



22(1):95-112  
jan./jun. 1997

# CONHECIMENTO ESCOLAR: processos de seleção cultural e de mediação didática <sup>1</sup>

Alice Ribeiro Casimiro Lopes

**RESUMO - *Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática.*** Neste artigo, iniciamos pelo questionamento da homologia entre cultura erudita e cultura dominante e defendemos perspectivas que admitem a existência da divisão social do conhecimento: cultura popular, cultura erudita. Em seguida, analisamos os processos de seleção cultural, considerando o conhecimento escolar como campo de acordos e conflitos, não necessariamente garantidores de um saber sistematizado universal, erudito e / ou científico. Por fim, questionamos a concepção do conhecimento escolar como uma “ponte” capaz de mascarar a ruptura entre conhecimentos cotidianos e científicos. Por conseguinte, defendemos que os processos de mediação didática são eminentemente produtores de configurações cognitivas próprias, mas nem sempre são capazes de tornar público o conhecimento científico privativo de determinados grupos sociais.

**Palavras-chave:** cultura; cultura dominante; cultura dominada; cultura erudita; cultura popular; seleção cultural; conhecimento escolar.

**ABSTRACT - *School knowledge: cultural selection processes and didactic mediation.***

First of all, in this article, we question the homology between erudite culture and dominant culture. We defend perspectives that admit the existence of the social division of knowledge: erudite culture, popular culture. Secondly, we analyse cultural selection processes, considering the school knowledge as a field of conflicts and agreements, that not necessarily define an universal knowledge, erudite and / or scientific. Finally, we question the interpretation of school knowledge as a “bridge” able to mask the rupture between everyday knowledge and scientific knowledge and therefore we defend that the processes of didactic mediation are themselves built on their own cognitive configurations which not always make public the private scientific knowledge to certain social groups.

**Key words:** culture; dominant culture; dominated culture; erudite culture; popular culture; cultural selection; school knowledge.

## Introdução

Os pesquisadores em Currículo, e em Educação de uma forma geral, sejam eles de uma linha tradicional ou crítica, parecem estar de acordo quanto ao fato de a cultura ser o conteúdo substancial do processo educativo e quanto ao currículo ser a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura de uma sociedade. Através do processo educativo, a cultura é perpetuada como produção social garantidora da especificidade humana. Isso significa dizer que, em dado contexto histórico, são selecionados conteúdos da cultura, considerados necessários às gerações mais novas, constituintes do conhecimento escolar. A concepção que se tem de cultura será, portanto, definidora de como se compreende o conhecimento escolar.

Em uma perspectiva tradicional de currículo — que entende o processo educacional apenas como transmissão de conhecimentos, previamente selecionados a partir de critérios epistemologicamente neutros —, a cultura de uma sociedade é concebida como unitária, homogênea e universal. Acredita-se existir uma cultura aceita e praticada, indiscutivelmente valorizada, que deve ser transmitida na escola, em nome da continuidade cultural da sociedade como um todo. Nesse caso, a seleção cultural não é problematizada, mascarando-se seus aspectos conflituosos. Mesmo porque, a própria sociedade é analisada sob uma ótica funcionalista, sem que sejam considerados os embates de classe e o domínio dos meios de produção por uma classe, determinante da divisão social do trabalho e do conhecimento.

Na tradição crítica, ao contrário, o currículo é concebido como um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re)construídos<sup>2</sup>. Nessa perspectiva, o currículo deve ser entendido como o conjunto de conhecimentos, crenças, hábitos, valores, selecionados no interior da cultura de uma dada sociedade que constitui o conteúdo próprio da Educação (Williams, citado por Forquin, 1992). Porém, deve ser considerado em sua não-universalidade e não-abstração: trata-se de um, dentre vários possíveis, particularmente arbitrário e condicionado por fatores ideológicos, epistemológicos e históricos. Como afirmam Moreira e Silva (1994), a educação e o currículo não atuam apenas como correias de transmissão de uma cultura produzida em um outro local, mas são partes ativas e integrantes de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. A cultura e o cultural não estão tanto naquilo que se transmite, mas naquilo que se faz com o que se transmite, compreendendo um processo de reprodução cultural e social das divisões de classe da sociedade.

Todavia, o processo de reprodução não ocorre sem resistências. Bourdieu, um dos principais teóricos da reprodução, em entrevista a Menga Lüdke (1991), afirma o quanto acha estranho se fazer oposição entre reprodução e resistência. No seu entender, tal ponto de vista é característico de uma tendência do mundo

acadêmico em pensar sempre aos pares, por oposições. Na interpretação desse autor, não há nenhuma contradição teórica nem política entre o fato de se dizer que o sistema escolar **contribui** para reproduzir a estrutura social e o fato de se tentar transformá-lo para neutralizar alguns de seus efeitos. Ou seja, no terreno cultural também ocorrem embates, transgressões, contestações, ambigüamente superpondo reprodução e resistência.

Essa visão de cultura da tradição crítica, que se opõe à visão tradicional ainda hegemônica <sup>3</sup>, não encerra em si a problemática, nem tampouco fornece respostas a todas as questões. Aliás, coerentemente com suas próprias perspectivas, a teoria crítica cria novos problemas a serem examinados. Suas proposições trazem à tona, por exemplo, o problema da legitimidade dos conhecimentos escolares. Tal problema, como afirma Forquin (1993: 9), interpela diretamente a identidade dos professores, pois não há ensino sem o reconhecimento, por parte dos atores sociais envolvidos, da legitimidade da coisa ensinada. Além disso, a teoria crítica aponta-nos para a necessidade de aprofundarmos nossa análise da cultura, de forma a compreendermos melhor as características do conhecimento escolar.

No atual momento, em que se discutem os parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental, em que se debate a proposta de organização curricular do ensino médio e o papel das universidades na sociedade brasileira, professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras se vêem às voltas com a necessidade de analisar as políticas educacionais do país como políticas públicas de cultura, em seu sentido mais amplo. Nesse contexto, o campo do Currículo assumiu o centro da cena, o que nos coloca a obrigação de focalizar as relações entre currículo e cultura, bem como as relações entre conhecimento escolar e processos de seleção cultural.

Neste artigo, objetivo contribuir para a análise das políticas públicas de currículo e cultura, ao colocar em foco os processos de seleção cultural e de mediação didática na escola, temas fundamentais na compreensão dos aspectos constitutivos do conhecimento escolar. Parto do redimensionamento do conceito de cultura dominante, em contraposição à sua homologia com a cultura erudita e às perspectivas que questionam a diferenciação entre cultura popular e cultura erudita. Tenciono redefinir o papel da cultura erudita e, por conseguinte, o papel do conhecimento científico na escola, argumentando em favor do entendimento de sua proficuidade na organização de processos de questionamento da cultura dominante.

Em seguida, analiso os processos de seleção cultural constitutivos do conhecimento escolar, concebendo-os como campo de acordos e conflitos, não necessariamente garantidores de um saber sistematizado universal, erudito e/ou científico. Argumento que, muitas vezes, o conhecimento feito hegemônico através da tradição seletiva não passa de cultura de massas e senso comum.

Por fim, focalizo o conhecimento escolar como mediação didática dos co-

nhcimentos selecionados pela escola, processo esse eminentemente produtor de configurações cognitivas próprias. Argumento que o conhecimento escolar é um conhecimento imerso na contradição de ter por objetivo a socialização do conhecimento científico e/ou erudito, ao mesmo tempo em que constrói o conhecimento hegemônico. Não se trata, portanto, de concebermos o conhecimento escolar como “ponte” capaz de mascarar a ruptura entre conhecimentos cotidianos e eruditos / científicos <sup>4</sup>. Diferentemente, as análises aqui desenvolvidas se situam em uma perspectiva teórica pluralista e descontinuista de conhecimento e cultura, com a qual tenho seguidamente trabalhado <sup>5</sup>. Nas conclusões deste artigo, retorno a essa perspectiva, tendo em vista considerar que a possibilidade de superação dessa contradição nos exige compreender a marca pluralista e descontinuista da cultura: diferentes saberes possuem diferentes contextos de aplicação, não devendo, por isso, serem hierarquizados na escola.

## **Cultura Dominante, Cultura Dominada**

Em uma sociedade dividida em classes como a nossa, o movimento cultural segue no sentido de estratificar diferentes culturas em função de sua origem de classe, produzindo a fragmentação cultural. A divisão social do trabalho engendra a divisão social do saber e da cultura: há os que sabem e os que fazem, os que têm cultura e os que não têm. Constituem-se, assim, os rótulos culturais: cultura popular, cultura erudita. Em contrapartida, simultaneamente, existe um processo de homogeneização que busca negar o caráter plural e multifacetado da cultura, mascarando tanto o processo de divisão social, quanto a diversidade e as rupturas associadas à cultura.

Alguns autores defendem que não devemos insistir nessas diferenças, na medida em que não podemos separar nitidamente a origem de classe de certas formulações culturais, em virtude de haver cada vez mais uma tendência de se imiscuírem características de um dado tipo de cultura em outro. Popkewitz (1992: 92), por exemplo, defende não ficar claro que elementos da cultura pertencem às classes populares, como elementos originais de seus estilos de vida, e que outros são formados em resposta a relações culturais e relações de poder dominantes. Chartier (1990: 54-67) questiona a distinção entre cultura letrada e cultura popular com base em argumento análogo ao de Popkewitz: a cultura popular seria um conjunto misto que reúne elementos de origens bastante diversas. Williams (1961), por sua vez, acredita em uma cultura comum na sociedade, criada por todas as classes sociais, ainda que com participações desiguais. Em sua concepção, igualmente, não cabe a separação entre cultura erudita e cultura popular. Cada geração de um mesmo país recebe de herança uma tradição intelectual e artística, de alcance universal, como produto de diferentes classes sociais. Por maiores que sejam os embates, nunca é absoluta a distinção entre cultura burguesa e cultura operária.

Concordo com esses autores em suas críticas à separação absoluta entre culturas dominante e dominada: não se trata de dois blocos monolíticos, sem significados intercambiáveis. Contudo, na medida em que a sociedade é organizada em classes, defendo a existência de culturas distintas que expressam essas diferenças sociais. Negar essas diferenças culturais me parece ser uma forma de negar, ou ao menos menosprezar, a divisão social existente na sociedade capitalista.

Acrescente-se que não podemos falar em homogeneidade cultural nem mesmo dentro de uma dada classe social: a cultura do operário, por exemplo, é diferente da cultura dos trabalhadores sem-terra. Um dado segmento social tende a organizar um sistema simbólico minimamente autônomo e coerente, constitutivo de uma cultura, em qualquer condição social. Ainda que a dominação implique efeitos simbólicos específicos sobre grupos dominados e dominantes que ela engloba.

Cabe-nos, então, o desafio de procurar compreender como essa multiplicidade cultural se move e se interpenetra, evitando conceber as divisões sociais da cultura como campos estanques, absolutamente independentes, cuja interpretação se encerra na divisão social do trabalho. Afinal, com a passagem do tempo, muitas vezes constatamos que um produto tipicamente popular, ou ainda instituído pela indústria cultural, é transformado em objeto de cultura cultuado pela intelectualidade. Assim como podemos constatar que produções culturais eruditas são apropriadas por extratos culturais populares.

Isso não implica, contudo, que não possamos identificar, em dado contexto histórico, as produções culturais que são valorizadas como saberes eruditos e as produções culturais rotuladas como populares. Igualmente, podemos distinguir as produções culturais que sofrem dominação simbólica e as que se mantêm dominantes. Como bem afirmam Grignon e Passeron (1989: 30), o conhecimento das relações de força existentes entre grupos e classes não proporciona a chave para compreensão de todas as suas relações simbólicas ou do conteúdo de suas culturas e ideologias.

Um dos aspectos a ser aprofundado é o equívoco em que frequentemente nós, educadores, enveredamos, ao estabelecermos uma homologia entre cultura erudita e cultura dominante. De maneira geral, entendemos por saber erudito o conjunto de saberes que possuem legitimidade social, seja em função da situação de classe de quem os produz, seja por serem produzidos na esfera de instituições detentoras de poder, como universidades e centros de pesquisas. A cultura erudita é assim compreendida como a cultura dominante por excelência. Esta procura distinguir-se da cultura popular, rotulando-a de inferior, por vezes chegando a anulá-la ou absorvê-la.

Consideramos essa interpretação de cultura erudita equivocada, por representar a incorporação da visão ideológica que as classes dominantes transmitem de si mesmas. Em outras palavras, as classes dominantes constroem a idéia de

que são elite, na perfeita acepção do termo (o que há de melhor em uma sociedade), ao construírem a idéia de que sua cultura é erudita. Com isso, permitem mais facilmente a desvalorização de outras culturas, notadamente das classes dominadas. Dessa forma, reafirma-se a idéia de que as elites possuem o melhor porque são o que há de melhor na sociedade. Coerentemente com essa perspectiva, muitos autores utilizam o termo alta cultura como sinônimo de cultura erudita.

Grignon e Passeron (1989), inclusive, apontam para o risco de os sociólogos da cultura reforçarem tal posição, ao analisarem a cultura dominante através da seleção do que há de melhor dentre os comportamentos reais das classes dominantes. Ou seja, ao selecionarem para análise os comportamentos e valores das classes dominantes que pertencem à cultura erudita, desconsiderando possíveis transgressões e erros. Estes são freqüentemente interpretados como simples acidentes individuais, de ordem moral ou psicológica, pouco relevantes.

Com base nesses pressupostos, defino cultura dominante como a cultura que interessa às classes dominantes tornar hegemônica na sociedade, podendo ser: erudita, oriunda das classes populares, da cultura de massas, do senso comum ou da ciência. Seu caráter de dominação é determinado por sua capacidade de, em dado contexto histórico, servir aos interesses das classes dominantes.

Diante dessa compreensão mais ampla da cultura dominante, entendo ser necessário, igualmente, redimensionar as culturas populares ou culturas dominadas. Bosi (1987) entende como cultura das classes dominadas a cultura que o povo faz no seu cotidiano e nas condições em que ele pode fazê-la. Porém, como faz Chauí (1993a: 43), entendo que é produtivo distinguirmos a cultura do povo e a cultura popular. A cultura do povo corresponde à cultura produzida pelo povo. A cultura popular, por sua vez, inclui representações, normas e práticas que são encontradas nas classes dominadas, mas não necessariamente produzidas por elas.

Mais precisamente ainda devemos nos referir às **culturas do povo**, marcando fortemente seu caráter múltiplo. A multiplicidade cultural existe não somente porque é diverso o modo de inserção de diversos segmentos de classe no sistema produtivo, mas, sobretudo, porque são diversas as relações entre os homens com a natureza, entre si e com o poder, bem como são múltiplas as interpretações dessas relações (Chauí, 1993a). No dizer de Chauí, a própria noção de cultura é avessa à unificação.

*O plural permitiria, ainda, que não caíssemos no embuste dos dominantes para os quais interessa justamente que a multiplicidade cultural seja encarada como multiplicidade empírica de experiências que, de direito, seriam unificáveis e homogêneas [...] (Chauí: 1993a: 45).*

O caráter múltiplo da cultura também está presente na cultura dominante, pelo fato de que as classes dominantes não podem ser interpretadas como um

todo monolítico e homogêneo, e também em virtude das interações mútuas de dominantes e dominados. A coesão maior atribuída à cultura dominante advém apenas da legitimidade social que possui, fazendo-a ser transmitida como um todo facilmente reconhecível como tal: unitário, homogêneo, destituído de conflitos, fruto de uma seleção rigorosa e avalizada. No dizer de Grignon (1995), as culturas dominantes possuem um caráter uniforme em função de sua própria tendência uniformizante.

Por conta dessa origem de classe de diferentes estratos culturais é que as culturas dominadas tendem a ser sempre analisadas, sob a ótica dominante, a partir da idéia de ausência. Ou seja, são comparadas com a cultura erudita, entendida como a cultura dominante por excelência, analisando-se o que lhes falta para se aproximarem do ideal definido. Por exemplo, as culturas dominadas são consideradas como dotadas de um código mais restrito. Nessa perspectiva, analisam-se as culturas dominadas da mesma maneira etnocêntrica com que se definem as sociedades primitivas<sup>6</sup>: em função do que lhes falta para serem iguais às sociedades ocidentais e não em função do que têm. Como se a cultura erudita fosse legitimada pela tradição e pelo tempo — os grandes purificadores dos conhecimentos — e não possuísse nada de questionável.

Por isso, precisamos evitar análises que associem a cultura erudita ao conhecimento racionalmente organizado, considerando a cultura popular como conhecimento amorfo. Tal visão organiza uma indevida hierarquia axiológica entre culturas que são diferentes — cultura erudita, dita cultivada, e cultura popular, dita não-cultivada. Ou seja, parte-se do pressuposto de que, uma vez definida a diferença, ela deve caracterizar obrigatoriamente uma hierarquia. Não se admite a possibilidade de convivermos com diferenças não-hierarquizáveis. Assim como, ao se estabelecer a distinção elite-massa, busca-se justificar que a primeira detém o poder porque detém o saber, invertendo a questão de que quem detém o saber só o faz porque detém o poder de dizer o que é ou não o saber.

Essa distinção de culturas, associada à origem de classe, não nos permite, contudo, ter a visão ingênua de que toda cultura do povo é intrinsecamente libertadora e de toda cultura dominante é intrinsecamente repressora. Primeiro, porque a cultura se encontra dividida em classes, fragmentada, como resultado da divisão social do trabalho, ou seja, da separação radical entre trabalho manual e trabalho intelectual, este último tão fragmentado quanto o primeiro. Segundo, por estar o autoritarismo presente tanto nas manifestações dominantes quanto nas dominadas. Afinal, tal como a cultura erudita, a cultura popular mescla conformismo e resistência (não necessariamente deliberada). Trata-se de um campo eminentemente ambíguo, tecido de ignorância e saber, atraso e emancipação, dominante / dominado (Chauí: 1993b).

Ainda no dizer de Chauí (1993: 66), também devemos ser cuidadosos quanto ao apelo ao conceito de alienação para determinar a situação da cultura popular, a fim de que não se atribua a uma esfera da sociedade algo que define o próprio

todo social, estando presente também na cultura erudita e na cultura dominante. Não há desalienação pela apropriação da cultura, pela educação, mas nem por isso devemos deixar de trabalhar em prol da apropriação cultural das classes dominadas. Nisso se inclui, não exclusivamente ou prioritariamente, mas de forma plural, a apropriação da cultura erudita e do conhecimento científico.

Afinal, existe uma importância intrínseca à cultura erudita, epistemologicamente falando, como parte dos saberes que permitem a construção da história humana e como saberes capazes de auxiliar um trabalho de contra-hegemonia. Isso não significa interpretá-los como saberes neutros, purificados de suas marcas de classe. Mas significa propiciar seu diálogo com os saberes populares e com os saberes cotidianos, em mútuo questionamento.

Grignon (1995) ressalta o quanto devemos reforçar a autonomia da cultura em relação à ideologia e à cultura dominante, no sentido de privilegiar a diferenciação entre cultura erudita (ou cultura culta, como ele expressa) e cultura dominante. Sua argumentação se baseia no fato de que a cultura erudita tem seus efeitos próprios e é utilizável em diversos contextos, apesar de suas propriedades técnicas não serem separáveis de suas propriedades e funções sociais. A capacidade reflexiva e crítica dos saberes eruditos e/ou científicos, reflete Grignon, se desenvolve em um plano ideológico, mas nem por isso devemos deixar de valorizá-los, em um processo constante de vigilância de seus significados. A escola mostra-se, assim, como um espaço privilegiado para esse processo, permitindo que a apropriação da cultura erudita e/ou científica pelas classes dominadas não se converta, necessariamente, em uma capitulação aos valores dominantes. Ao contrário, podemos e devemos utilizar os saberes da cultura erudita para um trabalho contra a cultura de massas e o senso comum.

A consequência principal desse enfoque para a análise do conhecimento escolar é que não cabe fazermos uma oposição entre cultura erudita e cultura popular, tal como fazemos entre cultura dominante e cultura dominada. Isso nos possibilita a crítica tanto às pedagogias populistas — defensoras de um exacerbado relativismo cultural, capaz de fetichizar a cultura popular e restringir as classes populares a sua própria cultura —, quanto às pedagogias legitimistas — defensoras da valorização da cultura das classes dominantes. Também nos permite analisar a importância da cultura científica, por exemplo, sem vinculá-la à idéia de que se trata de um equivalente do conhecimento dominante. Não são as produções culturais eruditas e/ou científicas feitas dominantes que precisam ser questionadas, mas o mecanismo que lhes atribui um valor acima de qualquer outra produção cultural e independente do contexto histórico em que se inserem. O que precisa ser questionado é o mito do discurso sábio e culto, como discurso do universal, capaz de unificar e homogeneizar o social e o político e de apagar a existência efetiva das contradições e das divisões que se exprimem como luta de classes (Chauí, 1993a: 52).

Assim sendo, o maior desafio está em romper com o autoritarismo dos saberes dominantes. Ou seja, não considerá-los como os únicos saberes válidos e



desmascarar o processo que faz deles os melhores saberes. Da mesma forma, devemos questionar a ideologia associada à cultura erudita e abandonar posturas populistas, incapazes de criticar o senso comum e os processos ideológicos associados à cultura de massas e às culturas dominadas. É com esse objetivo que me dedico a analisar, na próxima seção, os processos de seleção cultural e de sistematização dos chamados saberes universais.

## Seleção Cultural

Um conceito-chave para a interpretação crítica dos processos de seleção cultural é o de *tradição seletiva*, na acepção conferida por Raymond Williams. A partir de suas pesquisas em história da cultura, Williams (1961) concluiu que a cultura de tradição seletiva é um fator de conexão entre a cultura vivida e a cultura de um período. Em sua acepção, a cultura vivida corresponde à cultura de uma época e de um lugar determinados, somente acessível para aqueles que vivem esta época e lugar. A cultura de um período, por sua vez, é a cultura de todo tipo, desde a arte aos mais variados fatos do cotidiano. Teoricamente, a cultura de um dado período é sempre registrada, mas na prática todo esse registro é absorvido por uma tradição seletiva, que nos faz conhecer determinados aspectos de uma época e outros não. Aspectos esses diferentes da cultura vivida. Como afirma Williams, essa seleção, em geral, reflete a organização de um dado período como um todo, embora isso não signifique que os valores e ênfases serão mais tarde confirmados. A tradição seletiva cria, então, uma cultura geral humana, o registro histórico de uma dada sociedade e uma rejeição de áreas consideráveis da cultura vivida. Esse processo de seleção implica constantemente reinterpretções, mesmo porque as seleções são constantemente feitas e refeitas. Trata-se de um processo que não é realizado unicamente pela educação, mas a esta cabe um papel preponderante.

Williams salienta que, de uma maneira geral, a educação é tratada como se fosse uma abstração, e o currículo como se fosse um corpo estabelecido de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, cuja única problematização que nos apresenta diz respeito a sua distribuição: em que quantidade, em que período de tempo, para este ou aquele grupo. Ao contrário, defende Williams que o conteúdo da educação, sujeito a grandes variações históricas, expressa, consciente ou inconscientemente, certos elementos básicos da cultura: é uma seleção determinada, um conjunto particular de ênfases e omissões. Além disso, se examinarmos essa seleção de conteúdos mais detidamente, observaremos fatores decisivos que afetam sua distribuição: as escolhas culturais envolvidas na seleção de conteúdos têm uma relação orgânica com as escolhas sociais envolvidas na organização prática.

Posteriormente, Williams (apud Apple, 1979: 15-6) voltou a discutir o processo de tradição seletiva e ampliou sua conceituação, associando-o à discus-

são sobre hegemonia. Segundo Williams, o senso comum compõe o conhecimento hegemônico, todo um corpo de concepções, significados e valores que constituem as práticas cotidianas e nossa compreensão do homem e do mundo. Essa cultura dominante efetiva, selecionada para exercer sua hegemonia, é transmitida como sendo fruto de uma tradição, o conhecimento universal sistematizado, o passado significativo. Não se revela o processo de escolha de alguns significados em detrimento de outros e, menos ainda, o processo de reinterpretação e diluição que sofrem os significados selecionados, de forma que não se oponham à cultura dominante efetiva e até mesmo a ratifiquem.

*As instituições educacionais são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva, e esta é agora uma importante atividade econômica bem como cultural; na verdade, são as duas simultaneamente. Além do mais, a um nível filosófico, ao verdadeiro nível da teoria e ao nível da história das diversas práticas, há um processo que chamo **tradição seletiva**: o qual, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como “a tradição”, o passado significativo. Mas a questão é sempre a seletividade, a forma em que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais decisivo, alguns desses significados são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que apóiam ou ao menos não contradizem outros elementos dentro da cultura dominante efetiva. O processo de educação; os processos de uma formação social muito mais ampla em instituições como a família; as definições e a organização prática do trabalho; a tradição seletiva a um nível intelectual e teórico: todas essas forças estão implicadas num contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante efetiva, e delas, enquanto experienciadas, enquanto integradas em nossa vida, depende a realidade. (Williams citado por Apple, 1979: 15-16)*

Com base em Bourdieu (1981), é possível acrescentar que o processo de tradição seletiva atua sobre conhecimentos, significados, práticas, valores, mas também, especificamente, sobre sistemas de pensamento e problemáticas, capazes de permitir a integração cultural. A escola, por exemplo, permite a estruturação de um senso comum que é condição básica para a comunicação. Todos nós não pensamos a mesma coisa, não temos as mesmas idéias, mas estamos de acordo quanto a problemas comuns, formas possíveis de abordar esses problemas, questões sobre as quais discutir. Assim, esses elementos originais da escola ultrapassam os limites da sala de aula e influenciam o conjunto de práticas culturais da sociedade. Dessa forma, a cultura escolar confere aos indivíduos um corpo de categorias de pensamento e cumpre uma função integradora desses mesmos indivíduos: sob o ponto de vista lógico, moral e social. A partir desse corpo comum, espera-se ser possível processar a comunicação entre os indivíduos, porque todos detêm o mesmo sistema de esquemas inconscientes, a

mesma cultura. Isso não significa que a cultura da sociedade tenha sua origem na escola, mas sim que com ela estabelece uma dinâmica social a partir da constituição desse *habitus*: a escola tem autonomia relativa e “eficácia” própria na dinâmica cultural. Ao serem formados num mesmo contexto escolar, os indivíduos, submetidos que são a procedimentos escolares homogêneos, tendem a manter com seus pares uma relação de afinidade e cumplicidade. Ou seja, a relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu. Isso inclui a natureza propriamente dita desses conteúdos, bem como o modo de aquisição dos mesmos.

Nesse sentido, a ação pedagógica, e neste caso especialmente a pedagogia escolar, reafirma sua capacidade de influenciar a personalidade cultural dos indivíduos. Como afirma Passeron (1992), grupos sociais que se encontram em posição de determinar, direta ou indiretamente, os fins e os meios da ação pedagógica, detêm um poder multiforme sobre os indivíduos que sofrem essa mesma ação. Principalmente porque, ainda que essa relação exija necessariamente uma ação de autoridade, sua influência está associada à legitimidade que os emissores e as mensagens detêm.

Mas quando nos referimos ao currículo como uma seleção feita no interior da cultura, parecemos considerar que todo e qualquer conhecimento humano está disponível para ser selecionado, e a problemática do currículo se restringe unicamente à compreensão do problema da seleção e distribuição de conhecimentos. Em outras palavras, parecemos incorporar uma visão ingênua quanto à disponibilidade da cultura humana para a seleção curricular. Ao contrário, o processo de socialização do conhecimento científico e/ou erudito é um mito, e mais ainda o é a possibilidade de a escola selecionar conhecimentos (Silva, 1992).

O caráter social e economicamente condicionado da seleção cultural não deve fazer, contudo, com que nos furtamos a discutir a maior ou menor validade de um dado conhecimento, passando a considerar que qualquer seleção cultural é válida. Entretanto, precisamos compreender que qualquer conhecimento hoje circulante sofreu inegavelmente esse processo de seleção, passou como pelo crivo de gerações e gerações. Porém, não necessariamente, trata-se de um crivo capaz de fazer deste conhecimento o melhor, o mais representativo ou o mais admirável, como parece compreender Forquin (1993: 13-4).

Sob esse enfoque, precisamos desconstruir as idéias de “conhecimento sistematizado” e “saber universal”. Toda sistematização é antes de tudo uma seleção marcada por interesses de classe, bem como por interesses de grupos sociais associados a questões como raça e gênero. Em muitos casos, seja nas artes, nas ciências físicas ou sociais, os processos de seleção rejeitaram alguns significados, valorizaram outros, por mecanismos diversos, permeados necessariamente por relações de poder, o poder dos que tinham em dada época e em dado contexto o direito de definir o que possuía valor ou o que era verdade.

Não quero com isso diminuir o valor dessa cultura: trata-se apenas de realçar seu caráter humano, contingente, circunstancializado, não reificado. Ademais, a cultura dominante, hegemônica, não nos é imposta autoritariamente por práticas e significados das classes dominantes facilmente identificáveis, mas estes são incorporados ideologicamente como algo de valor, cujos conflitos ao longo do tempo foram expurgados. Eis porque não são facilmente desconstruídos. Assim, quando falamos em um conhecimento considerado como universal, falamos em verdade de um conhecimento selecionado por uma intrincada rede de relações, que inclui ação de poderes coercitivos, sujeição à estrutura político-econômica, mas também inclui critérios epistemológicos, éticos ou estéticos, organizados historicamente. O entendimento desse processo de seleção nos permite conceber que o conhecimento escolar não se trata apenas da reconstrução de conhecimentos científicos / eruditos. Trata-se de um conjunto de conhecimentos múltiplos, de origens diversas, fruto de reconstruções diversas. Conjunto esse que é transmitido como se fosse o que há de mais fundamental na cultura humana.

Com base nessa interpretação da seleção cultural, analiso, na próxima seção, os processos de mediação didática que constituem o conhecimento escolar.

## Conhecimento Escolar: Processos de Mediação Didática

O conhecimento escolar se constitui no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados a partir da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização. É através desses processos que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma *cultura escolar sui generis*, com marcas capazes de transcenderem os limites da escola (Forquin, 1993: 17).

Defendo que o termo **transposição didática**<sup>7</sup> não representa bem esse processo de (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição tende a se associar à idéia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente devemos nos referir a um processo de **mediação didática**. Todavia, não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia.

Tais processos de reconstrução dos saberes, notadamente, mas não exclusivamente, saberes eruditos e científicos, permitem que se afirme haver a constituição de uma epistemologia eminentemente escolar (Astolfi & Develay, 1989).

Não se trata, apenas, de uma defasagem, do ponto de vista temporal, entre o que se ensina na escola e o conhecimento científico, ou seja, a maior ou menor atualidade do que se ensina. O maior problema em questão é o processo de apropriação do conhecimento pela escola, freqüentemente realizado de forma a retirar dos conceitos sua historicidade e sua problemática. Como decorrência desse processo, os saberes ensinados aparecem como saberes sem produtores, sem origem, sem lugar, transcendentais ao tempo. Ensinamos apenas o resultado, isolando-o da história de construção do conceito. Portanto, retiramo-lo do conjunto de problemas e questões que o originaram. No caso específico dos livros didáticos, esse problema pode ser ilustrado pela constante omissão de referências bibliográficas e históricas dos conceitos e mesmo de referências sobre seus próprios autores.

Por outro lado, especialmente no ensino de ciências físicas e biológicas, existe uma tendência didática, melhor dizendo, um didatismo, que considera necessário chegar ao abstrato a partir do concreto. Concebe-se que, para tornar um conceito assimilável, é preciso estabelecer uma linha de continuidade entre o conhecimento científico e o senso comum. Com base nessa premissa, ao invés de serem construídas formas de compreensão da racionalidade científica, tenta-se aproximar os conceitos científicos da racionalidade do senso comum, a partir de sua incorporação a uma matriz eminentemente realista e empirista. Porém, na medida em que a ciência se constrói através de rupturas com o senso comum cotidiano (Bachelard, 1947), essa perspectiva tende a acarretar distorções do conhecimento científico, a veicular erros conceituais e visões de ciência conservadoras e equivocadas.

Contudo, tendo a concordar com Astolfi e Develay (1989) quando afirmam que não é característica inerente à escola transmitir conhecimentos que sejam obstáculos à construção do conhecimento científico e/ou erudito, ou que necessariamente contenham erros em função de processos de mediação didática. Ao contrário, por vezes, podemos constatar que o esforço de professores em elaborar explicações para seus alunos acaba por constituir novas formas de abordagem de conceitos científicos, novas configurações cognitivas, não necessariamente equivocadas. Novas formas que facilitam a compreensão de conceitos, inclusive pela comunidade científica.

Justamente nesse contexto é que penso ver marcada a ligação indissolúvel entre produção e consumo: não há instâncias única e exclusivamente produtoras de conhecimento (por exemplo, universidades e centros de pesquisas), bem como não há instâncias única e exclusivamente consumidoras de conhecimento (por exemplo, escola básica). Como analisa Marx (1977), no processo de produzir, consumimos os meios de produção e as faculdades dos indivíduos. A produção, ao mesmo tempo que cria o objeto, cria o sujeito para o objeto. Isso porque a produção fornece o produto ao sujeito, determina o modo de consumo do produto e cria no consumidor a necessidade do produto. Por outro lado, consumo

também é produção, na medida em que o ato de consumir produz novos objetos e/ou novas significações. Só no consumo o produto se revela realmente como produto e adquire seu fundamento. Mas como sem a necessidade não há produção, o consumo engendra a produção, a partir da reprodução da necessidade. Por isso, consumo não apenas é imediatamente produção e produção é imediatamente consumo; nem cada um é apenas o intermediário do outro: *cada um, ao realizar-se, cria o outro; cria-se sob a forma do outro* (Marx, ib.: 211).

Sem dúvida, tanto maior será essa possibilidade de professores, professoras, alunos e alunas atuarem como construtores de saberes, quanto melhores forem suas condições de formação e trabalho.

## Conclusões

Com base nas análises anteriores, é possível tecer algumas conclusões que julgo serem capazes de contribuir para as pesquisas em Currículo e para a análise das políticas públicas de cultura, especialmente no que se refere às questões sobre seleção cultural e sobre construção do conhecimento escolar através dos processos de mediação didática. O primeiro ponto a ser considerado é a distinção entre cultura erudita e cultura dominante. A partir dessa distinção, é possível compreender mais claramente que a seleção cultural efetivada pela escola não seleciona apenas saberes científicos e eruditos, mas também saberes populares, saberes cotidianos, aspectos da cultura de massas, que, (re)construídos, compõem em última instância os saberes dominantes. Bem como é possível compreender a capacidade de a cultura erudita / científica contribuir para os processos de contra-hegemonia.

O segundo ponto a ser considerado é o questionamento à idéia do conhecimento universal como uma seleção do que há de melhor na cultura humana. Todo conhecimento é sempre uma seleção, com base em fatores político-econômicos, sociais, mas também epistemológicos, éticos ou estéticos, organizados historicamente. O conhecimento escolar, construído a partir dessa seleção cultural, envolve assim diferentes saberes sociais e associa indissolivelmente produção e reprodução.

Mas como formar, simultaneamente, uma cultura científica e uma cultura cotidiana, se entendemos haver ruptura entre conhecimento comum e conhecimento científico? Penso que a questão central é justamente compreender essa contradição intrínseca ao conhecimento escolar: ao mesmo tempo produzir configurações cognitivas próprias e socializar conhecimentos científicos e/ou eruditos e demais saberes selecionados pela escola. Ou seja, a escola, simultaneamente, é uma instituição de veiculação do conhecimento científico e/ou erudito, mediado pelo conhecimento escolar, e uma instituição de veiculação do saber cotidiano e de constituição do *habitus* que a sociedade seleciona para as gerações mais novas. Além disso, esse saber selecionado pela sociedade é essencial

almente um saber de classe, capaz de privar as classes exploradas de seu saber, que expressa suas necessidades e delas deriva, substituindo-o por um saber portador das necessidades e dos interesses de outras classes. Essa contradição está diretamente associada ao papel da escola, reproduzindo e produzindo, mantendo e renovando, mascarando e gerando rupturas.

Na medida em que tendemos a compreender o conhecimento escolar, de forma limitada, como parte da cultura erudita e/ou científica, acabamos por interpretar a mediação didática como obrigatoriamente responsável pela deturpação de conhecimentos na escola. De forma a desconstruir tal interpretação, a perspectiva pluralista e descontinuista de conhecimento se converte em matriz filosófica fundamental na análise dos diferentes saberes sociais. A partir dessa perspectiva, nos distanciamos de concepções monistas que, em nome de critérios transcendentais — Deus, o Método, a Razão —, organizam uma hierarquia axiológica de saberes, ideologicamente justificadora das opressões de classe. Nesse sentido, o pluralismo e o descontinuismo significam a dessacralização e a humanização da cultura (Perelman, citado por Pessanha, 1987: 73). Contudo, não se trata de considerar a existência de uma raiz única para toda essa multiplicidade, fazendo apenas com que se mascare a unidade na diversidade. Falo efetivamente de raízes diversas, razões diversas, tanto na sucessividade quanto na simultaneidade temporal. Ao defender a descontinuidade e o pluralismo da razão e da cultura, não me refiro à existência de uma razão que vem ao longo do tempo se modificando, adquirindo novas formas, se travestindo em diferentes momentos. Há efetivamente descontinuidades nas razões com que diferentes culturas compreendem o mundo.

No contexto das interpretações pluralistas, é interessante estarmos atentos para as palavras de Ortiz (1994: 203), quanto ao fato de que, no momento em que setores das ciências sociais questionam a validade da razão universal, os administradores das grandes corporações insistem sobre o tema. Preocupam-se não com filosofia, mas com o processo de globalização: um produto é “universal” quando possui abrangência planetária, quando atinge o mercado mundial. A mundialização do consumo modifica a concepção de universalidade da filosofia iluminista, quando a afirmação do universal se fazia a despeito das diferenças. Hoje, as fronteiras da universalidade devem coincidir com as da mundialidade. O universal se materializa em mercadoria e constitui a única verdade efetivamente partilhada por todos.

Caso salientemos o caráter pluralista da cultura, a possibilidade de convivermos com diferentes conhecimentos aplicáveis a diferentes contextos, podemos compreender a escola como capaz de se mover na perspectiva de uma formação diversa. Nem sempre caberá à cultura erudita a definição dos valores culturais, nem sempre caberá à cultura popular tal definição; assim como nem sempre caberá ao conhecimento científico e/ou erudito fornecer-nos respostas, nem sempre caberá ao conhecimento cotidiano o direcionamento das ações.

Não se trata, portanto, de fazer do conhecimento escolar a síntese entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, ou mesmo a “ponte” capaz de aproximá-los. Ao contrário, admitir a diversidade de conhecimentos sem hierarquizações absolutas faz da escola claramente um campo de expressão dos embates entre diferentes saberes. Para haver socialização do conhecimento científico e/ou erudito, deve haver constrangimento do conhecimento cotidiano, acarretando sua modificação. Por outro lado, para questionarmos o caráter ideológico do conhecimento científico e/ou erudito, precisamos expressar o fato de este não se referir aos únicos saberes possíveis. De tal forma que, como objetivo central, tenhamos o processo de crítica às concepções dominantes que sustentam as relações de poder coercitivo e os mecanismos de opressão.

### Notas

1. Este texto corresponde à versão revisada do trabalho de mesmo título apresentado no GT de Currículo, na XIX Reunião Anual da ANPEd, e contém parte das conclusões de minha tese de Doutorado, elaborada sob orientação do Prof. Antonio Flavio Barbosa Moreira (Lopes, 1996).
2. Em nenhum momento, a partir da oposição entre transmissão / construção, quero passar a idéia de que a teoria crítica se alia ao construtivismo, movimento que tem por objetivo o desenvolvimento da epistemologia genética de Piaget. Mesmo porque, a defesa do processo de construção social do conhecimento é mais ampla que a discussão contra o apriorismo e o empirismo elaborada pela psicogênese.
3. Como exemplo muito expressivo de uma visão cultural que defende a necessidade de uma cultura de elite — conjunto de formas superiores de expressão científica, artística e literária, oposta à cultura popular —, veja-se o editorial do Jornal do Brasil, intitulado *O papel das elites* (JB, 18 de janeiro de 1998).
4. Desenvolvi essa perspectiva, com exemplos específicos para o ensino de Química, em trabalho anterior (Lopes, 1997b).
5. Analiso a perspectiva pluralista e descontínuista, com base em Perelman e Bachelard, em Lopes (1994, 1996, 1997a).
6. Com respeito à análise dominante sobre as sociedades primitivas, ver Clastres (1978).
7. Segundo Forquin (1993), a noção de transposição didática, concebida como reestruturação e reorganização dos conhecimentos selecionados pela escola, foi enunciada pela primeira vez por Verret, em sua tese *Les temps des études*, defendida em 1975, na França. Posteriormente, Chevallard e Joshua (1982) formularam a questão da transposição didática na Matemática. Estes autores examinaram as profundas transformações sofridas pela noção matemática de distância entre o momento de sua construção por Fréchet, em 1906, e o momento de sua introdução nos programas de geometria franceses.



## Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- ASTOLFI, Jean Pierre & DEVELAY, Michel. *La Didactique des Sciences*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. Traduzido por Magda Fonseca. *A Didática das Ciências*. Campinas: Papyrus, 1990.
- BACHELARD, Gaston. *La Formation de l'Ésprit Scientifique*. Paris: J. Vrin, 1947.
- BOSI, Alfredo. Cultura como Tradição. In: BORNHEIM, Gerd et al. *Tradição/Contração*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / Funarte, 1987. p. 31-59.
- BOURDIEU, Pierre. Systems of Education and Systems of Thought. *Knowledge and Control*. New York: Macmillan, 1981. p. 189-207. Traduzido na obra BOURDIEU, P. *Sistemas de Ensino, Sistemas de Pensamento*. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli, p. 203-230.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1993a.
- \_\_\_\_\_. *Conformismo e Resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1993b.
- CHEVALLARD, Yves & JOHSUA, Marie-Alberte. Un Exemple d'Analyse de la Transposition Didactique — la notion de distance. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Paris, (3) 1: 159-239, 1982.
- CLASTRES, Pierre. *A Sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- ENTREVISTA DE PIERRE BOURDIEU A MENGA LÜDKE. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.3, p. 3-8, 1991.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992
- \_\_\_\_\_. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GRIGNON, Claude. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular. In: SILVA, T. T. da (org). *Alienígenas na Sala de Aula — uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRIGNON, Claude & PASSERON, Jean-Claude. *Lo Culto y lo Popular — miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1989.
- LOPES, Alice R. C. O Currículo e a Construção do Conhecimento na Escola - controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico. In: MOREIRA, A. F. B. (org). *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. Campinas: Papyrus, 1994, p. 39-52.
- \_\_\_\_\_. *Conhecimento Escolar: quando as Ciências se transformam em Disciplinas*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, UFRJ, 1996.
- \_\_\_\_\_. Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. *Contexto & Educação*. Ijuí, Unijuí, v. 11, n. 45, p. 40-59, jan/mar, 1997a.

- \_\_\_\_\_. Conhecimento escolar em Química: processo de mediação didática da ciência. *Química Nova*. São Paulo, v. 20, n. 5, set/out, 1997b. p. 563-568.
- MARX, Karl. Introdução à Crítica da Economia Política. In: *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977. p. 208-212.
- MOREIRA, Antonio Flavio & SILVA, Tomaz T. da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PASSERON, Jean-Claude. Pedagogia e Poder. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 5, p. 3-12, 1992.
- PESSANHA, José Américo Motta. Cultura como Ruptura. In: BORNHEIM, Gerd et al. *Tradição / Contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / Funarte, 1987. p. 59-90.
- POPKEWITZ, Thomas S. Cultura, Pedagogia e Poder. *Teoria e Educação*, 5: 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- WILLIAMS, Raymond. *The Long Revolution*. London: Harmondsworth, Penguin Books, 1961.

Alice Ribeiro Casimiro Lopes é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Endereço para correspondência:

R. São Clemente, 185 ap 1008 Bl. 1 - Botafogo  
22260-001 - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro  
e-mail: arclopes@iis.com.br