



Periferia

ISSN: 1984-9540

periferiauerj@gmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Brasil

Zucula, Antônio Fernando; Aguilar Júnior, Carlos Augusto
CONHECIMENTO, CONHECIMENTO ESCOLAR E DISCURSO PEDAGÓGICO
Periferia, vol. 10, núm. 1, 2018, Enero-Junio, pp. 229-243
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Duque de Caxias, Brasil

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552157593014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

António Fernando Zucula¹
Carlos Augusto Aguilar Júnior²

Resumo

Discutimos alguns trabalhos que se debruçam sobre os sentidos do conhecimento aliado ao conhecimento escolar. Pretendemos apresentar ideias centrais dos referenciais abordados, procurando identificar tencionamentos neles presentes, bem como as contribuições trazidas à compreensão dos mecanismos de produção e legitimação daquilo que se entende por “Conhecimento”, explicitando os processos de reinterpretação e de didatização do conhecimento – Conhecimento Escolar. Queremos apresentar as discussões em torno do Conhecimento e Conhecimento Escolar, ressaltando os contextos de produção e reprodução do Discurso Pedagógico. Ressaltamos a importância do conhecimento no processo de escolarização para formação plena do indivíduo, através de estruturas curriculares que, pautadas por estratégias e registros de superação dos paradigmas tecnicistas, valorizem o conhecimento escolar enquanto produção e possibilidade de acesso ao Conhecimento.

Palavras-Chave: Currículo; Conhecimento escolar; Discurso Pedagógico; Conhecimento Útil; Recontextualização e Transposição Didática.

Abstract

We discuss some studies that deal with the meanings of knowledge combined with school knowledge. We intend to present the core ideas of the references approached in order to identify their aims and intensions as well as the contributions brought to the comprehension of production mechanisms and the legitimization of what constitutes “knowledge”, explaining the processes of reinterpretation and didactization of knowledge – School Knowledge. We aim to present the discussions concerning Knowledge and School Knowledge, highlighting the contexts of production and reproduction of Pedagogical Discourse. We emphasize the importance of knowledge in the process of schooling to the full development of an individual, by means of curricular frameworks that, guided by strategies and records referring to the overcome of technicist paradigms, value school knowledge as production and a possibility of access to Knowledge.

Keywords: Curriculum; School Knowledge; Pedagogical discourse; Useful knowledge; Recontextualization and Didactic Transposition.

Introdução

¹Professor da Academia de Ciências Policiais (ACIPOL) em Moçambique; aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação-ProPEd-UERJ. E-mail: anzucula@gmail.com. Créditos (académicos - 78 e profissionais - 12,5).

²Professor do Colégio Universitário da UFF (COLUNI-UFF); aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd-UERJ.

Quando se propõe uma discussão acerca de teoria curricular, um tema importante a ser enfrentado diz respeito ao Conhecimento. Este tema é muito caro ao processo de escolarização e permeia embates em torno da concepção do próprio papel da escola enquanto instituição social. Revisitando a literatura que trata do campo do conhecimento – quais saberes são considerados conhecimento (científico e não-científico) –, presenciamos debates relativos aos processos de didatização ou pedagogização do conhecimento, constituindo aquilo que chamamos de conhecimento escolar, conhecimento este produzido e transmitido pelas/nas escolas.

Por conhecimento entende-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo (LOPES e MACEDO, 2011, p. 31). Por sua vez, o conhecimento escolar corresponde ao tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade (p. 31).

Compreendemos como democrático, no bojo da discussão sobre a escolarização, o direito amplo e irrestrito de todo e qualquer estudante ter acesso ao conhecimento necessário para sua sociabilidade e inserção na vida social e do capital, que Young (2007, p. 1293) define por conhecimento útil.

À luz do que também nos ensina Moreira (2007), colocamo-nos justapostos àqueles que defendem uma profunda discussão sobre a produção do conhecimento e de sua distribuição/construção/recontextualização no espaço escolar.

Para isso, discorremos neste artigo as concepções de conhecimento que destacamos da revisão bibliográfica realizada, debatendo a questão da transposição didática e da recontextualização do conhecimento, tencionando a defesa de um processo de escolarização, em especial na escola pública, que possibilite a nossos alunos as mesmas oportunidades de experiências de construção do conhecimento e de apropriação de saberes no ambiente escolar, antes relegados às elites e classes privilegiadas.

Pretendemos, ainda, discutir conhecimento tanto em nível da sua produção e validação quanto de sua apropriação e legitimação nos diferentes contextos sociais, com particular destaque ao conhecimento escolar.

Conhecimento

Devido às suas atribuições no processo de ensino e de aprendizagem, a escola tem sido vista como uma instituição capaz de formar indivíduos competentes, hábeis, com valores científicos, morais, culturais, capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Não obstante, para que a escola logre este objetivo, deve ser capaz de contribuir para que esses conhecimentos possam desenvolver a comunidade em que se insere. Para isso, é importante torná-los críticos e autocríticos em relação ao que acontece ao redor.

A discussão sobre o significado do conhecimento é muitas vezes compreendida em múltiplas vertentes. Entre as palavras mais recorrentes no campo dos estudos do currículo e na formulação de políticas curriculares, o conhecimento e o saber ocupam lugar de destaque (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010, p. 67).

Dale (2010, p. 01) argumenta que o momento em que o conhecimento é usado para proteger ou enaltecer interesses setoriais deixa de ser realmente útil, destacando que o oposto de “conhecimento realmente útil” não é “conhecimento realmente inútil”, e sim “conhecimento realmente perigoso”. Problematiza também o autor quando destaca a necessidade de identificar o acesso a determinado tipo de conhecimento e como essa distribuição é feita, dado que, para ser realmente útil, o conhecimento deve ser partilhado e acessível a todos, como um verdadeiro bem público, em vez de ser controlado por interesses políticos e comerciais.

Em estudos que analisam o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA como proposta de formulação de políticas educativas em nível global e sua implicação na geração de políticas de conhecimento, verificamos a relevância que os organismos multilaterais, como Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, dão à questão do conhecimento enquanto capital/produto fabricado como meio de sustentação das atuais economias e mercados mundiais e como regulador transnacional de políticas educativas. Carvalho (2009) e Barroso e Carvalho (2011) descrevem como o conhecimento pode ser utilizado pelos instrumentos de avaliação da

OCDE, com destaque para o PISA, para a construção das políticas educativas e consequente controle do processo de escolarização, focando na avaliação por competências, como indica o trecho a seguir:

Com o PISA a OCDE institui uma área de expertise específica em torno de um objeto singular e novo – a literacia dos estudantes. Ao fazê-lo, afasta-se das avaliações convencionais das performances dos escolares, prisioneiras dos currículos nacionais, e abre espaço para a criação de um “monopólio de competência” (...) face a outras formas de conhecimento e a outras agendas de conhecimento (p. 17).

A questão dos processos de avaliação em larga escala e seu papel como formulador de políticas públicas globais e locais de educação são temas para discussão específica, que foge ao escopo deste texto. Contudo, vale destacar que a avaliação do conhecimento por meio dos instrumentos de medida da eficiência dos sistemas educacionais funciona como ferramenta de controle de resultados, obedecendo a uma lógica fordista/industrial de produção de sujeitos competentes para atuarem no mundo e no mercado de trabalho em recorrente transformação.

Young (2007, p. 1293) ressalta que o conhecimento é constituído nas interações sociais entre sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino. Para ele, o conhecimento é válido e legítimo se tiver capacidade de contribuir para a libertação humana. O autor usa o *slogan* “conhecimento realmente útil” para se referir ao conhecimento poderoso, capaz de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Nesta perspectiva, o autor coloca a seguinte questão: que conhecimento é esse?

A ideia de Young (2007) coopera com a perspectiva acadêmica de Lopes e Macedo (2011, p. 71), na qual o conhecimento é entendido como um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos a regras e métodos consensuais de comunidades de intelectuais específicas que buscam explicar o mundo e definir as melhores formas de atuar nesse mesmo mundo.

Da perspectiva instrumental apresentada nas discussões sobre conhecimento em Lopes e Macedo (2011, p. 73), a escola é uma instituição que tem por finalidade formar cidadãos capazes de gerar um benefício mais amplo para a sociedade. O conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em

contextos socioeconômicos fora da escola. Concordamos com Young (2007, p. 1290-1291), que considera as escolas como elemento de vigilância e controle para as necessidades econômicas e para promoverem a felicidade e o bem-estar da humanidade e/ou promoverem a aquisição do conhecimento. Para ele, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de as crianças das camadas populares aprenderem conhecimentos que não estão disponíveis em suas casas, em suas comunidades e em suas experiências cotidianas (p. 1294).

Lopes e Macedo (2011, p. 75), em perspectiva progressista, defendem que o conhecimento deve favorecer a melhor execução das atividades humanas. O conhecimento é centralmente embasado na experiência das pessoas, visando a determinados fins vinculados ao bem-estar da humanidade e não apenas às finalidades do funcionamento do sistema social e produtivo tal como acontece na perspectiva instrumental. O bem-estar referido em Young (2007) e em Lopes e Macedo (2011) está relacionado com a possibilidade de construção da democracia, em que a escola deve ser capaz de contribuir para mudanças sociais, formando os alunos para serem cidadãos em uma sociedade democrática.

Conhecimento Escolar

As discussões sobre o conhecimento no campo do currículo, apresentado na sessão anterior, possuem em comum a preocupação em analisar a especificidade do conhecimento escolar e do discurso pedagógico, também denominado matéria escolar ou conteúdo de ensino. Lopes e Macedo (2011, p. 94) destacam que “(...) um conhecimento escolar ou discurso pedagógico é um conteúdo produzido para fins pedagógicos, sejam eles em uma instituição com finalidades específicas para tal, a escola, ou em qualquer processo de produção e reprodução cultural”.

Vademanin (1998) traz à discussão alguns pontos do discurso pedagógico, de modo que seja promovida a transmissão do conhecimento escolar a partir de apropriações feitas do conhecimento científico. Entende-se de sua leitura que a escola é o espaço de transmissão do conjunto de conhecimentos, saberes e técnicas sistematizadas pela atividade científica, cabendo, ainda, à escola o papel de criação dos modos de

pedagogização/didatização desses conhecimentos, saberes e técnicas. Traduzimos aqui a defesa do papel do cotidiano escolar como espaço/tempo de produção de conhecimento: conhecimento escolar, práticas escolares, didática.

Já Young (2007) conduz seu leitor para a percepção da ligação existente entre desejos por emancipação associados à universalização da escolarização, de modo a possibilitar a todos a aquisição do “conhecimento poderoso”. Também discute o que é considerado conhecimento escolar e não-escolar e as disputas por legitimação de saberes, trazendo a conceituação de Bernstein (1971; 2000), destacando sua visão sobre a temática do conhecimento:

Sua visão específica foi a de enfatizar o papel central das fronteiras do conhecimento, como uma condição para a aquisição de conhecimento e como uma incorporação das relações de poder que estão necessariamente envolvidas na pedagogia. Bernstein começa conceituando as fronteiras em termos de duas dimensões. Primeiramente, ele faz uma distinção entre a classificação do conhecimento – ou o grau de isolamento entre domínios de conhecimento – e o enquadramento do conhecimento – o grau de isolamento entre o conhecimento escolar ou o currículo e o conhecimento cotidiano que os alunos trazem para a escola. Em segundo lugar, ele sugere que a classificação do conhecimento pode ser forte – quando os domínios são altamente isolados um do outro (como no caso de física e história) – ou fraca – quando há baixos níveis de isolamento entre domínios (como nos currículos de humanidades ou ciências). Da mesma forma, o enquadramento pode ser forte – quando o conhecimento escolar e o não-escolar são isolados um do outro, ou fraco, quando as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar são diluídas (como no caso de muitos programas de educação adulta e alguns currículos planejados para alunos menos capazes) (p. 1297).

Lopes e Macedo (2011, p. 76) argumentam que o conhecimento escolar deve atender às finalidades educacionais e não submeter a escola, como propõe Ralph Tyler, aos objetivos estabelecidos com base em uma concepção instrumental. Ademais, o conhecimento escolar deve levar em conta o desenvolvimento e a maturidade dos alunos, suas experiências e atividades. Nessa ideia pensamos a escola como espaço de produção do conhecimento, assumindo desta feita a posição de um aparato social público e democrático, onde o aluno aprende a vida democrática e os conhecimentos necessários para o seu fortalecimento e onde se desenvolve a luta política e social, como pontua Giroux (1997, apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 76).

Outros dois estudos registram levantamentos empíricos realizados em escolas brasileiras, que discutem as propostas de recontextualização de políticas curriculares no contexto da prática – escolas, como conceitua Ball e Bowe (1992), onde as políticas

pensadas e estruturadas no contexto de influência e no contexto da produção de textos são experimentadas e postas em ação. Nos parágrafos seguintes fazemos menção a estes trabalhos, mas os detalharemos mais adiante, na seção Discutindo Conhecimento Escolar, Discurso Pedagógico e Processos de Escolarização.

Moreira (2007) relata estudo desenvolvido numa escola de Belo Horizonte (MG) sob o âmbito da política pública de educação intitulada Escola Plural. Em seu estudo, o pesquisador destaca a importância do conhecimento escolar como forma de superação das desigualdades sociais, revelando que “propostas e estratégias curriculares inovadoras podem, paradoxalmente, criar um espaço discursivo no qual se ‘segregam’ as crianças das camadas populares, reduzindo suas possibilidades de autonomia na sociedade” (MOREIRA, 2007, p. 266), ilustrando este paradoxo por meio do confronto entre os textos das propostas curriculares do sistema público de educação de Belo Horizonte e aqueles produzidos numa determinada unidade escolar da capital mineira.

Galian (2011), por sua vez, relata o estudo empírico empreendido numa escola pública da cidade de Valinhos (SP), que focalizou as transformações que ocorreram no discurso pedagógico e suas implicações para a constituição dos conhecimentos escolares. Neste estudo, ficou evidenciada, por intermédio do processo de recontextualização, uma perda do nível de exigência conceitual do conhecimento escolar.

Em relação ao conhecimento válido, entendemos em Lopes (1999) que o conhecimento escolar deve ser entendido como problemático. É preciso compreender os saberes escolares como produtos sociais e estrutura do currículo acadêmico como a principal fonte de distribuição desigual de educação na sociedade. As disciplinas sem correlação mútua, capazes de estabelecer a compartimentação do conhecimento, as hierarquizações de conhecimento válido e a exclusão escolar dos conhecimentos deslegitimados socialmente, são analisadas como fatores de exclusão social.

Contrapondo os enfoques instrumentais, acadêmicos e progressistas, Apple (1989 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 81) afirma que os conhecimentos escolares e os princípios de sua seleção, organização e avaliação são opções realizadas em um universo amplo de conhecimento. Tais opções têm base em valores, em ideologias sociais e econômicas, bem como em significados institucionalmente estruturados. Sua crítica, porém, dirige-se aos curriculistas instrumentais por defenderem que a escola deve

distribuir o conhecimento técnico para ampliar o sucesso no mundo produtivo. Trata-se de uma ação conservadora das relações de estratificação social e da estrutura, pois a distribuição do conhecimento técnico só é realizada por contribuir para a manutenção da sociedade de classes. Compreende-se, desse modo, que a seleção e validação do conhecimento são também responsáveis pela exclusão social, perpetuação de classes desfavorecidas e diferenciadas, bem como pela distribuição desproporcional de conhecimento e da estratificação social e econômica cada vez mais acentuada.

Lopes e Macedo (2011) argumentam que existem aqueles que sugerem a ligação da organização do conhecimento escolar com os contextos culturais dos quais o currículo emerge e nos quais se institucionaliza. Os conhecimentos escolares são resultantes de (re)contextualizações sucessivas de um campo intelectual ou de uma área de conhecimento, segundo um conjunto de regras por meio das quais os discursos de outros campos se transformam em conhecimentos escolares (BERNSTEIN, 1996, apud LOPES e MACEDO, 2011 101). Salientam, ainda, que o processo de constituição dos conhecimentos escolares possa ser estudado pelo enfoque das relações dialéticas entre forma e conteúdo, analisando as disciplinas escolares, o discurso pedagógico, as formas de ensino, além de um significativo conjunto de trabalhos que se debruçam na compreensão dos espaços escolares como redes de conhecimentos cotidianos.

As ideias anteriores convergem com aquelas de Hoadley e Muller (2013) quando afirmam que o dispositivo pedagógico consiste em uma relação hierárquica entre três conjuntos de regras – distributiva, recontextualizadora e avaliativa – que juntas descrevem o processo da transformação no conhecimento a partir do campo de produção para o campo de recontextualização e, por fim, para o campo de reprodução na sala de aula.

Conhecimento Escolar e Discurso Pedagógico

A partir dos textos discutidos acima e tomando como base o livro de Lopes e Macedo (2011), constatamos a preferência por adotar como referencial para discussão do conhecimento escolar a teoria da Recontextualização de Bernstein. A Transposição Didática, por mais que tenha sido abordada do ponto de vista da didática do conhecimento

escolar, é criticada como ineficiente para discutir as formas de produção do conhecimento, uma vez que “a dimensão sociológica da recontextualização favorece o entendimento de que não basta conhecermos o discurso instrucional e buscarmos sua transmissão na escola. O discurso pedagógico e sua dimensão regulativa precisam ser compreendidos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 106).

A teoria da Transposição Didática surge dos estudos em didática da Matemática protagonizados por Chevallard (1988, 1991 apud LOPES e MACEDO, 2011) e se propõe a deslocar e naturalizar conceitos matemáticos produzidos academicamente (saber dos sábios), num movimento de descontextualização, descontemporalização e despersonalização do saber, para torná-los acessíveis aos não sábios. Sua contribuição está mais relacionada ao fazer matemática na sala de aula, no sentido de pensar em como o conhecimento pode ser modificado, transformado, mas sem perder sua essência (daí transposição e não transformação didática), tornando-se inteligível para os alunos nas escolas, defendendo que o conhecimento não é um dado adquirido, na medida em que é construído e transformado no processo de ser transposto de um contexto ao outro.

Numa linha mais crítica, a Recontextualização apresenta-se como uma teoria que estuda mais profundamente como se dá o processo de didatização do conhecimento científico, olhando para os discursos de poder que permeiam as lutas políticas por significação dos saberes, que geram e reproduzem as desigualdades e exclusões sociais. Bernstein (1996, 1998 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 100) questiona a comunicação pedagógica, entendida como a via condutora de padrões de dominação. Sua preocupação está voltada ao transportador das relações de poder no sistema educacional, que ele define como dispositivo pedagógico. Este dispositivo é aquele que regula o conteúdo/conceito a ser possivelmente pedagogizado e discutido na escola. É também este dispositivo responsável por selecionar e distribuir os conhecimentos aos diferentes grupos sociais. Este autor também investiga os princípios e as práticas comuns em contextos sociais diferentes. Dessa forma, constrói uma teoria que permite compreender as formas de dominação decorrentes da divisão social do trabalho que garantam controle simbólico e a reprodução das relações de poder, em qualquer contexto social, não apenas econômico – ou da luta de classes, na visão marxista.

A análise das relações sociais se dá em Bernstein sob o ponto de vista do discurso e das relações de poder, discurso este denominado discurso pedagógico, composto do discurso instrucional (técnico) e do discurso regulativo (da moral, com a intenção de criar ordem, relações e identidade). Neste discurso pedagógico, na visão deste autor, há a prevalência do discurso regulativo, muitas vezes não percebido por aqueles que fazem o processo educacional acontecer.

No discurso pedagógico, os agentes recontextualizadores selecionam algumas das práticas do conhecimento científico, influenciados pelos princípios dominantes de cada sociedade, nas regras de ordem escolares: sequência e ritmo próprios, relações professor-aluno (não de todo hierarquizada), relações com outras disciplinas, princípios didáticos, teorias pedagógicas e práticas escolares.

Neste contexto, há a figura da ideologia, que pode conferir ao discurso pedagógico e, consequentemente, à recontextualização uma ideia de deturpação, por se distanciar da referência, do discurso considerado importante e válido a ser ensinado. Assim, a recontextualização necessita de um contexto recontextualizador para que possa ocorrer, que permita reposicionar e refocalizar textos sociais produzidos.

Numa visão curricular de cunho mais instrumental, verifica-se a preocupação em garantir a transmissão de certos conhecimentos – tomados legitimados, válidos e de referência por meio de discursos de poder – com base na racionalidade tyleriana, cujo foco se concentra na organização e seleção de objetivos educacionais.

Em Mainardes e Stremel (2010), a descrição da teoria da recontextualização permite compreender o poder de interpretação e discussão que esta teoria possibilita sobre a própria política curricular. Bernstein, de acordo com a descrição cuidadosa dos autores, cunha o termo “dispositivo pedagógico” como o “instrumento” utilizado para a regulação entre poder, grupos sociais, formas de consciência e sua produção e reprodução. A teoria do dispositivo pedagógico, que atua no campo da produção, da recontextualização e da reprodução dos discursos pedagógicos, descreve a hierarquização destes campos e como estes funcionam:

A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc.), pelas autoridades educacionais, periódicos

especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis (2011).

Nessa concepção, é possível entender toda a engenharia envolvida na construção dos saberes (seleção) que serão recontextualizados nas/pelas agências governamentais e nos/pelos fóruns de discussão que reúnem professores e os acadêmicos da área e reproduzidos nas instituições educacionais. A teoria do discurso pedagógico atua exatamente no sentido de entender o jogo político e as tensões de poder que produzem discursos no âmbito da recontextualização, de modo a garantir os saberes a se constituírem como conhecimento escolar.

Outra contribuição importante para a discussão da recontextualização é encontrada em Galian (2011). Em seu estudo empírico sobre a disciplina escolar Ciências, a autora procurou focar as transformações que ocorrem no discurso pedagógico capazes de influenciar no nível conceitual do conhecimento e, assim, compreender melhor a constituição do conhecimento escolar.

Tomando por base a teoria da recontextualização e estudos realizados pelo grupo de investigação de Estudos Sociológicos da Sala de Aula (ESSA, da Universidade de Lisboa), Galian (2011) costura seu arcabouço teórico-metodológico levada pela ideia de que, para compreensão e aquisição do conhecimento por parte dos alunos, o processo de transmissão escolar do conhecimento não deve partir da necessidade de diminuir o nível conceitual dos temas abordados. Ao contrário, numa aproximação com o que Moreira (2007) defende com respeito ao conhecimento escolar nas propostas curriculares que se pretendem “inovadoras”, Galian (2011) postula que o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar na escola pública não deve ser diminuído para os alunos, sob o risco de oferecer propostas de aprendizagem a este público inferiorizado em relação a alunos de outras redes de ensino.

Há de se concordar com estas colocações trazidas pela autora, principalmente quando a mesma define como “direito inalienável” o acesso ao conhecimento constituído e referenciado pela sociedade no espaço-tempo. De fato, oferecer aos alunos, tanto da escola pública quanto de outros espaços “mais privilegiados”, o conhecimento com um mesmo nível de exigência conceitual é uma forma de se romper diferenças que já são postas por condições de classe, por exemplo.

Contudo, na investigação empírica de Galian (2011) em uma escola pública de Valinhos (São Paulo), o processo de recontextualização do conhecimento, por meio da interpretação para os documentos elaborados pelos aparelhos ideológicos do Estado, configurou-se um processo de perda conceitual acentuada. Ao se medirem, na proposta curricular de Ciências, os PCN e o livro didático, instâncias do processo de recontextualização e em aulas observadas, constataram-se índices do nível de exigência conceitual saindo de 0,83 no PCN, passando para 0,53 no livro didático e chegando a 0,48 nas aulas. A autora aponta que esta perda considerável entre PCN e livro didático pode estar relacionada com a “impossibilidade do professor, diante de sua precária formação, de lidar com um livro que encaminhe as discussões que estabelecerá com seus alunos para os temas unificadores da ciência” (p. 774).

Neste processo de recontextualização, em que, por influência do contexto social, os saberes científicos são reconfigurados para depois serem reproduzidos nas instituições de educação, vale ressaltar que esta “reconfiguração” não se isenta de influências do contexto sociocultural e socioeconômico, como se tratasse de conhecimentos neutros, como o são aqueles produzidos pelos campos do saber. De acordo com Vademanin (1998), o conhecimento escolar é uma construção social, determinada pelo contexto que a cria e ressignifica o conhecimento científico, destacando que “não é a objetividade da ciência que justifica sua transmissão pela escola, mas a coincidência entre estes saberes se deve ao fato de ambos – saber escolar e saber científico – serem elementos ou formas de apreensão de um mesmo contexto social” (p. 4).

Moreira (2007) depreende em seu trabalho que os discursos pedagógicos construídos a partir da proposta de valorização do aluno e de suas experiências culturais não podem subsumir o conhecimento escolar, sob risco de proporcionar um silenciamento do aluno ante o mundo, seu isolamento ou rotulação como anormal. O argumento do autor suscita uma discussão importante: é bem verdade que, numa fuga ao modelo curricular instrucional, a valorização da “bagagem cultural” que o aluno traz é elemento a ser considerado e explorado pela sala de aula e pelos discursos pedagógicos, produzidos no âmbito da recontextualização do conhecimento científico construído na Academia. Entretanto, para não se correr o risco de formar alunos, no final do processo educacional, “diferentes do normal”, Moreira (2007) defende que não se esqueça de dar atenção aos

conhecimentos escolares previstos nas propostas e políticas educacionais, sob o risco de, “(...) paradoxalmente, criar um espaço discursivo no qual se 'segregam' as crianças das camadas populares, reduzindo suas possibilidades de autonomia na sociedade” (p. 266).

Assim, o autor defende que os alunos filhos da classe trabalhadora e das camadas mais populares possam ter acesso às mesmas condições e ao contato com os conteúdos escolares/conhecimentos escolares que os alunos de grupos privilegiados, na mesma linha de Popkewitz (1998 apud MOREIRA, 2007).

Young (2007) coloca para seu leitor o papel da escola como o de espaço social/instituição promovedora da aquisição de conhecimento, ao considerar também que os discursos de democracia e justiça social guardam relação com este papel da escola.

No decorrer de seu artigo, em que são colocadas lutas pelos propósitos das escolas e as críticas de alguns autores sobre o papel de reprodução das situações de classe da sociedade, diferencia-se o conhecimento escolar do conhecimento não-escolar e não-científico e, portanto, não legitimado, estabelecendo-se uma fronteira tênue entre “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”.

Nas conclusões de seu trabalho, Young (2007) defende que o governo, professores em exercício e pesquisadores da Educação devam tratar dos propósitos específicos das escolas, na tentativa de encontrar uma resposta à pergunta-título de seu trabalho, ressaltando, nessa perspectiva, que a instituição escola possui o papel importante de fornecer a oportunidade de transmitir o conhecimento poderoso, ao qual não se teria o acesso fora da escola, o que parece dialogar com as ponderações trazidas por Moreira (2007).

Considerações finais

Com este texto, apresentamos os temas Conhecimento e Conhecimento Escolar e os processos de sua produção e discutimos suas categorias como elementos profundamente ligados ao processo de produção, legitimação e validação do currículo. De forma geral, o conhecimento e o conhecimento escolar correspondem a um conjunto de práticas, políticas, saberes, habilidades e competências socialmente construídas e tidas como importantes, em função do contexto e do valor que as sociedades nas quais estão

inseridas atribuem. Nessa reflexão foi possível entendermos que a escola produz os sujeitos que atuam como agentes no sistema econômico e simultaneamente produz conhecimentos que atuam como capital cultural capaz de sustentar esse mesmo sistema econômico.

A pesquisa apresentada por Galian (2011), utilizando-se de uma técnica de medição do nível de exigência conceitual por meio da análise das instâncias de Recontextualização, lança luz sobre inquietações que possuímos quanto docentes das redes públicas. Moreira (2007), ao defender que os conhecimentos escolares são importantes e não podem ficar apartados nas propostas de inovação curricular, também suscita indagações.

Em nosso entendimento, é fundamental observar os mecanismos, discursos e disputas que legitimam certos saberes e constituem-nos em conhecimento a ser desenvolvido e ensinado nas instituições educacionais, para compreender a produção e circulação das políticas curriculares.

Perguntamo-nos: os nossos alunos de rede pública oriundos, em grande parte, de ambientes sociais desfavorecidos, principalmente do ponto de vista econômico, apresentam a mesma disposição para acessar os saberes num nível maior de exigência conceitual? Furtando de meu aluno esta perspectiva, não estou eu produzindo um discurso pedagógico que o vitimiza, por ser este meu aluno de origem social menos favorecida economicamente? Os argumentos de Moreira (2007) nos fazem refletir sobre a oferta aos nossos estudantes de acesso ao conhecimento escolar em seu nível de exigência conceitual mais elevado possível, de sorte a colocá-los em condições de igualdade frente a alunos de outras realidades e contextos socioeconômicos.

Referências

- BARROSO, J.; CARVALHO, L. M. *Apontamentos sobre os “novos modos de regulação” à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política*, Propuesta Educativa, Argentina: v. 2, n. 36, p. 9-24, 2011.
- CARVALHO, L. M. *Governando a Educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação*, Campinas: Revista Educ. Soc., v. 30, n. 109, p. 1009-1036, 2009.

DALE, R. *Conhecimento realmente útil*, série II, Universidade de Bristol: n. 190, 2010. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=539&doc=14044&mid=2>. Acesso em: 17 maio 2015.

GALIAN, C. V. *A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar*, São Paulo: Educação & Pesquisa, v. 37, n. 4, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400006>. Acesso em: 28 maio 2015.

HOADLEY, U.; MULLER, J. *Códigos, pedagogia e conhecimento – avanços na sociologia da educação bernsteiniana*. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (org.). *Sociologia da Educação: Análise internacional*, Porto Alegre: ArtMed, p. 89-98, 2013.

LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. *A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares*, Revista Teias, v. 11, n. 22, p. 1-24, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MOREIRA, A. F B. *A importância do Conhecimento Escolar em propostas curriculares alternativas*, Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 45, p. 265-290, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100014>. Acesso em: 28 mar. 2015.

VADEMARIN, V. V. *O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento*, Campinas: Cadernos CEDES, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100007>. Acesso em: 29 ago. 2015.

VEIGA-NETO, A.; NOGUEIRA, C. E. *Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo*. In: DALBEN, Ângela et al. (org.). *Coleção Didática e Prática de Ensino*, Belo Horizonte: Autêntica, p. 67-87, 2010.

YOUNG, M. *Para que servem as escolas?* Campinas: Educação & Sociedade, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000400002>. Acesso em: 28 maio 2015.