

5 O CURRÍCULO E O CONHECIMENTO ESCOLAR

Simone da Cunha Gomes

5.1 INTRODUÇÃO

Encontramo-nos envolvidos com preocupações relativamente a participação dos indivíduos na sociedade, pois sabemos que somente o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos permite que cada um possa atuar de forma conseqüente no meio (físico e social).

A iniciação ao conhecimento, como forma de compreender a realidade, está profundamente vinculada à escola e é para este espaço de produção de conhecimento que se voltam as atenções e expectativas da grande maioria dos membros da sociedade.

A escola não tem respondido de forma satisfatória às esperanças nela depositadas, principalmente pelos que mais dela dependem.

O currículo escolar, como um elemento-chave do processo ensino-aprendizagem tem refletido estes descompassos; as práticas pedagógicas são, muitas vezes, “espontaneístas” (limitando-se ao trabalho com o livro didático), reforçando, por vezes, atitudes autoritárias, uma vez que nega aos indivíduos o acesso aos conhecimentos, como podemos observar em passagem de um DOCUMENTO da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (1991):

... os conteúdos são trabalhados de forma fragmentária, o que impossibilita a integração e compreensão dos mesmos na totalidade da qual cada conteúdo a ser trabalhado é fator de real significado (...) trabalhar cada conteúdo no seu específico, pelo seu específico, é negar o seu contexto histórico (...) é desfavorecer qualquer possibilidade de compreensão da totalidade da vida e da educação. (13: 41).

Apresentando-se sob a forma de produtos prontos, acabados, o currículo escolar compatibiliza-se à tendência tradicional da educação, cuja concepção de homem é o adulto “pronto”, “terminado”, cabendo ao educando imitá-lo.

O currículo não pode estar distante das esferas econômicas, culturais e políticas que envolvem a sociedade e o ato de ensinar não pode ser visto como simples repasse (reprodução) de conhecimentos acumulados. Deve, portanto, estar centrado no sujeito, nas relações que estabelece com a realidade, despertando-o para uma consciência crítica, investigadora.

Este ensaio, portanto, tem por objetivo compreender melhor algumas questões de ordem política, técnica e epistemológica do currículo escolar. O alargamento dessas discussões é essencial para que o currículo avance e possa ser trabalhado de forma mais consentânea às exigências do processo educacional.

5.2 CURRÍCULO E CONHECIMENTO

A história do conhecimento embrica-se à história do próprio homem.

Os pré-socráticos — primeiros filósofos — demonstram uma preocupação com o conhecimento, indagando: “O que é o mundo”? “Qual a sua origem”? “O que constitui as coisas”?

A ironia, arte de interrogar, e a maiêutica, espécie de parto de idéias, constituíram o método socrático na busca do conhecimento.

Falando acerca da idéia metodológica de Sócrates, Penha explica que: o seu objetivo é forçar o interlocutor a reconhecer que ignorava o que julgava saber (...) através das contradições do oponente, pretendia conduzi-lo, por si mesmo, a afastar o erro de seu raciocínio até alcançar a verdade. (11: 34)

Para Platão, a idéia (figura, visão) inata e pertencente à alma, é o objeto perfeito para se chegar ao conhecimento verdadeiro. Assim, para conhecê-la, a alma deve evocá-la, uma vez que ficou retida na vida anterior, da qual foi separada (a alma viveu no mundo das idéias perfeitas); assim, o verdadeiro conhecimento é uma reminiscência.

Aristóteles privilegia o mundo concreto, lançando mão da experiência como fonte de conhecimento. Tudo o que existe no mundo, na realidade e pensamento, decorre de dez categorias, também chamadas de gêneros ou predicados, como por exemplo: substância ou essência (homem, cavalo); quantidade (grande...) qualidade (branco, estudado) etc. Portanto, para Aristóteles, o ser é constituído de duas formas básicas: substância (algo permanente) e acidentes (atributos que lhe agregam).

Porém, foi somente com os filósofos modernos (a partir do século XVII) que a atenção e importância do conhecimento foi considerada essencial para a Filosofia e para as Ciências. Dois pensadores expressam as idéias prevalentes desse período: “Saber é poder”, diz anti-escolasticamente Bacon, e “Penso, logo existo” ensina silogisticamente Descartes.

Em artigo publicado em 1989, PRESTES situa o homem ontem e na modernidade. Ela diz que: Antes do projeto burguês, o homem vivia à margem, nas florestas, sob ameaças e demônios, na modernidade, ele faz o mundo seu objeto e sai para descobrir novos mundos. (12: 25). Ao tratar desta temática, deve-se ter presente que o conhecimento é, acima de tudo, uma atitude de inquietação do homem com o mundo. É preciso “elucidá-lo”,

“desocultá-lo” para melhor viver, pois, à medida que vai descobrindo a realidade, alcança compreensões mais complexas e elaboradas.

Mesmo diante do impacto da tecnologia e da crescente diversidade cultural das sociedades, o conhecimento da realidade é um desafio para o homem. Continuamos a indagar, qual a relação entre saber e conhecer? Entre saber e crer? Como avaliar a validade do conhecimento? Como está sendo construído o conhecimento nas escolas?

Esses cuidados nos remetem ao centro da natureza do conhecimento e são primordiais para discussão do currículo, pois, é a partir do conhecimento, que o homem cria produtos de conhecimentos que são as diferentes ciências (Matemática, Física, Química, Lingüística etc.).

E, ainda, Prestes (1989) quem lembra:

O homem matematiza o mundo, separa o todo em partes e a ciência passa a se desenvolver rapidamente. (12: 25).

Somos capazes de produzir nosso próprio conhecimento. Porém, isso não nos confere igualdade

epistemológica. A escola deve tirar o manto diáfano da fantasia¹, romper com o senso comum, com a idéia de magia, pois a ciência segundo o entendimento de CHAUI (1994), baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. (1: 251)

Outros estudos recentes, porém, desestimulam o rompimento com o senso comum quando da procura científica. É impossível descartá-lo, posto que o conhecimento “não unificado” — assim chamado por H. Spencer — é fonte evidente, dado imediato formulado no contato dia-a-dia, pronto para ser tomado como hipóteses, em razão da suposta certeza, por sua vez conjecturada pela repetida experiência.

LOPES , em estudo desenvolvido sobre tema semelhante ao deste ensaio, afirma no sentido de que há necessidade de vigilância epistemológica contra as sínteses fáceis, as idéias claras de realismo ingênuo do senso comum. (5: 17)

Devemos, portanto, sem abandonar **ab repto** o conhecimento vulgar, atentar para a necessidade da desvelada atenção epistemológica, divisada pela autora.

¹ Expressão utilizada por Eça de Queirós n' a Relíquia (“Sobre a nudez falsa da verdade o manto diáfano da fantasia”).

O senso comum é o conhecimento mais elementar de que o homem dispõe. Surge da necessidade de resolver problemas que se apresentam no cotidiano, na realidade imediata. É, no entanto, insuficiente para responder às exigências maiores que o mundo nos impõe, conquanto seja útil e sirva à causa de outro conhecimento superior a que Spencer denominou de conhecimento parcialmente unificado: o conhecimento científico.

KOSIK (1969) chama a atenção para o fenômeno da “pseudoconcreticidade” que nos leva ao conhecimento do aparente:

O conhecimento se realiza como separação do fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar sua coerência interna e, com isso, o caráter específico da coisa (4: 16).

Através do seu conhecimento e trabalho, o homem age no mundo, dando-lhe sentido. Essa ação revela a realidade na medida em que alcança significados mais complexos e elaborados.

Corpo estruturado de conhecimento, o currículo escolar não tem um fim ou valor em si, nem está imune às raízes históricas que o produziram. Como algo dinâmico que se constrói

a cada momento, deve expressar a apropriação dos conhecimentos pelo homem. Leiamos o que escreveu PRESTES:

Nas cidades, os homens começam a produzir para trocar. A ciência encontra-se em crescimento, surge a indústria e a sociedade passa a exigir a leitura e a escrita para desenvolver as novas formas de relações que se estabelecem. Aparece a escola moderna, que luta contra o folclore, a crença, o dogma (...) se coloca a questão básica do projeto moderno: o homem precisa ter acesso ao conhecimento para ser cidadão do mundo e para agir. (12: 25).

O currículo escolar deve retratar e não congelar as diferentes formas que o homem dispõe de produzir conhecimentos, pois é nesta compreensão que está a possibilidade de mudança social.

Procedimentos tão comuns na escola como decorar fatos, nomes, datas, apreender conhecimentos “empacotados” para o consumo, afastam, cada vez mais, aluno e ensino, ciência e realidade.

O currículo escolar, portanto, deve possibilitar ao aluno recriar seu conhecimento, ensejando aprendizagens significativas, contextualizadas. Desta forma, a ciência e o conhecimento passariam a ser algo vivo, vinculado ao mundo. (Id. Ibidem).

5.3 PROBLEMAS CURRICULARES

Quando falamos em problemas curriculares, usualmente, são feitas referências à não adequação dos currículos à realidade dos alunos; ao irrealismo do currículo (memorização substituindo o raciocínio analítico); currículo distanciado da realidade do mercado de trabalho etc.

Esses fatos, de natureza aparentemente simples, têm feito parte do imaginário escolar, consagrando-se no discurso do professor. Embora estas referências não sejam desprovidas de significado, traduzem apenas parte dos problemas. Dar-lhe exclusiva atenção é constituir uma grande significação e conduzir a análises que representam meias-verdades.

Os problemas do currículo inserem-se num quadro mais amplo da realidade brasileira, em cujo contexto têm sido negados, à maioria dos membros da sociedade, os instrumentos básicos de acesso à cidadania.

Como propõe Paulo Freire, nada deve impedir a nossa vocação ontológica de ser mais, pois, freqüentar a escola, direito de todos, não é só apropriar-se de todo o instrumental que os homens produziram como forma de enfrentar os desafios da

realidade, mas, adquirir discernimento amplo das “relações” que os indivíduos estabelecem no mundo.

Os problemas do currículo não se apresentam de forma tão “transparente”, nítida, o quanto gostaríamos; porém, nada deve impedir que sejam feitas algumas reflexões sobre questões centrais (epistemológicas, técnicas, políticas) que dizem respeito ao currículo escolar. E como diz FORMIGA:

Mas as crianças... diariamente estão sendo levadas a um processo de competição, para não só dominar os conteúdos das disciplinas básicas, mas principalmente, para que este conteúdo sirva de ordem prática para evitar o desemprego (3: 58).

Denis Lawton (citado por A. V. Kelly, In: O currículo: teoria e prática, Harper & Row do Brasil, 1981, p.8), lembra-nos que o planejamento de um currículo não se processa num “vazio intelectual”, alheio às necessidades da sociedade e da cultura, o que não implica que o currículo escolar seja levado a reboque dos imediatismos da sociedade. Como toda atividade racional, opera com valores e critérios.

5.3.1 DE ORDEM EPISTEMOLÓGICA

Não existe um objeto de estudo autônomo, independente. Assim é o currículo sob esta óptica.

Por conseguinte, as reflexões devem ser operadas em torno da aquisição, processamento e utilização dos conhecimentos pelo indivíduo. Apreender como se dá a dinâmica desses processos é compreender os “vários modos de apropriação do mundo pelos homens.” (4:23)

Diante de desafios e problemas, o homem, historicamente, tem buscado “responder” à realidade e, nesta incansável caminhada revela, muitas vezes, um conhecimento preso à opinião, tornando-se insuficiente quando se trata de dar conta de um maior número de fenômenos. Assim, é o conhecimento do senso comum apresentando uma visão fragmentada da realidade. Este conhecimento não é exclusivo das camadas menos privilegiadas economicamente; adquire dimensões maiores, consagrando-se nos discursos da escola, mais especificamente dos professores, estudiosos etc.; não escolhe cor, posição nem raça para se cristalizar.

As noções (ilusões) do conhecimento no senso comum, sem a necessária vigilância epistemológica, constituem barreiras impeditivas de compreensão mais ampla dos fenômenos sociais, pois, ao mesmo tempo que “projetam” uma determinada realidade, acabam por defini-la (é o caso do professor que, ao definir o “bom” ou “mau” aluno constrói uma representação do estudante).

A própria visão de ciência é distorcida, comparada com magia, uma vez que trata do desconhecido, como observa CHAUI:

Essa imagem de ciência (...) aparece, por exemplo no cinema quando os filmes mostram os laboratórios científicos repletos de objetos incompreensíveis (...) tubos onde saem fumaças coloridas, exatamente como são mostradas as cavernas ocultas dos magos. (1: 249).

Há também a ilusão de progresso e evolução, como mostra a autora distinguindo a visão do cientista e a do não cientista. No primeiro caso, “o progresso é uma vivência subjetiva” e, no segundo, o progresso é uma crença ideológica (Id. Ibid.).

A segunda posição interessa-nos mais de perto, pois aguardamos com ansiedade o resultado prático dos

conhecimentos para melhorar nossa qualidade de vida, aliviando, curando doenças, ora proporcionando mais conforto em nossa vida (através da comunicação, utilização correta do solo etc). A verdade, no entanto, é que, sentimos que estamos em melhores condições que os povos antigos. (Id. Ibid.)

Para o filósofo da ciência, T. Kuhn, a crença no fato científico de forma linear (revelando continuidade) não é verdadeira, pois a ciência opera por saltos ou revoluções.

Uma revolução científica acontece quando o cientista descobre que os paradigmas disponíveis não conseguem explicar um fenômeno ou um fato novo, sendo necessário produzir um novo paradigma até então inexistente... (1:259)

Outros, como Karl Popper, posicionam-se da seguinte forma (apesar das críticas elaboradas pela maioria dos filósofos da ciência, entre os quais Kuhn):

Uma teoria científica é boa (...), quanto mais estiver aberta a fatos novos que possam tornar falsos os princípios e os conceitos em que se baseava. Assim, o valor de uma teoria não se mede por sua verdade, mas pela possibilidade de ser falsa... (1:259)

Louvamo-nos no entendimento de MACHADO para falar da capacidade de representação do conhecimento.

Diante do tratamento dispensado à ciência, encontra-se uma concepção linear de conhecimento em que se apresenta um conhecimento simples (no sentido que não exige muito do indivíduo) e, sucessivamente, por acumulação de conhecimentos, chega-se ao campo privilegiado das abstrações (aqui não precisamos mais nos referir à realidade), pois ele é capaz de representar os objetos concretos naquilo que têm de mais real. (6: 38)

O concreto é reduzido ao palpável explorável; o abstrato, “como o não-concreto” (Id. Ibid.). Então a realidade é simplificada, possível de ser tocada, manipulada, de fácil apreensão.

O discurso pedagógico está pulverizado com estas noções; ao escolher entre o concreto e o abstrato, deve-se privilegiar o primeiro, pois é o que verdadeiramente educa.

Existem, no entanto, segundo MACHADO diferentes níveis de concretude, englobando um concreto bruto, incipientemente pensado, insuficientemente elaborado pelo recurso a abstrações, e concretos pensados, organizados de modo diversos, “realizados” de diferentes formas, visando a diferentes projetos, sempre em consonância com as correspondentes abstrações mediadoras (Id. p. 41).

Assim, não existe um ponto de chegada nem de partida para o conhecimento.

A criança, como qualquer outro sujeito social, obtém conhecimento através da observação das coisas, dos objetos, das pessoas que a rodeiam. Sente a necessidade de agir, explorar, experimentar e, à medida que vai adquirindo conhecimentos e informações, obtém “novas informações” (materiais e simbólicas), reprocessando o conhecimento que possuía.

Assim, as “visões de mundo” que a criança adquire são resultados de operações cognitivas, em que se configura uma seleção de dados (relembrados, observados, manipulados, comunicados).

As ciências, de maneira geral, têm fornecido bases para o conhecimento da realidade. Porém, o diagnóstico que se tem apresentado da educação escolar denuncia a baixa qualidade do ensino. Da maneira como o currículo está estruturado, o aluno não encontra significado para a aprendizagem; os conteúdos apresentados são desprovidos de problemas e, sem estes, não há incentivo para a aprendizagem produtiva.

Eis o que ensina o DOCUMENTO da Secretaria de Educação de Santa Catarina (1991): Quem não sabe problematizar, jamais saberá resolver problemas; ao contrário de uma prática de respostas, o currículo escolar deve ser uma prática de problematização (13: 85).

Neste sentido, cabe referência a Sócrates, o inquieto, o itinerante, o questionador que punha o interlocutor em constante reflexão, não deixando o conhecimento esmorecer.

A fragmentação dos conhecimentos deve ceder à interdisciplinaridade. A contribuição maior desta perspectiva reside no fato de ela invocar um sentido coletivo, na medida que não se constitui uma construção solitária, pois precisamos de “outros conhecimentos” na tentativa de chegar à “síntese da totalidade dos conhecimentos”.

MESQUITA, diz, querendo demonstrar a absoluta necessidade de uma postura interdisciplinar:

... visualizando o ponto gnosiológico e preterindo — mas não desprezando — as sistematizações da didática (...) numa linha do discurso epistemológico, nos é vedado (...) examinar a Química, no seu geral, sem a interveniência dos fenômenos da Física, da Matemática, da Lógica e, também, da Biologia.

Não existe um 'aqui termina a Matemática'. Tampouco se cogita em... 'aqui tem início a Física' (...).

Há... extrema dificuldade em identificar a que área do conhecimento se vinculam algumas questões da vida social dos indivíduos e grupos humanos, se à Etnologia (antropologia cultural), à Sociologia ou a Psicologia Social. (7: 120)

Ao rematar, mostra o autor o surgimento de novos ramos científicos nascidos da interdisciplinaridade:

... O mesmo ocorre com a Física, a Eletrônica e a Biologia na consorciação desses três saberes para o estabelecimento da Biodinâmica (teoria das forças vitais), da Biofísica (processo biológico por meios físicos) ou da Biônica (Biologia + Eletrônica).

Modernamente, todavia, são problemas de somenos. A Didática já se adaptou a esta exigência científica e o busílis não é mais este de limitação disciplinar. (Id. p. 121).

5.3.2 DE ORDEM POLÍTICA

Na realidade histórico-brasileira, a classe média, a partir da década de 30, passa a ganhar identidade própria e a desempenhar um papel de mais destaque na sociedade, como se

pode observar através de movimentos, como a “Campanha dos Pioneiros da Escola Nova” pela deselitização do ensino, em conformidade com a pedagogia de Dewey.

O período 50 a 60 reflete um desenvolvimento da educação popular e conquistas significativas para a sociedade brasileira, como a lei de Diretrizes e Bases da Educação /LDB/1961; ampliação do acesso à escola pública gratuita; o programa nacional de alfabetização (método Paulo Freire) e outros.

No final da década de 70 e começo dos anos 80, embora marcadas por uma crise não apenas de ordem econômica, mas também educacional, algumas conquistas são obtidas, tais como: associações de bairro, associações de serviços públicos, centros acadêmicos, além de uma expressiva fertilidade na literatura educacional.

Apesar de significativas conquistas e avanços obtidos pelos diferentes segmentos da sociedade, em especial a classe média, continuamos a carecer de um ensino público de qualidade.

A escola é, para as camadas populares, o lugar onde são depositadas as expectativas de uma vida melhor. Há quem

diga que as camadas populares têm um verdadeiro fascínio pela escola.

Esta posição fica mais fortalecida quando observamos que a classe média foi a que menos ganhou com o plano real (...); a classe média foi obrigada a enfrentar o aumento do custo dos serviços e se adaptar a uma realidade de maior contentação de gastos, como lembra José Roberto Mendonça de Barros, Secretário de Política Econômica do Ministério da Fazenda, (Diário do Nordeste, Fortaleza, 8-12-95).

Neste quadro, a classe média (há anos prevêem sua extinção) se volta para a escola como quem está sedento (...), da qualidade e, sobretudo (nestes tempos de violência, drogas, gangues), de uma saudável convivência social, para seus filhos, diz o prof. Marcondes Rosa (Tribuna do Ceará, Fortaleza, 7-12-95).

Os conhecimentos curriculares adquirem, portanto, expressivo destaque, uma vez que serão instrumentos de ação, transformação, mobilidade social. Diante dessas preocupações, há uma visível convicção, pelo menos no nível do discurso, de que os conteúdos curriculares, para adquirirem significado, devem estar ligados à realidade do aluno, isto é, um currículo apropriado à sua cultura, ao seu grupo social. Realça-se, destarte, a importância do conteúdo curricular.

Diante deste contexto, vale a pena indagar: Será este o caminho para a emancipação, libertação? Discussões têm sido travadas pelos “conteudistas”² (pedagogia crítico-social dos conteúdos) e autores associados à educação popular.

O respeito á chamada “cultura popular” conduz a propostas educacionais que são na maior parte das vezes, utilitaristas e pragmáticas. Propõem um saber escolar que diz respeito especificamente às “vivências” das classes populares, ou seja, ensinar a pesca ao pescador, o plantio ao agricultor — e é possível inferir, embora não fique explicitado, ensinar as “elites condutoras” a dirigir a nação. Preocupam-se em resgatar a chamada cultura do povo, como se o povo fosse uma massa de pobreza única e amorfa e estivesse passiva e estaticamente sofrendo a ação do estado e das classes sociais dominantes sem com elas interagir. Assumem, conseqüentemente, um profundo ranço “ativista” e “utilitarista”. (Silva, apud Moreira, 9: 167-8).

As idéias de Paulo Freire, também, sofrem severas críticas pelos “conteudistas”, como podemos observar:

Acho um absurdo criticar uma cartilha que é usada no Nordeste porque usa a palavra uva para alfabetizar (...), o importante é que a palavra, do ponto de vista da metodologia de alfabetização adotada, seja adequada ao desenvolvimentos lingüístico da criança (...)

² Termo sem registro ainda em obras de referência da Lingua Portuguesa. É muito usado.

Basta explicar: “Isto aqui é uva, é uma fruta, dá no Sul. É simples resolver.” (Mello, apud Moreira, 9: 168).

FREIRE ressalta: a palavra favela sai da boca do favelado pesando 30 quilos e do intelectual pesando uma (sic) graminha (Freire, apud Moreira, 9: 169).

Independentemente das críticas e discussões acerca das Tendências e Orientações Pedagógicas, o fato é que percebemos o caráter eclético da prática pedagógica: com uma cabeça escolanovista e condições de trabalho tradicionais, o nosso professor era e o é, submetido às exigências oficiais tecnicistas e via-se acusado de reproduzir injustiças e desigualdades sociais (13: 85).

Além deste fato, a participação dos alunos no desenvolvimento científico-tecnológico da sociedade está cada vez menor, como podemos observar em texto do mesmo DOCUMENTO (1991):

Se partirmos do princípio de que a distribuição de renda na sociedade, da mesma forma como a saúde, os transportes públicos (...) é semelhante à distribuição dos “conteúdos” nas salas de aula, e a distribuição dessa renda e desses serviços é desigual e injusta, também os conhecimentos escolares, que deveriam satisfazer as necessidades educacionais da população, na verdade, são mal distribuídos, porque representam um papel fundamental de forma de manipulação e

repressão, uma vez que respondem aos interesses ideológicos e culturais, provenientes de uma classe social (Id. p. 42).

Os conhecimentos curriculares estão longe de constituir um conjunto de informações desinteressadas, inertes. Na verdade, são produções humanas que decorrem do trabalho de homens concretos (situados historicamente) que, juntamente com os demais, partilham do interesse em transformar a realidade, e nestas relações, manifestam-se relações sociais de poder. (9: 29)

Uma vez que temos uma visão um tanto simplificada de poder, como uma simples relação de forças, e pelo fato de que ele não se materializa num único corpo ou numa única idéia, e pela importância que adquire não só para os grupos, mas na própria história da humanidade, os entendimentos acerca de poder carecem de melhor reflexão.

FOUCAULT nos fornece uma nova óptica: o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. (2: 8)

FOUCAULT ressalta a importância do poder como um elemento “produtor”, “transformador”, “capaz”, como algo

dinâmico, está contido em todo o tecido social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.(2:16)

O currículo escolar não está imune a estas manifestações, seja na seleção, organização dos conteúdos, no “filtro” das informações provenientes da sociedade, nos critérios que utiliza nos seus julgamentos. A partir destas comprovações, isto não deverá ser um referencial para “abrandar” a consciência dos educadores. O currículo escolar também deverá promover a humanização das relações entre os homens, fortalecendo a liberdade, peça fundamental para a construção da cidadania.

5.3.3 DE ORDEM TÉCNICA

A atividade de planejar, como qualquer outra atividade racional, não é neutra, como nos lembra o professor Luckesi (conforme texto sobre Planejamento Educacional, 2º Seminário Estatal de Tecnologia, Fortaleza, 1983). É ideológica; o homem é um ser de escolhas (sensatas ou não), toma posição, analisa, avalia; como alguém que se impõe no mundo em que vive, necessita ordená-lo racionalmente e, nesta tentativa lança mão do planejamento, como forma de intervir na realidade, antecipando o que pretende atingir e os meios para obter os resultados desejados.

O planejamento, não tem um sentido tão “nobre” o quanto parece, podendo se tornar instrumento de opressão, quando “convida” a todos para participar dos mesmos objetivos, valores e idéias.

Compreender o homem é percebê-lo dialeticamente e o planejamento, ao não levar em conta este princípio, busca “apreender” o movimento (da sociedade, do homem) e congelá-lo num plano ou projeto, tornando-o significativo.

O DOCUMENTO da Secretaria de Educação de Santa Catarina assim exprime:

A própria lei nº 5692/71 (...) esfacelou as disciplinas científicas dando-lhes um caráter muito mais de instrumento “profissionalizante” que educativo e/ou mesmo “qualificador para o trabalho” ou “ao preparo para o exercício consciente da cidadania” (3: 41). Assim, é importante realçar que o planejamento curricular não é um ato neutro; é ideológico, tem um significado e um sentido ao qual serve.

O currículo escolar sofre pressões (de ordens diferentes) da sociedade. Uma das mais evidentes é de ordem econômica; a sociedade investe na educação (através de pagamento de impostos e aguarda o retorno de tal investimento);

grande parte das vezes, o “retorno” é precário, insuficiente (profissionais que não respondem satisfatoriamente às exigências (conhecimentos, habilidades) para que a sociedade necessita para se desenvolver. Mudar este quadro é tarefa da educação como um todo, que se deve utilizar do planejamento (no sentido de previsibilidade), evitando que situações como essa venha a ocorrer; assume, assim, o planejamento, uma visão antecipada das situações vivenciadas na realidade, corrigindo, estabelecendo ações que alcancem os objetivos propostos.

Planejamento curricular com ênfase nos objetivos, estratégias de aprendizagem e na avaliação, na maioria das vezes, soa como vazio, irreal, ahistórico, principalmente para segmentos inclinados a enfatizar as abordagens “críticas”, que, pelo próprio contexto em que surgiram (década de 80 e 90), têm mais intenção em “denunciar” as “faltas” do sistema capitalista vigente.

É necessário reconhecer que o currículo, por melhor intencionado que possa parecer, precisa se concretizar num plano ou projeto como forma de expressão de intenções, ações de um grupo ou órgão; necessita tornar “coletivas” suas intenções, elaboradas a partir das necessidades de homens concretos.

Diferentemente de outras décadas, nos anos 70, no campo educacional, houve uma acentuada preocupação com pareceres, leis, portarias etc.; era toda uma legislação de ensino que aflorava, refletindo-se no currículo, caracterizando o “currículo-grade” — o conteúdo de uma disciplina não podia invadir o campo de outra. Assim, o conhecimento curricular não é o centro destas discussões, como podemos observar na expressão esposada por MOREIRA :

A preocupação com o conhecimento curricular restringe-se aos princípios de relação e organização lógicas (...) não há qualquer referência nem aos aspectos ideológicos subjacentes àqueles princípios nem à conexão entre conhecimento e poder (8: 139).

TYLER, no famoso livro **Princípios básicos de currículo e ensino**, que fornece os procedimentos necessários para planejar, organizar e avaliar o currículo, tem sido acentuadamente criticado como autor de uma obra essencialmente técnica, pois o uso de técnicas, neste sentido, é visto como controle.

MOREIRA , redimensiona esta análise, identificando outras abordagens, como:

Em relação as experiências de aprendizagem Tyler enfatiza a importância de examinarmos questões sociais (Id. p. 63)

... princípios progressistas encontram-se na preocupação de Tyler com a integração das experiências curriculares... (Id. Ibid.)

Tyler combina propósitos de desenvolvimento individual, competência social democrática e mudança social que correspondem à tendência progressista do pensamento curricular... (Id. p. 67)

Assim, o que propõem MOREIRA ao examinar diferentes teorias rotuladas de técnicas (controle social) é que devemos ter cautela a fim de não emitirmos juízos apressados, geralmente, quando se analisa a educação e o currículo, o fazemos utilizando apenas a crítica vazia, não construtiva.

O debate, atualmente acerca da forma como tem sido organizado o currículo é um dos mais significativos. A forma linear é amplamente criticada, como podemos observar em MACHADO :

A forma de organização linear é amplamente predominante (...) comprometendo-se muitas vezes, desnecessariamente com uma fixação relativamente arbitrária de pré-requisitos e com uma seriação excessivamente rígida, que corresponde em grande parte pelos números inaceitáveis associados à repetência e à evasão escolar (6: 188)

Esta abordagem de conhecimento está centrada no fato de que alguns “passos iniciais” (conhecimentos) são necessários de cumprimento antes que outros advenham; porém, a naturalidade desta questão não pode ser usada por professores, especialistas, como forma de condicionar (algo não refletido) os programas e práticas curriculares.

MACHADO reconhece que, por exemplo, sem ter estudado funções, não se pode estudar cinemática; sem saber o que é derivada, não se pode compreender a velocidade ou a reta tangente (Id. p. 190). Porém, solicita cautela no exame destas questões, uma vez que, na forma como a linearidade é tratada parece haver algo dogmático, indiscutível.

O autor propõe a idéia de que conhecer é cada vez mais conhecer o significado, de que o significado de A constrói-se através das múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre A e B, C, D, E, X, I, G, K, etc., estejam ou não as fontes de relações no âmbito da disciplina que se estuda (Id. p. 190). Assim, possivelmente, não só formas de organização curricular seriam diferentes, como também o planejamento das atividades escolares, os processos de avaliação, enfim, a organização do trabalho escolar como um todo.

Sob este novo enfoque, as disciplinas não perderiam importância, pois continuariam a fornecer as diretrizes e orientações a seguir, não significando dizer que o conhecimento se esgotaria no conjunto destas ordenações.

Independentemente da perspectiva que o planejamento curricular assuma, o importante é que considere o homem no seu meio físico e social concreto e democratize o acesso aos conhecimentos escolares.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo escolar não é uma realidade abstrata, que está à disposição dos alunos para ser tomado como produto pronto para o consumo. Como qualquer aspecto da vida social, é um processo dinâmico, refletindo as diversas formas ideológicas na cultura de uma sociedade.

Desta forma, os conhecimentos que, pelo currículo, são selecionados, classificados, enfim tratados, derivam de uma cultura concreta, transmitindo um modo de ser e ver o mundo.

Torna-se cada vez mais urgente pensar o currículo escolar como uma construção que não se esgota nos ordenamentos jurídicos (leis, pareceres etc.), mas em algo que vai

além, se reconstruindo num processo onde estão inseridos a **escola**, os **professores** e os **alunos**, pois o conhecimento é um processo dialético no qual estão presentes fatores de ordem cultural, psicológica, social e política, ou seja, é uma construção histórica e social empreendida por sujeitos, os quais conferem significado ao mundo e as coisas do mundo.

Por via de conseqüência, o currículo, um dos elementos mais significativos do processo ensino-aprendizagem, deve ter como ponto de partida uma visão interdisciplinar do conhecimento, como forma de melhor compreender os desafios da realidade.

5.5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 CHAUI, Marilena, Convite à Filosofia, São Paulo, Ática, 1994.
- 2 FOUCAULT, Michel, Microfísica do Poder, Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- 3 FORMIGA, Mário, Anais do Seminário Latino-Americano de Institutos de Pesquisa em Educação Brasileira, INEP, 1988.
- 4 KOSIK, Karel, Dialética do Concreto, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1969.

- 5 LOPES, Alice R. Cassimiro, Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar, EM ABERTO, Brasília, ano 12, nº 58, abr./jun, 1993.
- 6 MACHADO, Nilson José, Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente, São Paulo, Cortez, 1995.
- 7 MESQUITA, Vianney, Impressões, estudos de literatura e comunicação, Fortaleza, Agora, 1989. 176 p.
- 8 MOREIRA, Antônio Flávio B, Currículos e Programa no Brasil, Campinas, São Paulo, Papyrus, 1990.
- 9 MOREIRA, Antônio Flávio B e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.): Currículo, Cultura e Sociedade, São Paulo, Cortez, 1994.
- 10 PEDRA, José Alberto, Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo: In: EM ABERTO, Brasília, ano 12, nº 58, abr./jun, 1993.
- 11 PENHA, João da, Períodos Filosóficos. São Paulo, Ática, 1991.

12 PRESTES, Nadja Mara Hermann, O conhecimento e a escola,
In: Tecnologia Educacional, Educação, Rio de Janeiro, v.
18, p. 24-26, mar/jun, 1989.

13 SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA
CATARINA, Uma Contribuição para a Escola Pública do
Pré-escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos,
Florianópolis, 1991.