

O currículo como construção coletiva do saber: uma tentativa de explicitação

MARIA ISABEL EDELWEISS BUJES

A prática pedagógica da escola e a literatura corrente sobre currículo têm servido como referência básica para muitos professores, no sentido de buscar aprofundar a compreensão sobre as relações entre o processo de escolarização e a produção do saber.

O compromisso em buscar romper com a tradição que impõe a todos os mesmos padrões estereotipados de "cardápio cultural", ignorando as diferenças e servindo para aprofundá-las e legitimá-las, tem impulsionado a reflexão em torno do tema.

O presente trabalho insere-se neste esforço de servir de instrumento para repensar nossos compromissos com a democratização do saber e com sua produção coletiva.

Em busca dos elos: conhecimento e currículo

Pensar o currículo, retrospectivamente, é pensá-lo em relação com as várias idéias dominantes de como se dá o conhecimento.

Currículo e conhecimento são duas idéias indissociáveis, pois o currículo tem a ver com processo pelo qual o indivíduo adquire/assimila/constrói¹ conhecimentos, num tipo particular de experiência, a escolar.

Para os empiristas o conhecimento e as suas estruturas provêm das sensações, da percepção. Assim, as fontes do conhecimento estão fora do indivíduo. São as informações externas transmitidas ao sujeito que lhe proporcionam as oportunidades de conhecer. Os objetos da realidade externa fornecem os dados que, pela via da experiência sensorial, vão se constituindo, num processo de acumulação, em conhecimento sistemático.

Já os racionalistas negam que a informação sensorial possa fornecer, de maneira inequívoca, os elementos para que alcancemos o conhecimento. Dizem eles que freqüentemente as ilusões perceptivas distorcem as informações,

podendo nos dar uma falsa idéia de verdade. A experiência sensorial não é, pois, confiável, sendo a razão, característica inata dos seres humanos, mais poderosa porque "nos capacita a saber com certeza muitas verdades que a observação sensorial jamais poderia averiguar"². Tanto numa quanto noutra das concepções antes referidas, o conhecimento se dá por um processo aditivo, por um acrescentamento de fatos e noções, o que nos permite um entendimento sempre parcial e atomizado da realidade.

Essas duas correntes de pensamento influenciaram as perspectivas de currículo que têm imperado na nossa tradição pedagógica, as quais chamaremos de tradicional e escolanovista ou, para os fins que se deseja colocar em relevo neste texto, de "centradas no conteúdo" e "centradas na experiência".

É preciso advertir, no entanto, que não se esgotam aqui as concepções de conhecimento e currículo. Esboçaremos em parte posterior deste trabalho as premissas que caracterizam e orientam outra perspectiva epistemológica com suas implicações na proposta curricular.

A perspectiva tradicional (mas não superada)

A maneira tradicional de conceber o currículo está ligada à idéia de que cabe à escola veicular informações e que estas se originam de modo inconteste de uma fonte que é a ciência. O saber da escola é um saber específico, diferente do "saber da vida". Essa idéia, tão disseminada da escola como "templo do saber", nos vem da tradição positivista na qual o único saber válido é o científico, o conhecimento sistematizado, fruto do esforço dos homens nas mais diferentes áreas de investigação.

Na perspectiva apontada, a escola exerce um papel importante de repassadora de "co-

nhcimentos", servindo a um objetivo, o de valorizar o estoque de informações, colocando-o à disposição dos indivíduos que por ela passam, com diferentes graus de sucesso e proficiência.

O currículo é visto, portanto, como instrumento para preparar os indivíduos para o desempenho de funções requeridas pelo meio social. Pensa-se o aluno como matéria bruta a ser transformada em refinado produto, com rigorosas especificações do processo e do produto requerido (vide o racional de Tyler de inequívoca orientação comportamentalista).

É indicativa desta tendência a idéia de delinear-se o "perfil do profissional" a ser formado por determinado curso, supondo-se que pelo rigoroso controle das variáveis se possa produzir o resultado (o produto) desejado.

Outro exemplo da penetrabilidade deste modelo de currículo está no fato de que muitos processos de reformulação curricular, que ocorrem hoje nas escolas, limitam-se a fazer arranjos para reorganizar os conteúdos e distribuí-los, segundo denominações modernizantes, e a refazer os programas e as súmulas das diferentes disciplinas escolares - ou qualquer outra denominação que se dê aos modos que a escola encontra para organizar o conteúdo a ser ensinado aos alunos.

A valorização está na quantidade de informações veiculadas, nos "conteúdos" considerados imprescindíveis. Currículo confunde-se nessa perspectiva com programa, listagem de conteúdos, disciplinas de um curso.

O currículo, na perspectiva de acumulação de informações, demonstra a visão abstrata e idealizada de um saber cristalizado, anterior à experiência (o saber antecede o fazer), acima e à parte das relações sociais. Tem-se a pretensão de considerar o conteúdo escolar como neutro, isto é, de valor incontestável, sem referência ao seu contexto de produção ou aplicação. Do mesmo modo, dificilmente, questiona-se sua atualidade, sendo a escola a grande responsável por trabalhar com informações superadas e absolutamente descontextualizadas.

Outro aspecto, que se pode depreender a respeito dessa concepção de currículo, é que nela o processo de produção do conhecimento é pensado de forma separada de seu contexto de aplicação. A escola não é vista como campo de construção e reelaboração crítica do saber mas como um local de consumo de conhecimento, produzido fora dela, e sobre o qual ela não tem responsabilidades éticas e morais.

Também, dentro do que vimos discutindo, é preciso aprender antes para aplicar depois. A escola é vista como preparação para a vida,

desvinculando-se o conteúdo da escola do conteúdo da vida, como se alunos e professores fossem atores sociais distintos, enquanto na escola ou fora dela. Neste sentido, o saber escolar é um saber desintegrado. Não considera os conhecimentos e as experiências dos sujeitos num flagrante desprezo pelos alunos de origens sociais desprivilegiadas. Estes não correspondem, por sua experiência progressa, ao padrão considerado desejável e amiúde fracassam frente às exigências propostas pela escola

É possível associar a estas idéias a de Silva³, para quem a noção de conteúdo como saber sistematizado traz em si a idéia de que todo o conhecimento sistematizado seria benéfico e como tal organizador da experiência. Este autor exemplifica que as idéias modernizantes veiculadas em experiências de desenvolvimento promovidas por países como os Estados Unidos mais serviram para desintegrar e desorganizar comunidades do Terceiro Mundo do que para vencer sua miséria e dependência.

Está presente, em toda a discussão anterior, uma concepção funcionalista de educação que a entende acriticamente, servindo às necessidades da sociedade sem questionar a natureza dessa sociedade e seus efeitos sobre as práticas da escola⁴.

Da crítica ao tradicional - a descoberta do sujeito

Na visão do saber escolar como saber sistematizado, predominante no século XX, a partir do positivismo, a tradição tem oscilado entre dois pólos: o da valorização ora dos produtos, ora dos processos da ciência.

Para o primeiro, o papel da escola deve ser o de garantir domínio, por parte do aluno, de uma ampla gama de conhecimentos que lhe possibilitem a compreensão de determinado campo do saber humano, concepção esta que examinamos na secção precedente deste trabalho.

Para o segundo, não importa tanto que o aluno armazene uma quantidade infinita de informações de tal natureza mas que seja introduzido nos métodos de investigação de cada ciência em particular. Dominar os processos pelos quais se produz o conhecimento, em determinado campo científico, é mais importante do que a mera "estocagem de informações". É interessante notar que essa oscilação, ora para um ora para outro lado, revela uma compreensão reducionista do que seja o processo de fazer ciência. Trabalha-se com o aluno como se

os "produtos da ciência" se houvessem deslocado do processo específico, através do qual eles foram obtidos.

A esta segunda tradição filia-se uma concepção de currículo na qual o conhecimento deve resultar de uma vivência, de uma prática de vida.

Visto deste modo, o currículo tem como ponto de partida não um hipotético saber sistematizado mas as necessidades e as experiências anteriores dos alunos. A tendência é indiscutivelmente individualizante, centrada na criança ou no jovem aluno. Tem como referência o aqui e o agora, tornando-se a troca de experiências mais importante que o desenvolvimento teórico.

Os métodos de ensino passam a considerar os alunos como sujeitos do processo, numa evidente inversão em relação à concepção anteriormente discutida. Desloca-se a preocupação com a transmissão do conteúdo para outra, a da aprendizagem auto-dirigida; da disciplina para o auto-controle e a auto-regulação.

O que parece evidente na primeira concepção de currículo, que toma como central a questão dos conteúdos, é a desconsideração pela forma como estes são trabalhados no processo pedagógico. Ao privilegiar a questão metodológica, processual, com incontestável ênfase na atividade do aluno, fazendo do conteúdo uma preocupação periférica, acessória, a segunda opção apresenta a mesma falha da primeira. Em ambas se fragmenta o processo de conhecer, separando-se conteúdo e forma. Quebra-se-lhe a unidade como se nele não estivessem envolvidos, simultaneamente, um sujeito que conhece, um objeto a ser conhecido e um modo particular de abordagem do sujeito em relação ao objeto e uma transformação, tanto do sujeito quanto do objeto, nesse processo de conhecer.

As perspectivas até aqui examinadas implicam diferentes concepções da forma como se estrutura a realidade concreta e da nossa possibilidade de captá-la, de conhecê-la.

Como se pode depreender do exposto, as idéias de currículo se ligam, de maneira inequívoca, à nossa compreensão do real. É a nossa forma de conceber a realidade, em dado momento histórico, as crenças sobre as possibilidades de captá-la, de conhecê-la e sobre ela influir que têm dirigido o pensamento curricular.

Assim, a experiência escolar tem oscilado de uma versão ilustradora, verbalista, de apren-

dizagem de conceitos para outra, ativista, em que o importante é a atividade.

Na primeira a referência à realidade é tênue, não encaminhando para uma compreensão de como as partes estruturais de um todo se encontram em relação contraditória. Uma versão em que se supõe possam os saberes ser "transferidos" entre os sujeitos, numa visão passiva daquele que conhece.

Na segunda versão, a forma toma mais relevo que o conteúdo, esgotando-se a possibilidade de compreensão do fato e de suas múltiplas relações no próprio fazer, diluindo assim a compreensão do fenômeno em exame.

Tanto numa como noutra perspectiva opta-se pela neutralidade. A escola está acima e à parte das relações que se estabelecem na sociedade. Sob a proteção de uma suposta independência e de uma pretensa objetividade a escola nega seu caráter político. A favor de quem e contra quem se coloca a escola? O saber de que grupos é por ela veiculado? O currículo é ou não afetado por considerações a respeito da origem e da destinação social dos alunos?

A caminhada em busca de compreensão do mundo - o significado do currículo

As críticas às perspectivas correntes de currículo, a compreensão do caráter eminentemente político da ação da escola, a compreensão dos vínculos entre currículo, educação e o sistema global da sociedade (históricos, dialéticos, contraditórios), a visão da educação e da escola como instrumentos de um sistema de dominação, portanto, a compreensão das relações entre educação e poder, acabaram por encaminhar uma revolução no pensamento sobre o currículo.

Uma proposta, segundo Domingues⁵, ainda em construção, supõe uma ruptura epistemológica, uma compreensão antagônica e altamente diferenciada de como se dá o conhecimento.

O Currículo se define como instrumento de compreensão do mundo. A experiência escolar como um todo deve encaminhar para uma compreensão crítica da realidade e "o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como um ser prático"⁶.

A finalidade do conhecimento tem como horizonte a transformação da sociedade. A prática social deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada quando se trata do con-

hecimento escolar. Os temas da realidade, segundo Paulo Freire, estão saturados de questionamento crítico. Devem ser eles os conteúdos do currículo. Todo saber escolar deve estar referido às questões que são cruciais para determinado grupo social, em determinado momento histórico. O currículo assume assim sua perspectiva político-emancipatória. A principal função do currículo é desocultar a ideologia dominante, é iluminar a realidade. É permitir, tanto aos grupos dominantes quanto dominados, a compreensão dos mecanismos de dominação. É permitir uma compreensão mais concreta de como se tece o social. A crítica na sala de aula precisa tomar-se a crítica da sociedade, segundo Paulo Freire.

Nesta perspectiva, o currículo tem necessidade de encaminhar, pela via da ação pedagógica, uma recuperação do sentido de totalidade. Não a totalidade entendida como um conjunto de todos os fatos mas como a expressa Kosik⁷. Totalidade que significa a "realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a realidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético... se são entendidos como partes estruturais do todo".

Conhecer a realidade como um todo estruturado e dialético supõe uma participação ativa do sujeito no processo. É preciso passar a ver os envolvidos no processo curricular como sujeitos ativos, sujeitos cognitivos.

Nesta perspectiva, o conhecimento não é construído apenas pelo aluno, ele é o produto do encontro dos homens debruçados sobre os fatos de uma mesma realidade da qual fazem parte. Como consequência, a escola se torna o

espaço privilegiado não mais para a aquisição do saber mas para a sua reelaboração crítica. Não o espaço para a socialização de um saber sistematizado, como querem alguns, mas para análise crítica dos diferentes saberes que os atores envolvidos trazem para o espaço da escola⁸.

O currículo, na ótica em que vem sendo analisado, não se constitui em algo estático, de valor documental, uma tradição a ser seguida, da qual não podemos nos afastar.

Currículo é ação, é trajetória, é caminhada que se constitui para cada grupo, em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo, portanto, dinâmico, mutante, sujeito a inúmeras influências. Não pode ser captado por sua explicitação escrita mas apenas a partir da prática concreta dos sujeitos nele envolvidos. Representa um modo particular no qual sujeitos em relação transitam de uma compreensão por vezes mítica, ingênua, para uma compreensão mais crítica do real.

O currículo está referido sempre a uma proposta político-pedagógica implícita ou explícita. Revela sempre graus diferenciados de consciência e compromisso social.

Se o currículo é construído no dia a dia da sala de aula e da escola, sob o influxo do contexto societário, ele não implica apenas a expressão dos interesses de professores e alunos mas também dos outros sujeitos, envolvidos pela ação da escola e pelos propósitos que ela pretende (realmente) em sua ação.

Poder-se-ia dizer que o currículo constitui-se não só nas oportunidades que a escola provê mas também no modo pelo qual o aluno vive essas oportunidades, no sentido de ampliar sua maneira de ver o mundo. Neste sentido é sempre uma construção social, uma prática que revela seu compromisso com os indivíduos, a história, a sociedade e a cultura.

* * *

Notas

1. As expressões indicam diferentes concepções a respeito da relação do sujeito com os objetos de conhecimento, sendo usadas propositalmente.
2. KAMII, Constance e DEVRIES, Retha. *O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget*. P. Alegre : Artes Médicas, 1985.
3. SILVA, Tomaz Tadeu. Conteúdo: um conceito com falta de conteúdo. *Revista de Educação AEC*, Brasília, 16(63), 20-4, jan. mar. 1987.
4. GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical - Subaltdos*. São Paulo : Cortez/Aut. Associados, 1983.

5. DOMINGUES, José L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67(156):351-366, maio/junho, 1986.
6. KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976, p. 22.
7. KOSIK, op. cit. p. 35-36

8. "A escola se torna o lugar de convergência dos conhecimentos - o sistematizado e o construído pelos movimentos sociais - no qual se constrói, participativamente, um novo conhecimento com maior potencial liberador".

BORDAS, Méron Campos. *Qualidade do ensino básico e democratização da educação*. Porto Alegre, 1990 (mimeo).

* * *

Maria Isabel Edelweiss Bujes é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.