

01

- FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo, Martins Fontes s.d.
- GEYMONAT, L. *Elementos de Filosofia da Ciência*. Lisboa, Gradiva, s.d.
- KULESZA, W. A. *A Educação Científica Comeniana*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1991.
- SCHALLER, K. "The Impact of Modern Comenius Studies on the Philosophy of Education in the Federal Republic of Germany". *Symposium Comenianum 1982*. Uherský Brod, 1984
- THOMAS, K. *O Homem e o Mundo Natural*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- WEBSTER, C. *The Great Instauration*. New York, 1976.
- YATES, F. *O Iluminismo Rosa-Cruz*. São Paulo, Pensamento, 1983.

IN: Temas em Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Diário

CURRÍCULO E SABER ELABORADO: AINDA ESSA IDÉIA?!

Antonio Flávio Barbosa Moreira *
Regina Leite Garcia **

RESUMO

O presente trabalho pretende questionar as concepções de conhecimento da pedagogia dos conteúdos. Defende o ponto de vista de que tais concepções não dão conta da complexidade envolvida nos processos de construção/reconstrução do conhecimento escolar. Propõe outras concepções e discute suas implicações para o currículo.

I - INTRODUÇÃO

No início dos anos oitenta, um grupo de educadores que se reunia em torno de Dermeval Saviani, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a Primeira Conferência Brasileira de Educação, afirmou sua hegemonia no pensamento pedagógico brasileiro. Com o surgimento de periódicos como *Revista da ANDE*, *Educação & Sociedade* e *Cadernos CEDES*, as idéias desse grupo difundiram-se por todo o país e passaram a ser discutidas nas salas de aula de nossas universidades, assim como em inúmeros congressos e encontros. Para o grupo, o conhecimento digno de ser incluído no currículo correspondia ao que denominavam saber elaborado, cuja socialização era considerada a principal função da escola. Ou seja, a importância política da escola era vista como residindo na transmissão crítica e competente do saber elaborado, tido como universal e objetivo.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
** Universidade Federal Fluminense

A exclusão do saber popular das salas de aula provocou intensa reação dos adeptos da educação popular, que recebiam forte influência de Paulo Freire. Neste momento, os educadores populares tendiam a considerar a escola bem como os conteúdos por ela ensinados como instrumentos de reprodução das desigualdades sociais. Julgavam, assim, que somente em instituições não formais e por meio de outros conteúdos, oriundos da cultura dos alunos das classes populares, seria possível atender aos interesses e necessidades reais desses alunos e contribuir para sua emancipação.

Na segunda metade da década dos oitenta, assistimos a uma discussão acirrada entre os dois grupos. De um lado, os que desejavam que a escola ensinasse aos alunos da classe trabalhadora o saber dominante, a fim de dotá-los das armas intelectuais usualmente disponíveis para os alunos da classe dominante. Do outro, os que propunham que a escola se afirmasse como espaço de denúncia do caráter ideológico do conhecimento burguês e de validação do conhecimento popular, construído na luta pela sobrevivência e busca de autonomia das classes populares. A ação da escola se daria a partir do saber popular, direcionada pela transformação da sociedade. Neste sentido a escola não seria um espaço de mera transmissão do conhecimento historicamente sistematizado, mas de socialização /construção de conhecimentos.

Na verdade, as duas orientações falhavam por ênfases exageradas, uma no saber elaborado, a outra no saber popular. Ambas dicotomizavam o que, na verdade, se constitui em uma unidade dialética. Ao dicotomizarem, ignoravam ou dissimulavam tanto a complementariedade quanto a contradição, confundindo a diversidade imediata dos conceitos com a diferença real entre os mesmos (Chauí, 1981).

Os debates se desenvolveram em meio a acusações recíprocas. Cada uma das duas orientações tendeu a simplificar os argumentos e as propostas da outra, o que impediu um diálogo mais profundo e frutífero bem como a superação das limitações das duas orientações (Moreira, 1990). Como resultado, ainda vemos, em artigos recentes, a repetição das mesmas idéias e a defesa das mesmas posições, como se, após mais de dez anos, tais idéias e posições se tivessem transformado em verdades inquestionáveis e não precisassem ser revistas.

Os principais problemas da orientação que considera a transmissão do saber elaborado como objetivo central da escola e do currículo - a chamada pedagogia crítico-social dos conteúdos -, embora devidamente apontados, serão retomados por nós neste trabalho. Destacamos alguns pontos: (a) a pouca consideração com a distância entre o saber do aluno das classes populares e o saber usualmente escolhido como digno de figurar no currículo;

(b) a secundarização de questões relacionadas a método, procedimentos e avaliação; (c) a ênfase na transmissão, desconsiderando o aspecto de construção do conhecimento; (d) o foco no conhecimento como produto e o descaso pelo conhecimento como processo; (e) a falsa separação entre o aspecto técnico e o aspecto político da educação; (f) a dicotomização entre ensino e pesquisa; (g) a ausência de reflexão crítica quanto às disciplinas tradicionais e às formas tradicionais de organização do currículo; (h) o descaso por questões relacionadas à ideologia e ao poder, necessariamente envolvidas nos processos de produção, seleção, organização, transmissão e assimilação/apropriação do conhecimento escolar; (i) a crença de que é o conhecimento em si que desenvolve o pensamento crítico, o que significa negligenciar a complexidade envolvida no processo social e escolar; e (j) a supervalorização da dimensão cognitiva, em detrimento das demais dimensões que compõem a totalidade do indivíduo. Em resumo, a curvatura da vara parece ter provocado, na verdade, uma supervalorização do conteúdo pelo conteúdo (Garcia, 1990; Giroux, 1986; Leite, 1991; McLaren e Silva, 1988; Moreira, 1990, 1991; Silva, 1987; Wittman, 1987).

Apesar dessas críticas, os princípios da pedagogia dos conteúdos têm sido reapresentados em publicações recentes (Ribeiro, 1991; Saviani, 1991) e ainda se afirma hoje que cabe à escola elementar nada mais do que ensinar os rudimentos do saber elaborado e os instrumentos que permitem o acesso a tal saber. Parece tratar-se de uma escola elementar estática que, portanto, não se modifica em função e tempo, espaço e sujeitos (professores e alunos que nela interagem). Todos, indistintamente, deverão aprender os mesmos conteúdos, criticamente transmitidos, o que garantirá, assim supõem, a equalização das oportunidades e o acesso dos alunos das classes populares à cultura erudita, antes privilégio dos alunos das camadas dominantes. Parece mesmo que o saber elaborado a ser transmitido na escola é imune a toda e qualquer influência da posição social e dos interesses de quem o pensa, escolhe e transmite, podendo, portanto, constituir-se em instrumento adequado a diferentes fins. A consequência é que se acaba dando aos conteúdos curriculares a equivocada aparência de essenciais e eternos (Silva, 1987).

Considerando sempre oportuno reabrir o diálogo, vamos, neste trabalho, reavaliar as concepções de conhecimento e de currículo que informam a pedagogia dos conteúdos. Ainda que também venhamos a abordar as concepções de Saviani (1991), o grande ideólogo do grupo, vamos nos deter mais nas posições que se encontram em recente artigo de Ribeiro (1991) *.

* O artigo de Maria Luisa dos Santos Ribeiro, intitulado "Escola e Processo de Conhecimento: De Novo Essa Idéia?" foi publicado no primeiro número de "Temas em Educação", UFPB, Centro de Educação, Mestrado em Educação, João Pessoa.

Defenderemos o ponto de vista de que tais concepções não dão conta da complexidade envolvida nos processos de construção/reconstrução do conhecimento escolar.

Apresentaremos, inicialmente, as concepções aceitas por Ribeiro, para, a seguir, contrapormos outras concepções, consideradas por nós como mais ricas e abrangentes.

2. O SENSÍVEL COMO PORTA DE ENTRADA PARA O CONHECIMENTO DO MUNDO

Ribeiro inicia seu artigo destacando a influência recebida de Saviani, autor de algumas idéias que fundamentam sua argumentação. São elas: (a) a certeza de que os conteúdos da escola elementar são ler, escrever, contar e rudimentos das ciências naturais e sociais; (b) a visão de currículo como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola; e (c) a noção de que as atividades extra-curriculares estão subordinadas às atividades curriculares e de que as primeiras não podem substituir ou prejudicar as últimas.

Baseando-se em Rosental, Ribeiro acentua que a finalidade do processo de conhecimento é dotar os indivíduos de um conhecimento sobre o mundo natural e o mundo social visando à transformação desses mundos. O mencionado processo apresenta dois graus: o do conhecimento sensível e o do conhecimento racional. A origem do conhecimento encontrar-se-ia nos sentidos, fontes de importantes dados sobre o objeto. A partir deles poder-se-ia, pela razão, chegar aos aspectos e relações internos da natureza e da sociedade, distinguindo o essencial do aparente, o necessário do casual, o geral do particular. A relação entre os dois graus dar-se-ia "como ação recíproca entre forças desiguais" (p. 29).

A conseqüência dessa perspectiva, diz-nos a autora, é que a pré-escola e a escola de primeiro grau (nas suas quatro primeiras séries) precisam incluir em seus currículos, além do que Saviani sugere, atividades que eduquem os órgãos dos sentidos das crianças, o que estreitará suas relações com o campo das artes. No entanto, em nenhum momento é proposto que as atividades relacionadas às artes se transformem em atividades curriculares, ficando restritas a atividades extra-curriculares, dentro dos limites e possibilidades da escola.

3. O OBJETO DO CONHECIMENTO COMO UMA CONSTRUÇÃO

Vamos apoiar-nos em Cardoso (1971, 1978, s.d.) para criticar a origem sensível do conhecimento. O crescente avanço do conhecimento científico mostra-nos claramente que cada nova investigação não começa a partir

do zero, mas sim a partir de conhecimentos já formulados. Não se tem mais um objeto exterior se dando a conhecer, mas sim idéias que correspondem aos esforços realizados historicamente para compreendê-lo. O objeto do conhecimento é, assim, uma representação feita pela teoria, *tentando reproduzir o real, numa visão sempre mais aprofundada, sempre mais simples e mais geral, buscando nexos e relações, interpretando as aparências, tratando-as como sinais ou indícios parciais a que confere significado ao encontrar para eles um lugar em construções mais amplas, teóricas* (Cardoso, 1978, p. 26).

O conhecimento não é, portanto, uma leitura da realidade que se inicia com os sentidos.

Na origem do conhecimento se encontra uma construção, e não uma sensação ou uma percepção. Construção que implica ação integral, já que o mecanismo próprio da inteligência é essencialmente operatório (ibid., pp. 28-29).

Ou seja, não se conhece um objeto senão agindo sobre ele e transformando-o, o que significa que a origem sensorial do conhecimento não passa de um mito. "As percepções são organizadas desde o início, e reorganizadas, pela ação, que é também o ponto de partida da razão". (ibid., p.29).

Todavia, embora a origem do conhecimento não seja o real, ele não pode ser visto como secundário no processo de conhecer. A experiência e a dedução não são processos independentes: ao contrário, completam-se. A razão comanda o processo do conhecimento, que só se concretiza na relação do sujeito como totalidade com a realidade.

Parece-nos, assim, limitada à idéia de que conhecemos a partir dos sentidos, nos elevando, por meio da razão, a uma visão sintética do objeto. Julgamos que essa concepção não consegue explicar o processo de construção do conhecimento na ciência contemporânea, no qual, ao contrário do que propõe Ribeiro, o vetor epistemológico se desloca no sentido do racional para o real (Cardoso, 1978).

Além disso, Ribeiro desconsidera outros aspectos do sujeito, imprescindíveis ao processo de criação, seja artística, filosófica, teórica, científica ou tecnológica. Tomando-se apenas a ciência, preocupação maior dos contentudistas, ela só é possível quando a imaginação e a intuição estão presentes. Segundo Szent-Gyorgyi (citado por Toben e Wolf, 1975), a textura básica da pesquisa constitui-se de sonhos nos quais os fios do raciocínio, da medição e do cálculo se entrelaçam.

Citando outro autor mais conhecido, *na medida em que as leis da matemática referem-se à realidade, elas não são exatas: e na medida em que*

elas são exatas, não se referem à realidade. A imaginação é mais importante que o conhecimento (Einstein, citado por Toben e Wolf, p. 126).

Considerando o conceito de omnilateralidade, tão caro a Marx, é possível afirmar que propostas pedagógicas que reduzem o sujeito à razão ou aos sentidos são, na verdade, incapazes de captar toda a sua complexidade e, por conseqüência, incapazes de exercer plenamente a ação educativa.

4. A QUESTÃO DA OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO

Aceita a racionalidade, tal como proposta por Cardoso, enquanto aspecto da "ação integral", cabe discutir o que se entende por objetividade do conhecimento. Pode-se falar em conhecimento objetivo? Existe um conhecimento que tenha validade universal e que seja independente de quem o pensa?

Examinaremos criticamente o que a pedagogia dos conteúdos propõe como respostas a essas questões e apresentaremos as nossas próprias respostas.

Para Saviani (1991), apesar do caráter sempre interessado, e, portanto, ideológico do conhecimento, a objetividade existe e é alcançada quando ocorre correspondência do conhecimento com o objeto ao qual se refere.

Dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, época e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento é condicionado historicamente (p. 63).

Dai decorre que o saber escolar deve necessariamente corresponder ao saber objetivo e universal.

(...) o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização seqüencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeitos de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização (ibid., p.67)

As afirmações de Saviani poderiam ser de autoria de Durkheim, quando este afirma que a ciência social não poderia realmente progredir mais senão se houvesse estabelecido que as leis das sociedades não são diferentes das leis que regem o resto da natureza e que o método que serve para

descobri-las não é outro senão o método das outras ciências (Durkheim, citado por Löwy, 1988, p. 26)

A mesma semelhança se nota quando Durkheim, em seu esforço de objetividade, recomenda que o sociólogo ignore os conflitos ideológicos, cale as paixões e os preconceitos e oponha às paixões a severidade e a imparcialidade científicas.

Entretanto, a sociologia do conhecimento, com base no historicismo e nas idéias fundamentais do marxismo, tem demonstrado que a objetividade nas ciências da sociedade não pode ser entendida segundo o estreito molde do modelo científico-natural, como pretende o positivismo. Todo conhecimento da realidade social está ligado a uma perspectiva global socialmente condicionada.

Para Goldmann, por exemplo, a intervenção dos interesses e valores das classes sociais na própria estrutura das teorias das ciências sociais e humanas é geral e inevitável. O que se elimina ou enfatiza varia conforme os valores sejam de uma ou de outra classe social. Em outras palavras, a dualidade entre julgamentos de fato e julgamentos de valor, enaltecida pelos positivistas, é inaplicável às ciências humanas (cf. Löwy, 1988).

Ainda dentro da perspectiva da sociologia do conhecimento, também Wright Mills (1974) acentuou o caráter condicional da verdade de qualquer conhecimento, ao ressaltar que os critérios e modelos de verificação dessa verdade podem e devem ser relativizados. Ou seja, verdade e objetividade têm significado apenas em relação a um determinado modelo ou sistema de verificação.

Não se sustenta mais a afirmação do caráter universal da ciência e de um saber objetivo. A ciência, para poder se justificar como ciência, é histórica e não universal. Universal é apenas a busca da verdade e não a VERDADE. Desta busca participam sujeitos históricos que nela carregam as suas crenças e os seus valores, a sua condição social, os seus compromissos, a sua subjetividade.

As contribuições de Heisenberg à teoria quântica põem por terra o ideal clássico de objetividade da ciência exata, reacendendo o conflito entre o determinismo e o indeterminismo científicos, assim como apontando para uma indeterminação objetiva. A crença de que o método de observação é independente da ação dos processos do método sobre o objeto observado é substituída, na microfísica, pela constatação de que há uma interferência essencial do método e do objeto (Bachelard, 1985).

Os avanços da física quântica confirmam também que o sujeito que observa influi sobre o objeto observado. Pensava-se até há pouco que o universo físico e nossos pensamentos sobre ele fosse totalmente distintos. No entanto, a doutrina de que o mundo é formado por objetos cuja existência é independente da consciência humana mostrou-se em conflito com a mecânica quântica e com fatos estabelecidos por experimentos (d'Espagnat, citado por Tohen e Wolf, 1975, p. 137).

A verdade na ciência não é absoluta. O que o cientista contemporâneo faz é construir modelos que tentam descrever, prever e explicar a experiência. A ciência torna-se, então, um conjunto de regras e atitudes que funcionam no contexto limitado da experiência. Talvez devêssemos concordar com Reichenbach (citado por Bachelard, 1985) quando afirma que as leis causais podem ser reduzidas a leis estatísticas... apenas. Talvez estejamos apenas com medo de substituir as certezas que nos foram ensinadas pelas dúvidas que nos apontam os novos paradigmas.

A crença em um saber objetivo e universal, própria da pedagogia dos conteúdos, sugere uma identificação com a defesa que Althusser faz de corte epistemológico, momento de ruptura com a consciência filosófica ideológica e de fundação de uma ciência. As formulações da sociologia do conhecimento e da mecânica quântica, todavia, nos obrigam a repensar concepções como "conhecimento universal", "conhecimento objetivo", "superção da ideologia" etc.

Apoiando nos mais uma vez em Cardoso, sugerimos que a objetividade do conhecimento somente seja concebida como uma tendência ou limite, não como uma correspondência com o objeto, objeto este que não só não é real, como é sempre inatingível. Como o conhecimento procede de outro conhecimento, sobre o qual exerce a dúvida, ocorre a retificação do que se sabe, a expansão do que se conhece. Em outras palavras, a descoberta do erro permite que se chegue a uma nova verdade ou a uma nova dimensão da verdade. A objetividade é, portanto, entendida como objetivação progressiva, jamais como correspondência.

Como o conhecimento decorre da ação totalizadora de sujeitos a partir do conhecimento anterior, o objeto é construído em permanente interação com o sujeito. A via teórica, contudo, é insuficiente para o avanço do conhecimento, o que nos remete à experimentação e nos permite confrontar nossas elaborações com o seu objeto e enriquecê-las. O objeto é, então, construído e reconstruído, assim como o sujeito, que se constrói e se reconstrói na interação.

Conseqüentemente, não há conhecimentos objetivos e acabados, mas

sim aproximações sucessivas que constituem um processo infindável de construção, do qual participa, ativamente, o sujeito do conhecimento. Origem e objetividade do conhecimento assumem outras dimensões. Outras são, também, as implicações para o currículo.

5. A QUESTÃO DO CURRÍCULO

Discutiremos, inicialmente, a noção de currículo proposta por Saviani e aceita por Ribeiro, apoiando-nos no sociólogo inglês Michael Young (1971, 1989), para quem o currículo corresponde a uma construção social, a uma seleção de conhecimentos que historicamente tem beneficiado os grupos dominantes e se constituído em elemento facilitador da reprodução de desigualdades sociais. Isso ocorre, acrescenta o autor, por ser o currículo acadêmico abstrato, livresco, fragmentado, hierarquizado, distante da cultura da maioria dos alunos, centrado mais no desempenho escrito que no oral, assim como aprendido em situações de isolamento mais que em situações de cooperação coletiva. Acrescentamos e realçamos nós: por ser o currículo totalmente desprovido de sentido para a maior parte de nossos alunos.

Tais características contribuem para que o currículo se torne uma barreira para o aluno da classe trabalhadora, ao invés de um instrumento que contribua para sua emancipação. Barreira que se cria a partir da distância entre o currículo e o universo cultural do aluno e se confirma quando este, ao fracassar, atribui a si, generalizando para sua família e mesmo para sua classe social, a culpa pelo insucesso. Internaliza, então, a crença de que somente quem é "capaz" pode chegar ao topo. Justificadas pela ideologia das aptidões, as desigualdades vão sendo sutilmente reproduzidas.

Tendo assinalado a relação entre currículo e estrutura social, Young acentua que é a hierarquização usualmente encontrada no currículo acadêmico a dimensão que mais diretamente se relaciona à estrutura de poder da sociedade mais ampla. Todavia, tanto Saviani como Ribeiro propõem um currículo altamente hierarquizado, composto de atividades nucleares às quais se subordinam atividades complementares não reconhecidas, na verdade, como parte do currículo.

Em outras palavras, segundo a pedagogia dos conteúdos, cabe à escola ensinar apenas os conteúdos tradicionais que compõem o saber elaborado. As outras atividades somente serão incluídas quando houver fartura de recursos. Ou seja, nunca. O resultado é que o currículo do aluno das classes populares fica restrito aos conteúdos tradicionais, podendo, eventualmente, ser enriquecido por outras atividades.

Sabemos todos, porém, que a criança da classe média tem hoje seu

currículo formado por tudo que sua escola oferece (que, em geral, também não tem muito significado para ela) e por tudo que sua família e sua classe social possibilitam: aulas de natação, judô, tênis, ballet, futebol, violão, piano, teatro etc. Além dessas aulas fora da escola, tem oportunidade de ir ao cinema e ao teatro, de viajar e, freqüentemente, de lidar com vídeo e micro-computador.

Não estamos pensando em tornar a escola das crianças das classes populares uma academia de ginástica ou um centro de artes. Longe de nós tal intenção. Estranhamos, no entanto, a idéia de que, para essa criança, apenas o nuclear seja considerado suficiente. Não se estaria propondo uma escola por demais pobre? Como falar em "competição com as mesmas armas"?

Voltando à física quântica, autores como Everett (citado por Toben e Wolf, 1975) defendem que uma correlação entre dois sujeitos ou entre um sujeito e um objeto quaisquer é sempre uma relação cooperativa, sendo que o conhecimento sobre um diz algo sobre o outro. Assim, quanto maior o número de correlações, mais ampla a informação que se obtém; isto é, maior a complexidade. Em palavras mais simples, quanto mais se interage com o universo, mais se o conhece. Não faz sentido, então, confirmarmos, o foco exagerado nos conteúdos nucleares essenciais. Tal foco pode levar a uma simplificação que não favorece a apreensão do real. Se quanto mais correlações, mais ampla a informação e maior o conhecimento, deve-se oferecer à criança, desde a pré-escola, o maior número possível de informações e não apenas as que derivam dos conteúdos nucleares, que constituem, na verdade, uma redução considerável da totalidade do saber acumulado pela humanidade.

Retomando Young, quanto mais amplo e menos hierarquizado o espectro do saber escolar, mais oportunizamos ao aluno compreender o real e nele atuar. Daí concluímos que a seleção e a hierarquização propostas por Saviani e Ribeiro representam, no currículo, uma secundarização, ou mesmo uma exclusão, de saberes indispensáveis à formação integral do estudante.

Nessa mesma linha de raciocínio, julgamos, também, equivocado o realce dado por Ribeiro à educação dos sentidos. Acreditamos que a preocupação maior, no currículo da pré-escola e das quatro primeiras séries do primeiro grau deva ser mais ampla: propiciar à criança a oportunidade de agir sobre os conhecimentos disponíveis de forma crítica e criativa, por meio de atividades prazerosas, que tenham sentido e que levem em conta a sua realidade sócio-cultural, seus interesses e suas necessidades. Tais atividades, porém, ao invés de privilegiar os sentidos ou os conteúdos historicamente acumulados, procurariam envolver a criança como um todo e mobilizá-la para aprender de modo totalizador, ou seja, procurariam polarizar seus sen-

tidos, seus sentimentos, sua inteligência, seu corpo, sua intuição, sua imaginação, seu desejo. Compreenderiam, assim, diferentes tipos de atividades, todas consideradas por nós como atividades curriculares (cf. Garcia, 1991; Kramer, 1991).

Em outras palavras, estamos assinalando nossa discordância da ênfase que os autores da pedagogia dos conteúdos colocam no cognitivo. Mesmo quando os sentidos são destacados, se limitam a ser um meio para melhor chegar à razão. Essa ênfase somente se explica por uma crença exagerada no esclarecimento intelectual e em seu poder de provocar transformações sociais. Para nós, porém, os aspectos cognitivos, embora indispensáveis, não são suficientes. Apoiando-nos em Fay (1987), consideramos que algumas teorias críticas têm supervalorizado o poder da razão, negligenciado os aspectos corporais e contextuais que impedem que o conhecimento adquirido seja devidamente acionado e colocado a serviço de fins emancipatórios.

Desenvolvendo um pouco o que vimos afirmando, julgamos essencial, em primeiro lugar, quando se deseja ajudar o aluno das classes populares a participar da luta contra a opressão e a injustiça social, considerar como evitar que a escola continue a fabricar corpos submissos, disciplinados e dóceis, como nos alerta Foucault (1988). Esse questionamento precisa ser acompanhado pela sugestão de estratégias voltadas para formar corpos rebeldes, expressivos, flexíveis e ágeis. Tais discussões, porém, costumam estar ausentes dos escritos dos educadores adeptos da pedagogia dos conteúdos, cuja atenção é fundamentalmente voltada para a mente e para o conteúdo.

Em segundo lugar, o foco excessivo no cognitivo secundariza o que, por falta de melhor palavras, chamamos de afetividade. Por reação aos exageros da não-diretividade pedagógica, abandonamos a preocupação com o desejo, o diálogo e a emoção, esquecendo que professores e alunos são seres humanos que não apenas assimilam conteúdos e pensam, mas também sentem e têm prazer. Daí a necessidade de valorizarmos, no currículo, o diálogo entre sujeitos que, em uma dimensão objetiva e subjetiva, se aproximam no compromisso com a transformação social.

Em terceiro lugar, julgamos indispensável acrescentar ao foco no conhecimento a preocupação com a imaginação e a intuição. Sem elas, o homem não se afirma enquanto homem. Grandes criações artísticas, grandes avanços científicos e grandes projetos políticos, antes de se materializarem, foram imaginados ou intuídos. Como bem acentua Vygotsky (1987), "tudo que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo na natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana..." (p. 10). Por que, então, desvalorizar a imaginação e a criatividade e impor, na sala de aula, o predomínio absoluto da razão?

Como formar cidadãos pensantes, autônomos e críticos sem procurar desenvolver-lhes a sensibilidade, a imaginação e a intuição? Como favorecer a elaboração de hipóteses inventivas sem desenvolver a intuição? Como suscitar a criação de utopias que constituam uma representação prévia de um mundo melhor e mais justo sem trabalhar a imaginação dos alunos? Como evitar o foco excessivo no pensamento convergente que encaminha para leituras do mundo unidimensionais e subservientes? Como abrir espaço para o diverso, o inesperado, o plural, o novo? Como procurar libertar a força libidinal envolvida no ato da criação? Faz sentido, face a essas perguntas, limitar o currículo aos conteúdos nucleares, ao saber elaborado, ao meramente racional?

Em quarto lugar, e bastante ligado ao que acabamos de propor, sugerimos que se considere cuidadosamente, no currículo, a questão do desejo. Como desenvolver nos alunos o desejo de aprender? Como estimulá-los a pesquisar e a agir? Como ajudá-los a descobrir o prazer de saber e de compartilhar seu saber com outros? Como satisfazer desejos conscientes e criar novos desejos até então desconhecidos? Como desafiar permanentemente os alunos? Como ajudá-los a acreditar em si próprios e a se empenhar na superação dos obstáculos envolvidos no processo de conhecer? Como incitá-los a enfrentar sempre, após cada conquista, novos obstáculos? Como criar 'dificuldades' e 'problemas' instigantes? Como conciliar a humildade (resultado da consciência do des-conhecimento) com a ousadia frente a um objeto que desafia vir a ser conhecido? Como ajudar os alunos a respeitar e a se fazer respeitar nas diferenças? Como estimulá-los a se comprometer com a construção de um mundo melhor e a agir em função desse compromisso? Como respeitar seus erros, tentativas e titubeios sem atitudes paternalistas ou cruéis? Como ser professor e, sem se anular, tornar-se dispensável, na medida em que os alunos se tornam autônomos? Possíveis respostas a estas questões certamente não serão apenas racionais nem tampouco encontradas na pedagogia dos conteúdos, que se revela, então, mais uma vez, iluminista e limitada.

6. FINALIZANDO

Nossa intenção, ao questionarmos as concepções de Ribeiro e Saviani, foi revisitar, ainda que brevemente, a pedagogia dos conteúdos e reiniciar um diálogo, que gostaríamos de ver desenvolvido com mais profundidade. Ainda que em alguns momentos, por força da argumentação, alguns comentários menos acadêmicos e algumas ênfases exageradas possam vir a ocorrer, não cabem, como bem acentou Ribeiro, nem o dogmatismo, nem o ressentimento.

Acreditamos que tanto a pedagogia dos conteúdos como a educação popular precisam ser revistas para que se chegue a uma síntese superadora. Há limitações e equívocos em ambas. Temos de nos afastar de romantizações e dogmatismos em relação ao "saber elaborado" e ao "saber popular". Ambos merecem e precisam encontrar espaço no currículo e na sala de aula. Ambos precisam ser confrontados, criticados e reconstruídos. Ambos são parte da totalidade do conhecimento. O saber popular não pode ser considerado apenas como ponto de partida. Discordamos de Saviani (1991) quando afirma que o povo precisa da escola para ter acesso ao saber elaborado (como se não fizesse parte desse saber o conhecimento produzido pelo povo em seu cotidiano). Para nós, isso é pouco. Como formar cidadãos "transgressores" do instituído e "construtores" do novo se nos limitarmos a transmitir o saber sistematizado?

Consideramos que o povo precisa da escola para receber uma educação integral que contemple tanto o saber erudito como o saber popular, e que não secundarize nem as demais dimensões da personalidade humana, nem as diferentes linguagens utilizadas pelo homem contemporâneo para sua expressão e para apropriação do mundo. Somente assim se poderá começar a falar em omnilateralidade.

Julgamos, ainda, que a transformação da escola em local de permanente construção/reconstrução requer novos métodos, que devem, então, ser sugeridos e experimentados. As questões metodológicas não podem ser deixadas para segundo plano. Faz sentido usarmos os mesmos métodos tradicionais para novos objetivos e conteúdos?

A discussão precisa ser reaberta e atingir outros patamares. Nosso propósito foi dar um primeiro passo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G.: *O Novo Espírito Científico*
Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985

CARDOSO, M. L.: *O Mito do Método*
Rio de Janeiro: PUC/RJ, mimeo, 1971

CARDOSO, M. L.: *Ideologia do Desenvolvimento - Brasil: JK - JQ*
Rio de Janeiro: Paz de Terra, 1978

CARDOSO, M. L.: *Para o Conhecimento dos Objetos Históricos: Algumas Questões Metodológicas*
Rio de Janeiro: UFF, mimeo, s.d.

CHAUI, M.: **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**, São Paulo: Moderna, 1981

FOUCAULT, M.: **Vigiar e Punir**
Petrópolis: Vozes, 1988

GARCIA, R. L.: "Conhecimento e Currículo", in Moreira, A. F. B. e Paixão, S. S. (orgs.): **Currículo e Conhecimento**, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 1989

GARCIA, R. L.: "Conhecimento, Currículo e Formação de Professores", Trabalho apresentado no VI ENDIPE, Porto Alegre, 1991

GIROUX, H.: "Pedagogia do Conteúdo versus Pedagogia da Experiência: Esta é uma Má Polarização", Entrevista concedida a Tomaz Tadeu da Silva, **Educação & Realidade**, Vol. 11, No 1, pp. 59-67, 1986

KRAMER, S. (Org.): **Com a Pré-Escola nas Mãos: Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil**, São Paulo: Ática, 1991

LEITE, S. B.: "A Questão do Conhecimento e a Democratização da Escola Básica" (Tese de Doutorado apresentada à PUC/RJ) 1991

LÖWY, M.: **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento**
São Paulo: Busca Vida, 1988

MCLAREN, P. e SILVA, T. T.: "Paulo Freire and the Educacional Debate in Brazil", Mimeo, Porto Alegre, 1988

MILLS, C. W.: "Methodological Consequences of the Sociology of Knowledge", in Mills, C. W.: **Power, Politics and People - The Collected Essays of C. Wright Mills**. Ed. and with an introduction by Horowitz, I. L., New York: Oxford University Press, 1974

MOREIRA, A. F. B.: **Currículos e Programas no Brasil**
Campinas: Papirus, 1990

MOREIRA, A. F. B.: "A Formação de Professores em uma Perspectiva Crítica: Subsídios Para Reflexão", Trabalho apresentado no VI ENDIPE, Porto Alegre, 1991

RIBEIRO, M. L. S.: "Escola e Processo de Conhecimento: De Novo Essa Idéia?", **Temas em Educação**, Vol. 1, Nº 1, pp. 26-34, 1991

SAVIANI, D.: **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991

SILVA, T. T.: "Conteúdo: Um Conceito com Falta de Conteúdo", **Revista de Educação AEC**, Vol. 16, Nº 63, pp. 20-24, 1987

OBEN, B. e Wolf, F. A.: **Espaço-Tempo e Além** TOBEN,
São Paulo: Cultrix, 1975

VYGOTZKY, L. S.: **La Imaginación y la Arte en la Infancia**
México: Editorial Hispanicas, 1987

WITTMANN, L.: "Educação Escolar: O Desafio do Compromisso com as Classes Populares", **Revista de Educação AEC**, VOL. 16, Nº 63 pp. 7-15, 1987