem e disciplina). Ou seja, defende a ideia da escola como um aparelho ideológico do estado, que é peça fundamental na construção da ideologia de dominação da classe burguesa na sociedade contemporânea.

Ao criar o conceito de “capital cultural”, Bourdieu¹⁹ e Passeron²⁰, registram o fato de que ao privilegiar uma cultura, a sociedade é obrigada a seguir esse padrão (monocultural), os valores da classe dominante são tomados como melhores e priorizados. “É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida” (SILVA, 2007, p. 34), neste sentido a cultura também é considerada pelos autores como uma economia, que condiciona e menospreza uns, ressaltando e favorecendo outros.

Silva (2007, p. 35) coloca que desta forma os alunos das classes dominantes são favorecidos e “as crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não

¹⁷ Ralph W. Tyler (1902-1994) nasceu em 1902 nos Estados Unidos e faleceu em 1994, na Califórnia. Desenvolveu seus estudos em avaliação e consequentemente de currículo.

¹⁸ Louis Althusser nasceu na Argélia em 1918, tendo falecido em 1990, na França. Filósofo com inspirações marxistas também dedicou seus estudos para a análise da educação e da escola como um aparelho ideológico do estado.

¹⁹ Pierre Félix Bourdieu, (1930-2002) nasceu e morreu na França. Sociólogo influente do século XX principalmente nas perspectivas culturais e sociais da classe operária.

²⁰ Jean-Claude Passeron nasceu em 1930 na França. Atualmente é professor na École des hautes études en sciences sociales em Paris, matem seus escritos sobre a sociologia da cultura e das artes.

sofre qualquer aumento ou valorização”.Por isso, Bordieu e Passeron assinalam a importância de uma pedagogia racional, que considere e valorize as culturas discentes.

De acordo com Silva (2007), as teorias críticas se utilizam de duas perspectivas para contrariar as teorias tradicionais. Sendo elas: o marxismo, defendido principalmente por Althusser, Apple e Giroux; e a perspectiva fenomenológica, retomada por Edmund Husserl²¹, Heidegger²² e Merleau-Ponty²³.

Na visão fenomenológica o currículo tem a função de auxiliar os atores educativos ao analisar a vida cotidiana, os conhecimentos e hábitos que já se tornaram naturais. Leva-se em conta a experiência pedagógica de professores e alunos e aspectos históricos, para fazer um intercâmbio entre a sociedade e os indivíduos. Para esta área

o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2007, p. 40-41)

Entretanto na visão marxista, defendida por Michael Apple²⁴, percebe-se essa relação de poder (curricular). Como mostrou Karl Marx²⁵ em suas elaborações, a origem e as consequências do surgimento do Capitalismo propiciaram a divisão do trabalho em funções superiores e inferiores, originando a desigualdade social, o surgimento da propriedade privada e das classes sociais (dominantes e dominadas). Deste modo, a primeira obtém certo tipo de monopólio social sobre a segunda, pois seus bens culturais e simbólicos são tomados como superiores e devem ser seguidos como padrão (não só devem, mas há todo um esforço social,

²¹ Edmund Husserl nasceu onde atualmente se encontra a República Checa em 1859 e morreu na Alemanha em 1938. Era matemático e filósofo, importante teórico e fundador da perspectiva fenomenológica.

²² Martin Heidegger nasceu na Alemanha em 1889, tendo falecido no mesmo país em 1976. Filósofo e professor, tem várias obras que versam sobre a análise fenomenológica.

²³ Maurice Merleau-Ponty nasceu na França, no ano de 1908, faleceu no mesmo país em 1961. Era filósofo e produziu seus escritos baseado na perspectiva fenomenológica e psicológica.

²⁴ Michael Whitman Apple nasceu nos Estados Unidos, em 1942. Em sua pedagogia crítica relaciona a sociedade e a educação, além da perspectiva de gênero e raça envoltos também no currículo. É recorrentemente convidado para palestras.

²⁵ Karl Heinrich Marx filósofo alemão, nascido em 1818, criou a doutrina comunista, baseado na forte crítica ao capitalismo. Morreu na Inglaterra em 1883.

institucional para que seu universo simbólico seja naturalizado como ideal. A esse fenômeno os marxistas denominam ideologia).

Basil Bernstein²⁶ e Bordieu descrevem que o currículo tem uma forte ligação com a economia, pois defendem que “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2007, p. 46). Portanto ele não é neutro, está envolvido com a força que os fatores econômicos exercem sobre o político, essa força do utilitarismo que expressa à ideologia burguesa de uma sociedade voltada para a produção da riqueza. Silva (2007) acrescenta que é justamente essa seleção e acesso aos conhecimentos que constituem e refletem os jogos de poder presentes na sociedade.

Henry Giroux²⁷ acredita que o currículo não poderia desligar-se da história do conhecimento, pois assim reproduziria uma desigualdade social. Cria a “pedagogia da possibilidade” enfatizando que o currículo não pode submeter-se ao controle dominante, pois para ele o currículo é produtor de significados sociais. Além de que o currículo e a pedagogia envolvem-se em dois eixos, emancipação e libertação, imbricados mediante um “processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais” (SILVA, 2007, p. 54). Onde a esfera pública participe, o professor assumo-se como um intelectual transformador e os estudantes tenham voz e sejam considerados no processo educativo.

Dois grandes pesquisadores brasileiros também são retomados por Silva (2007), Paulo Freire²⁸ e Dermeval Saviani²⁹. Ao explicar a educação bancária entendida como o processo onde o conhecimento é transferido dos professores para os alunos, Freire demonstra que o conhecimento tem uma intenção, envolve comunicação e diálogo entre os indivíduos. Destaca

²⁶ Basil Bernstein nasceu em 1924, no Reino Unido, faleceu em 2000, no mesmo país. Seus escritos versavam sobre os modelos de reprodução, transformação cultural e discursos pedagógicos.

²⁷ Giroux nasceu em 1943, nos Estados Unidos. Professor envolvido com a educação, atualmente dedica suas pesquisas no campo dos estudos culturais, juvenis, pedagogia crítica, cultura, envoltos no neoliberalismo.

²⁸ Paulo Freire (1921-1997) foi importante educador brasileiro, preocupado com a alfabetização de adultos e o respeito ao contexto de cada estudante.

²⁹ Dermeval Saviani, nasceu em 1943, é filósofo e pedagogo. Pesquisa a educação e sua história, além da política educacional e teorias da educação.

que a experiência dos alunos pode propiciar temas significativos para elaborar o currículo, partindo da fenomenologia para entender que se conhece algo e do conceito antropológico de cultura, considerando-a como uma produção humana.

Contrariando-o Saviani, considera que na educação devem ser enfatizados os conhecimentos universais, não os multiculturais. Para ele uma pedagogia crítica deve “transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram” (SILVA, 2007, p. 63). Por isso ele também defende que o conhecimento está relacionado com o poder.

O teórico da Nova Sociologia da Educação, Michael Young³⁰, admite que o currículo e os conhecimentos escolares são invenções sociais. Geoffrey Esland³¹ defende que ensino e avaliação fazem parte do currículo, sendo que o conhecimento é construído pela relação entre professores e alunos. Na opinião de Nell Keddie³², os professores fazem um pré-julgamento, um pré-conceito, em relação aos seus alunos e acabam avaliando-os dessa forma, principalmente pela classe social.

Basil Bernstein, por sua vez, reconhece que currículo, pedagogia e avaliação definem o conhecimento escolar. O primeiro seleciona os conhecimentos, o segundo transmite-os e o terceiro apresenta o que realmente se efetivou. Este autor pesquisa a estrutura do currículo, seja ela por coleção (conhecimentos separados) ou de forma integrada (conhecimentos unidos). Quando são fortemente classificados o currículo é tradicional e quando são fracamente classificados é interdisciplinar. Bernstein cria o conceito de código, podendo ser resumido na gramática que permite expressar diferentes significados; sendo dividido em elaborado (dependente do contexto) e restrito (independente do contexto).

Dando origem aos estudos sobre currículo oculto, Philip Jackson³³ afirma que a convivência e as relações de poder vividas na sala de aula formam o mesmo, pretendendo que

³⁰ Michael Young (1915-2002) nasceu e faleceu no Reino Unido. Estudioso sobre o currículo, conhecimento e o relacionamento deste com os fatores provocados pelo capitalismo.

³¹ Geoffrey Esland é autor da Nova Sociologia da Educação, escreve sobre currículo e conhecimento na relação entre professores e estudantes na sala de aula.

³² Nell Keddie também é referência nos estudos da Nova Sociologia da Educação, pesquisa o currículo e conhecimento.

³³ Philip Jackson nasceu nos Estados Unidos, escreveu o livro “Life in Class roms” sendo o primeiro a utilizar a expressão “currículo oculto; fazendo referência a aquilo que os estudantes aprendem sem estar “registrado” em um currículo “formal”.

o aluno aprenda a comportar-se na sociedade. Isso por meio das relações entre os atores educativos e também pela organização da escola, suas regras e classificações.

Sustentando que não podemos separar a cultura do poder, Silva (2007) indica que o multiculturalismo esta cada vez mais influenciando as relações sociais. Dessa maneira não podemos hierarquizar as diferenças culturais, todas são equivalentes, não existe algum critério que possa classificá-las quanto à superioridade ou inferioridade. A teoria crítica do multiculturalismo divide-se em pós-estruturalista e materialista, entretanto ambas influenciam as culturas. A primeira centra-se no processo linguístico e discursivo; a segunda, nos processos econômicos. Porém Silva (2007) compreende que o currículo multiculturalista, com ideais humanistas de respeito e tolerância, somente reforçam as relações de poder contidas no mesmo. Para tanto é necessário um currículo multiculturalista crítico, que tenha presente a noção de diferença sempre em constante dúvida, podendo assim chegar-se a um possível currículo igualitário.

Além das relações de poder em que se envolve o currículo e o currículo oculto, Silva (2007) reconhece que existem outras questões que implicam em sua transformação, como por exemplo: inclusão, gênero, etnia e colonização. Fatores determinantes na vida de um indivíduo, que sofre preconceito, sejam por escolhas pessoais ou por heranças culturais.

De acordo com Silva (2007), o pós-modernismo crítica principalmente as ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso originadas no iluminismo e presentes na era moderna. Veiga-Neto (2003) analisa que a escola moderna deveria regular a sociedade, torná-la homogênea, reorganizar o mundo, tornando uma cultura hegemônica, excluindo qualquer diferença. Baseando-se uma educação baseada na transmissão do conhecimento científico e transformando o cidadão em um ser livre para viver na sociedade.

Questionando esses argumentos, Silva (2007) aponta para Freud³⁴ e Lacan³⁵, que partilham da concepção de que o sujeito não é o centro de tudo, mas é um ser produzido na sociedade. O que auxilia na percepção do ser humano descentralizado, pois a era pós-moderna

³⁴ Sigmund Freud nasceu na Áustria em 1856, renomado neurologista, considerado o pai da psicanálise. Morreu em 1939 na Inglaterra.

³⁵ Jacques-Marie Émile Lacan nasceu na França em 1901, desenvolveu seus estudos em psiquiatria. Faleceu em 1981 no mesmo país de seu nascimento.

compreende uma sociedade heterogênea, multicultural, que forma e transforma as identidades, nos diferentes círculos sociais e nas relações que se produzem através dos mesmos.

Lopes e Macedo (2011) grandes pesquisadoras da área de currículo e do conhecimento, também descrevem alguns caminhos pelos quais o currículo foi constituindo-se durante a história, os quais serão expostos a seguir.

A primeira colocação das autoras, visando o currículo, é considerando que em todos os discursos realizados sobre ele é presente “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). Elas datam o primeiro registro histórico do currículo, entendido como um percurso correspondente a aprendizagem de um estudante, oriundo na Universidade de Glasgow em 1633.

Lopes e Macedo (2011) apontam John Dewey³⁶ como um dos nomes mais expressivos relacionados ao progressivismo. Para o mesmo, a experiência é o centro do currículo, a partir dela se origina outra experiência, formando assim um ciclo constante de experiências baseadas em experiências. Ou seja, tomando a aprendizagem como um processo contínuo.

Na década de 1970, surge a Nova Sociologia da Educação, destacando principalmente Michael Young, por articular uma perspectiva mais ampliada sobre o conhecimento escolar. Questionando a maneira pela qual “o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29) da sociedade.

As estudiosas apontam o entendimento de currículo de William Pinar³⁷ como *currere*, de modo a caracterizar uma ação de aprendizagem do sujeito com o mundo, mas também consigo mesmo. Destacando as experiências do indivíduo como a fonte da aprendizagem.

Não obstante, é importante compreender como bem demonstram Lopes e Macedo (2011, p. 40) que “cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, neste sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. [...] São um ato de poder, na medida em que este sentido passa a ser partilhado e aceito”. Dessa forma,

³⁶ John Dewey nasceu nos Estados Unidos em 1859, tendo falecido no mesmo país em 1952. Filósofo e pedagogo, o importante pesquisador desenvolveu seus estudos sobre a liberdade de pensamento na perspectiva da escola progressivista.

³⁷ William Pinar nasceu em 1947 nos Estados Unidos, seus estudos versam sobre o currículo e suas influências externas a escola. Atualmente ministra palestras e é professor na The University of British Columbia.

relacionar o conhecimento advindo de um currículo, ao processo de democratização do conhecimento é algo desafiador, pois a hegemonia da classe dominante é persistente e a classe dominada muitas vezes não tem voz, força ou vontade para lutar.

O currículo é de acordo com as autoras

uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41)

Buscando refletir sobre estas considerações que relacionam o poder envolto no currículo e no conhecimento Lopes e Macedo (2011) apresentam quatro perspectivas de entendimento do conhecimento escolar. A perspectiva acadêmica, instrumental, progressivista e crítica.

A partir do entendimento da perspectiva acadêmica compreende-se como descrevem as autoras que “todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento. [...] é um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). Nesta perspectiva existem regras para a validação dos saberes e devem-se garantir as gerações mais novas o conhecimento produzido pela humanidade.

De forma semelhante a perspectiva instrumental também atende a métodos acadêmicos, mas o conhecimento está sob a regência da razão instrumental, que não considera os meios para alcançar seus objetivos. Os currículos baseados em competências se aproximam desta perspectiva, pois visam de forma constante os objetivos.

Na perspectiva progressivista, a experiência embasa o conhecimento, que deve encaminhar a busca pelo bem-estar da humanidade. De acordo com o exposto pelas autoras “Para Dewey, esse bem-estar está diretamente relacionado à possibilidade de construção da democracia. A escola deve ser capaz de contribuir para mudanças sociais formando os alunos para serem cidadãos em uma sociedade democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 75). Visando as concepções do estudante e as finalidades educacionais.

A perspectiva crítica por outro lado, questiona o conhecimento escolar, como é formado, por que é formado e de que maneira é selecionado, portanto considerando-o não neutro. Um bom exemplo deste campo teórico é a Nova Sociologia da Educação, onde se destaca Young, como já exposto anteriormente. Seu confronto com o conhecimento acadêmico se dá por ele considerar que

a superioridade conferida a esses saberes contribui para manter as desigualdade sociais e as hierarquias entre as pessoas. Os conhecimentos da elite intelectual dominante têm uma ligação com o poder político-econômico. Assim, considerar o conhecimento dessa elite como superior garante a superioridade dessa mesma elite na estratificação social. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 79)

Para refletir sobre as formas pelas quais o conhecimento adentra o currículo e sobre a transformação curricular serão expostos nos próximos parágrafos os conceitos destacados por Lopes e Macedo (2011) compreendendo que “quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como o único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 79).

A transposição didática considerada neste trabalho é a mesma definida por Lopes e Macedo (2011, p. 97) a partir de Yves Chevallard³⁸,

a transição de um conhecimento, considerado como uma ferramenta a ser colocada em uso, para algo a ser ensinado e aprendido. Assim, ao mesmo tempo que é uma transição entre saberes, a transposição didática consiste no trabalho de realizar essa transição, o trabalho de transformar um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino.

Portanto desloca a formação do “conceito original” para tornar-se naturalizado a partir de três eixos: descontextualização da sua rede de relações, descontemporização do período histórico e despersonalização dos seus “autores” originais. Sendo esta transposição “precisamente a transição de um conhecimento, considerado como uma ferramenta a ser colocada em uso, para algo a ser ensinado e aprendido” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 97). Essa transposição não é realizada diretamente pelo professor, mas sim, pelos sistemas de ensino aos quais as instituições estão vinculadas.

³⁸ Yves Chevallard nasceu na França em 1946. É referencial no campo da didática, sendo amplamente conhecido pelo conceito de transposição didática.

Não obstante, Bittencourt (1999, p. 2) destaca a posição de André Chervel³⁹ pois é contrário as concepções de Chevallard, pelo fato de acreditar que a transposição didática caracteriza a escola como “simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, e a origem desta idéia, segundo ele, [...] estava na convicção de que a escola é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia e da rotina”.

Assim, compreende-se o fato de Chervel obter o conhecimento escolar como específico e singular, afinal para ele é necessário um processo em que o conhecimento escolar seja construído atendendo a essas especificidades. Tirando a ênfase da ideia de transposição didática, ou seja, de um conhecimento exterior ao universo escolar e que se materializa nele.

Nesta obra assume-se a transposição didática como fonte inicial do conhecimento escolar, justamente por compreender todos os processos de “concatená-lo” anteriormente descritos. Portanto considera-se que a escola possui sim um papel central e fundamental na produção de conhecimento e em uma perspectiva de ensino-aprendizagem ativa e não apenas de reprodução passiva.

A recontextualização descrita pelas autoras tomando como referência Basil Bernstein indicam a forte presença das relações de classe, envoltas logicamente em relações de poder; ou modos pelos quais a sociedade deve ser, agir e se relacionar. Estas concepções aliadas às teorias da reprodução são altamente questionadas pelo autor em questão, o qual problematiza a relação das mesmas com o dispositivo pedagógico, ou seja, como essas concepções são “levadas” até a escola. A compreensão de Lopes e Macedo (2011, p. 101) sobre o dispositivo pedagógico reflete que o mesmo

é o que regula o conteúdo suscetível de ser pedagogizado, restringindo ou reforçando sua realização [...] regula a seleção e distribuição daquilo que é encaminhado aos diferentes grupos da sociedade, por meio de uma comunicação pedagógica, regulando também o para quem, para quê, por quem, como, quando e onde dessa comunicação.

Por isso seu princípio recontextualizador, pelo fato de que ele “desloca e recoloca os discursos originais em novas bases sociais e em novas relações de poder e de controle” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 102).

³⁹ André Chervel nasceu em 1931 na França. Linguísta e gramático é reconhecido por ter escrito sobre a história das disciplinas escolares.

A partir disso, Lopes e Macedo (2011, p. 110) ainda destacam a pertinência em considerar que “as disciplinas escolares são organizadas com base em três dimensões: a experiência de vida dos alunos; o desenvolvimento gradual da complexidade do conhecimento [...]; vinculação a aspectos da vida social mais ampla”. Dessa forma, o conhecimento escolar, após todas as transformações que sofre, entra no currículo para ser assimilado pelo professor e sintetizado pelo estudante.

Concomitantemente as considerações das autoras acima descritas, Moreira e Candau (2008) também apresentam algumas formas de configurar o conhecimento escolar, baseados em Flavia Terigi. Considerando, portanto quatro eixos que embasam tal finalidade: a descontextualização (juntamente com a recontextualização), os conhecimentos sobre desenvolvimento humano, a avaliação e as relações de poder em que se envolvem os conhecimentos.

A primeira etapa expõe a descontextualização de saberes e práticas, promovendo uma ideia de conhecimento finalizado, fechado em si mesmo. Impermeável a discussão e problematização, o estudante aprende somente aquilo que já se “solidificou” como hegemônico. Entretanto Moreira e Candau (2008) alertam para o fator determinante da recontextualização, para a aprendizagem ser significativa. Dessa forma, o conhecimento é descontextualizado, mas recontextualizado a partir das experiências dos indivíduos atuantes na prática educativa.

O segundo eixo revela a pertinência de se considerar os aspectos do desenvolvimento humano para elaborar os níveis de conhecimento compreensíveis à idade, entretanto, sabe-se que é preciso destacar que há diferenças e peculiaridades em muitos casos. O ser humano é único, portanto nem todos terão seu desenvolvimento e maturidade cognitiva no mesmo nível ou grau que seus pares.

A avaliação do conhecimento ensinado nas instituições é outro eixo estimulante para a formulação do conhecimento escolar. As instituições participam e estimulam tanto avaliações internas, quanto avaliações externas. Devendo, dessa forma, tomar os devidos cuidados para não privilegiar assuntos que visam somente avaliações, mas sim, que visem e colaborem a real aprendizagem do discente.

O último eixo revela a massiva presença das relações de poder na construção do conhecimento escolar, indicando além de saberes “superiores” e “inferiores”, uma

hierarquização entre disciplinas escolares. O que claramente corrobora a um processo conflituoso de constituição do conhecimento, perpetuação das desigualdades e falta de estímulo para os profissionais das áreas menos “privilegiadas”.

Não obstante, Muller (2003, p. 338) partindo de uma perspectiva progressivista, utiliza o conceito de demarcação lateral e vertical para determinar como o conhecimento será articulado no currículo. A demarcação lateral integra e conecta os conceitos nos princípios norteadores da “contiguidade, relevância em termos de vida cotidiana e interesse”. Ou seja, contextualiza o conhecimento a partir das realidades em que está inserido, o conhecimento é mediado com os discentes. Já a vertical determina a competência e a coerência dos conhecimentos, levando em consideração a sequência, progressão e o ritmo dos mesmos.

Sobre as questões levantadas por Muller (2003), Moreira (2012, p. 185), argumenta que “faz-se necessário identificar que aspectos das experiências e dos saberes dos estudantes devem ser “aproximados” dos conhecimentos escolares, de forma a possibilitar a rearticulação de significados, na passagem de um domínio para outro”. Desse modo estar-se-á incentivando a centralidade do conhecimento escolar e da cultura do aluno. Pois, como afirma Moreira em diálogo com Regina Leite Garcia,

O conhecimento é hoje cada vez mais importante para toda e qualquer criança, todo e qualquer adulto. Logo, eu vejo o processo curricular na escola girando em torno de conhecimento. Obviamente não é qualquer conhecimento, desprovido de qualquer sentido, mas um conhecimento que, depois de uma série de perguntas que se façam e de respostas que se dêem, e com base em um posicionamento claro e consciente, tenhamos considerado importante de estar sendo trabalhado por alunos e professores. (GARCIA; MOREIRA, 2003, p. 25),

Desse modo é de fundamental importância refletir sobre e conhecer algumas das formas pelas quais o conhecimento escolar é introduzido nos currículos e trabalhado nas salas de aulas. Isso também corrobora aos objetivos desta dissertação em elaborar uma proposta de reflexão curricular que auxilie no entendimento de que a escola pode promover um acesso a democratização do conhecimento escolar. Proposta que será descrita e problematizada no próximo capítulo.

4 ELEMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO CURRICULAR

A questão da democracia em relação às escolas e à escolarização é, geralmente, discutida de duas formas. Ou ela é discutida em termos de que a escola oferece um espaço para preparar os alunos para a democracia, por exemplo, oferecendo a eles os conhecimentos ou competências específicos, ou criando espaços para que se aprenda a praticar a democracia. Ou a democracia é abordada nas escolas a partir de sua contribuição para a realização de maior igualdade entre diferentes grupos ou classes sociais/culturais na sociedade (e, portanto, para a emancipação desses grupos), oferecendo oportunidades iguais para que se suba a ladeira da ordem social (hierárquica) a partir da educação. (Masschelein e Simons, 2014, p. 95)

Buscando realizar uma problematização diferente em relação ao caráter democratizador do conhecimento escolar e a proposta de reflexão curricular que será descrita a seguir, compreendemos a partir de Biesta (2013, p. 189) a importância de uma concepção de sujeito democrático. Para ele uma “diferente concepção política da subjetividade democrática sugere um conjunto de questões para a educação democrática e aponta para diferentes práticas educacionais”. Intentando auxiliar a compor estas práticas será composta uma análise sobre o papel da escola e do professor na democratização do conhecimento. Longe de constituir um receituário, se pretende esclarecer alguns passos necessários para uma escola e um conhecimento possivelmente democrático, respeitando e compreendendo os contextos e as diferenças.

Influente pesquisador português Antônio Nóvoa (2009) em seu livro “Professores: Imagem de um futuro presente” apresenta um questionamento pertinente para destaque. Em grande parte das formações continuadas de professores são convidados para ministrá-las, pessoas intituladas intelectuais e estudiosos da educação. Os quais revelam em suas palestras algo que todos já sabem: “deficiências” da educação contemporânea, falta de valorização profissional, falta de incentivo à formação e condições dignas de trabalho. O autor considera que todos estes aspectos influenciam sim na qualidade da educação, porém há a necessidade de transformar esses persistentes e menosprezadores discursos, para que realmente possam corroborar a mudanças significativas.

Para tanto ele apresenta algumas medidas que podem ser seguidas, tomando como base não impotência da educação e sim, suas potencialidades. A primeira medida é a de que é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. Assim, os professores participam de suas próprias formações, expondo casos, analisando-os, discutindo

inquietações, provocando uma real possibilidade de mudança no *status quo*, refletindo sobre e a partir de si mesmos.

A segunda medida é a promoção de novos modos de organização da profissão. A organização de grupos pedagógicos ou como descreve o autor: ‘comunidades de prática’. Promovendo um novo olhar à profissão a partir da reflexão coletiva e “um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (NÓVOA, 2009, p. 21).

Porém ele adverte:

Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (NÓVOA, 2009, p. 21)

Reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores é a terceira e última medida destacada pelo autor, de modo a reconhecer a figura da pessoa por trás do professor. Criar um sistema de partilha e diálogo profissional, diferente do sistema de aprendizagem ao longo da vida, da educação permanente, que apenas desgasta o professor, mas não provoca mudanças significativas no reconhecimento de sua pessoa e profissão.

Para além das medidas anteriormente descritas e argumentando a favor da formação de professores dentro da profissão, Nóvoa (2009) apresenta cinco facetas para tal prática, descritas na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Facetas descritas por Nóvoa (2009) sobre a formação de professores

Faceta	Descrição
Conhecimento	Produto da interação professor-aluno
Cultura Profissional	Trocas, reflexões e avaliações de práticas
Tato Pedagógico	Capacidade de comunicação e diálogo na tarefa educativa
Trabalho em Equipe	Construir projetos com a comunidade pedagógica
Compromisso social	Saber comunicar-se com o público, com as diferentes culturas e a inclusão social

Fonte: Elaboração da autora.

Buscando corresponder e articular estas facetas na prática educativa, o pesquisador português introduz cinco palavras, das quais considera imprescindíveis para a ação pedagógica, podendo ser melhor visualizadas no Gráfico 8 e compreendidas nas descrições futuras.

Gráfico 8 – Palavras constituintes da Prática Pedagógica a partir de Nóvoa (2009)



Fonte: Elaboração da autora.

Ao referir sobre a palavra prática, Nóvoa (2009, p. 32) descreve que “a formação de professores deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. Dessa forma, estudando realmente todos os casos, investindo em um conhecimento pertinente para seus estudantes, bem como demonstrando sua responsabilidade profissional.

Ao se deter na palavra profissão escreve que “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36). Como se houvesse uma substituição dos “especialistas” para um professor mais experiente que de forma mais acessível, proponha uma troca de conhecimento entre seus pares.

Pessoa, foi a terceira palavra indicada pelo autor, compreendendo que “a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico” (NÓVOA, 2009, p. 38). O autor salienta a necessidade dos registros escritos, para facilitar a reflexão tanto da profissão, quanto dos assuntos pessoais do professor. Considerando a pessoa que é este profissional, sem uma visão romântica, mas coesa e respeitosa com o sujeito e com o ser professor.

Para refletir sobre a palavra partilha o pesquisador português escreveu que “a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola” (NÓVOA, 2009, p. 41). Promover as comunidades de práticas, os diálogos entre os docentes, para que uma formação coerente aconteça dentro e não somente fora da escola.

Por fim, para a palavra público, o autor coloca que “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação” (NÓVOA, 2009, p. 42). Também por este motivo, destaca a importância de se modificar o discurso menosprezador da docência. Defendendo uma melhor comunicação da sociedade com a escola e vice-versa, para a melhoria da qualidade da educação e do trabalho docente.

Diante de todas as considerações feitas sobre novas possibilidades para a formação de professores, precisa-se considerar a escola e o professor. De que forma, ambos podem contribuir para essa visão democrática da educação? Ou no trabalho com o conhecimento poderoso? Afinal, de acordo com Young (2007, p. 1297) a escola serve, e concomitantemente o professor, para auxiliar seu estudante a transcender suas práticas rotineiras. Compreendendo que “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”.

A seguir será realizada a construção de argumentos para compor uma proposta de formação docente, considerando-a não como um manual, mas como um instrumento de reflexão, análise e conversa. Podendo ser tanto individual, como coletivo; dentro ou fora do ambiente escolar.

4.1 ESCOLAS E PROFESSORES: AS PROPOSTAS DE NÓVOA (2009) PARA O FUTURO

Atualmente entende-se que o papel da educação é oportunizar o desenvolvimento pessoal de um cidadão crítico, que reflete sobre suas ações. Mas e a escola, qual é a sua função? Quais são seus “limites” e possibilidades em democratizar a educação para fazer com que cada indivíduo torne-se consciente de seu importante papel na sociedade?

Masschelein e Simons (2014) descrevem que a escola precisa, principalmente, reconstruir e considerar sua autonomia. Construindo ambientes motivadores, transdisciplinares e transparentes com relação a competências e resultados, um ambiente motivacional que atente à figura do profissional professor e que não vise apenas um sistema padrão. Partindo do pressuposto da igualdade, o que significa compreender que há

igualdade entre alunos e entre professores e alunos; a escola é, portanto, um espaço de igualdade. [...] a democratização da escola não está ligada a oportunidades ou acesso iguais, mas a momentos de igualdade relacionados à estrutura espaço/tempo da própria escola e ao *ethos* do mestre da escola que torna a escola um espaço *público*. (grifo do autor, MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 105)

A escola é um espaço público, de interações e inícios, ela precisa reconhecer e estimular momentos democráticos, oferecer o “tempo livre” aos indivíduos que ali se cruzam. Considerando concomitantemente que é aí o lugar de estudo, de exercício, de transcender suas vivências de ter contato com outros e variados conhecimentos e culturas. Essa instituição é “um espaço de construção. A escola é, portanto, o parquinho da sociedade, é o espaço onde conhecimento e práticas podem ‘ser libertados’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 110).

Não obstante, o saber é considerado pela classe dominante sinônimo de poder, de independência, de *status*. Por isso a sua seleção, ou as formas pelas quais é introduzido no currículo são imbricadas de poder, como já exposto anteriormente. Tomando a escola como assertiva para a democratização do conhecimento, este “poder” é disseminado a todos, sem distinção de nenhuma classe.

Afinal, como escrevem Masschelein e Simons (2014, p. 114) “na escola, tudo pode sempre ser colocado em discussão ou ser questionado”. Pode-se considerar que todos os argumentos expostos até aqui retratariam uma escola “ideal”. Porém como refletem os

autores, a escola perfeita para isso já existe, ou seja, é a escola em que se atua, a escola do dia-a-dia, a escola real que já possuímos, mas que precisa passar por processos de formação e de muitos questionamentos.

Mas e qual é a responsabilidade ou o papel do docente? Desse profissional habilitado para transmitir esse conhecimento? Como uma pessoa, torna-se professor? O que ele precisa para ser capaz de ensinar e considerar o contexto histórico e social no qual está inserido?

São sempre discursos claramente clichês que respondem a estas perguntas: o fato de gostar de crianças, gostar de ler, ser uma pessoa “cultura”, ter muita experiência, entre outros. Mas nenhum é tão claro e simples como o realizado por Masschelein e Simons (2014, p. 186): “Alguém se torna uma professora ao se sentar na frente de outra pessoa, colocando alguma coisa ‘em cima da mesa’, e assim transformando algo em um assunto comum, transformando a si mesma em professora e a outra pessoa em um estudante”.

É notória que esta concepção simplista não abrange o discurso consensual espalhado pela sociedade, mas considera o professor. Respeita-o como alguém que ensina e se transforma (ou seja, também aprende), auxilia a considerar aspectos importantes sobre a profissão. Como pesquisador, mediador, serve como “pedra de toque” para seus estudantes. Se o professor é referência, também precisa confiar em seus alunos, considerando-os como iguais, mas no sentido de que isso “significa assumir que todos (independentemente de qualificações ou indicações) são ‘capazes de’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 105).

Neste sentido, corroborando ao fato de que para o futuro algumas transformações na escola contemporânea serão necessárias, Nóvoa (2009) apresenta um conjunto de propostas para um novo possível contrato educativo, o qual será listado a seguir.

Em sua primeira proposta evidencia a educação pública e as escolas diferentes, pois a considera um espaço de partilha e de práticas coletivas. Assim, se identifica um novo jeito de ser escola, uma escola com liberdade para organizar-se de forma diferente, projetar e definir seus próprios rumos, juntamente com a comunidade escolar.

Quer isto dizer que os alunos podem escolher a sua escola, mas as escolas não podem escolher os seus alunos. Dito de outro modo, as escolas não devem usar esta liberdade para seleccionar socialmente os seus alunos, introduzindo factores de discriminação e de desigualdade no acesso ao serviço público de educação. (NÓVOA, 2009, p. 86)

Como segunda proposta o autor aponta para uma escola centrada na aprendizagem, não em missões consideradas úteis para a sociedade, mas sim no conhecimento escolar. Ele refere-se há uma base comum de conhecimento, necessária e de importância a todos os indivíduos. Considerando, como demonstra Nóvoa (2009, p. 87) a promoção de

diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projectos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que ‘todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso’.

Ainda, são necessárias algumas ações de assistencialismo em regiões que são prejudicadas pela escassez de recursos, mas não tomá-las como únicas funções da escola, mas como meio de facilitar o desenvolvimento dos sujeitos em vulnerabilidade.

As duas primeiras propostas auxiliam a configurar a terceira e última colocação do autor, tomada como o reforço de um espaço público de educação. Baseia-se nas propostas anteriormente expostas, aliando a ideia de formar espaços de solidariedade e cooperação para criar novos espaços educativos para crianças e adolescentes. Ou como ele mesmo escreve

É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 91 e 92)

É preciso que escolas, professores, sistemas e estudantes estejam abertos as necessárias mudanças que a contemporaneidade reclama. Os apontamentos feitos nessa seção buscam propor reflexões para uma possível formação de professores. Afinal, colocar estes assuntos “sobre a mesa”, podem fazer com que as práticas cotidianas, tornem-se mundanas, democráticas e conscientes. Como argumenta Nóvoa (2009, p. 92) “o pensamento contemporâneo tem de ir além do *já conhecido* e alimentar-se de um pensamento utópico” (grifo do autor).

É por alguns destes fatores que Libâneo (2002, p. 25) corrobora a estes argumentos, por considerar que a escola e os professores precisam garantir

a universalidade da cultura escolar. À escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares; junto a isso,

caberia a ela considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais. Desse ponto de partida, surgiria uma pauta comum de ação em torno da função nuclear da escola: assegurar a qualidade e a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem na promoção dos melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Portanto, a escola precisa privilegiar o conhecimento que transmite aos seus estudantes, assim como fora apontado nos questionários pelos professores. As avaliações em larga escala aliadas ao utilitarismo, devem ser questionadas e problematizadas pelos docentes, não vistas como um fim em si mesmo e tomadas como naturais ao processo. Nóvoa (2009) é feliz em suas apostas, pois compromete o grupo escolar como um todo, professores, estudantes e funcionários. Ele obtém a escola como espaço de partilha, de integralização/socialização do conhecimento escolar, mas principalmente como um espaço público. Um espaço para a democracia e não para o utilitarismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Dissertação buscou problematizar a assertiva mediante o conhecimento escolar e seu caráter democratizador. Isso pelo fato de que entende-se aqui democracia como

o poder dos que não têm poder, daqueles que não têm qualificação em uma determinada ordem social ou governamental, daqueles que não compartilham o que deve ser compartilhado na sociedade, comunidade, sociedade ou ordem social. Quando esses ‘não qualificados’ intervêm, eles instalam um dissenso, isto é, demonstram e verificam que eles são intelectualmente iguais no próprio ato da intervenção, e competentes em vista do bem comum do qual, no entanto, são excluídos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 139-140)

É justamente esta exclusão que aqui se questiona e se problematiza, tendo por um viés de esperança, a escola; por meio do conhecimento escolar, como forma de auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos considerados “incapazes”. Por isso, os argumentos apresentados defendem a centralidade do conhecimento escolar condicionada a importância de espaços democráticos dentro da própria escola. Uma coisa interliga a outra.

Para Arendt (2003, p. 21-22), “a política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”. Portanto, espaço público e político é o local do exercício democrático, mas ele prescinde de uma condição de igualdade entre todos. No caso da escola essa condição só pode ser construída mediante o conhecimento escolar, caso contrário reproduz-se uma cidadania pensa como cidadão de primeira e segunda classe.

Para que a diferença prevaleça e a pluralidade se estabeleça, é necessário que haja simetria nas condições de cidadania no espaço público. Sem essa simetria, da condição de todos agirem, falarem, pensarem e interferirem como animais políticos, a diferença não aparece, antes é reprimida por condições de assimetria. Vencendo a homogeneidade dos privilegiados.

Reforçando o já exposto, a escola é um ambiente onde todos que ali se encontram são iguais, são indivíduos em busca de aprendizagem. Os professores são aqueles que podem interferir nessa aprendizagem de modo a colaborar com a construção e entendimento de conhecimentos significativos e relevantes socialmente. Como consideram Masschelein e Simons (2014, p. 120) “todos se sentam como iguais ao redor da mesma mesa e, confrontados

com o que está na mesa, qualquer coisa pode acontecer, e ninguém pode reivindicar autoridade para dizer o que deve ser feito baseado em uma qualificação que o outro não tem”.

Estes autores ainda nos auxiliam a concluir que o “ódio a democracia” parte da classe dominante, que supostamente seria superior, melhor qualificada para cargos importantes, portanto “reservando-se” no direito de deter o conhecimento valioso. O ódio a democracia, de acordo com Ranciere (2014, p. 119) tem como visão “a intolerável condição igualitária da própria desigualdade”.

Por isso, o medo da democracia, o ódio a ela é tão presente,

há um medo de que as escolas possam realmente se tornar locais onde a democracia ocorre, ou seja, um lugar onde não há nenhuma razão natural (a inteligência, por exemplo) ou social (condição financeira, por exemplo) em que o exercício do poder ou a justificação das diferenças possa ser baseado.(MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 146)

Neste sentido a defesa da democracia através do conhecimento é tópico essencial nas discussões e formações de professores da Educação Básica. Pois o entendimento de superioridade e inferioridade descrito nos parágrafos anteriores, infelizmente também faz parte do discurso presente em muitas escolas, de muitos professores e até mesmo dos próprios estudantes “rebaixados”.

Devem-se ser questionados os processos de seleção/escolha dos conhecimentos escolares. Os estudantes precisam compreender o motivo de estarem aprendendo determinado conteúdo, e que seus aspectos subjetivos (cultural, econômico e social) sejam considerados neste processo. Justamente para que se fortaleçam, evitando seu silenciamento e inferiorização. Para que percebam a escola como um ambiente de aprendizado mútuo, significativo e com sentido; que lhes acrescente novas possibilidades na formação da sua identidade.

Além de uma nova concepção de ideais, é importante que a comunidade educativa tome a escola como “tempo livre”, da forma como expõem Masschelein e Simons (2014, p. 162). A escola

É tempo de conhecimento/matéria pelo conhecimento/matéria, da capacidade pela capacidade (conectada a exercitar-se) e da voz/toque de um evento em excesso de um sujeito e seus projetos (que está comprometido no pensamento). Uma característica típica dessa separação, então, é a *suspensão*. Apropriações econômicas, sociais, culturais, religiosas ou políticas estão

suspensas, assim como as forças do passado e do futuro e as tarefas e papéis ligados a lugares específicos na ordem social. (grifo dos autores)

Esta suspensão, a que se referem os estudiosos, nada mais é do que a desfamiliarização com aquilo que já é natural para os discentes. Correndo o risco de repetir o que já foi escrito: não se trata de desconsiderar o que o estudante sabe, de onde vem ou sua cultura, mas sim utilizar essa bagagem de conhecimentos para aprender outros, relevantes e democratizadores. Afinal, “a escola é um lugar onde as coisas podem simplesmente *achar o seu lugar (comum)* e acontecer” (grifo dos autores, MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 197).

Ao compreender Nóvoa (2009, p. 27) quando apresenta que a educação contemporânea passa por um momento de “incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*” (grifo do autor). Espera-se que esta dissertação não seja mais um discurso qualquer, com residência fixa na biblioteca da universidade. Mas que sirva para a abertura do diálogo envolvendo o tema apresentado, em possíveis formações de professores.

Para finalizar, é pertinente destacar as considerações de Zago (2011, p. 307) sobre a pesquisa:

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque ‘nossas verdades’ diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo.

Sendo assim, pretende-se que este trabalho deixe sua presença nas escolas, que seja o estopim para a busca de mais aprendizagens, descobertas e da compreensão de que a democracia também se faz com e transforma o conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** 4. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

BALL, Stephen J. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 485-498, Mar.-Set., 2010a.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, v.35, n. 2, p. 37-55, maio/ago., 2010b.

_____. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago., 2013.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012.

_____. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As humanidades no ensino - André Chervel e Marie-Madeleine Compère. **Educação e Pesquisa**. vol.25 no. 2 São Paulo Julho/Dez. 1999.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11 ed. Brasília: Universidade de Brasília. 1998.

DEMO, Pedro. Demarcação Científica. In:_____. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In: _____. (Orgs.) **Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e Desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. 2. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na antiguidade clássica. In: Pinsky, Jaime; Pinsky, Carla Bassanezi. (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho Imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIBÂNIO, 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**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

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

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45. 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. In: _____. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Em defesa da escola: Uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura. **Brasília**: MEC; SEB, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **RBPAAE**, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012

MULLER, Johan. Revisitando o progressivismo: Ethos, política, Pathos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B.(Orgs.) **Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e Desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. **Professores: Imagem de um futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007.

PACHECO, José Augusto; PESTANA, Tânia. Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2014.

PEREIRA, Anna Luiza Verdi. **Conhecimento escolar em revista: um estudo na revista educação (2013-2014)**. 2014. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.

PERONI, V. M. Privatização do público versus democratização da gestão da educação. In: GOUVEIA, A. B., PINTO, J. M. R., CORBUCCI, P.R (orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.

POSSAMAI, Leusa Fátima Lucatelli. **Contribuições da Pesquisa-Ação na produção de conhecimentos escolares: Experiências Curriculares na Rede Pública Municipal de Chapecó (1997-2004)**. 2014. 240 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina.

RANCIERE, Jacques. **O ódio a democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SALVADOR, Angelo Domingos. **Investigação das soluções**. In: _____. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração e relatório de estudos científicos. 6. ed. Porto Alegre, Sulina, 1997. Cap. II. p. 73-144.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade**, 34(2): p. 187-201, mai/ago, 2009.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no rio grande do sul: Uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 127-156, mar. 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; PEREIRA, Anna Luiza Verdi. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, dez. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2014.

SILVA, Suzan Christina Ribeiro da. **Políticas de currículos e fluxos culturais: sujeito, conhecimento e diferença**. 2011. 101 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014. ISSN 0102-6801

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 23, 2003, p. 5-15.

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

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.

APÊNDICE A – Questionário**Instrumento de coleta de dados**

Data: __ / __ / ____.

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado, do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim. Busca informações de como os professores do Ensino Fundamental atuantes em escolas públicas compreendem o conceito de conhecimento escolar. **NÃO DEVE SER IDENTIFICADO.**

1. O que significa conhecimento escolar para você?

2. O que um aluno deveria aprender em sua disciplina/aulas?

3. Qual o papel da avaliação em seu contexto? Você aplica avaliações? Para que?

4. Qual é a sua opinião sobre os conjuntos de avaliações externas a que a escola está submetida?

5. O que você considera/pensa sobre a assertiva de que o conhecimento escolar deve partir do aluno (ou de seu contexto)?

6. O que significa fazer do aluno o protagonista do processo de aprendizagem?

7. Em uma escala de zero (0) a dez (10) que peso você atribuiria, em termos de importância, para o conteúdo curricular e para o conhecimento do aluno?

#Conteúdo curricular: _____

#Conhecimento do aluno: _____

8. Perfil

a. Idade: _____

b. Tempo de Atuação no Ensino Fundamental: _____

c. Formação (graduação, pós graduação, outros cursos):

9. Dados de identificação do(s) local(is) de trabalho:

- a. Faixa etária dos alunos: _____
- b. Nível, ano ou turma(s) de atuação: _____
- c. Classe social dos alunos: _____

OBS: Os dados acima informados serão utilizados somente para fins de pesquisa e em possíveis publicações e divulgações científicas.

Contato: Anna Luiza Verdi Pereira

Telefone: (54) 9 9662-3293

E-mail: alvp92@gmail.com