

Eixos Norteadores

Qualquer proposta curricular fundamenta-se, explícita ou implicitamente, em alguns eixos fundamentais. É impensável uma proposta curricular que se dê no espontaneísmo, sem que haja um norte a partir do qual a mesma se fundamente. Entendemos como eixos fundamentais uma concepção de homem e uma concepção de aprendizagem.

Pela primeira, decide-se que homem se quer formar, para construir qual modelo de sociedade. Consequentemente, escolhe-se o que ensinar; pela segunda (que não está descolada da concepção de homem), escolhe-se a maneira de compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento.

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é entendido como social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares. Ilustrativo dessa concepção é a afirmação de que os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 1978).

Em termos de conhecimento produzido no decorrer do tempo, esta proposta curricular parte do pressuposto de que o mesmo é um patrimônio coletivo, e por isso deve ser socializado. Essa afirmação, mesmo que à primeira vista pareça simples, implica numa série de desdobramentos. Alguns deles:

Falar-se em socialização do conhecimento implica em garanti-lo a todos. Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos.

Um indicativo da preocupação desta proposta curricular com a radicalidade do significado da socialização do conhecimento é a abordagem do Serviço de Apoio Pedagógico e da Educação Especial, uma vez que o corpo conceitual que lhe dá sustentação não consegue admitir que não se trate da educação escolar das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.

Falar em socialização do conhecimento das ciências e das artes implica também em encarar a relação desse conhecimento com outros saberes, tais como o do cotidiano e o religioso. Não se trata de negar a existência, nem a importância desses saberes, nem de considerar que o aluno chega à escola sem saber nenhum. Nas diferentes áreas do conhecimento, as crianças e os jovens já trazem conceitos elaborados a partir das relações que estabelecem em seu meio extra-escolar, que não podem ser ignorados pela escola. Trata-se de lidar com esses saberes como ponto de partida e provocar o diálogo constante deles com o conhecimento das ciências e das artes, garantindo a apropriação desse conhecimento e da maneira científica de pensar.

Com o conhecimento das ciências e das artes, as gerações mais jovens se apropriam de conhecimentos mais complexos e socialmente mais legítimos, uma vez que, a partir do Renascimento (Séc. XVI), o conhecimento que se pôs como dominante na Europa e em todo o mundo então tido como civilizado foi o científico, em substituição ao teológico, cuja legitimidade social reinou absoluta durante toda a Idade Média. É importante notar que a mudança de eixo do conhecimento, da teologia para ciência, não fora um acontecimento isolado. Foi decorrência de um conjunto de fatores de ordem econômica e política, ligado à ascensão econômica e política da burguesia e da conseqüente diminuição do poder político da Igreja. Em outras palavras, o clero governava pela teologia, ao passo que, na sociedade burguesa se passou a governar pela ciência.

Há, portanto, uma relação do conhecimento considerado mais legítimo em cada tempo, com o poder. Assim, quanto mais esse conhecimento estiver concentrado nas mãos de poucos, maior é a possibilidade de esses poucos controlarem pacificamente a maioria; quanto mais, porém, esse conhecimento for socializado, maior a possibilidade de conquista ou do controle do poder pela maioria. Gramsci (1989) chama atenção para a necessidade de as camadas populares terem acesso ao conhecimento próprio da camada dominante da sociedade para se tornarem também governantes. O NOME DA ROSA, de Umberto Eco, serve como ilustração da relação direta entre o conhecimento mais legítimo de uma época com o poder (o conhecimento mais complexo, mesmo da teologia, era escondido também de muitos de dentro da hierarquia da Igreja, para que poucos pudessem mandar mais facilmente em todos).

A socialização é sempre socialização de riqueza. À escola não é possível promover a socialização da riqueza material. A socialização da riqueza intelectual – apanágio da escola – no entanto, é um dos caminhos para a socialização da riqueza material. Isto não significa, porém, que basta ter a riqueza intelectual, que a material vem por acréscimo. Significa, por outro lado, que a apropriação da riqueza intelectual abre caminhos para a ação política das camadas populares, capacitando-as para criarem alternativas sociais de maior distribuição da riqueza material.

É importante frisar, ainda, sobre este assunto: socializar o conhecimento das ciências e das artes implica também em oportunizar uma maneira científica de pensar. Apenas oportunizar a informação científica, de forma dogmática, acrescenta muito pouco ao preparo intelectual dos alunos, uma vez que as informações científicas, diante da dinamicidade da ciência, tornam-se rapidamente obsoletas. O que não se obsoletiza é a maneira de pensar que permita a autonomia de cada um na compreensão do conhecimento e das informações, na

busca e na elaboração de novas informações e de novos conhecimentos, uma vez que a elaboração de novos conhecimentos se dá sempre a partir dos conhecimentos que alguém já tem internalizados.

A socialização do conhecimento na perspectiva do universal implica em não se prender a conhecimentos localizados, nem à abordagem localizada do conhecimento. Isto, no entanto, não significa uma postura de desprezo para com a realidade proximal dos alunos, apenas na necessidade de ir para além dela, oportunizando ao aluno o entendimento de que o conhecimento tem características universais. Explicitando melhor: trabalhar com o conhecimento numa perspectiva universal significa saber lidar com a realidade proximal dos alunos, provocando o diálogo dessa realidade com conhecimentos que a expliquem, mas expliquem ao mesmo tempo o mundo. Exemplificando: a história da vida individual de cada aluno pode adquirir um caráter universal, se for compreendida a carga da história universal que determina essa história individual.

Em termos de concepções de aprendizagem, pode-se afirmar que, desde a antigüidade, duas concepções básicas convivem e, em diferentes momentos, cada uma delas ganha relevo, em detrimento da outra, que é minimizada. Há diferentes referências a essas concepções. Atualmente, é mais usual chamá-las de inatismo (gestaltismo) e empirismo (behaviorismo, ambientalismo). A primeira delas, com raízes na Grécia antiga, entende que todo o conhecimento tem sua origem em estruturas mentais inatas. Nesta concepção, o conhecimento é anterior à experiência. Na relação sujeito/objeto, não há influência do objeto, uma vez que o mesmo é “parido” pelo sujeito. A segunda, com origem igualmente na antigüidade grega, entende que todo o conhecimento é transmitido, de modo que o sujeito recebe o objeto do conhecimento sem agir sobre ele.

No que diz respeito a este assunto, a Proposta Curricular de Santa Catarina faz a opção pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista. Esta é uma concepção relativamente jovem, embora traga também uma carga conceitual que a liga a diferentes momentos da tradição filosófica, desde a antigüidade.

Esta concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções.

Portanto, a partir deste ponto de vista, há diferença na formação do que se chama normalmente de inteligência, entre uma criança que vive em um meio social intelectualmente rico e outra que vive em um meio social intelectualmente pobre. Ser mais ou menos capaz de acompanhar as atividades escolares deixa de ser visto como uma determinação da natureza, e passa a ser visto como uma determinação social.

Nesta perspectiva a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto), se relacionam através da interação do social. Não há, portanto, uma relação direta do conhecimento (como algo abstrato) com a criança. Isto equivale a afirmar que o conhecimento não existe sozinho.

Existe sempre impregnado em algo humano (ou um ser humano ou uma criatura humana, como o livro, um aparelho, o meio social). Na educação escolar, o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento.

A ação educativa que permite aos alunos dar saltos na aprendizagem e no desenvolvimento, é a ação sobre o que o aluno consegue fazer com a ajuda do outro, para que consiga fazê-lo sozinho. Utilizar o tempo que o aluno está na escola para exercitar com ele aquilo que ele já sabe, sem desafiá-lo a algo novo, equivale a fazê-lo perder tempo, uma vez que a repetição do mesmo nada acrescenta ao conhecimento já apropriado ou elaborado até aquele momento. Tentar forçar o aluno a trabalhar questões com as quais não tenha nenhuma familiaridade, além de causar a rejeição por sua parte, traz a dificuldade inerente a trabalhar com algo totalmente estranho.

No âmbito desta concepção de aprendizagem, o processo pedagógico passa a ter um sentido ético mais marcado do que em muitas outras concepções. As concepções que permitiam a classificação das crianças e dos jovens em capazes e incapazes de aprender podiam muitas vezes levar a escola a remeter à natureza a responsabilidade pelo fracasso escolar. A concepção histórico-cultural, ao contrário, à medida que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação de conhecimento, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos. De todos os alunos.

*Coordenador Geral de Ensino e coordenador do Grupo Multidisciplinar.

BIBLIOGRAFIA

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1989.

MARX, Karl. O dezoito brumário de Luiz Bonaparte. In: Os Pensadores. São Paulo. Abril, 1974.

SANTA CATARINA. PROPOSTA CURRICULAR: Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1 o Grau, 2 o Grau e Educação de Adultos. Florianópolis. Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Ensino, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.