

AS DIMENSÕES EMANCIPATÓRIA E ADAPTATIVA DO CURRÍCULO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

Luciane Neuvald

Universidade Estadual do Centro-Oeste — UNICENTRO
Paraná, Brasil

Paulo Guilhermeti

Universidade Estadual do Centro-Oeste — UNICENTRO
Paraná, Brasil

Resumo

O presente artigo faz uma discussão sobre o caráter formativo do currículo a partir das reflexões da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Esta análise adquire relevância no contexto atual, no qual, recorrentes reformas curriculares demonstram a ausência de permanência e continuidade da cultura nas suas propostas. O texto está estruturado em três momentos. Primeiramente, discute-se o conceito de formação na Teoria Crítica e sua relação com a cultura; em seguida, aborda-se a predominância da dimensão adaptativa da cultura e suas implicações para o currículo na atualidade; e, finalmente, apresenta-se o princípio da universalidade como um eixo orientador de uma perspectiva formativa do currículo.

Palavras-chave: Currículo; Teoria Crítica; Formação

Abstract

This article discuss about the formative aspect of the curriculum based on the reflection on the Frankfurt School Critical Theory. This analysis gains relevance in the current context where recurring curriculum reforms show the lack of permanence and continuity of culture in their proposals. The text is structured in three moments. First, it discusses the concept of formation in the Critical Theory and its relation with the culture. Next, it approaches the predominance of the adaptive dimension of culture and its implications to the curriculum in the present time. Finally, it presents the universality principle as a possible guiding axle of the formative perspective of the curriculum.

Keywords: Curriculum, Critical Theory, Formation.

Neste artigo, pretende-se, a partir do referencial da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, discutir as dimensões emancipatória e formativa do currículo. Para tanto, recorre-se, num primeiro momento, à definição dos termos no âmbito da perspectiva eleita, a qual pressupõe uma relação entre formação e cultura. Num segundo momento, reflete-se sobre a predominância do aspecto adaptativo da cultura, bem como suas implicações para o currículo, uma vez que há uma relação estreita entre ambos. Na última parte do texto, apresenta-se o princípio da universalidade como alternativa para recuperar o aspecto formativo da cultura. Para melhor fundamentar essa proposição, utiliza-se como referencial as reflexões de Forquin, que mesmo não sendo um representante da Teoria Crítica, identifica-se com essa perspectiva ao defender a autenticidade da cultura no processo formativo.

A universalidade, no âmbito da Teoria Crítica, assume relevância, quando se considera que, na *Bildung*, o indivíduo se forma como humanidade inteira. Cabe salientar, que este termo alemão expressa educação em sentido amplo, formação cultural, ou seja, experiência autêntica, voltada para o desenvolvimento da autodeterminação. Adorno ressalta que “A formação cultural requeria proteção diante das atrações do mundo exterior, certas ponderações com o sujeito singular, e até lacunas de socialização” (ADORNO, 1996, p.398).

Para ele, a formação equivale à diferenciação, opondo-se à experiência social reificada que permite a reprodução da totalidade social, conforme os moldes da indústria cultural, que promove a socialização substitutiva a partir do bloqueio do processo reflexivo e da integração e deformação crescentes.

Pela perspectiva adorniana, há uma relação entre formação e cultura, cujo fundamento da verdade está na negação, na crítica à totalidade, como nos moldes da perspectiva integradora que busca a reconciliação do todo com as partes (do sujeito com a sociedade), tendendo à uniformização e à padronização, ou seja, ao nivelamento subjetivo pelo senso comum, buscando reduzir a tensão entre os objetos culturais e a vida cotidiana.

Conforme Maar (1996, p.67), Adorno partilha do enfoque hegeliano do processo de formação social na sociedade burguesa como autoformação do sujeito no curso da experiência do objeto. Porém, ao mesmo tempo em que a formação é imanente, no sentido de operar pela dialética da exteriorização do desenvolvimento do espírito, ela é reificada, e, por isso, precisa ser criticada, já que na sociedade administrada, a experiência formativa — processo de constituição dos sujeitos sociais na interação dos homens entre si e com a natureza — dispensa o trabalho social como referência. Assim, no lugar das experiências autênticas, formativas, surgem experiências substitutivas que reproduzem, pela indústria cultural, a mentalidade semiformativa do sempre idêntico.

Em Adorno, a crítica à cultura vincula-se à crítica da sociedade, mais especificamente à fase ampliada dessa última, em que o processo de acumulação capitalista perpassa todas as esferas sociais, extrapolando a esfera econômica. Tal fato cria condições para a ideologização total da sociedade, que se confunde com a própria ideologia.

Assim, as contradições produzidas pela sociedade capitalista são conciliadas, mediante experiências substitutivas que extrapolam os parâmetros do trabalho social e que

reconstroem abstratamente a sociedade, por meio da indústria cultural, promovendo a sensação de felicidade, de realização, e de acesso aos bens culturais, quando na verdade, tudo não passa de experiências substitutivas, de uma socialização substitutiva que vem para organizar a sociedade aparentemente desorganizada.

Segundo Adorno, na Teoria da semicultura, a consciência coisificada altera a própria via da experiência que é substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, eliminando os momentos de diferenciação, que têm origem social e que constituem a formação (1996, p. 400).

O entendido e experimentado medianamente — semi-entendido e semi-experimentado — não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, transformam-se em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam [...]. Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação (ADORNO, 1996, p. 403).

A semiformação toma como parâmetro a troca de equivalentes, em que o princípio da calculabilidade não permite deixar resto algum, liquidando a memória, a lembrança e o tempo como se fossem uma espécie de resto irracional (ADORNO, 1995, p 33).

Isso explicaria o retrocesso da consciência diante do desenvolvimento das forças produtivas materiais, já que o progresso vivido nessa esfera não se manifesta nas coisas espirituais com efeito benéfico, conforme destaca Adorno na Teoria da Semicultura (1996, p. 401). A manifestação desse retrocesso é a conversão da formação em semiformação, em *Halbidung*, que se caracteriza pela nivelção e pela fetichização da consciência, que se absolutiza ao apreender os conteúdos objetivos como se fossem coisas, e, portanto desvinculados das relações sociais.

Tal fato reporta à separação promovida pela sociedade burguesa entre o mundo da reprodução material da vida (civilização) e o mundo espiritual das idéias, da arte, dos sentimentos, etc.

Num primeiro momento, de acordo com Marcuse, essa separação permitiu justificar a exploração do trabalho e a alienação da maior parte da sociedade, transferindo para a esfera subjetiva e espiritual as promessas de felicidade, desencorajando a luta pela transformação das condições objetivas.

No decorrer do tempo,

A separação entre produção material (civilização) e a produção de bens espirituais (cultura) não era a forma mais adequada para dissimular as estruturas do novo sistema de produção. A fim de tornar os trabalhadores dóceis e submissos [...]. Tornou-se imperioso mudar os padrões de organização da produção cultural que foi gradativamente cooptada pela esfera da civilização, isto é, sendo absorvida pelo sistema da produção de bens materiais que reestruturou inteiramente as formas de circulação e consumo da cultura”

(FREITAG, 2004, p. 70).

Nesse contexto, os artefatos da indústria cultural “transformam a cultura em entretenimento das massas”, promovendo a estetização da realidade, na medida em que a mediação da tecnologia condiciona as estruturas de percepção e de racionalidade (COSTA, 2003, p. 126).

Para Adorno e Horkheimer (1985, p.27-28), o pressuposto da abstração está na distância do sujeito em relação ao objeto, ou seja, na distância em relação à coisa que o senhor conquista através do dominado. Porém, sob o domínio da semiformação, o esclarecimento assume um aspecto nivelador do abstrato e tudo se transforma em algo reproduzível. A essência das coisas revela-se na mesmice, como substrato da submissão.

A abstração é o instrumento do esclarecimento, que ao pretender desencantar o mundo, reduziu o heterogêneo às grandezas abstratas, expressas matematicamente. Dessa forma, a calculabilidade é tomada como princípio de conhecimento do mundo e o que não se reduz ao uno é visto como ilusório. Em outras palavras, “O esclarecimento só reconhece como ser e acontecer o que se deixa captar pela unidade. Seu ideal é o sistema do qual se pode deduzir toda e cada coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 22).

Dessa forma, a dimensão adaptativa do esclarecimento e da cultura se sobressai em relação à emancipatória. Essas dimensões não estão separadas, e as condições históricas determinam o tipo de relação entre ambas, mais especificamente, a possibilidade de uma sobrepor-se a outra.

A razão emancipatória volta-se para a autonomia e pressupõe a reflexividade, a mediaticidade, a autodeterminação, a memória, a lembrança, o tempo; já a adaptação volta-se para a aptidão para se orientar no mundo, ou seja, caracteriza-se por ser uma razão prática. A emancipação não implica na eliminação do segundo aspecto, desde que ele não se oriente pelo conformismo ou pela lógica dominadora na relação entre sujeito e objeto. A *Bildung*, sinônimo de cultura para Adorno, implica na relação dialética entre esses dois momentos, já que a formação comporta o aspecto individual e o coletivo.

A sociedade capitalista reduziu a cultura ao momento de adaptação, reificando-a ao transformá-la em semicultura, ao submetê-la aos valores econômicos e ao pressuposto da calculabilidade e da operacionalidade: “O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las” (ADORNO, 1985, p. 24).

A predominância do aspecto adaptativo da cultura indica sua orientação pelo princípio da funcionalidade que, segundo Hannah Arendt, desintegra os objetos culturais, que assim não são reconhecidos como tais. O princípio da funcionalidade destacado por Arendt e também por Adorno e Horkheimer, ao que tudo indica, orientou as propostas de seleção e de organização dos saberes escolares no processo de constituição da escola moderna, que buscava a eficiência e a acessibilidade aos saberes universais.

Considerando-se que a educação envolve um caráter perene e que a sociedade, sob o signo da modernidade, ataca a essência dos objetos culturais, conclui-se que as discussões sobre o currículo não devem ficar à margem desses fundamentos. Refletir sobre eles pode

contribuir para que as propostas curriculares caminhem no sentido de resistir às perspectivas instrumentalistas que priorizam o aspecto adaptativo.

A perspectiva da funcionalidade indica o predomínio do pressuposto adaptativo da cultura e se coaduna com a perspectiva instrumental do conhecimento, que visa a sua classificação e hierarquização. Segundo Veiga-Neto, na primeira metade do século XVI, a organização e disposição dos saberes do *trivium* e do *quadrivium* sofreram uma mudança radical, denominada pelo autor de *virada disciplinar*. Essa disciplinaridade instável e aberta foi “[...] capaz de abrigar o crescente volume de novos conhecimentos e de dar sentido às novas experiências culturais advindas tanto do expansionismo europeu quanto do humanismo renascentista” (VEIGA-NETO, 2002, p.169).

Em termos escolares, isso demandou a reorganização dos saberes, bem como sua distribuição, de forma a permitir maior eficiência do ensino, ou seja, uma metodologização do conhecimento (então denominada de atalhos). Nas palavras de Hamilton (1993, p. 12), Pedro Ramus parece ter traduzido as idéias sobre método na idéia educacional de currículo, uma vez que elaborou uma taxonomia, tendo como base temas encontrados em compêndios, buscando facilitar a explanação dos professores, cuja lógica era a ordem natural do conhecimento, já que acreditava na submissão da comunicação das idéias a essa ordem.

Dessa forma, o currículo nasce sob o signo da modernidade, que promove uma renovação constante dos conhecimentos e uma tendência à expansão da disciplinaridade, que resulta em uma superespecialização. Nesse contexto, as coisas não têm tempo de envelhecer e a novidade se caracteriza pela rapidez com que se muda a própria mudança.

Conforme Witte (1992, p. 105), a modernidade na acepção benjaminiana, instaura-se sob o signo do suicídio, em que as coisas não têm tempo de envelhecer. Esse espírito efêmero da modernidade é incompatível com o pressuposto da educação enquanto tradição e transmissão cultural, já que o saber luta constantemente contra sua própria obsolescência.

Diante deste pressuposto, a relação entre educação e cultura não se restringe ao âmbito da seleção e da transposição didáticas, mas abrange também a situação da cultura, que, segundo Forquin, traduz o conceito de modernidade. A relação de reciprocidade e de complementaridade das duas dimensões considera que “[...] a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 14).

Forquin ressalta que a função da transmissão cultural da escola é cada vez mais difícil de ser identificada e assumida, uma vez que o instrumentalismo expresso no discurso da adaptação e da utilidade momentânea revela o caráter pletórico e inconsistente da cultura na atualidade (1993, p.10). A tentativa de resistir a esses apelos à superficialidade da cultura indica a importância da reflexão do discurso pedagógico sobre ela e os elementos culturais que envolvem as diferentes escolhas educativas.

Assim, “[...] a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura ‘perdeu seu norte’ e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade” (FORQUIN, 1993, p. 18).

O enfraquecimento na transmissão abala a tradição, e, segundo Hannah Arendt, a crise dessa última conecta-se à crise da autoridade, que se expressa na dificuldade de se recorrer a experiências autênticas, incontestáveis e comuns a todos.

A crise da autoridade e da tradição é também “a perda do fio que nos guiou com segurança nos vastos domínios do passado”, a perda do fundamento do mundo que ameaça ao esquecimento, privando a existência humana de uma dimensão de profundidade, que não pode existir a não ser através da recordação (ARENDRT, 2002, p.127-131).

Para a autora citada, sob a influência da Psicologia Moderna e dos princípios do Pragmatismo, a pedagogia emancipa-se inteiramente da matéria a ser ensinada, pois o professor, fonte mais legítima da autoridade, não necessita dominar a matéria, mas demonstrar constantemente como o saber é produzido.

[...] a função da escola é ensinar as crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não o quanto a vida seja transcorrida no presente (2002, p. 246).

Valdemarin (2004) também ressalta como o deslocamento dos conteúdos a serem ensinados e dos valores formativos para o processo de aprendizagem contribuiu para a produção de uma cultura escolar mais simplificada. Sob a influência do Pragmatismo, o processo de conhecimento se sobrepõe ao produto, desvaloriza-se o academicismo, dando lugar a uma pedagogia cujos conteúdos escolares são tratados como problemas, em conformidade com o cotidiano do aluno e com a sua percepção individual. Nesse âmbito, a capacidade dos alunos problematizarem o cotidiano torna-se elemento primordial na escolha dos conteúdos, evidenciando uma diminuição da esfera da participação escolar na sua determinação (VALDEMARIN, 2004, p. 195).

Nessa perspectiva, as experiências acadêmicas não são consideradas superiores, pois esse atributo é conferido às experiências vinculadas ao dia-a-dia, às situações vividas fora da escola, onde a aplicação confere sentido ao conhecimento que adquire vitalidade na ação.

A concepção vitalista que avalia a cultura, em termos da satisfação das necessidades e da funcionalidade, constitui, segundo Hannah Arendt, uma ameaça à cultura, na medida em que “[...] todos os objetos e coisas seculares, produzidos pelo presente e pelo passado, são tratados como meras funções para o processo vital da sociedade [...]” (ARENDRT, 2002, p. 261).

Os sintomas desse fato se manifestam na instabilidade dos programas e cursos escolares, na dificuldade de se definir o que deve ser ensinado a título de estudos gerais, já que, segundo Forquin (1993), a cultura geral perdeu sua forma e substância na medida em que a escolha dos saberes que devem compor o currículo orienta-se pela factualidade e pela

pontualidade (típicos do processo semiformativo) e não pela autoridade e pela tradição.

No artigo *O currículo entre o relativismo e o universalismo* (publicado na Revista Educação e Sociedade), Forquin ressalta que o argumento vinculado à universalidade da cultura escolar encontra-se na sua potencialidade de apresentar valor independentemente das circunstâncias e dos interesses particulares. Assim, a generalidade característica dos saberes escolares está na abertura, na flexibilidade, na capacidade de servir como fundamento a todos os tipos de aquisições cognitivas “cumulativas”, ou seja, de se “estender infinitamente”, funcionando muito mais que saberes factuais ou pontuais, conforme destaca o autor, como saberes geradores, organizadores e integradores (FORQUIN, 2000, p.58). Portanto, há uma relação evidente entre elementaridade e universalidade, na medida em que “o elementar é comum a toda a humanidade”, independentemente do nível de ensino, elementar ou secundário, conforme ele, “[...] O que importa aqui é a exemplaridade absoluta e atemporal de modelos humanos e de modelos expressivos consignados para todo o sempre em um repertório e uma tradição” (p. 60).

O universalismo aberto e tolerante defendido pelo autor pressupõe o reconhecimento e a valorização da diferença, em que o respeito ao outro acontece na medida em que a alteridade é vista como “uma modalidade do humano” (2000, p.63).

Nessa proposta, os conteúdos culturais escolares devem considerar os aspectos contextuais da cultura (público a que se destina, tempo, espaço em que se situa), esforçando-se “[...] por privilegiar o que há de mais fundamental, de mais constante, de mais incontestável e, por conseguinte, de menos ‘cultural’, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana” (2000, p. 65).

A questão que se apresenta diante dessa reflexão levantada por Forquin possibilita que se pense em uma outra dimensão da cultura, que poderia orientar o currículo escolar, ou seja, na dimensão filosófica. Nessa perspectiva, encontra-se a base, o fundamento da formação (*Bildung*), pois ela implica reflexividade, uma relação permanente, contínua e durável entre sujeito e objeto; ao contrário da adaptação, que é efêmera e se volta para o mundo exterior subordinando-se a ele.

Para Hannah Arendt, a cultura se relaciona com os objetos e é um fenômeno do mundo, cujo sentido pressupõe que a totalidade das coisas fabricadas se organize de forma a sobreviver e a resistir ao processo vital consumidor, que tende ao desaparecimento e à volatilidade. Sendo assim, a durabilidade, ao contrário do funcionalismo, que é passageiro, define a qualidade de um objeto como cultural. Segundo Adorno

[...] é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois se descuidou de suas possibilidades (ADORNO, 1996, p. 395).

Essa postura não significa a volta ao passado ou o abrandamento da crítica, mas a denúncia de que não se pode ler o domínio da formação cultural em nenhum outro lugar a

não ser em sua antiga figura.

Para Adorno

[...] a perda da tradição, como efeito do *desencantamento do mundo*, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação. Nada retém o espírito, então, para um contato corporal com as idéias (ADORNO, 1996, p. 397).

Ao ressaltar a relação da autoridade enquanto mediadora entre a tradição e a sociedade no processo formativo, Adorno utiliza como exemplo a concepção freudiana, na qual a formação/autonomia desenvolve-se a partir do princípio do ego, que brota da identidade com a figura paterna, gerando os pressupostos básicos para que se chegue ao questionamento da irracionalidade das relações familiares (1996, p. 397).

Sendo assim, ao pressuporem uma identidade inicial, a autonomia e a emancipação apontam para a importância de uma matriz, de uma estrutura básica de permanência e continuidade, cuja representação, no contexto escolar, é expressa pela herança cultural, ou em termos de currículo, “para as atividades nucleares da escola”, conforme definição de Saviani (2003, p. 23).

Porém, a valorização da herança cultural não implica numa orientação desvinculada da realidade, voltada exclusivamente para a realização do espírito. Em seu artigo intitulado *Experiências Científicas nos Estados Unidos*, Adorno menciona que os primeiros trinta e quatro anos de sua vida foram caracterizados por uma orientação totalmente especulativa, em que o conceito de cultura era entendido em sentido tradicional, enquanto realização do espírito. No entanto, a forte impressão que lhe causou sua experiência nos Estados Unidos libertou-o da “credibilidade cultural”, capacitando-o “ver a cultura desde o lado de fora” (ADORNO, 1995a, p. 173). O autor aponta ainda, a importância de não se levar as idéias apenas dentro de si, mas de refletir sobre elas, percebendo-as a partir de um outro contexto, qual seja, o do país tecnológica e industrialmente mais desenvolvido do mundo, onde as pesquisas se caracterizavam pela necessidade da evidência, por investigações quantitativas e por uma ciência orientada para o prático. Essas orientações divergiam da forte influência da cultura européia que ele recebera em sua formação.

Fundamentado em Hegel e Goethe, Adorno aponta para a ilusão de se conceber o processo de humanização e de formação cultural como resultado do desenvolvimento de dentro para fora, já que, segundo Hegel, esse processo se realiza mediante a alienação. Sendo assim:

Não nos tornamos homens livres à medida que nos realizamos a nós mesmos como indivíduos — como reza uma formulação horrível — senão na medida em que saímos para fora de nós mesmos, vamos ao encontro dos demais e, em certo sentido, nos entregamos a eles (ADORNO, 1995a, p. 175).

Esse momento adaptativo de exteriorização do espírito torna-se necessário, porém deve orientar-se pela perspectiva emancipatória (reflexiva), ao invés da instrumental, que contribui para a reprodução da barbárie. No entanto, as reformas pedagógicas em curso no Brasil, ao que tudo indica, inclinam-se para a lógica instrumental do processo adaptativo, privilegiam a mudança constante e utilizam a diversidade cultural e a aprendizagem como vernizes que atenuam seu tom ofuscante. O esforço dessas propostas para tornar os conteúdos mais familiares e a tentativa de afirmar a identidade dos educandos pode levar a uma simplificação, efemeridade e a uma descontinuidade do currículo, ou seja, a um estado informativo pontual. Além disso, a forma como tem sido tratada a valorização da identidade nas propostas curriculares atuais, nem sempre é sinônimo de afirmação do sujeito, porque perde a dimensão formativa que se realiza como humanidade inteira.

Propostas fundamentadas numa perspectiva sociológica da cultura tendem a perder de vista a sua dimensão filosófica e formativa, que por ser histórica, sustenta-se na universalidade, e nem por isso exclui a alteridade.

A defesa do universalismo remete à especificidade do saber escolar, isto é, à transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, que estão além das demandas circunstanciais e espontâneas.

Os vínculos do universalismo com a especificidade escolar coincidem com o pressuposto de um currículo emancipatório. Ao defender o caráter universal do currículo, Forquin oferece argumentos contra as propostas fundamentadas em ideologias inovadoras que atacam o princípio da eficácia educativa, pelo qual a compreensão científica do mundo é construída “[...] em oposição às evidências falsamente concretas e saturadas de subjetividade da percepção e do pensamento correntes [...]” (1993, p.170).

Ao argumentar contra a acusação de conservadorismo cultural que uma proposta desse tipo despertaria, o autor ressalta que a escola deve privilegiar os aspectos mais constantes, universais e incontestáveis, pois sua função é a de iniciar sistematicamente os indivíduos

[...] em certas modalidades e em certos instrumentos cognitivos essenciais da atividade humana ‘civilizada’. [...] A escola não é inimiga da verdadeira novidade, mas ela não partilha da obsessão pelo atual, do gosto pelo efêmero e do culto das aparências (FORQUIN, 1993, p. 170).

Frente à acusação da falta de preocupação com a demanda social prévia que uma proposta desse tipo poderia acarretar, o autor alerta para as implicações culturais devastadoras das tentativas de subordinação dos programas escolares ao caráter utilitarista (1993, p. 170-171).

Finalmente, considera-se relevante mencionar como Forquin se defende da acusação de elitismo à proposta universalista, pois a partir de seus argumentos, pode-se encontrar maior fundamentação para uma proposta emancipatória e formativa do currículo.

O referido autor enfatiza a necessidade de se compreender as razões históricas, sociais e psicológicas que levam determinados grupos a concordarem mais facilmente e amplamente com determinados saberes ensinados nas escolas, e por meio de quais

mecanismos uma cultura com vocação universalista pode se conformar com a discriminação (p.172). Sendo assim, pode-se dizer que o universalismo da cultura não é elitista em si, mas torna-se a partir do momento em que uma classe se apropria da herança cultural em seu benefício.

Conforme Forquin (1993, p.173) a transmissão da cultura universal, não é uma necessidade simplesmente porque achamos que por meio dela o mundo se torna mais feliz, mais justo e mais sábio, mas antes de tudo, pelo fato de, nela, estar presente a continuidade do mundo.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. Experiências Científicas nos Estados Unidos. In: *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995^a.
- ADORNO, T. W. A educação contra a barbárie. In: *Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci, Claudia B. Moura Abreu. *Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação*. Campinas: Papirus, n.56, p. 338-411, dez., 1996.
- ADORNO, T. W. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Matos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zaar, 1985.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: Magia, Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COHN, G (org.). *Theodor Adorno: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Tradução de Catherine Rato. *Educação & Sociedade, Revista quadrimestral de ciência da educação*. Campinas: Papirus, n.73, p. 47-69, dez, 2000.
- FREITAG, B. *A Teoria Crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- GUIMARÃES DA COSTA, B. C. Educação dos sentidos: a mediação tecnológica e os efeitos da estetização da realidade. In: PUCI, B; LASTÓRIA, L. A. C; GUIMARÃES DA COSTA, B. C (orgs.). *Tecnologia, cultura e formação...ainda Auschvitz*. São Paulo: Cortez, 2003.
- HAMILTON, D. Comênio e a nova ordem. Tradução de Mariano Narodowski e Humberto Guido. *Pro-Posições*, n. 2 [11], julho, 1993.
- MAAR, W, L. Educação e experiência em Adorno. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, n.1, p. 63-74, set., 1996.
- MAAR, W, L. A centralidade do trabalho social e seus encantos. In: FERREIRA, L (org.). *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo, 1997.

- MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, n.83, p. 459-476, ago/2003.
- MAAR, W. L. Lukács, Adorno e o problema da formação. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. São Paulo: Editora Marco Zero, n.27, p. 171-200, 1992.
- SAVIANI, D *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VEIGA-NETO. De geometrias, currículo e diferenças. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 79, ano XXIII, p.163-186, ago, 2002.
- WITTE, B. Por que o moderno envelhece tão rápido? Concepção da modernidade em Walter Benjamin. *Revista USP*. São Paulo, n. 15, p. 103-117, set/out/nov, 1992.

Endereço para correspondência

Luciane Neuvald, Professora Assistente, do Departamento de Pedagogia, da Universidade Estadual do Centro-Oeste — UNICENTRO — Guarapuava/PR, Brasil, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail - luneuvald@terra.com.br

Paulo Guilhermeti, Professor Adjunto, do Departamento de Pedagogia, da Universidade Estadual do Centro-Oeste — UNICENTRO — Guarapuava/PR, Brasil.

E-mail - pauloguilhermeti@ig.com.br

Texto publicado em *[Currículo sem Fronteiras](#)* com autorização dos autores.
