

# “ESCOLA E CULTURA – AS BASES SOCIAIS E EPISTEMOLÓGICAS DO CONHECIMENTO ESCOLAR”\*

( PORTO ALEGRE, ARTES MÉDICAS, 1993. 205 P.)

O sociólogo da educação Jean-Claude FORQUIN é professor da Universidade de Rouen, na França. O livro aqui resenhado constitui uma versão abreviada e reformulada de sua tese de doutorado, defendida em junho de 1987, na Universidade de Ciências Humanas de Estrasburgo (USHS).

O trabalho inscreve-se explicitamente no contexto geral de uma problemática de reflexão sobre a escola e a cultura. Forquin, apesar de sua origem francesa, faz uma análise de parte da literatura publicada na Grã-Bretanha sobre essa questão, no período compreendido entre 1960/1985. Ele estuda, principalmente, as publicações conhecidas pelos anglo-saxões com o nome de “curriculum studies” ou “curriculum theory”. O autor procura justificar-se da seguinte maneira: “É principalmente a originalidade, a qualidade, a riqueza desta literatura britânica sobre o currículo e seu caráter quase completamente desconhecido (falta de traduções disponíveis) nos países de língua francesa que parecem evidentemente poder justificar uma pesquisa como a que é aqui apresentada” (p.21). Ou ainda: a produção inglesa sobre o currículo é privilegiada “porque ela parece sem dúvida a mais original, a quem tem menos equivalente no campo francófono e a que é portadora das promessas mais interessantes de renovação das perspectivas de reflexão e de pesquisa” (p.22).

\* Este texto subsidiou parte da apresentação de um seminário de discussão temática, na disciplina “Sociologia dos sistemas de Ensino: Temas Atuais de Pesquisa Sociológica em Educação”, de responsabilidade da Professora Maria Alice Nogueira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).



A pesquisa, de natureza eminentemente teórica, teve como objetivo descrever a extensão, as características originais, os contrastes essenciais de um campo de pesquisa e de reflexão, a teoria do currículo, e o debate sobre as funções e implicações culturais das transmissões escolares (p.163).

O livro está dividido em três partes: os capítulos 3, 4 e 5, isto é, sua segunda parte, são dedicados principalmente às contribuições originais do que se

chamou na Grã-Bretanha nos anos 70 de "nova sociologia da educação". Porém, segundo o autor, esse debate sobre o currículo e a cultura ultrapassa o círculo dos sociólogos. É por isso que os capítulos 1 e 2, na primeira parte, apresentam as contribuições de três teóricos "normativos" da educação: do pensador socialista Raymond Williams, do teórico da educação neo-conservador G. H. Bantock e do filósofo racionalista Paul H. Hirst. Finalmente, nos dois capítulos da última parte é retomado o debate, abordado de maneira mais difusa nos capítulos precedentes, sobre as desigualdades educativas, os desafios do pluralismo cultural e da questão do "currículo comum" e do debate teórico, epistemológico e pedagógico em torno da questão do relativismo e do racionalismo (pp. 25-26).

## **I - Desenvolvimento histórico da sociologia da educação britânica**

A sociologia da educação que se desenvolve na Grã-Bretanha nos anos 50 e 60 geralmente é considerada como herdeira de uma tradição da "aritmética política" que remontaria, pelos menos, à primeira metade do século XIX. Dessas origens essa sociologia teria conservado uma predileção pelas grandes enquetes sociais e pela coleta de dados descritivos (p. 70).

Como se sabe, foi por meio dessas amplas enquetes em que a ênfase era colocada nas relações entre o sistema escolar e as outras instituições sociais, que a sociologia da educação conquistou, a partir dos anos 60, sua "carta de nobreza" científica. Sabe-se também, ao nível das orientações teóricas fundamentais, de sua adesão, pelo menos implícita, ao paradigma estrutural-funcionalista.

É principalmente depois da II Guerra Mundial e ao longo dos anos 50 que a sociologia da educação inspirada pela tradição da "aritmética política" dá lugar a numerosos e importantes trabalhos.

A partir de 1960, o campo institucional e intelectual da sociologia da educação britânica passa por importantes transformações. A sociologia torna-se uma disciplina universitária reconhecida. São criadas cátedras de sociologia na maioria das universidades. Forquin considera que "uma expansão tão rápida dos cursos de sociologia da

educação não podia deixar de provocar, como consequência, modificações importantes no campo 'profissional da disciplina' (p.72). Aliás, mudanças mais sutis acabariam por provocar alterações profundas em relação às orientações intelectuais da pesquisa e da reflexão teóricas.

É nesse contexto que se desenvolvem, depois de 1960, "estudos de campo" que têm como objeto descrever de modo concreto, com base numa observação longa e minuciosa, as situações e os processos característicos da vida escolar. É igualmente nesse contexto que aparecem as primeiras contribuições significativas para uma sociologia do currículo.

Pode-se, então, observar um processual deslocamento dos níveis de aplicação da análise sociológica da educação: do nível da sociedade para os níveis do estabelecimento e da sala de aula, ou seja, da análise "macro" em direção a uma interpretação microssociológica da educação.

## **II - A "nova sociologia da educação"**

Como já foi dito anteriormente, ao longo da década de 1960-1970, a reflexão sobre o "currículo" parece ter sido mais realização dos filósofos e teóricos "normativos" da educação (como Hirst e Bantock) ou dos pedagogos implicados praticamente nas políticas de inovação do que realização dos sociólogos *stricto sensu*.

O capítulo "Education and British Society" do livro "The Long Revolution" (1961), do pensador socialista Raymond Williams, marca, segundo Forquin, uma etapa importante no grande movimento de reflexão sobre os conteúdos de ensino que acompanhou as transformações do sistema educativo britânico ao longo dos anos 60. Assim encontra-se esboçado por Williams, nessa obra, todo o programa que se chamará, dez anos mais tarde, de "a sociologia do currículo". De acordo com Forquin, o conceito de seleção cultural parece ocupar uma posição central e construir o núcleo original da "tese" de Williams (p.37).

Então, o que se chamou na Grã-Bretanha, nos anos 70, de "nova sociologia da educação" é tipicamente uma sociologia do currículo, uma sociologia centrada na questão dos determinantes e

dos fatores (culturais, sociais, políticos) dos processos de seleção, de estruturação e de transmissão dos saberes escolares (p.25). Ou, se se preferir, "devido à ênfase que coloca nos conteúdos de ensino, esta sociologia, em ruptura com a tradição da "aritmética política", pode muito bem ser considerada como uma "sociologia do currículo" (p.77).

Essa "nova corrente de pensamento" tem por característica essencial considerar o conjunto dos funcionamentos e dos fatores sociais da educação a partir de um ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e nos cursos. Pode-se dizer, assim, que o que caracteriza propriamente a abordagem da "nova sociologia" é esse novo olhar crítico e "desconstrutor" que ela põe sobre os saberes e sobre os conteúdos simbólicos veiculados pelo currículo" (p.77).

Forquin situa essa "nova sociologia da educação" no ponto de encontro de dois processos: "de um lado, as transformações do campo institucional e intelectual da sociologia da educação, que levaram esta a se interessar cada vez mais pelos processos organizacionais e pelas interações sociais que se desenrolam no contexto dos estabelecimentos escolares e das salas de aula; de outro lado, o desenvolvimento de uma reflexão sobre os conteúdos e as estruturas do currículo num contexto de mudanças sócio - culturais e de inovações pedagógicas"(pp. 76-77).

Na avaliação de Forquin, "a nova sociologia da educação" inspira-se principalmente em certos aportes do interacionismo simbólico americano, da fenomenologia social e da sociologia do conhecimento, bem como da antropologia cultural (e tendo ainda como pano de fundo o referencial marxista) (p.78).

O interacionismo simbólico contribuiu com a "nova sociologia", principalmente no aspecto metodológico, pois "leva a privilegiar as pesquisas de campo, a observação direta dos comportamentos e das situações, a coleta de dados em contextos naturais e cotidianos" ou seja, "a descrição da vida dos grupos e das instituições" (p.79).

A fenomenologia social de Schutz compartilha com o interacionismo simbólico os mesmos postulados "anti-positivistas", uma concepção do homem mais como ator do que como produto. Ela, contudo, põe ênfase principalmente sobre o caráter "subjetivamente construído", do que é considerado por cada um como o "mundo real". E sob a influência da sociologia do conhecimento, privilegiam-se os saberes cotidianos, aqueles que se dão na vida corrente, mais do que pelas construções teóricas ou pelas ideologias (p.80).

Essa insistência no caráter "socialmente construído" dos conhecimentos e das categorias mentais que são tidos como os mais universais e os mais necessários encontra-se igualmente em certos trabalhos recentes de antropologia cultural, nos quais a "nova sociologia" pôde encontrar as justificativas teóricas para sua crítica radical aos absolutismos epistemológicos e culturais (p.81).

Segundo Forquin, foi principalmente no contexto dos institutos de formação de professores (sobretudo no London Institute of Education) que se cristalizou, no final dos anos 60, um certo número de idéias características da "nova sociologia da educação". Na conferência anual da British Sociological Association, em Durham, em 1970, teve lugar a primeira expressão pública da nova orientação proposta. Do encontro entre B. Bernstein, M. Young e P. Bourdieu, na seqüência dessa conferência, nasce o projeto de publicação da obra que ia se tornar uma espécie de "livro-fundador" da "nova sociologia": *Knowledge and Control*, publicado em 1971, sob a direção de M. Young e com o subtítulo de "New Directions for the Sociology of Education".

David Gorbitt (apud Forquin, p. 81) considerou, em artigo publicado em 1972, as novas orientações de pesquisa propostas em *Knowledge and Control* como uma verdadeira "revolução científica", no sentido Kuhniano do termo. Tratar-se-ia de um "novo paradigma", isto é, de um modo de pensamento sociológico incompatível com o antigo e provavelmente destinado a suplantá-lo.

O próprio título dessa obra sugere que "um laço íntimo une aqui a questão do saber e a questão do poder de controle social". Existem, no entanto, várias maneiras de se compreender e de se executar

esse projeto de uma "sócio-análise crítica" dos conteúdos cognitivos e culturais da educação, como pode revelar uma análise diferenciada das contribuições originais em *Knowledge and Control* (p.84).

### III - Temas recorrentes na obra de Forquin<sup>1</sup>

#### 1. A "seleção cultural escolar"

O que significa a palavra "cultura", quando se fala da função de transmissão cultural da educação?

Incontestavelmente, a palavra "cultura" é polissêmica, permitindo várias definições e conceitos. Para Forquin, atualmente são admitidas cinco acepções diferentes de "cultura" (entre muitas outras), determinando a coexistência de um pólo individual e um pólo coletivo, um pólo normativo e um pólo descritivo, um pólo universalista e um pólo pluralista (pp. 12, 166).

De acordo com Hannah Arendt (apud FORQUIN, p.13), os seres humanos nascem num mundo que preexiste a eles. "Com a concepção e o nascimento", escreve a autora, "os pais não deram somente a vida a seus filhos, eles, ao mesmo tempo, introduziram-nos em um mundo. Educando-os, eles assumem a responsabilidade da vida e do desenvolvimento da criança, mas também a da continuidade do mundo".

A ênfase posta nessa função de conservação e de transmissão culturais da educação não impede considerar o fato de que toda educação (em particular, a educação do tipo escolar) supõe uma *seleção* no interior da cultura (p.14). É preciso admitir, então, que essa reprodução se efetua ao preço de uma enorme perda, que a "memória escolar" funciona na base do esquecimento e que a educação transmite, no máximo, algo ou elementos dessa cultura.

Se há uma seleção, "pode-se, como o faz por exemplo Basil Bernstein, interrogar-se sobre as condições e as implicações sociais e políticas dos

<sup>1</sup> Optamos por seguir, nesse item, a mesma sistematização temática que o autor faz em seu artigo publicado na revista brasileira "Teoria & Educação" (nº 5, 1992). Porém, acrescentamos mais um recorrente tema de sua obra - o pluralismo cultural e a questão do relativismo - que, na nossa avaliação, é de fundamental importância nesse debate.

processos de reforço ou de atenuação das divisões entre estes diferentes tipos de saberes, aqueles que são dotados de uma legitimidade acadêmica e aqueles que tendem a serem excluídos do corpo de coisas ensináveis nas escolas" (FOURQUIN, 1992, pp.31-2).

É importante ressaltar que existe uma diferença entre aquilo que é pretendido e aquilo que é ensinado realmente. Philippe Perrenoud, citado por Forquin (1992), escreve sobre a oposição entre "currículo formal" e "currículo real" (p.32). Logo, é possível distinguir níveis ou fases de seleção: os conteúdos prescritos pelas autoridades ou pelos autores de programa - o currículo formal (ou oficial) -, que são o produto, ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada<sup>2</sup>, também sofrem uma seleção, quando os professores enfatizam tal ou qual aspecto ou apresentam os saberes sob diversos modos e, finalmente, aquilo que é realmente aprendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou crêem ensinar. Segundo Viviane Isambert-Jamati, também citada por Forquin (1992), "cada sala de aula segue assim seu currículo real que, no limite, é diferente dos outros" (p.32).

#### 2. Imperativos didáticos e cultura escolar

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento histórico, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reconstrução, ou de "transposição didática" (p.16). "Toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino", observa Michel Verret (apud FOURQUIN, 1992, p. 33).

Segundo Verret, a esses imperativos de transposição acrescentam-se imperativos de interiorização, pois não se trata apenas de fazer compreender, mas também de fazer aprender. Acrescentam-se enfim os imperativos propriamente institucionais, aqueles que decorrem da natureza do

<sup>2</sup> Para definir "currículo", Forquin faz referência a Denis Lawton que propõem a utilização desse termo para designar as seleções feitas pelas escolas no interior da cultura. (p. 25).

contexto institucional (ou seja, da escola) no qual se desenrolam as aprendizagens.

De acordo com Forquin, "a escola é também um 'mundo social', que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E essa cultura da escola não deve ser confundida tampouco com o que se entende por 'cultura escolar', que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (p.167).

A arte de ensinar (*ars docendi*) não é a arte de inventar (*ars inveniendi*). Em relação à cultura de criação ou de invenção, a cultura escolar apresenta-se como uma "cultura segunda", uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem dessa função, como se vê através desses "produtos escolares" - 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 de sanções (p.17).

"Desta necessidade funcional da didatização decorre um certo número de traços morfológicos e estilísticos característicos dos saberes escolares, por exemplo, a predominância de valores de apresentação e de clarificação, a preocupação da progressividade, a importância atribuída à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes), a abundância de redundâncias no fluxo informacional, o recurso aos desenvolvimentos perifrásticos, aos comentários explicativos e, simultaneamente, às técnicas de condensação (resumos, sínteses documentárias, técnicas mnemônicas), a pesquisa da concretização (ilustração, esquematização, exemplificação), o lugar concedido às questões e aos exercícios tendo uma função de controle ou de reforço" (FOURQUIN, 1992, p.34).

É importante ressaltar que esse processo de transposição acadêmica dos conteúdos de cultura não constitui absolutamente um fenômeno

constante e uniforme, mas varia em suas formas, em sua intensidade, em seus resultados, segundo as sociedades, os públicos escolares e os níveis de ensino, as matérias ensinadas, as ideologias e as práticas pedagógicas.

Mas, segundo Forquin, "é preciso ir mais longe". Pode-se perguntar se de fato todos os saberes ensinados nas escolas não são verdadeiramente senão o resultado de uma seleção e de uma transposição efetuadas a partir de um corpo cultural pré-existente, e se não se pode considerar a escola como sendo também verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*. Como exemplo, André Chervel sugere a existência de um típica "gramática escolar", construída inteiramente por pedagogos, tendo em vista servir de suporte e de justificação para o ensino da ortografia (francesa, no caso) num contexto de unificação política e de alfabetização de massa (pp.34-35).

Para Chervel, essas configurações cognitivas não podem ser consideradas, propriamente falando, nem como o reflexo nem como o substitutivo de "saberes de referência" (elaborados pelos cientistas), mas constituem entidades culturais próprias, criações didáticas originais. (p.35). Com isso, recusa-se "a imagem de uma escola fechada na passividade, de uma escola receptáculo de subprodutos culturais da sociedade" (p.35)

### 3. A compartimentação do saber escolar em disciplinas

Uma das características morfológicas essenciais do saber escolar é sua organização sob forma de matérias (ou disciplinas) de ensino<sup>3</sup> dotadas de uma forte identidade institucional e entre as quais existem barreiras bem nítidas.

<sup>3</sup> Segundo Chervel, a confusão entre "matérias" e "disciplinas" no vocabulário da educação é relativamente recente. Tradicionalmente a palavra "disciplina escolar" designava senão a vigilância dos estabelecimentos e a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem. A expressão "disciplina intelectual" aparece ao fim do século XIX, com o sentido de exercício ou ginástica do espírito. Mas a palavra não se integra no plural, no sentido de matérias ou de conteúdos de ensino diferenciados e institucionalmente reconhecidos como tais, senão nos primeiros anos do século XX. Atualmente, parece que os dois termos, "disciplina" e "matéria escolar", são com frequência utilizados indiferentemente, com, entretanto, uma nuance de sentido: o termo "matéria" é mais neutro, mais popular, mais "escolar" e mais "primário", enquanto "disciplina" se aplica mais aos níveis superiores dos cursos e implica sempre uma idéia de exercício intelectual e de formação do espírito (apud Forquin, 1992, p.47).

Bernstein (apud FORQUIN, p. 86) considera que esse fenômeno de delimitação dos saberes escolares pode ser concebido de duas formas: de um lado, como compartimentação mais ou menos rigorosa entre os diversos tipos de saberes que o currículo veicula ("classification"); de outro lado, como demarcação mais ou menos rígida entre aquilo que, no contexto da relação pedagógica e em matéria de escolha e de organização dos conhecimentos a transmitir, obedece ao controle dos professores e dos alunos ("framing"). Teoricamente, essas duas dimensões, compartimentação e "enquadramento" podem variar independentemente uma da outra.

Bernstein afirma que toda a espécie de delimitação, quer seja material ou simbólica, supõe e condiciona ao mesmo tempo certas relações de poder (p.88). Essas classificações e os ordenamentos são instrumentos privilegiados da "violência simbólica", no sentido bourdieuniano do termo (p.91).

Bernstein interroga-se também a respeito da forma pela qual podem variar os poderes respectivos dos docentes e dos discentes, segundo o "código de saberes escolares" que subjaz à organização do currículo (p. 88). Nos sistemas de "enquadramento" rígido (código serial), os professores e alunos têm pouca iniciativa, os conteúdos e os métodos estão fortemente prescritos, e há também uma forte especificidade dos saberes escolares com relação aos conhecimentos da vida corrente. Ao contrário, o abrandamento dos "enquadramentos" (código integrado) acompanha-se de uma pedagogia que deixa mais espaços às iniciativas individuais e à autonomia do grupo (p.88). "Em termos de poder, tanto os docentes como os discentes pareceriam então ter tudo a ganhar se os códigos integrados substituíssem pouco a pouco os códigos seriais nas escolas" (p.89).

A abordagem "sócio-morfológica" de Bernstein (que coloca ênfase na estrutura do currículo, isto é, nas relações entre os elementos que o compõem mais do que na natureza ou evolução desses mesmos elementos) não constitui a única interpretação sociológica possível sobre as matérias escolares. Na mesma coletânea (*Knowledge and Control*), o texto de G. Esland aborda essa mesma

questão de outra forma<sup>4</sup>. Tradicionalmente, sublinha o autor, o conhecimento é considerado como refletindo a realidade objetiva, e pretende-se que a separação entre as áreas de saberes coexistentes no interior do currículo corresponda a separações que existiram ao nível das próprias coisas.

Contra essa "ilusão positivista", Esland sustenta, ao contrário, que 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 senão refletir os hábitos corporativos, os preconceitos ou os interesses de certos grupos profissionais e sociais (FORQUIN, 1992, p.39). O conceito fenomenológico de "perspectiva" ocupa um lugar central no texto de Esland. As perspectivas do professor são, explica Esland, as categorias de pensamento por meio das quais ele aprende seu mundo profissional. É necessário reconhecer os elementos constitutivos de sua identidade enquanto professor para compreendermos as interações que se desenrolam na sala de aula (resultados de uma confrontação entre as perspectivas dos professores e as dos alunos) e a natureza dos processos pelos quais os saberes ensinados na escola cristalizam-se como "conjuntos de significações intersubjetivamente partilhadas" (p.95).

Da mesma forma, Neil Keddie sublinha, na sua contribuição à mesma coletânea, a que ponto a definição "prática" daquilo que pode efetivamente se ensinar a título de tal ou qual matéria, pode variar em função do contexto mental (as representações dos docentes) e do contexto interacional (as relações mestre-aluno) em que ela é produzida: "as matérias escolares", sublinha ela, "não são nada mais que aquilo que práticos fazem delas" (p.98).

<sup>4</sup> O "Anti-positivismo" e o "fenomenologismo" de Esland opõe-se ao durkheimianismo e ao estruturalismo latentes de Bernstein. E, de fato, Esland afasta-se explicitamente da abordagem bernsteiniana (p.a 95).

#### **4. Estratificação dos saberes escolares e estruturas sociais**

"Produtos de um processo contínuo de seleção cultural e de elaboração didática, os saberes escolares apresentam-se como um universo no interior do qual existem não apenas diferenciações funcionais (segundo os tipos e os níveis de ensino, os ramos, as matérias), mas também fenômenos de hierarquização ou "estratificação", que constituem hoje um motivo de reflexão privilegiada para os sociólogos do currículo" (FORQUIN, 1992, p. 41).

M. Young, na sua contribuição a *Knowledge and Control*, insiste, de modo tipicamente weberiano, no fato de que os processos de seleção e de organização dos conteúdos cognitivos e culturais do ensino traduzem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes. Young fixa três critérios possíveis para uma classificação dos currículos, segundo o grau de hierarquização, o grau de especialização ou o grau de compartimentação dos saberes que eles contribuem para transmitir. É a questão da estratificação (ou hierarquização) dos conteúdos ensinados que aparece para Young como a mais importante, pois é por meio dela que se pode apreender os fatores políticos da transmissão do saber no interior dos sistemas de ensino. Essa estratificação é um fato inegável: certos cursos beneficiam-se de um prestígio maior do que outros, alguns são de um acesso mais seletivo do que outros, alguns contam mais do que outros para a outorga dos certificados e diplomas. Young sugere que aí onde os saberes constituem objetos de uma forte hierarquização, existem também relações fortemente hierarquizadas entre professores e alunos (p. 92). Institucionalmente, os professores que se beneficiam de uma situação e de salários mais elevados são os que ensinam, para grupos relativamente homogêneos de alunos bem dotados, as matérias que mais comumente dão lugar a uma avaliação formal. Essa é também a razão pela qual é nos setores de mais prestígio do sistema educativo, naqueles para onde vão os melhores alunos e onde se transmitem os saberes dotados da mais forte legitimidade acadêmica, que as resistências às inovações são mais fortes.

Esforçando-se por determinar as características principais dos saberes dotados de status mais elevado no contexto do sistema de ensino atual,

Young insiste em dois critérios principais: o fato de poder dar lugar a procedimentos de avaliação formal e também o fato de repousar sobre o código escrito mais do que sobre a tradição oral. Foi Max Weber, lembra-nos Young, que mostrou como a burocratização dos sistemas educativos nas sociedades modernas levava cada vez mais a enfatizar os exames e a privilegiar os saberes suscetíveis de dar lugar a avaliações objetivas. A cultura alfabética implica uma individualização crescente da relação com o saber, do mesmo modo que supõe e favorece também a abstração, o afastamento em relação à experiência imediata, o enfraquecimento da ligação entre o indivíduo e o mundo natural e social (p.93).

M. Young denuncia, então, o privilégio concedido a uma abordagem dos saberes científicos essencialmente "teórica" e abstrata, apartada dos saberes cotidianos e ignorante das implicações técnicas, bem como das implicações sociais e humanas da ciência, assim como o dogmatismo e o positivismo subjacentes à representação escolar do percurso científico. Ao legitimar uma divisão hierárquica entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre tarefas de concepção e tarefas de execução, uma tal representação seria, segundo ele, portadora de implicações políticas conservadoras (p.94).

#### **5. As implicações educativas do pluralismo cultural e a questão do relativismo**

Discussão imprescindível para aqueles que pensam e vivem a necessidade de escolhas curriculares, os temas "pluralismo cultural" e "relativismo" têm na obra de Forquin efetivo adensamento.

De dois significados básicos do termo "cultura" partem as reflexões a respeito do que se deve considerar como conteúdo da educação. A cultura sendo entendida como conjunto de verdades consagradas, absolutas e universais, supõe a idéia de "cultivado", traduzindo-se pedagogicamente na formação acadêmica clássica, impregnada no referencial europeu, submetida a radical descontextualização.

Como contraponto, a outra definição de cultura expressa exigência de "funcionalidade, pertinência

e realismo". O que está em foco é a educação de indivíduos situados no tempo e no espaço, cujas capacidades de exposições e expectativas "refletem as características objetivas do mundo social e do mundo mental no qual são levados a viver".

Considerando os níveis "intra-societal" e "inter-societal" para a definição das implicações educativas que as escolhas anunciam, questiona-se a ênfase dada ao universalismo, afirmando-se que a educação deve ter o sentido de reforçar em cada indivíduo o ser social, o membro de uma coletividade caracterizada no tempo e no espaço por orientações culturais específicas.

As diversas experiências de colonização sugeriram adaptação de realidades culturais a contextos fabricados para a dominação, por meio de um ensino rebaixado. Contra esse risco da ação do currículo se reagiu, buscando constituir resistências a identidades abaladas, tentativas de isolamento das comunidades em nome do pluralismo cultural.

Pesquisas a respeito de fracasso escolar e desigualdade de desempenho, nos anos 60 e 70, trouxeram à baila explicações culturalistas, polarizando a análise entre as idéias de "deficiência" e "diferença cultural".

Enfoques reacionários e progressistas têm-se revelado na sustentação da doutrina do "currículo comum" e, de outro lado, da radicalização do currículo que atenda a interesses sociais de grupos desfavorecidos.

A polêmica é aprofundada por autores como Lawton, Hirst, Williams, Entwistle, concluindo-se com Gramsci e Paulo Freire que a meta é tornar os indivíduos mais capazes de construir uma resposta politicamente pertinente face às situações profissionais e sociais concretas, e que "a transformação socialista da sociedade pressupõe o desenvolvimento de um sistema nacional de ensino aberto a todos", conservando do capitalismo o núcleo sadio.

A atenção para com a constituição de identidades comunitárias encaminha a perspectiva do pluralismo escolar, centrando nos dilemas e desafios do multiculturalismo o foco do debate a

respeito das escolhas curriculares. Entre os aspectos "contextuais" da cultura, a escola deverá considerar o que "há de mais geral, mais constante, mais incontestável, e, por isso mesmo, menos cultural no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana".

Distinguir justificações para o que se ensina no espaço escolar implica situar valores como base para tais escolhas. Apresentando-se justificações de oportunidade e justificações fundamentais para definições curriculares, confronta-se obrigatoriamente com a objeção relativista - relativismo individualista radical, relativismo sociológico, relativismo moral, perceptual, conceitual, da verdade, da razão.

A sociologia do conhecimento conduz ao relativismo? Necessariamente não, mas ao compreender o currículo como uma construção institucional em que estão envolvidos conflitos de interesse, relações de poder e elementos ideológicos, há que se perceber que os saberes, sendo construções sociais ou não, implicam decisões excludentes.

Ao lançar mão de instrumentos analíticos da sociologia do conhecimento, os "novos sociólogos" envolvem-se em tomadas de posição relativistas?

Young, que é acusado de assumir uma posição epistemológica relativista, responde a essa acusação sublinhando o caráter de construção social das matérias escolares, evidenciando quão particulares são as definições de "científico" e "racional".

Acentuando a expressão pública da constituição e divulgação dos saberes, Pring justifica sua definição pela universalidade, afirmando que a intersubjetividade epistêmica não se confunde com intersubjetividade psicológica ou social. O pensamento científico e erudito é um pensamento "público", capaz de transcender corporativismos, clientelismos, comunitarismos, coletivismos e individualismos intelectuais. "A 'cidade dos sábios' não é assimilável nem a uma comunidade nem a uma sociedade".



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: - a s bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205p.

\_\_\_\_\_. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.

**Gelta T. Ramos Xavier**  
**Júlio Emilio Diniz Pereira**  
**Mônica M. M. S. S. Dayrell**  
Alunos do Programa de  
Pós-Graduação – FAE/UFMG