

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, O CURRÍCULO E A ESCOLA BÁSICA

Victoria Maria Brant Ribeiro*

O que é Currículo

Proponho iniciar uma reflexão sobre currículo a partir de uma e decisiva questão: O que é currículo?

Para tentar respondê-la, começo por dois aspectos que considero importantes.

De um lado, a crítica ao conceito de currículo como instrumento formal, preconcebido, delimitado, definidor das atividades que o professor deve realizar na escola, porque esse, tal como se apresenta, dificilmente se realiza na prática.

De outro, a busca de clareza sobre o significado de currículo, porque tradicionalmente se deu a ele um sentido formal, encobrindo o que, de fato, ele deve ser uma construção social do conhecimento ou, por que não ousar dizer, *currículo é ciência* por ser um método permanente de construção de conhecimento. Fazer currículo, a meu ver, é fazer ciência.

Desde o aparecimento do termo currículo na linguagem pedagógica brasileira, existe nele latente a possibilidade de construção do conhecimento, apesar das diferentes concepções e interpretações que ele assumiu quanto ao seu emprego. Desde um conjunto de disciplinas que compõem um curso, passando por um conjunto de atividades que a escola planeja para o aluno, até um processo social responsável pela produção de conhecimento entre o sujeito individual e o sujeito coletivo — para citar os conceitos que mais marcaram a sua história — em todos eles sempre esteve contida a possibilidade de se construir o conhecimento.

*Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Nesse sentido, não há por que seguir mascarando essa função sob rótulos e sim assumi-la numa prática de construção científica e coletiva do conhecimento escolar.

Nos últimos anos, há uma tendência que já o considera como um processo de produção e/ou construção do conhecimento, a partir das experiências de vida dos professores e alunos, situadas num contexto sociohistórico mais amplo e que busca apoio teórico na Psicologia, na Sociologia, na Filosofia e demais ciências sociais.

Proponho que tomemos essa tendência como ponto de partida, explicitando-a um pouco mais: o currículo é uma construção social do conhecimento, que pressupõe a organização e/ou a sistematização dos meios para que esta construção se efetive, a transmissão dos conhecimentos já produzidos e as formas de apreendê-los. Portanto, transmissão, assimilação e produção de conhecimento são processos que, articuladamente, compõem um *método científico de construção coletiva do conhecimento escolar*, ou seja, *um currículo*, que inclui: 1) as relações entre os agentes sociais que dele participam (alunos, professores e pesquisadores) num espaço e num tempo determinados e 2) a definição de um suporte teórico que o sustente.

Reconstruindo o Conceito de Currículo

Não se trata de propor uma nova terminologia para currículo, pois o antigo rótulo, de alguma forma, enunciava princípios científicos de construção do conhecimento. Trata-se de desconstruir o significado formal para reconstruí-lo numa outra dimensão, que evidencia as possibilidades científico-metodológicas de construção democrática do conhecimento, encontradas na escola.

É preciso, no entanto, levar em conta as seguintes questões que podem criar obstáculos a esse entendimento:

1. a desconstrução do conceito, formal e tradicionalmente incorporado à cultura do professor, que, se sua ineficiência (ou por que não dizer, sua inutilidade) não for clara e suficientemente identificada, poderá entendê-la como uma ação impositiva da qual nenhuma consequência relevante à prática educativa poderá ser extraída;

2. a necessidade de criação de motivos, por parte dos professores, para reconstruir o conceito, assumindo-o como uma prática coletiva de construção científica do conhecimento ou, o que é quase o mesmo, assumindo-o como um compromisso de fazer ciência com o mesmo significado de fazer currículo;

3. a necessidade de clareza na argumentação para que esse compromisso seja assumido consciente e coletivamente, o que implica uma fase anterior de desconstrução (análise dos seus pressupostos teóricos e da sua realização prática) e conseqüente reconstrução do conceito, aprofundando categorias teóricas que dêem suporte à prática de fazer currículo.

Cabe àqueles que com a escola estão comprometidos buscar meios que garantam até quase o esgotamento destas questões para evitar que elas se tomem obstáculos.

Entre as diversas categorias que podem ser utilizadas, como balizamento das discussões, sugiro como mais importantes:

— o *trabalho*, como categoria fundamental para a construção de uma proposta curricular para a formação do homem produtor/consumidor, que não dissocia o seu próprio desenvolvimento do desenvolvimento da sua sociedade. Ou, em outras palavras, a formação do homem que se reconheça como agente ao mesmo tempo individual e coletivo, realizando ações conjuntas, compartilhando interesses e necessidades, criando normas de convivência social democrática, numa sociedade marcada pelas desigualdades;

— a *ciência* e seu duplo papel: a identificação de problemas sociais e a criação de alternativas que permitam solucionar, democraticamente, as principais questões que hoje se colocam para a melhoria das condições de vida de toda a população, além da possibilidade que cria, em cada indivíduo, de manipular conhecimentos formando o pensamento abstrato, ou seja, a sua contribuição para a autonomia de pensamento, por meio do desenvolvimento cognitivo;

— o *cotidiano escolar* como o conjunto das circunstâncias que determinam, por um lado, a construção do conhecimento científico e, por outro, a formação do homem que delas é produto e nelas deverá interferir;

— o *micropoder* como instância primeira para a compreensão das relações existentes entre aqueles que, em *interação*, constroem o conhecimento.

Decorrente dessa instância, ou mesmo com ela articulada, as categorias de *subjetividade* e *entendimento do homem*, considerado o processo de criação de normas de convivência que necessariamente se interpõem nessas relações.

Seguramente, o conceito de currículo, como um instrumento formal que reflete as intenções de um determinado grupo de educadores, sejam eles do macro ou do microsistema de ensino, sobre os limites da educação de um também determinado grupo de alunos, está enraizado, consciente e inconscientemente, tanto na prática como no pensamento dos professores. Cumprindo ou não a função norteadora da organização das atividades escolares, ele incorpora a carga dessa característica.

Objetivamente, ao longo da trajetória de sua existência, como um componente necessário aos sistemas educativos, observou-se um divórcio entre a sua representação e a prática exercida nas escolas.

Nesse sentido, é importante desconstruir essa representação que formaliza um processo que, pela própria essência do seu significado (um caminho, um percurso, uma estrada) não pode circunscrever-se a normas preestabelecidas, ainda que flexíveis, abertas a mudanças, pois que caminhos lineares levam a destinos conhecidos.

É certo que, mesmo sem produzir efeitos práticos qualitativos, o currículo, tal como é conhecido, de alguma forma sustenta a organização escolar, ou justificando práticas autoritárias, ou servindo como contraponto a práticas anárquicas, ditas de resistência.

Desconstruir ou desmitificar esse conceito é desafio que, com certeza, provocará reações as mais diversas e inimagináveis e, necessariamente, levará a buscar indicadores que permitam superá-lo.

Superando-o, emerge, de imediato, o segundo desafio: o que colocar no lugar? O que desvelar na desconstrução?

Partindo da crença de que fazer currículo é fazer ciência (e não *uma* ciência!), necessária se faz a composição de um quadro teórico para sustentar a defesa dessa afirmativa. E uma defesa que não se limite ao campo do conhecimento, mas que leve em conta o que, de fato, está acontecendo na própria ação de fazer currículo, ou, em outras palavras, como está se construindo o conhecimento na escola. É preciso que o professor realize um trabalho de auto-reflexão, em que ele verifique que, apesar do "currículo" (as aspas marcam a diferença de significado), ele é o responsável pela condução de toda e qualquer produção na sala de aula.

O processo de superação desses dois desafios poderá servir como ponto de apoio aos professores da escola básica para a definição de princípios metodológicos e seleção dos conteúdos básicos com os quais, no exercício de sua autonomia e considerando as circunstâncias locais, poderão planejar suas atividades pedagógicas.

Um Suporte Teórico para Fazer Currículo

Afirmar, antes, sobre o compromisso do professor com a escola, como condição primeira para se fazer currículo. Supõe-se, para tanto, uma vontade decisiva de mergulhar nesta ação para torná-la um método efetivo de construção do conhecimento.

Mergulhar num objeto ou numa ação, entretanto, requer um complicado processo de desvelamentos, de experimentações, interpretações, análises e julgamentos. E tudo isto não se faz sem uma pré-escolha teórica que a própria ação provoca naqueles que nela estão envolvidos. A complexidade da questão curricular exige uma multiplicidade de perspectivas teóricas que explicitem as diversas relações nela presentes. Em razão dessa diversidade, suponho ser necessário utilizar diferentes "lentes" para entendê-la, compondo um quadro teórico nunca definitivo, sempre incompleto e insuficiente, mas um primeiro "olhar" que esteja aberto ao que a experiência for apontando. Estou defendendo que se abra um espaço primeiro para definições teóricas que permitam avançar, com mais consistência, numa prática curricular.

Um problema que de imediato se coloca é a possibilidade da síntese entre o saber comum e o saber científico, ou, mais especificamente, se devemos fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento científico, já que ele" vem revestido da ideologia

dominante, negando ou reduzindo o que ele traz acumulado de sua experiência. A dúvida é se o esforço para que se dê essa apropriação reforça o sentimento de fracasso e de marginalização no aluno, na medida em que esse conhecimento lhe parece, às vezes, tão estranho, ou se essa apropriação contribui para a sua emancipação.

Com base em Gaston Bachelard, podemos afirmar que o saber do cotidiano, o que o aluno traz para a escola, encontra-se marcado pela opinião, pelo senso comum, por pura intuição, pela ausência de reflexão sistemática. É preciso, então, criticar esse "conhecimento primeiro", desorganizar "o complexo impuro das intuições primeiras", psicanalizar os erros, tomar conscientes as descontinuidades do saber. Os progressos científicos, contrariando aqueles que acreditam numa contínua evolução da ciência, explodem a todo instante e em todos os lados, de modo mais ou menos descontínuo e, por isso, não se pode, hoje, aceitar um continuísmo no campo das ciências.

Bachelard critica, com ênfase, os "continuistas da cultura no domínio da pedagogia", defendendo a construção de uma "cultura científica" como a porta aberta ao reino da racionalidade.

... Quanto mais se crê na continuidade entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, mais esforços se fazem para a manter, torna-se obrigatório reforçá-la. Faz-se assim sair do bom senso, lentamente, suavemente, os rudimentos do saber científico. Tem-se repugnância por violentar o 'sensocomum'. E, nos métodos do ensino elementar, adiam-se de ânimo leve os tempos de iniciações viris, procura-se conservar a tradição da ciência elementar, da ciência fácil; considera-se um dever fazer com que o estudante participe da imobilidade do conhecimento inicial. É necessário, apesar disso, conseguir criticar a cultura elementar. Entra-se, então, no reino da cultura científica difícil (Bachelard, 1990, p.196-197).

O que ele defende, portanto, é a ruptura com o conhecimento comum e com a tradição da ciência "fácil", elementar. É preciso iniciar os alunos na ciência "difícil", ou seja, na análise da complexidade de tudo que parece simples. Só assim os alunos sairão da "imobilidade" do conhecimento pronto acabado, para entrar na "cultura científica difícil".

A construção do conhecimento dar-se-ia, portanto, na inversão dos "obstáculos já antepostos pela vida cotidiana", por uma "catarse intelectual e afetiva" entre professor e aluno, em que sejam desvelados os obstáculos que dificultam a construção do conhecimento. A formação de um espírito científico se faz pela crítica da experiência primeira e pela apreensão da informação segura, clara, nítida, constante.

*... o espírito científico deve formar-se **contra a** natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a instrução da natureza, contra o adestramento natural, contra o fato colorido e diverso. O espírito científico deve formar-se reformando-se. Ele não pode se instruir diante da natureza senão purificando as substâncias naturais e ordenando os fenômenos baralhados.* (Bachelard, 1990, p.170).

Qual seria, então, a maneira de se conhecer e se apropriar desse real?

Em princípio, esse real que se nos apresenta, o real imediato e concreto é apreendido sem objetividade, apenas no plano do sensível. Segundo Bachelard, para a epistemologia "uma ida ao objeto não é inicialmente objetivo. É preciso, pois, aceitar uma verdadeira ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico". E mais:

... a objetividade científica só é possível se tivermos primeiro rompido com o objeto imediato, se tivermos recusado a sedução da primeira escolha, se tivermos estancado e contraditado pensamentos que nasçam da primeira observação. Toda objetividade, devidamente verificada, desmente o primeiro contato com o objeto. Ela deve primeiro criticar tudo: a sensação, o senso comum, a própria prática mais constante... (Bachelard, 1990, p.129).

É nesse momento que se deve instalar a dúvida, uma problematização desse real, em busca de novas descobertas que não serão as últimas. Essa problematização tem, em Bachelard, o sentido de retificação do conhecimento pela negação da verdade anterior. Desse modo, num processo de complementaridade, novos conhecimentos vão se construindo e um campo novo se constitui quando há um rompimento com os conhecimentos anteriores, os quais foram tomados como ponto de apoio, mas onde

houve uma ruptura pela demonstração da sua falsidade.

Para Bachelard, então, o movimento de construção do conhecimento se dá no sentido da razão para o real, um real que nunca se mostra à razão por inteiro e nunca por ela é apreendido em sua totalidade.

Outra contribuição de fundamental importância para a apreensão do processo de construção do conhecimento encontra-se em Michel Foucault.

Considerando que o currículo se caracteriza como um prática social cuja finalidade é construir o conhecimento nas instituições escolares e que as relações que essa prática instaura entre os agentes são marcadas por discursos com diferentes especificidades e, muitas vezes, com predominância de uns sobre os outros, Foucault procura desvelar o porquê do aparecimento dos saberes em um determinado momento, com determinantes temporais externos a eles e como esses saberes se articulam com as instituições.

Segundo esse autor, é preciso analisar o discurso no seu próprio volume, enquanto uma prática que obedece a regras, identificar a sua especificidade e as características que o tornam diferente de outros.

Esses princípios suscitam algumas questões: que regras orientam o discurso dos professores e em que ele se diferencia do discurso do aluno? O que move os professores na seleção, por exemplo, de determinados livros-texto, com os quais se identificam e que, por essa razão, muitas vezes os transformam em seus próprios programas de ensino? Como (e se) é interpretado e aproveitado o discurso do aluno?

A prática discursiva deve ser analisada em sua positividade, ou seja, na forma como se apresenta enquanto um conjunto de enunciados que contém lacunas, fragmentos da exterioridade, formas de acúmulo de outros enunciados, enfim, tal como, de fato, ela aparece, sem que se penetre na interpretação de seu significado. Essa positividade é o antecedente necessário à construção de um conjunto de elementos constituído de proposições coerentes, de descrições mais ou menos exatas, de bases para teorias, ao qual Foucault dá o nome de *saber*. E se o saber é um produto das práticas discursivas, para se compreender como ele se constitui é necessário identificar as

relações que determinam estas práticas, que escolhem o que dizer, a quem, quando, enfim, é necessário identificar o poder que dá o caráter de positividade à prática discursiva.

A conclusão parece clara: o saber está intimamente relacionado ao poder. As rápidas transformações das ciências, segundo Foucault (1979, p.3), passam pelas "maneiras de falar e ver", assim como pela regulamentação do discurso e do saber.

Esse é um dado que considero importante para compreender e explicitar o papel do professor como um intelectual que dirige, que conduz a produção/construção do conhecimento escolar. Quem é esse professor que desenvolve um currículo na escola? De onde ele está falando? Quem é essa equipe que produz um documento oficial sobre o que, supostamente, está se realizando na escola? Que mecanismos nos permitem explicitar as relações de poder contidas no discurso escolar? Como se relacionam os diferentes discursos (o da Secretaria de Educação e o do professor) na construção do conhecimento? Qual ciência se faz na escola?

Esse quadro teórico, no entanto, dá conta, apenas, de uma das dimensões do objeto: como se dá a construção do conhecimento na escola, no limite da produção da ciência. Mas esse limite não significa autonomia, como se a ciência se produzisse nela e por ela mesma, na medida em que este campo é perpassado por relação entre pessoas, num processo de produção da sua existência.

Mais concretamente, fazer currículo, dentro da concepção que assumo, implica, necessariamente, interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo, produzindo objetiva e subjetivamente suas existências, num processo permanente de comunicação, cada um deles lutando pelo seu reconhecimento enquanto sujeito individual que pertence a um coletivo, criando normas de convivência que sejam aceitas pelo conjunto desses sujeitos. Ora, esse processo sugere um campo teórico onde estejam presentes categorias que balizem a compreensão dessas relações, tendo em vista a sociedade em que vivemos, como também sinalizem possibilidades de ação para articular o "mundo vivido" ao mundo da produção "material" da existência. Essa distinção não a fiz ao acaso, mas a partir do que considero fundamental como base para fazer ciência hoje ou, mais especificamente, para fazer currículo na escola básica: discutir, preliminarmente, o significado de trabalho.

O aprofundamento da categoria trabalho, pelo professor que faz currículo, é fundamental para que ele possa refletir sobre a sua própria concepção de trabalho e sobre as possibilidades que vê em concretizar um projeto de sociedade em que "a organização racional e social do trabalho possa eliminar sua forma alienada e convertê-lo na forma de satisfação de uma série de necessidades livres e conscientemente assumidas...", (Enqueta, 1993, p.296).

Como, então, viver a escola hoje, fazer currículo, sem ter clareza sobre o significado do trabalho, uma vez que é o papel da escola formar o homem que será o produtor/consumidor da sociedade futura? E que modelo terá essa sociedade?

Não chegamos, como muitos afirmam, ao fim da sociedade do trabalho. A modernidade que trouxe os avanços científicos e tecnológicos não eliminou as formas quase feudais de trabalho. Persiste a divisão do trabalho nas empresas, resistem as formas tayloristas e fordistas de produção e nelas o homem continua a procurar, ao lado dos meios para a sua subsistência, momentos de realização pessoal, momentos de prazer e liberdade no trabalho.

Ao mesmo tempo, sabemos das dificuldades que o mundo contemporâneo vem encontrando, no que se refere ao desemprego estrutural, às novas formas de trabalho independente, autônomo, que isola os homens em atividades fora das organizações, à economia informal e suas conseqüências para o mundo do trabalho.

O trabalho é a força que mobiliza o indivíduo na direção de apreender a sua realidade usando, astuciosamente, a sua inteligência para criar os instrumentos que lhe permitam interagir com a natureza, no sentido de apreendê-la para transformá-la, pondo-a a seu serviço e do seu grupo social, para além de uma concepção meramente instrumental. Mesmo assumindo as formas rudes, ao longo de sua história, o trabalho guarda esta característica fundamental de realização individual, quando considerado como forma de obter os ganhos para a sobrevivência, ou quando considerado como forma de se relacionar com a natureza e com os outros homens. Há no trabalho, portanto, uma dimensão que é individual, interna ao homem, de realização de suas potencialidades e outra que lhe é externa, aparece como seu produto e passa a não lhe pertencer.. A primeira pode-se entendê-la como parte do mundo vivido; a segunda como parte do mundo objetivo, mundos esses que guardam entre si estreitas relações.

A racionalidade do modo de produção capitalista coloca o trabalho como uma atividade material, produtiva, que permite ao homem reproduzir-se enquanto torça de trabalho necessária à reprodução do capital. Sem dúvida, esse é um aspecto a ser considerado, pois a produção material da existência é parte da realização humana, faz parte do seu mundo objetivo. Entretanto, isso não esgota as possibilidades individuais, nem tão pouco é suficiente para que o homem se realize. Há na produção da existência, uma dimensão subjetiva onde residem os sonhos, os desejos, as necessidades de lazer, de trocas sociais, comunicativas, que deve se articular ao mundo objetivo da produção.

Recorrendo a Hegel, pode-se afirmar que trabalho, interação e linguagem, dialeticamente relacionados, conciliam o sujeito com o objeto, ou seja, para que o indivíduo se realize plenamente, é preciso que ele se relacione com o mundo objetivo por meio do trabalho, em interação recíproca com os outros agentes sociais, com os quais deverá se comunicar, criando normas de convivência aceitas por todos. Em outras palavras, é necessário que ele articule o mundo objetivo com o mundo vivido, criando mecanismos que concretizem a interpenetração desses dois mundos subjetivamente inseparáveis.

Não faz, portanto, sentido limitar a discussão do trabalho em sua dimensão exclusivamente material, nas relações apenas do mundo objetivo, mas ampliá-la para as relações do mundo vivido, onde o homem busca a realização de sua liberdade, mesmo submetido à lógica racional do modo de produção presidido pela fragmentação do trabalho a que pretende isolar os homens na sua tarefa de produzir a sua existência.

Discutir com os alunos, logo no início da sua formação, as diferentes formas de produzir a existência é fazer ciência, é construir o conhecimento, de modo a torná-los competentes (técnica e socialmente) para intervir na natureza e se relacionar com os outros homens. Faz-se necessário eliminar, desde o começo da escolarização, essa histórica fragmentação entre o mundo do desejo e da liberdade e o mundo do desprazer,

do sacrifício, ou seja, entre a vida e o trabalho. Urge que os professores definam, conscientemente, o grau de responsabilidade sua e o da escola para promover a emancipação do homem, pelo trabalho, numa sociedade marcada pelo trabalho alienado e alienador.

Minha intenção é de não esgotar esse tema, até porque acredito que isso se fará por aqueles que, de fato, fazem o currículo. Os autores citados e os conceitos abordados são apenas contribuições para iniciar o debate e é assim que este texto deve ser entendido.

Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 1990.

_____. _____. *Revista Tempo Brasileiro*, n.28, jan./mar. 1972.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1991.

HABERMAS, Jürgen. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Técnica e ciência enquanto ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1987.

ENGUITA, Mariano. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, Bárbara. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: UNESP, 1991.