

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA: UMA APRECIÇÃO CRÍTICA

Terezinha de Paula Machado Esteves Ottoni

Introdução

Com o objetivo de promover ações integradoras em âmbito nacional nas inúmeras escolas espalhadas pelo Brasil, o Ministério da Educação tem promovido a divulgação do pensamento pedagógico contemporâneo entre os professores mediante documentos elaborados por renomados pesquisadores e consultores. São ações louváveis e que certamente contribuem para as discussões sobre a organização do tempo e espaço escolares tendo em vista uma educação mais democrática a todos os brasileiros, na tentativa de cumprir a Constituição de 1988 que assegura como um dos direitos sociais do cidadão a educação (p. 12), “direito de todos e dever do Estado (...) com igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (p. 137).

Dentre esses materiais fornecidos às escolas, destacamos o caderno intitulado “Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura” (2008) da Secretaria de Educação Básica deste Ministério por ter como eixo organizador o currículo escolar, foco de amplo interesse dos profissionais de ensino pela complexidade de uma definição mais sistemática dos conteúdos e práticas pedagógicas a serem gerados no interior da escola. Constituído em meio a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos e da divulgação dos documentos da Política nacional da Educação Infantil, este documento propõe uma retomada reflexiva em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, como também das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, desencadeadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Objetivos

Este estudo tem como objetivo desenvolver uma apreciação crítica do documento “Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura” (2008) publicado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação sobre os aportes teóricos por ele apresentados, mais especificamente vinculados ao o currículo, conhecimento e a cultura tendo

em vista suscitar a importância de uma leitura reflexiva dos documentos direcionados às escolas públicas.

Método

Como método investigativo, realizamos um breve estudo bibliográfico que nos subsidiasse para as discussões do documento pautando-nos nas questões relacionadas currículo, o conhecimento e a cultura.

Resultados e Discussão

Reportando-se à legislação vigente (LDB nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996) – que estabelece uma base nacional comum do currículo e uma parte diversificada a ser complementada em cada sistema de ensino e unidade escolar – o documento apresenta o desafio educacional instaurado aos profissionais de ensino, quando aponta para a necessidade de “olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas”, discutindo e focalizando as condições concretas de nosso fazer pedagógico. Fundamenta, portanto, o exercício dialógico que deve ser incorporado à docência, de maneira a promover uma interação entre escola e vida, visando “o desenvolvimento humano, o conhecimento e cultura” (Moreira & Candau, 2008, p. 6).

Parece importante reiterar a afirmativa acima, no que tange a uma real compreensão, por parte dos gestores e professores, da própria realidade na qual estão inseridos, tendo, a partir deste estudo, subsídios para equacionar questões voltadas a uma melhor sistematização teórico-metodológica dos conhecimentos e conteúdos disciplinares destinados aos alunos da unidade escolar. A educação parte então do princípio de *atividade coletivizada*, o que implica participação efetiva e constante dos envolvidos no processo educativo. Esse princípio, tão empregado na literatura educacional, sintetiza que as ações pedagógicas serão verdadeiramente legitimadas, à medida que os esforços estiverem centrados no desenvolvimento humano dos sujeitos ali implicados. Para esse processo, é necessário construir na escola a cultura da coletividade, onde os participantes sejam regulados pelo grupo, capazes de gerir e gerar a própria escola.

Ao prosseguirem com suas análises, os autores defendem “a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar de

conhecimento, de convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania” (Moreira & Candau, 2008, p. 7).

É neste ponto que fazemos a primeira consideração sobre o documento: será a escola um espaço para a sensibilidade *ou* para o conhecimento? Será a escola um local para a constituição da cidadania *ou* para o desenvolvimento e aprendizagem de seus indivíduos?

Para argumentar sobre essa função da escola proposta pelos autores, fundamentamo-nos nos estudos de Sforzi (2010) que – ao discorrer sobre as perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino sob a ótica dos aportes histórico-culturais – demonstra unidade, pelo menos em nível de discurso, entre as funções da escola, defendidas para a formação da cidadania e do desenvolvimento psíquico, sendo, portanto, desnecessário dicotimizá-las (p. 98). Esta autora coloca, ainda, que a

defesa da formação para a cidadania como a finalidade da escola tem sido fundamentada na ideia de que as práticas educacionais comprometidas com a transformação social são aquelas que trazem a realidade do aluno para a sala de aula, que buscam desenvolver nos estudantes valores de solidariedade, justiça social e participação política. Neste caso, a escola deve preparar o aluno para resolver problemas práticos, para realizar ações com foco na responsabilidade social, na criatividade e na criticidade (pp. 98-99).

Em vários trechos do documento, os autores valorizam os saberes escolares fazendo-nos entender que os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade têm um lugar menos privilegiado, em detrimento à ênfase dada à multiculturalidade e a diversidade. A nossa compreensão acerca do fenômeno educativo leva-nos a contestar tal proposta, pois, acreditamos que a valorização deve recair nos conhecimentos científicos e assim, estaremos combatendo os saberes, pois mediante o processo de educação, o indivíduo “aprende a atividade adequada” (Leontiev, 2004, p. 290).

Porém, a que atividade adequada estamos nos referindo?

Referimo-nos à atividade que conduza os indivíduos a se apropriarem de conhecimentos, que crie “no homem aptidões novas, funções psíquicas novas” (Leontiev, 2004, p. 288) e, portanto, levaria ao desenvolvimento do psiquismo humano. Como resumem Leontiev e Luria (citado por Vigotski, 1991, p. 147) em um ensaio sobre os pressupostos defendidos por Vigotski

O processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas. Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas (p. 147).

É pela educação escolar que a criança sai de suas generalizações e significados sobre objetos, fatos, meio em que vive, para orientar-se intelectualmente, tomando como base os conceitos científicos trabalhados neste ambiente sistematizado de ensino.

Sobre a tendência em vincular os conteúdos ensinados às questões sociais, Sforini e Galuch (2006, citado por Sforini, 2010) esclarecem que

embora essa tendência não negue a importância dos conteúdos disciplinares, indiretamente eles são desvalorizados à medida que lhe é atribuído um papel secundário na prática pedagógica. Os conteúdos clássicos, próprios de cada disciplina que compõe o currículo, passam normalmente a ser qualificados como estáticos, conservadores, fora da realidade do aluno, livrescos, monoculturais, elitistas, ultrapassados (p. 98).

Assim, a dinamicidade da produção e crítica do conhecimento – de acordo com os autores – estaria voltada ao confronto, à oportunidade de dar vozes à diversidade. Nesta concepção, o currículo é definido como “organização temporal e espacial de conhecimento” (Moreira, Candau & 2008, p. 13), como “o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis pela elaboração” (Moreira, Candau & 2008, p. 19).

Concordamos com a importância atribuída ao currículo escolar, pois é a partir desta organização dos conteúdos que o professor pode alicerçar as bases teóricas de sua disciplina ou área de conhecimento. Essa organização e planejamentos previamente estabelecidos fornecer o percurso científico a ser trilhado pelo aluno sob a direção do professor. Vigotski (2010) atribui ao professor – que ele denomina *mestre* – o papel de “organizador e

administrador do meio social educativo e, por outro, da parte desse meio. (...) e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”. (p. 67). Metaforicamente, Vigotski (2010) afirma que

Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. Assim, faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança (pp. 65-66).

Contextualizando a metáfora vigotskiana sobre o exercício docente na prática pedagógica, assim como o jardineiro, ao professor compete a instrumentalizar-se teoricamente para o desenvolvimento de suas aulas.

O currículo proposto por Moreira e Candau (2008) deve conter ‘conteúdos atraentes’, mencionando também os diferentes campos de referências produtores de conhecimentos, ou seja, dos ‘conteúdos extra-escolares’ que perpassam os diversos grupos sociais dos quais o sujeito participa e, por sua significação aos alunos, essas informações devem ser incorporadas ao currículo escolar. Partem então da necessidade de serem selecionados “conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica” (p. 21).

Se enfatizarmos uma escola que prioriza a pluralidade – tal qual é defendida neste documento – quais seriam esses ‘conhecimentos relevantes’? Não estaríamos correndo o risco de cairmos no reducionismo teórico dos professores ao colocarmos tais decisões sobre as suas mãos, na possibilidade de serem elencados conteúdos importantes com base no ‘achismo’ ou apenas pela própria familiaridade com determinados conteúdos disciplinares? Seria essa escola, assim organizada, capaz de suplantar as diferenças sociais, uma vez que em um primeiro impacto parece deixar de “priorizar a condição para esse desenvolvimento: o acesso ao conhecimento científico”? (Galuch & Sforini, 2011, p. 65).

É fundamental que nesta definição prévia dos conteúdos leve-se em consideração a natureza psicológica do processo educativo que, para Vigotski (2010),

é absolutamente idêntica, queiramos nós educar um fascista ou um proletário, preparemos nós um acrobata ou um bom servidor. Devemos nos interessar pelo próprio mecanismo do estabelecimento de novas respostas, sem levar em conta para o bem de quem tendem essas respostas (p. 73).

Outro aspecto que nos chamou a atenção durante a leitura do documento diz respeito ao multiculturalismo apregoado por Moreira e Candau (2008) – e diante de professores denominados por eles como *daltônicos culturais* (Moreira, Candau & 2008, p. 31) – a tarefa pedagógica consistiria em explorar o “arco íris de culturas” (p. 31) que ‘colore’ os espaços escolares.

Parece então que a competência profissional designada a esse professor está muito mais ligada à *sensibilidade* para as diversidades existentes nas salas de aula, do que propriamente à formação acadêmica sólida que lhe possibilite estabelecer articulações críticas dos conhecimentos científicos, no sentido de ressignificá-los, no acesso aos conteúdos por parte dos alunos de forma a contribuir para o desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, possam a estabelecer novas formas de pensamento e práticas sociais, tendo como desencadeador o que foi intensamente trabalhado pelos professores.

A ‘cultura’ apresentada pelos autores, “implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo” (Moreira & Candau, 2008, p. 27).

Como mencionamos anteriormente, a nossa crença apóia-se na perspectiva histórico-cultural que concebe a cultura como “objetos e fenômenos criados pela humanidade”. Em outras palavras, o homem se constitui ‘humano’ ao modificar a natureza para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência ao criar a cultura material e a intelectual. A primeira estaria relacionada à criação de objetos e seus meios de produção; tanto a constituição do objeto em si é um formador de cultura, como também a ‘forma’ como ele é produzido pertence a essa cultura. A segunda relaciona-se aos conhecimentos ‘para e sobre’ essa produção, esclarecendo os princípios científicos empregados e constituindo o legado intelectual.

Com base na afirmativa acima, a nosso ver, a importância do processo educativo estaria em potencializar os conteúdos e conhecimentos produzidos pela humanidade, subsidiando os alunos para o entendimento das questões reais da vida. De acordo com Sformi (2004),

Nas sociedades escolarizadas, a escola exerce papel especial na possibilidade de inserção do homem na coletividade como cidadão pleno, sendo ela considerada a maior responsável pela construção de bases para o desenvolvimento do psiquismo (...). A escola trabalha essencialmente com o conteúdo das várias áreas de conhecimento e, sem dúvida, de alguma forma, contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos (p. 12).

O valor do processo educativo estaria agregado à apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos, ressaltando o papel da escola e dos professores enquanto mediadores, propiciadores de desenvolvimento humano. A diferença crucial entre esta concepção histórico-cultural e a dos autores aqui analisados deve-se à primeira estar estritamente vinculada aos bens culturais produzidos pelos homens e não por um determinado grupo, permitindo, assim a transmissão às novas gerações das aquisições culturais humanas pela evolução sócio-histórica; a socialização do conhecimento veste-se de uma necessidade vital a todos os homens que, resultante de um progresso científico-tecnológico, vê-se sob a influência de um sistema econômico que segrega, discrimina e marginaliza a maioria da população ao oferecer condições mínimas para o acesso a esses bens culturais.

A sugestão proposta pelos autores para o trabalho docente parece-nos estar apoiada em um dos pilares apresentados pelo Relatório Delors (2001) que defende *o aprender a viver juntos* “desenvolvendo a compreensão do outro e das interdependências (...) no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (p. 102).

À primeira vista, indica certa tendência em discutir visões estereotipadas da mulher, dos homossexuais, preconceitos contra povos ocidentais, a violência presente na mídia (Moreira, Candau & 2008, p. 42). Assim, ao proporem esse tipo de debate, as questões sócio-econômicas de distribuição de renda e de conhecimentos são sublimadas, tendendo a focar relações sociais na escola que visem o apaziguamento de preconceitos e, dessa forma, oportunizam a construção da auto-estima dos alunos. Parece-nos pouco provável que tal fato venha a acontecer, pois a superação de preconceitos dá-se via conhecimento científico. Parafraseando Marx, através da apropriação do conhecimento e cultura entendidos como

processo sócio-histórico, não teríamos somente os olhos, mas avançaríamos para um olhar sobre os fenômenos com a cientificidade neles instauradas.

Outro aspecto em destaque por Moreira e Candau (2008) diz respeito aos encontros, às reuniões com o corpo docente para que, dentre os assuntos a serem discutidos, sejam uma oportunidade até certo ponto *terapêutica* - por sugerirem a utilização nesses momentos de estratégias que possibilitem aos professores o relato de suas experiências e percepções sobre estes ‘conteúdos atitudinais’¹. Acreditamos que sensibilizar os docentes para as suas práticas em sala deve ser substanciado pela teoria, pelas ressignificações das metodologias, pelas pesquisas das quais participarão sim e, que, a partir dessa teorização problematizadora de sua ação pedagógica, possa suplantar dificuldades oriundas de suas vivências e preencher as lacunas de sua formação acadêmica. Entendemos que, ao discutirmos os elementos teóricos determinantes dos conteúdos escolares, estaremos contribuindo para uma ‘metamorfose intelectual’ que nos tire da posição de sujeito executor de propostas hierarquicamente estabelecidas para transcendermos as discussões sobre a dinâmica escolar com base na formação integral do indivíduo.

Não basta, entretanto, que a escola venha a organizar espaços para a discussão. É importante que haja, acima de tudo, condições concretas – dos professores e das escolas – para garantir a periodicidade desses momentos e, fundamentalmente, que sejam legitimados pelas políticas públicas assegurando aos profissionais de ensino, possibilidades para a sua formação permanente, melhores salários que o destinem a um regime de dedicação exclusiva, ao contrário do que vemos nas escolas, onde na extensa jornada diária de aulas, mostram-se divididos e exaustos diante da excessiva jornada de trabalho e de tantos cumprimentos burocráticos que se emaranham em seu exercício pedagógico.

A democratização do ensino se consolida não apenas pelo acesso à escola por todos, muito menos pelo respeito à diversidade cultural (e aqui não está se negando a sua relevância), étnico e social existentes, mas, sobretudo, pela oferta de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade que venham a fortalecer as oportunidades de desenvolvimento humano dos alunos, pela “igualdade social (...) a todas as crianças, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura, da arte, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, a formação da cidadania (Libâneo, 2010, p. 13). Como salienta Sforzi (2010, p. 99), “o foco a ser perseguido nesse tempo e espaço

¹ Denominamos ‘conteúdos atitudinais’ àqueles voltados à formação de valores nos indivíduos.

específicos é a mudança do aluno e não da sociedade”. E essa mudança teria fortes resultados quanto à prática social desse indivíduo, ora mudado, tornando-se, por conseguinte, *produto* desse bom ensino.

A organização curricular deve elevar a condição inicial do educando, partindo do engajamento dos profissionais de Educação, porém que redimensione o valor dado à sensibilidade desse sujeito. Essa sensibilidade a nosso ver deve estreitar os laços com uma melhor formação teórico-metodológica dos profissionais. Pois, assim como os conhecimentos científicos disciplinares podem alicerçar as ações e práticas humanas de seus alunos, é também na instrumentalização teórica do professorado que conseguiremos direcionar efetivamente o trabalho educativo das unidades escolares. Como tão bem evidencia Libâneo (2010, p. 11) “são necessárias teorias sólidas, acompanhadas de instrumentalidades para serem postas em práticas” que faremos a escola um espaço de emancipação humana. E continuando com a análise desse mesmo autor, “escolas existem para que os alunos aprendam solidamente os conceitos, desenvolvam o seu pensamento, seus processos de raciocínio e qualidade de ensino neste caso, é a qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares” (p. 12). Para tanto, os direcionamentos a serem tomados promovem o papel da intervenção pedagógica do professor, tal qual os autores defendem, sendo que essa atuação mediatizada, “cria condições para a formação de capacidades cognitivas por meio do processo mental do conhecimento presente nos conteúdos escolares” (Libâneo, 2010, p. 13).

Conclusão

Ao analisarmos o documento “Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura” (2008) publicado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, detectamos questões relevantes ali discutidas sobre o currículo, o conhecimento e a cultura. A nossa intenção apoiava-se na importância de refletirmos criticamente sobre os pressupostos teórico-metodológicos ali propostos, uma vez que, baseados nos pressupostos apresentados, profissionais de diferentes áreas de conhecimento norteiam suas práticas pedagógicas em sala de aula.

As considerações sobre o processo educativo nos levam a defender a relevância do ato de ensinar para o desenvolvimento psíquico do aluno. Sabemos, contudo, que nem todo o ato de ensinar alcança tal resultado. Segundo Sforzi (2004)

A condição de contemplar o percurso lógico do próprio conteúdo, a regularidade do processo de aprendizagem e a singularidade do desenvolvimento do aluno revelam a complexidade do ato de ensinar (...). Na organização da atividade educativa, é fundamental ter clareza quanto à intencionalidade e aos instrumentos adequados para alcançar os objetivos, mas garantindo flexibilidade suficiente para permitir mudanças de rumos conforme as necessidades surgidas na interação entre alunos e professores e o novo objeto de aprendizagem (p. 185).

Para que a educação assuma contornos que priorizem a formação do psiquismo de seu aluno, não basta restringir-se a conteúdos atraentes ou ainda em práticas de valorização da diversidade cultural e racial. Não basta promover espaços de discussão e relatos pessoais de práticas pedagógicas entre os professores. Essas ações, embora sedutoras em nível de discurso, esvaziam-se nas salas de aula ao proporem conteúdos reduzidos e com pouca ou nenhuma relevância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Diante desta apreciação do documento supracitado, ressaltamos como crucial a valorização da escola enquanto um espaço de educação sistematizada – com intencionalidade – que, para solidificar um bom ensino, deva recorrer aos conhecimentos científicos como forma de subsidiar seus alunos a uma compreensão maior dos fenômenos à sua volta. O que nos coloca frente à necessidade de estabelecimento de uma base comum de conhecimentos a todas as crianças, reiterando a igualdade de condições na diversidade cultural do alunado, para que desta maneira, possamos combater a miséria intelectual e científica que avassala a grande maioria das crianças brasileiras pelas próprias condições didático-pedagógicas que as nossas escolas, especificamente, as públicas, estão condicionadas.

Referências

Brasil. (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

Delors, J. (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO.

Galuch, M. T. B.; Sforzi, M. S. de F. (2011). Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 6(1), 55-66.

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (R. E. Frias, trad.). São Paulo: Centauro.

Libâneo, J. C. (2010). *A escola brasileira em face ao dualismo perverso: Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*.

Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2008). *Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.

Sforni, M. S. de F. (2004). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: Contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora.

Sforni, M. S. de F. (2010). Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. *Organização do trabalho pedagógico* (pp. 97-109). Curitiba: SEED.

Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica* (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes.