

Conteúdos escolares: simplificação ou construção do conceito

Araci Hack Catapan*

Introdução

Este texto é o resultado de um estudo crítico elucidatório das idéias que Jean-Claude Forquin (1992) apresenta em seu artigo: *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Este artigo nos representa um avanço teórico e crítico na área de currículo enquanto analisa a questão dos saberes pela perspectiva das determinações didáticas e sociais. O autor toma como fundamento maior a sociologia da educação e estabelece uma interlocução significativa com grandes nomes do pensamento francês, como Verret (1975), Bourdieu (1967), Chervel (1988), Chevallard (1985) e do pensamento britânico em Bernstein (1975), Musgrove (1968), Goodson (1983), Young (1975).

A escolha desse artigo para uma análise crítica deve-se, por um lado, à relevância das contribuições desse autor para o entendimento das questões que determinam o conhecimento escolar. Jean-Claude Forquin passou a ser traduzido e divulgado recentemente no Brasil. É um educador francês, contemporâneo, que tem abordado com rigor e profundidade a questão da cultura escolar. A sua forma particular de análise é interessante à medida que não absolutiza as questões e, sim, explora as tensões contraditórias que definem a essência dos temas abordados numa perspectiva essencialmente dialética.¹

Por outro lado, Jean-Claude Forquin desenvolve, neste artigo, uma análise dos saberes escolares, questão que consideramos fundamental para a discussão dos processos de organização, desenvolvimento e avaliação do ensino, pois se compreende que este processo tem por caráter fundamental a questão do conhecimento.

* Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação – UFSC.

Este estudo não esgota todos os elementos do texto. Dados os limites deste trabalho, selecionamos algumas questões que julgamos fundamentais e fazem parte íntima de nossa aposta.

Consideramos de significância todos os fatores abordados, porém, centramos mais nosso olhar em duas questões. A questão que trata da seleção cultural como um processo de transmissão e ao mesmo tempo de contínua transformação. Este processo de transformação, segundo o autor, se define pela referência a aspectos culturais do passado com o presente. A outra questão, à qual dedicamos maior ênfase, tratada pelo autor, é a questão da importância de análises referenciadas na sociologia, e a necessidade de se estabelecer a partir deste mirante a identificação da natureza da cultura escolar.

A estrutura de análise desenvolve-se a partir de três pontos: primeiro, realizamos uma rápida contextualização geral do tema na dimensão histórica das discussões educacionais brasileira; segundo, pontuamos alguns elementos fundamentais do texto e a forma como estão abordados por Forquin; terceiro, estabelecemos uma interlocução com o autor a partir de uma concepção particular sobre o tema², bem como sobre as possibilidades que tem a sociologia da educação, como matriz de análise, de superar alguns limites impostos pelas determinações didáticas, superando a mera codificação de conteúdos.

Propõe-se essa estruturação do texto para facilitar a análise, situando o tema na dimensão histórica da questão, tanto em relação às abordagens de caráter geral, como em relação à nossa seleção de pressupostos para a percepção do problema. O entendimento do texto, pontuando os aspectos mais relevantes busca garantir não só a seleção de alguns aspectos, como também uma maior fluidez na leitura. Assegurados estes dois critérios, que entendemos como condições mínimas para se estabelecer uma interlocução crítica com o autor, esta desenvolve-se no sentido de identificar as tensões e nelas a fertilidade do tema.

Aposta-se na relevância deste artigo de Forquin para fertilizar os debates educacionais em nosso meio, que têm se limitado a análises macroestruturais na dimensão das variáveis extrínsecas. Estas análises são necessárias, porém não são suficientes. A partir de um determinado mirante é preciso definir o objeto para o qual se dirige a análise e a interferência. É preciso analisar o ato pedagógico a partir de uma determinada visão macroestrutural, buscando o entendimento de suas relações de interdeterminações. O propósito do autor nos parece ser o de chamar a atenção para esta questão.

1 Contextualização e relevância do tema

Das inúmeras questões suscitadas pelas análises dos problemas da educação brasileira, nesta última década, a que mais tem nos chamado atenção é a que se refere à relação entre a produção do conhecimento histórico e a produção do conhecimento escolar. No cômputo geral da literatura pedagógica, esta questão não tem sido a mais emblemática, porém, a particularidade de nossas experiências tem nos provocado constantemente para esta discussão.

Em nosso país, nas três últimas décadas são abundantes as discussões centradas, historicamente, em análises macroestruturais, fundadas em variáveis extrínsecas, em detrimento das análises necessárias das variáveis intrínsecas do ato de conhecimento na dinâmica interna do ato pedagógico. Além das determinações contextuais, interferem, também, no ato pedagógico determinações internas de caráter estruturais e funcionais, tais como a organização curricular em todos os seus aspectos. Isto é, aspectos de seleção e organização de turmas; de distribuição de espaços e tempos; da organização funcional e hierárquica das relações que se estabelecem no interior do processo; de seleção e organização dos saberes escolares, como aponta o autor. Bem como de todos os fundamentos epistêmicos que constituem e definem o desenvolvimento da seleção e da transmissão desses saberes. O nosso entendimento tem por pressuposto que a concepção de conhecimento define o caráter básico do processo.

A questão da didática na educação brasileira como área de conhecimento pedagógico, e mesmo como disciplina pedagógica específica, tem sustentado alguns momentos polêmicos nos últimos tempos. Porém, as tensões mais significativas têm se fundamentado nas análises das diferentes tendências pedagógicas, enquanto cada uma toma por pressuposto uma determinada visão de sociedade. Essas abordagens têm sustentado um confronto ideológico de seleção e classificação, que se referem às questões mais voltadas as determinações sócio-econômicas, diferenciando as tendências reprodutivistas das transformadoras. Essas análises têm, sem dúvida, representado um avanço, porém insuficiente como organização, desenvolvimento e avaliação de um instrumental epistêmico-metodológico necessário. Entende-se como necessária e suficiente a construção de um instrumental epistêmico-metodológico, que

garanta o enfrentamento dos desafios que o processo de trabalho escolar encontra em relação aos avanços do conhecimento histórico. O conhecimento técnico-científico põe desafios contundentes fundados em nova base material da qual os processos escolares continuam ausentes.

As análises mais divulgadas do processo do trabalho escolar tomam por fundamento a função social da escola como instituição transmissora de conhecimentos. Tanto as abordagens feitas pelo prisma das pedagogias mais tradicionais como as abordagens feitas pelas pedagogias mais progressistas, centram suas questões nas formas de transmissão e apropriação do conhecimento. Porém, estudos que realizamos, recentemente, no curso de mestrado em educação, mostram que as diferenças básicas entre uma tendência e outra são apenas formais. Na prática, no ato pedagógico em seu sentido substancial, as diversas tendências diferenciam-se muito mais pelas formas de abordagens do que pela essência do processo em desenvolvimento.

Entendemos que, não obstante a compreensão diferenciada a respeito da função da escola – por um lado, como serviço de reprodução da ordem social e, por outro, como espaço político de relativa importância para com a transformação social – o que varia é apenas a forma mais ou menos diversificada de selecionar e de transmitir os saberes escolares. As relações materiais dos sujeitos com o objeto de conhecimento continuam sendo polarizadas, ora centradas no professor, ora centradas no aluno. Não superam uma relação bilateral, embora haja um propósito formalizado em favor de um processo de transformação. Na prática, uma abordagem prioriza os aspectos técnico/funcionais, a outra prioriza os aspectos político/sociais. O elemento fundamental, os processos que tratam da seleção, da codificação e da construção de novos conhecimentos não são discutidos e encarados com rigor. Esvaziam-se em análises conjunturais. São raras as discussões que se voltam para a compreensão de como a cultura geral é codificada e transformada em cultura escolar e transmitida como um processo de desenvolvimento de novos conhecimentos.

Na literatura pedagógica, as análises geralmente encontradas são polarizadas ou reduzidas a questões maniqueístas de contornos excludentes entre conhecimento científico e conhecimento popular. São discussões interessantes, mas não suficientes por si mesmas para dar conta das determinações efetivas postas pelas relações sociais na construção de

um determinado saber. Tratam de certa forma do saber escolar, mas apenas como produto, e não como uma construção dinâmica, que evolui, constituindo-se numa complexidade multidimensional de fatores que superam os processos de transmissão didática.

Nossas análises nos levam a crer que as abordagens pedagógicas desenvolvidas na educação brasileira, embora tenham evoluído no sentido da socialização do conhecimento, não têm ultrapassado os limites de um processo didático de codificação e transmissão. Limitam-se a selecionar, reduzir e rejeitar este ou aquele conteúdo, impondo configurações didático-metodológicas baseadas em certezas e definições de caráter simplesmente acadêmico. As codificações didáticas infantilizam o aluno e se reduzem a formas de controle e de repetição. Como se os saberes transmitidos tivessem um fundamento em si mesmo e ao aluno bastasse apropriar-se desse fundamento por memorização.

Isto significa que a ênfase do processo escolar é posta na função de conservação/transmissão e, conseqüentemente, supõe uma seleção, transformando o conhecimento historicamente produzido em um produto didático. O saber escolar é tratado como um mero produto a ser transferido e não como um processo de construção dinâmica.

Esta problemática da seleção dos saberes escolares, passa, necessariamente, pela análise das relações sociais que se estabelecem na dimensão macroestrutural e refletem na organização microestrutural. Passa, portanto, pelas análises das interdeterminações que se estabelecem entre o processo de produção do conhecimento histórico e do conhecimento escolar. A compreensão dessa dinâmica funda-se em pressupostos epistemológicos, aos quais se referenciam a compreensão dos processos de desenvolvimento do conhecimento. Isto é, a concepção de conhecimento sustenta e determina a dinâmica do movimento na prática. Por exemplo, a organização de uma dinâmica de ensino no sentido da construção dialética se alimenta numa concepção de conhecimento que se objetiva na interação possível que se estabelece entre sujeito e objeto.

Uma prática de ensino que se limita à transmissão de saberes, embora formalmente se sustente num discurso de transformação, não supera a simplificação estabelecida pela seleção e nem o caráter de reprodução.

Nos processos escolares, de uma forma geral, o que constitui o objeto de transmissão formal, explícito e intencional não representa senão uma mínima parte do conhecimento produzido coletivamente. Além

de ser, este conhecimento apresentado de forma figurativa, constitui-se, como produto, num espectro limitado de saber e competências fundados em mitos e símbolos socialmente admitidos ou ideologicamente avalizados. O sentido de produção fica reduzido à força formadora de determinados *habitus* disciplinares padronizados, que obedecem a um ritual de tradição e controle, que reflete uma forma de identidade cultural. O processo didático se desenvolve numa relação bilateral de caráter empirista em que se efetiva pela primazia do objeto sobre o sujeito.

Nesse sentido, os saberes e os modos de pensamento, tipicamente escolares, imprimem uma determinada marca didática constituindo uma certa cultura escolar. Essa cultura fundamenta-se em determinados *habitus*, em critérios e valores típicos que impedem que se perceba o decalque impresso pelo grupo de pressão e domínio de um saber pseudamente verdadeiro. São critérios de valor que se inscrevem de modo profundo no comportamento dos sujeitos, configurando-lhes uma certa identidade e compromisso que implicam no limite de seu potencial de criação. Portanto, para redimensionar esta questão, se faz necessário tomá-la pelo seu eixo básico. A pedagogia, como uma ciência aplicada que trata dos processos de educação, tem como objeto material o conhecimento. No sentido particular da educação formal, este objeto é o conhecimento escolar, organizado, desenvolvido e avaliado pelos processos didáticos. As transposições didáticas que codificam o conhecimento histórico em conhecimento escolar precisam ser rigorosamente revistas e reorganizadas para que se atinja o caráter dos processos de ensino em sua substancialidade. Entendemos que a didática, como uma determinada área de conhecimento pedagógico, tem se limitado a organizar e desenvolver normas e técnicas, em detrimento das possibilidades de constituir-se como uma área de conhecimento pedagógico mais amplo e profundo de caráter essencialmente epistêmico-metodológico.

É nesse sentido que as idéias de Jean-Claude Forquin fertilizam, significativamente, esta discussão que trata da análise dos saberes escolares. É uma contribuição fundamentada na sociologia do conhecimento, que indica caminhos privilegiados de renovação, enquanto reconhece e analisa o interior dos processos escolares como um local de profundas interações sociais na gestão de uma cultura “sui generis”. Portanto, a interlocução com Forquin possibilita clarificar um pouco mais as questões estruturais e funcionais da organização e transmissão dos saberes escolares como um processo de interação social.

2 A abordagem do autor: Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais

Forquin aborda, neste artigo, a questão dos saberes escolares em relação à dinâmica social e às determinações impostas pelos processos didáticos. O autor desenvolve a reflexão tendo como matriz geral a sociologia do conhecimento. A análise se desdobra em quatro temas básicos: a seleção “cultural escolar”; imperativos didáticos e cultura escolar; as matérias escolares, territórios e dinâmicas sociais, estratificação dos saberes escolares e estruturas sociais, e como conclusão: os saberes escolares entre a exigência de análise e a preocupação de justificação.

2.1 A seleção cultural escolar

Forquin propõe denominar de *currículo* a seleção cultural escolar e destaca nessa seleção duas evidências:

“Primeira...a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem, inegavelmente, uma função essencial da educação em todas as sociedades (pois ninguém pode subtrair ao imperativo da perpetuação do mundo humano e da continuidade das gerações” (p. 29).

Esta afirmação está imediatamente seguida de uma ressalva que esclarece que esta reprodução não está isenta de uma grande perda e uma constante reintegração. Ou seja, este processo não se dá de forma absoluta, embora necessária, se dá sempre no sentido da transformação. No processo histórico do desenvolvimento cultural ocorre uma seleção natural que envolve uma superação constante. A memória escolar, embora de forma diferencial, também envolve uma base de esquecimento do que perdeu a significância. Pelo menos, deveriam as escolas e as universidades selecionarem da cultura o que é mais original e avançado para transmitir em seus conteúdos. Pois em cada época as sociedades, os níveis de estudos, os clientes, as ideologias não são as mesmas. Mesmo quando o passado não é objeto de ensino e se põe como luta contra a obsolescência, continua implícito no presente de diferentes formas.

Segunda: esta seleção não se objetiva somente em relação ao passado mas, também, em relação ao presente. Isto é, a seleção de saberes que se faz para constituir um currículo define-se pelos imperativos do presente. É pela necessidade de compreender o presente que se selecionam informações do passado. Em um número ilimitado de informações a serem transmitidas, a seleção não se dá por acaso, inúmeras determinações interferem, sejam de ordem cultural, social, econômica e ou puramente morfológicas ou estruturais.

Além destas evidências o autor, baseado em Bernstein e Perrenoud, destaca duas indagações significativas em relação à seleção cultural, respectivamente: a) sobre a legitimidade da seleção e/ou da exclusão de determinados conteúdos; b) sobre a relação paradoxal entre o currículo formal e o currículo real.

Portanto, conclui Forquin, a análise e a relação de um currículo, efetuada em determinado momento, é completada no seu desenvolvimento, pois existe uma diferença entre aquilo que é pretendido e se crê ensinar e aquilo que o aluno realmente aprende. Esta diferença se define nas condições contextuais da ação pedagógica.

2.2 Imperativos didáticos e cultura escolar

Segundo Forquin, a educação escolar não apenas seleciona elementos da cultura, trata, também, de reorganizar e reestruturar estes elementos, tornando-os acessíveis aos alunos.

“Toda a prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação deste objeto em objeto de ensino” (Verret apud Forquin, p. 33).

Ainda segundo Verret (apud Forquin), a arte de ensinar não compreende a arte de inventar. Ensina-se o que se crê preciso, concluído, essencial. Ensina-se o que se crê como verdade dada, este é o limite do processo de ensino. Nesse sentido, os saberes escolares ficam profundamente marcados pela simplificação, pela hierarquização, pela repetição e pelos exercícios de controle.

Faz parte também das transposições didáticas dispensar longo tempo com a exposição didática, que leva em conta não só a seleção do que deve

ser transmitido, mas, também, as condições e as disposições de quem transmite e de quem recebe, bem como as formas e as relações a serem transmitidas. Além dessas preocupações, a didática ocupa-se também com o índice de incorporação dos saberes pelos alunos, com o desenvolvimento de determinados *habitus*.

“A cultura escolar apresenta-se assim como uma ‘cultura segunda’ com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos decorrentes desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e sanções” (p. 33 e 34).

Decorrem de toda essa inferência funcional da didatização inúmeros critérios rigorosos que constituem traços morfológicos de uma cultura ‘sui generis’, que não são meros artefatos. Pelo contrário, é essa ‘produção cultural’ que constitui em todas as sociedades a via de acesso ao pensamento erudito, à atividade cultural criadora.

Porém, as análises das transposições didáticas não dão conta de certos aspectos específicos dos saberes escolares, que não podem ser considerados nem como reflexos da cultura geral, nem como mero resultado das transposições didáticas, mas constituem

“...entidades culturais próprias, criações didáticas originais, que levam a recusar a imagem de uma escola fechada na passividade, de uma escola receptáculo de subprodutos culturais da sociedade” (Chervel, apud Forquin, p. 35).

Forquin acentua, ainda, que, se a escola é o lugar e a matriz de saberes específicos, estes saberes não se encerram nos limites da escola, mas, ao se constituírem em *habitus*, influenciam, certamente, outras práticas culturais.

“...a cultura escolar dota assim os indivíduos de um corpo comum de categoria de pensamento e cumpre por isso uma função

de integração lógica ao mesmo tempo que de integração moral e social: estando os espíritos assim modelados, predispostos a entreter com seus pares uma relação de cumplicidade e de comunicação imediatas” (Bourdieu, apud Forquin, p. 34).

Portanto, lembra o autor, isto não significa que a escola determina uma matriz cultural, pelo contrário, é preciso reconhecer que a escola pela força de uma cultura ‘sui generis’ interage com outras dinâmicas da sociedade.

2.3 As matérias escolares, territórios e dinâmicas sociais

Neste item, o autor discute a organização dos saberes escolares a partir de sua estruturação morfológica em forma de matérias. A análise se desenvolve a partir da indagação.

“...esta compartimentação corresponde as necessidades epistemológicas e didáticas ou se ela resulta de motivações” (p. 37).

A análise mostra que a diversidade e as variações nessa organização se dão em diferentes níveis e em diferentes contextos e ultrapassam os limites da organização dos saberes, pois põem-se também na organização de agremiação dos docentes. Isto é, não se limitam às questões estruturais, epistemológicas e didáticas, e definem-se também nas relações sociais que se estabelecem entre seus agentes.

Essa importância é sublinhada por Musgrove (apud Forquin):

“Estas lhe aparecem, com efeito, como comunidades sociais, ‘entre as quais’, escreve ele, existem relações de competição e de cooperação, que definem e defendem fronteiras, exigem fidelidade da parte de seus membros e lhes conferem um sentimento de identidade...o currículo escolar ensina a um aluno quem ele é” (p. 38).

A resistência às mudanças reflete essa forma de constituição de identidade. Qualquer forma de mudança que signifique alterações ou recortes nas compartimentações, alterando as fronteiras e redistribuindo os espaços ameaça o sentido de identidade do grupo. Bernstein, em sua

contribuição sobre as condições e implicações dos saberes escolares, ratifica essa resistência à descompartimentação ao desenvolver uma reflexão original.

“Toda a espécie de delimitação, quer ela seja material ou simbólica, supõe e induz, com efeito, relações de poder” (Bernstein, apud Forquin, p. 38).

Geralmente têm-se compreendido esta divisão como reflexo da realidade objetiva, porém, Geoff Esland aborda esta questão de uma forma diferenciada, sustentando a tese de que não há justificação objetiva para a compartimentação.

“...o sistema de saberes escolares não repousa sobre nenhuma justificação objetiva, e que em particular a separação entre as diversas matérias de ensino não faz se não refletir os hábitos corporativos, os preconceitos ou os interesses de certos grupos profissionais e sociais” (Geoff Esland, apud Forquin, p.39).

Nesse sentido, para o autor os saberes escolares reduzem-se a um conjunto de significações intersubjetivas partilhadas. Isto é, a análise da questão do currículo, pelo pressuposto da sociologia, mostra que os saberes escolares refletem mais as determinações sociais, do que as questões epistemológicas ou didáticas.

“A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (Bernstein, apud Forquin, p. 39).

O autor reconhece e aposta na originalidade e na fecundidade da contribuição da sociologia crítica para as abordagens e a compreensão maior da organização dos currículos, porém, chama a atenção para algumas fragilidades no que diz respeito ao plano da validação empírica e da falta de perspectiva histórica. Assim, concorda, com Chervel e Goodson, que estudos historiográficos complementariam a compreensão da natu-

reza e da evolução dos saberes escolares organizados em compartimentação, isto é, em forma de matérias.

2.4 Estratificação dos saberes escolares e estruturas sociais

O autor aborda neste item a questão da estratificação dos saberes escolares determinada pelas relações sociais, identificando aspectos relevantes que se manifestam na organização social e se refletem diretamente na organização escolar.

Os saberes escolares, como produto contínuo dos processos culturais, constituem internamente um universo de representações não só no sentido funcional, mas também no sentido estrutural. Os saberes escolares constituem um sistema estratificado a partir mesmo do acesso. Por uma série de determinantes ‘implícitos’, certas classes sociais são mais favorecidas em relação à possibilidade de acesso aos ‘saberes de excelência’.

Por outro lado, a oferta de oportunidades de acesso a determinados saberes define-se também por questões econômicas. A socialização dos diferentes saberes se estabelece a partir de critérios de competição determinados pela demanda no mercado de trabalho. A hierarquização está presente em todos os ramos e, também, internamente entre os tipos de saberes. Assim, dependendo do contexto, alguns saberes são mais ou menos valorizados. Note-se a discrepância de prestígios que existe entre os saberes ditos ‘profissionais’ e os saberes teóricos e gerais.

Independente dos ramos, continua o autor, observa-se, ainda, uma hierarquização interna entre os diferentes saberes. Alguns saberes como a matemática são considerados na maioria dos cursos um saber de excelência, ou seja, dominante em relação aos demais saberes. Estas manifestações de legitimidade estão sempre ligadas a um determinado ‘arbitrário cultural’. O caráter desse arbítrio define-se nas relações sociais mais amplas, que se refletem nas relações sociais internas do sistema escolar³.

“...a estratificação dos saberes escolares reveste-se de uma significação diretamente política, pois que ela coloca em jogo relações de dominação e de poder tanto no interior, quanto no

exterior das instituições educacionais...lá onde os saberes são objetos de uma forte hierarquização, existe, também, uma forte hierarquização entre os docentes e alunos, enquanto que os últimos dispõem de uma margem de controle mais importante sobre os conteúdos e processo de ensino quando a definição da cultura legítima é menos rígida e quando há mais permissão para subscrever 'definições alternativas de saber' (Young, apud Forquin, p. 42).

Em síntese, conclui Forquin, essa hierarquização dos saberes escolares define-se, de maneira geral, não apenas por questões didáticas e sim por questões de fundamentos sociológicos. A 'constatação' demonstra a significância das análises dos currículos pela categoria da sociologia crítica.

2.5 Conclusão: os saberes escolares entre a exigência de análise e a preocupação de justificação

Forquin conclui o seu artigo indicando outros aspectos a serem aprofundados em relação a uma abordagem do currículo pela categoria da sociologia do conhecimento.

"Ocorre que ela coloca em ação uma exigência de compreensão e de análise que não incide mais unicamente sobre a distribuição social dos fluxos escolares, sobre os determinantes e os efeitos sociais das políticas de escolarização, sobre a evolução das instituições educacionais, mas diz respeito também à natureza concreta dos processos que se desenrolam no interior da caixa preta dos estabelecimentos e das salas de aula, à forma das relações sociais que aí se travam, ao conteúdo e ao modo de organização dos saberes que aí se transmitem" (Forquin, p.43).

Esta concepção implica em uma abordagem analítica do valor próprio das coisas ensinadas na escola, desmistificando as percepções de carácter natural. Isto requer de fato inscrever-se num novo horizonte de valor. O fundamental, segundo Forquin, é garantir a não dissociação entre os aspectos sociológicos didáticos e epistemológicos. Uma coisa é desvelar, é compreender quais os elementos que sustentam determinado

currículo e outra é a questão da avaliação do que vale a pena ser ensinado, ou seja, do que é fundamental na cultura para ser selecionado.

Em outras palavras, as análises e compreensões das determinações da sociologia crítica não nos isentam da responsabilidade de fazer escolhas pedagógicas e de justificá-las.

“é preciso certamente admitir que as condições de um reconhecimento do território próprio da sociologia como ciência passam justamente pelo reconhecimento da irreducibilidade conceitual das questões normativas” (Forquin, p. 45).

As tensões entre as questões sociológicas e as questões educacionais são profundamente necessárias, mas são também irreduzíveis. Isto é, sem desconhecer a justificação pedagógica própria essencial do processo de ensino é, certamente, necessário reconhecer a pertinência da relação desta com a questão cultural mais ampla, porém, uma e outra têm a sua própria substância. Trata-se da necessidade de inscrever a justificativa pedagógica nas relações culturais. Porém, isto não se lhe tira a particularidade.

3 Apreciação crítica

Em sua análise, Forquin destaca muitos aspectos e fatores significativos para a compreensão dos determinantes que definem o caráter dos saberes escolares. Esta é uma contribuição importante para as discussões didáticas, compreendida como uma área de conhecimento que trata da seleção, da organização e do desenvolvimento dos saberes escolares.

Em relação à seleção cultural, Forquin analisa a ênfase da função da educação como um processo de conservação e transmissão, enfatizando que este processo se dá continuamente no sentido da transformação.

É em relação ao sentido da transformação, portanto, que devemos maior rigor de análise e discussão. Diríamos que não é suficiente defini-la, hoje, em termos de seleção, apenas referenciada nas significâncias do passado em relação ao presente. Considerando que a grande marca de nossa época é a mudança, e sobretudo a celeridade com que ela se efetua, levaríamos esta indicação do autor bem mais longe. Diríamos que a cultura, como produção histórica do homem, é o ponto de partida para qualquer referência de

inserção do sujeito no seu contexto. Porém, esta mesma produção histórica comporta, atualmente, determinações, que exigem que esta referência supere as referências no passado pela significância em relação ao presente. Faz-se necessário que estas referências também se relacionem ao futuro.

A grande crise, hoje, que não se reduz à crise econômica, à crise social, à crise cultural, ou mesmo à crise educacional, é uma crise generalizada e multidimensional, que nos põe o futuro como uma incógnita. Como diz Morin,⁴ o futuro é hoje e é uma incógnita. A única certeza na qual podemos alimentar o nosso imaginário é a aposta na potencialidade criadora do homem como um ser que garante a sua sobrevivência.

Portanto, no que se refere à seleção cultural escolar, é preciso ter presente que, em cada momento de construção de um determinado conceito, desaparecem inúmeras informações, que são substituídas por novas, e contém o gene do futuro. E, na atual celeridade de transformações em que vivemos, em que as condições postas pelo conhecimento técnico-científico superam o tempo e o espaço, o futuro é o presente.

As transposições didáticas que tratam da seleção, como muito bem diz Forquin, não tratam somente de selecionar, investem longo tempo em simplificar, codificar, reorganizar e estruturar esta seleção, constituindo um determinado aspecto de saber (o saber escolar). Este saber tem valor intrínseco além do valor social que se objetiva na interação mais ampla.

“...os conteúdos de ensino são concebidos como entidade ‘sui generis’, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história” (Chervel, 1990, p. 180).

O reconhecimento do caráter intrínseco dos saberes escolares não significa um isolar-se em si mesmo, e sim compreendê-los e analisá-los em sua substância, em relação com os determinantes sociais mais amplos. Neste sentido, é preciso ter o cuidado de não limitar a questão à circularidade das análises naturais. A relação dinâmica entre os processos sociais mais amplos e o processo social escolar interno é a questão fundamental que o autor indica. Uma análise substancial das formas de seleção e organização dos saberes escolares, referenciada na dinâmica

social mais ampla, supera a circularidade e contribui como interferência educacional objetiva para a inserção do sujeito no seu contexto.

Esta abordagem supera os limites de uma discussão circular. A dinâmica que se estabelece entre a produção histórica do conhecimento e a organização didática do conhecimento escolar vai além das determinações dos imperativos didáticos, constituindo um pressuposto fundado nas relações materiais em que se constitui e desenvolve o conhecimento histórico.

Esta concepção de organização didática fundamentada na relação dinâmica entre o conhecimento histórico e o conhecimento escolar requer fundamentos que assegurem a compreensão também a respeito da evolução dos diferentes saberes históricos. É preciso, portanto, que reflexões que tratem, também, da evolução dos diferentes saberes façam parte das discussões didáticas.

Analisar as práticas didáticas como uma interferência no processo de evolução do conhecimento requer uma compreensão epistemológica que dê conta da compreensão do caráter dos diversos saberes, como do saber de senso comum, do saber popular, do saber científico e dos processos de interdeterminação que historicamente se estabelecem entre eles. É preciso, também, referenciar este movimento ao movimento da produção histórica.

“Ao contrário do que se previa, da substituição pura e simples do homem pela máquina, encontramos hoje com um novo desafio. Se, por um lado o trabalho puramente autônomo deixará de ser a forma mais presente, o papel do trabalhador na sociedade moderna reveste-se de uma dimensão nova onde a competição residirá na capacidade de gerir e processar informações, atualizar processos, controlar rapidamente as máquinas diante de cada nova necessidade do mercado. Fala-se mesmo em produção, ‘em tempo de real’, onde as mudanças no mercado produzirão efeitos instantâneos nas formas de produção” (Ribeiro, 1993, p. 63).

A seleção e a organização dos saberes escolares precisa estar, também, fundamentada em uma determinada concepção de conhecimento, capaz de dar conta do movimento perene, e violentamente céle-

bre, de transformações pelas quais estamos passando. Neste sentido, a reflexão necessária é a que supera os limites da seleção de conteúdos mais significativos.

A escola como espaço privilegiado de legitimação de saberes tem como caráter fundamental os processos de desenvolvimento do conhecimento. Evidentemente que as análises das determinações sociais e didáticas, nesses processos, implicam profundamente neste entendimento. Porém, a nossa preocupação é de que não se limite e sim se amplie cada vez mais esta reflexão, ou seja, ao analisarmos como ocorrem a seleção e a hierarquização dos saberes escolares, analisarmos também como eles se desenvolvem, buscando uma seleção e uma organização pertinente para com o movimento do real.

A questão dos conteúdos escolares tem sido uma das constantes nas análises da educação brasileira. Porém, nos parece uma discussão presa a uma circularidade que não supera as análises das variáveis extrínsecas. Isto é, constituem-se em defesa ora do saber popular, ora do saber sistematizado e/ou científico, mas não têm conseguido avançar muito além de discussões de nível do senso comum. Tem-se produzido muito pouco no sentido de resultados indicativos de limites e/ou de possibilidades em relação a uma seleção e organização de saberes escolares que respondam às necessidades e exigências da vida atual.

“...Ora o fato novo, a partir do momento em que a modernidade institui-se como critério de julgamento de gosto, é que a mudança torna-se a pedra de toque do projeto criador” (Forquin, 1993, p. 19).

O movimento real da existência está exigindo do homem um determinado potencial de invenção, de criação. A energia física já está suplantada pela máquina. No entanto os saberes escolares continuam limitados a um sistema circular de seleção, de hierarquização, de compartimentação, de repetição, que inviabilizam qualquer criação. Mesmo uma teoria de fundamento dialético, tratada dessa forma, torna-se positivista. Isto tem ocorrido em inúmeras discussões em que se radicalizam idéias como pura positividade ou como pura negatividade, anulando-se completamente o seu poder de contradição e de movimento.

*“Pensar dialeticamente implica pensar, num só ato mental, os elementos contraditórios que definem o fenômeno considerado. Vale dizer, para pensar dialeticamente não basta pensar a contradição: é preciso pensar **por contradição**”* (Saviani, 1991, p. 7).

A seleção dos conteúdos escolares dá-se por mediação e não por determinações e, por isso, não se esgota nas decisões ideologizadas. É importante lembrar que as formas de saber, tal qual os saberes escolares, não são obras de um aparato formal, mas são resultados de interesses contraditórios que se constituem e tomam vida na tessitura escolar como resultado de processos de interação. Neste caso, as determinações didáticas e sociais estão incluídas nesse processo de interdeterminação.

“...sem dúvida os agentes constróem a realidade social, sem dúvida entram nas lutas e nas transações visando impor sua visão, mas eles o fazem sempre com os pontos de vista, os interesses e os princípios de visão determinados pela posição que ocupam no próprio mundo que visam transformar ou conservar” (Bourdieu, 1991, p. 112).

Embora as transposições didáticas representem interesses corporativistas, sustentando a compartimentação, a competição, o poder, sustentam, também, sua própria contradição. Giroux nos mostra isso quando trata da questão do currículo oculto.

“...para a noção de currículo oculto se tornar significativa terá que ser usado para analisar não apenas as relações sociais da sala de aula e da escola, mas também os ‘silêncios’ estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma o conteúdo do conhecimento escolar” (Giroux, 1986, p. 88).

As mudanças internas ocorrem nas diversas áreas (matérias) de conhecimento escolar, por influência de fatores internos e externos. Para entendê-las é preciso analisá-las numa perspectiva sócio-histórica. Isto quer dizer, também, que as relações entre os fatores internos e externos não são constantes, variam de acordo com condições tais como: tradição, prestígio, tempo de existência da matéria; organização dos profissionais

que atuam na área. Isto é, por condições peculiares do contexto como sistema econômico, social, cultural em que se desenvolve aquele saber.

Os saberes organizados de forma compartimentada, ou seja em matérias ou disciplinas, conformam uma visão estreita e simplificada da realidade e servem a uma formação tecnicista. A tradição da ciência moderna, cartesiana/newtoniana, de inspiração disciplinar, é a base do reducionismo e da concepção dual da realidade. A concepção disciplinar se constitui de teorias e técnicas que representam a fragmentação. A compartimentação dos saberes escolares é um reflexo dessa concepção de conhecimento que não dá conta da compreensão da realidade em sua complexificação.

Portanto, o entendimento dos processos de seleção e organização dos saberes escolares passa, necessariamente, não só pelas formas de seleção-organização mas, também, pela discussão da perspectiva de uma determinada concepção de conhecimento, esta é a nossa aposta que encontra respaldo na questão implícita do texto Forquin.

Conclusão

O que é realmente significativo para se entender o desenvolvimento dos saberes escolares é uma análise fundada em uma teoria de conhecimento que compreenda a articulação educacional e social num complexo de relações contraditórias e interdeterminantes.

O ato pedagógico reduzido à informação, à transmissão ou mesmo à socialização do conhecimento sistematizado, intencionalmente organizado, não dá conta da dinâmica das mudanças que o processo histórico impõe. Para encarar os desafios que a produção da existência, fundamentada hoje nos avanços técnico-científicos exige, é preciso que a interferência educacional escolar contribua objetivamente, ampliando as possibilidades do sujeito de investigar e de criar intensamente.

A educação formal tem se fundamentado nos processos de transmissão cultural, porém a mudança é o caráter de nossa época determinada pela celeridade do movimento. Isto demanda uma interferência educacional a partir de uma determinada concepção de desenvolvimento de conhecimento, que possibilite ao sujeito uma visão multidimensional e um potencial altamente criativo, superando o caráter coercitivo, disciplinar, fragmentado, normativo.

Portanto, entendemos que uma das formas de se garantir a seleção, organização e transmissão de saberes escolares, pertinentes à realidade, demanda, certamente, discussões destes elementos apontados por Forquin, porém não se limita a eles.

Recentemente têm-se encontrado maior espaço e interesse nas análises que tratam do caráter fundamental do ato pedagógico como um processo de conhecimento. A contribuição que temos neste artigo, além de dar conta de um entendimento das determinações estruturais e funcionais que definem os saberes escolares, traz argumentos para uma discussão produtiva, gerando novas proposições.

A título não de conclusão mas sim de provocação para a continuidade do debate apontamos algumas proposições que o texto nos despertou.

Entendendo saberes históricos como o conjunto de saberes de uma sociedade, e ensino como a transmissão desses saberes, é evidente que importa, também, analisar os saberes dos agentes que asseguram essa transmissão em todas as suas determinações. É preciso estabelecer uma discussão mais profunda a respeito das determinações históricas que definem a formação do professor e sua concepção de conhecimento, bem como a respeito do sentido do ensino enquanto transmissão.

Considerando os saberes escolares como o resultado de um processo de seleção, codificação e transmissão do saber histórico, isto implica, conseqüentemente, uma análise, a partir das diferentes teorias de conhecimento, e das diferentes formas de saber, por exemplo: saber e conhecimento; saber de senso comum,; saber popular e saber científico. A clarificação destes conceitos é necessária para se compreender as relações básicas da mediação didática, entre saber histórico e saber escolar. E, principalmente, entre saber transmitido e saber construído.

A organização de um currículo para a escola atual requer ainda análises e investigações sobre as formas de saberes escolares, as formas culturais e o uso dominante das tecnologias intelectuais.

Outra questão interessante é o entendimento das mediações didáticas que se estabelecem entre os processos básicos de conhecimento como os de educação, socialização, transmissão, escolarização, aprendizagem, criação e os diferentes métodos pedagógicos.

A contribuição da sociologia da educação favorece uma reflexão de maior alcance a respeito dos saberes escolares como uma cultura relativamente específica, e a inscrição dessa cultura no horizonte da cultura geral. É

preciso indagar-se qual o caráter de contribuição que a cultura escolar tem garantido no sentido da relação conservação/transformação.

Estas são algumas das questões que ficam evidenciadas a partir da abordagem de Forquin. E, certamente, trariam maior aprofundamento e clareza sobre a construção de conceitos de áreas específicas da pedagogia, que se apresentam tão nebulosas, tanto na literatura quanto nas práticas pedagógicas. Os conceitos de didática, de metodologia, de currículo, de planejamento, de disciplinaridade, de interdisciplinaridade precisam urgentemente de maior clareza. Quando se faz uma análise da literatura ou mesmo das práticas concretas, a exemplo do que foi realizado no VII ENDIPE (1994), as questões ficam diluídas em inúmeras variáveis extrínsecas, macroestruturais, significativas sim, mas não suficientes por si mesmas.

Estas análises são necessárias enquanto servem, realmente, de pressupostos para um 'olhar objetivo' para o processo de ensino em suas determinações internas e substanciais. Caso contrário servem para dispersão e diluição cada vez maior da necessidade de se fazer uma escolha e de se assumir o peso do compromisso para com uma determinada interferência pedagógica. O processo de trabalho pedagógico enfrenta uma crise de identidade e mesmo de crédito frente aos desafios da sociedade atual. Isto é, a realidade evolui de forma rápida e radical e a escola continua com as mesmas práticas do século XVII, não obstante as grandes discussões. Estas têm servido de aparato justificatório, encobrendo a inadimplência inegável da escola para com a sociedade.

Tomar como ponto básico de análise o objeto fundamental do processo de trabalho escolar – os saberes escolares – não deixa de ser uma possibilidade importante para romper com a circularidade das análises macroestruturais que têm ocupado por longo tempo a tribuna da escola. A abordagem sociológica tem, certamente, uma contribuição significativa, tanto quanto as abordagens econômicas, psicológicas, antropológicas, quando referenciadas ao objetivo material do ensino, à questão dos processos de conhecimento escolar.

Se faz urgente e necessário compreender as interdeterminações destas questões na relação com a questão fundamental da escola, o ensino. Pois este é objeto e o espaço concreto de interferência e como tal tem a sua própria natureza. Tem a sua forma e o seu conteúdo, que não são os mesmos dos processos macroestruturais. O ensino tem uma íntima relação com os processos mais amplos, e se constitui e se desenvolve na possível interação que estabelece com eles, mas cada um tem sua fronteira, seu objetivo, sua

natureza. O processo de ensino não sai de si mesmo para ser um processo global. O ensino se constitui num processo sistemático, intencional e organizado para interferir no desenvolvimento histórico do sujeito.

Portanto, o processo de trabalho escolar tem um caráter particular que se constitui e se desenvolve como uma interação social, mas não se dilui na cosmologia social em um todo indiferenciado, caótico, como tem sido interpretado a maioria das vezes. A escola tem assumido inúmeras ações periféricas, de caráter assistencialista, esquecendo a sua ação básica. Não propomos o isolamento do ato pedagógico em si mesmo, propomos a objetivação do ato pedagógico nas relações globais. E para isso o ato pedagógico precisa identificar-se em sua substância, em suas fronteiras, em suas interdeterminações e não diluir-se num todo informe, vazio, ora encarado como um processo de pura negatividade, ora encarado como um processo de pura positividade. A essência do processo de trabalho escolar se constitui e se desenvolve na interrelação que se estabelece entre a particularidade de seu caráter e as dinâmicas sociais no movimento material de suas contradições.

Notas

1. Jean-Claude FORQUIM é professor da UFR de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation da Universidade de Rouen, França.
2. Esta concepção está fundamentada em nossa dissertação de mestrado em educação: *O conhecimento e o processo de trabalho escolar: para além do pedagogismo*. Fpolis, UFSC, 1993.
3. A influência de Young se manifesta em muitos autores que abordam a questão do currículo na perspectiva sociológica e é, no Brasil, nos cursos de licenciatura, um dos autores mais recomendado.
4. Seminário Internacional sobre Aprendizagem e Construtivismo Pós piagetiano. Conferência via satélite. Porto Alegre, 1992.

Referências bibliográficas

- ASTOLFI & DEVELAY. **A didática das ciências**. Campinas, Papirus, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, (3): 119-113, 1991.
- CATAPAN, Araci Hack. **O conhecimento e o processo de trabalho escolar: para além do pedagogismo**. Florianópolis, UFSC, 1993. Dissertação de Mestrado.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, (2): 229-177, 1990.
- FEITOSA, Vera Cristina. **Redação de textos científicos**. Campinas, Papirus, 1991.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, (6): 49-28, 1992.
- _____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, Vozes, 1986.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos**. Campinas, Papirus, 1992.
- PASSERON, Jean-Claude. Pedagogia e poder. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, (5): 3-12, 1992.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (84): 63-82, fev. 1993.
- SAVIANI, Demerval. Prefácio. In: WACHOWICZ, Lilian Ana. **O método dialético da didática**. Campinas, Papirus, 1991.
- SILVA, Tomaz Tadeu. As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (87): 20-30, nov., 1997.
- TRALDI, Maurice et. alli. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, (4): 215 a 233, 1991.