

O CURRÍCULO NO BRASIL

THE CURRICULUM IN BRAZIL

Paulo Hentz*

RESUMO: *As propostas curriculares estão baseadas em eixos fundamentais, como uma filosofia e uma concepção de aprendizagem. Por filosofia, entende-se uma concepção de homem e de mundo; por concepção de aprendizagem, o entendimento de como o ser humano aprende. No Brasil, o currículo passou por diferentes propostas curriculares no decorrer da História: as concepções jesuítica, positivista do início da república, escolanovista, tecnicista, construtivista, chegando a ter, nos últimos anos, influência da pedagogia soviética, através da concepção histórico-cultural. Na segunda metade da década de 1980 esta última concepção de aprendizagem, associada a outras contribuições do marxismo, influenciou um movimento de reorganização curricular em grande parte dos estados brasileiros, no âmbito de um momento político de hegemonia de centro-esquerda nesses estados. Essa perspectiva curricular refluíu em grande parte deles no início da década de 1990, num momento político de hegemonia da direita. Nos estados em que a perspectiva histórico-cultural continuou, os resultados têm-se mostrado positivos, tanto pela diminuição da repetência, quanto da evasão.*

ABSTRACT: *The curricular proposals are based on fundamental principles, such as a philosophy or a concept of learning. A “philosophy”, is here taken to mean a concept of man and the world; a concept “of learning”, the view of how human beings learn. In Brazil, the curriculum has gone through a number of curricular proposals throughout History: the Jesuitical concept, the positivistic one of the early republican period, the “escolanovista” (“new school”), the technicistic, the constructivistic ones, as well as being, in recent years, influenced by sovietic pedagogy, through the historical-cultural concept. In the second half of the 1980’s, the last-mentioned concept of learning, in association with other contributions from Marxism, influenced a movement of curricular reorganization*

* Mestre em Educação - Teoria e Prática Pedagógica - pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor da Rede Pública Estadual de Santa Catarina.

in a large number of Brazilian states, as part of a political movement of center-left hegemony in the states. This curricular perspective receded in many of them in the early 1990's, in a moment of right-wing hegemony. In states where the historical-cultural perspective has continued, the results have proved to be positive, inasmuch as both students' failure and evasion from school have diminished.

EIXOS NORTEADORES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR

Todas as propostas curriculares norteiam-se em alguns eixos fundamentais. É impensável uma proposta curricular que se dê no espontaneísmo, sem que haja um norte a partir do qual ela se fundamente. Entendemos como eixos fundamentais uma filosofia e uma concepção de aprendizagem.

Chamo aqui de filosofia um determinado conceito de homem e de sociedade, em decorrência do qual é buscado determinado modelo de homem e de sociedade para cuja formação a escola é convidada, explicitamente ou não. Junto com a formação do desejado modelo de homem, para o desejado modelo de sociedade, é determinado o que ensinar.

Da concepção de aprendizagem, que não está descolada da filosofia, decorre a maneira de compreender e provocar a relação da pessoa humana com o conhecimento. Esclarecendo melhor, é pelo conceito que se tem de ser humano que se busca também a compreensão de como essa pessoa humana aprende. Assim, se compreende o ser humano como um ser passivo na sua relação com o meio (o que descarta o meio social), tende-se a pensar que o mesmo aprenda somente por apreensão; se se compreende a pessoa humana como um ser apenas ativo (aqui também é difícil compreendê-lo como social), tende-se a pensar que o mesmo não aprende, mas faz/constrói/elabora/produz o conhecimento autonomamente, sem sofrer influência de nenhum dos seus pares; se se compreende o ser humano como um ser que se relaciona com a natureza e com os outros homens (somente aqui a sua compreensão como social se torna possível), tende-se a compreender a sua relação com o conhecimento como apropriação e construção/elaboração/produção, pois se partirá do suposto de que, relacionando-se com o seu semelhante, a pessoa humana aprende (apropria-se de) o conhecimento do outro, ao mesmo tempo que constrói/elabora/produz conhecimento. Há que se chamar atenção para o fato de

que só se consegue construir/elaborar/produzir a partir do conhecimento que se possui. Portanto, a relação do ser humano com o conhecimento, nesta perspectiva, se dá de uma forma dialética, entre a apropriação e a construção/elaboração/produção.

O CURRÍCULO NO BRASIL

Desde o século XVI, com a colonização portuguesa no Brasil, a educação iniciou sua existência ligada a dois eixos: a cultura portuguesa e os princípios da Companhia de Jesus. Assim, traços fundamentais que o Brasil herdou diretamente de Portugal foram de um lado uma fuga das contribuições do Renascimento (devido ao caráter católico da nação portuguesa) e, por outro, uma grande valorização da assim chamada cultura erudita (que teve como resultado a ênfase na formação de bacharéis e homens de letras).

Os períodos em que o Brasil foi Colônia de Portugal (1500-1808), sede do Reino Unido do Brasil, Portugal e Algarves (1808-1822) e Império (1822-1889) não foram marcados por nenhuma significativa mudança na educação, ressaltando-se o período de 13 anos que sucedeu a expulsão dos Jesuítas de território português por ordem do Marquês de Pombal (1759), em que, no lugar de uma reforma do ensino ligada aos princípios iluministas, em oposição aos princípios da Igreja Católica (o que acontecera nos outros estados nacionais europeus que constituíam governos com influência do Iluminismo), não houve educação nenhuma.

Com a imigração européia não portuguesa, que teve o mais marcante afluxo no século XIX, outros modelos educacionais foram introduzidos no país, à margem do Estado. Como a oferta do ensino, até então, era restrita a partes do meio urbano, e como esses novos imigrantes traziam já incorporada a necessidade de escola como tradição de seus países, mesmo nas localidades rurais donde muitos vieram, criaram esses suas próprias escolas, trazendo consigo professores (ou improvisando-os) que ensinassem a língua e a cultura de origem.

A partir do período republicano (1889-...) passaram a se suceder reformas na educação brasileira que, apesar de procurarem modificar em profundidade os princípios sobre os quais se assentava essa educação, não lograram total êxito até nossos dias. No início da República (1891), a primeira grande

reforma da educação no que diz respeito a princípios procurou substituir o caráter apenas erudito da educação brasileira por um caráter científico. Com forte influência positivista, essa reforma procurou introduzir o ensino das ciências, com primazia sobre a literatura, desde os primeiros anos da escolarização, bem como criar institutos científicos para o fomento da pesquisa científica no país. Dessas duas iniciativas, prevaleceu a ciência apenas nos institutos científicos, sem vingar de pronto nas escolas, cuja tradição jesuítica não foi tão logo quebrada.

No período do Estado Novo (período ditatorial compreendido entre 1937¹ e 1945), consideramos importante ressaltar alguns aspectos:

- a nacionalização do ensino, que consistiu na destruição das iniciativas educacionais comunitárias dos imigrantes, e a instituição da obrigatoriedade do ensino na língua portuguesa; a ampliação da oferta educacional também nas zonas rurais, para fazer frente às escolas dos imigrantes e ao crescente êxodo rural, que era superior ao afluxo populacional que as cidades comportavam com possibilidade de empregar.

- a introdução de uma dualidade no ensino, com a criação de escolas profissionalizantes para *os desassistidos da fortuna*, ao lado das escolas preparatórias ao ensino superior; a introdução dos princípios da assim chamada escola nova, que contribuiu para a expansão da oferta educacional, para a mudança de um ensino baseado na memorização de conhecimentos em um ensino baseado na inter-relação pessoal, na valorização do aluno enquanto indivíduo e no enfraquecimento do conteúdo curricular.

Um outro período ditatorial, comandado por governos militares (1964-1985), que fizeram parte de um movimento de militarização dos governos latino-americanos, para garantir no continente os interesses políticos e econômicos das economias capitalistas desenvolvidas do Norte, marcou a educação com a introdução do tecnicismo, entendido aqui como um movimento que coloca as técnicas educacionais acima dos conteúdos curriculares, a compulsória profissionalização do ensino médio² e um patrulhamento ideológico feroz sobre

¹ Embora desde 1930 o mesmo governo, tomado à força, exercendo o poder como ditadura, não se declarasse tal.

² Com a profissionalização compulsória do ensino médio, os três anos correspondentes a esse nível de ensino podiam ter dedicados, no máximo, um ano e meio ao ensino de conhecimentos gerais.

a educação (assim como sobre a sociedade toda), que só permitia o ensino dentro dos princípios aprovados pelo governo e pelos grupos econômicos aos quais o mesmo servia.

O MOVIMENTO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO BRASIL

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social na educação provocou mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser sumariamente reprimida, só podia ser feita na clandestinidade.

O pensamento sócio-histórico na educação, nessa época, no Brasil, entrou pelos textos de Antonio Gramsci (1891-1937), dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes. É importante registrar, portanto, que o pensar a educação numa ótica sócio-histórica, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses.

Esse pensamento, num espaço muito curto de tempo, passou da clandestinidade a uma legitimidade institucional. As eleições para governos estaduais realizadas em 1986 deram uma vitória massiva a grupos políticos com perfil de centro-esquerda. Isso possibilitou o acesso a cargos governamentais, em grande parte dos estados brasileiros, de professores que eram partícipes das discussões educacionais a partir do pensamento histórico-cultural. O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que, na maior parte do país, se trabalhassem novas propostas curriculares, com apoio oficial, no período entre 1987 e 1991.

CONTINUIDADE E RUPTURA DO PENSAMENTO HISTÓRICO-CULTURAL NO CURRÍCULO

As discussões curriculares continuaram, nos diferentes estados brasileiros, além do período 1986-91, sem no entanto conservarem, em nível nacional, o pensamento que fora predominante naquele período. Como houve, nas eleições estaduais de 1990, uma predominância de governadores vitoriosos com um perfil de centro para direita, sua linha de pensamento também passou, em muitos lugares, a influir nas discussões curriculares nos estados, uma vez que os educadores e burocratas que assumiram, com os novos governadores, a direção da máquina estatal, eram também partícipes de seu ideário.

Começou, nesse momento da história da discussão educacional brasileira, a introdução de linhas pouco preocupadas com a socialização do conhecimento, bem como com a compreensão do funcionamento do processo de aprender e ensinar. Uma dessas linhas de pensamento, que fez fama na educação brasileira, do ponto de vista de muitas autoridades educacionais, é a que vê a educação como uma relação de custo, em cujo âmbito qualidade passa a significar não mais a garantia de apropriação e elaboração de conhecimento por parte dos alunos, mas uma relação enxuta de custos, ou seja, uma educação de qualidade, no âmbito desse pensamento, é uma educação que custa pouco.

Alguns estados brasileiros continuaram com a compreensão histórico-cultural no currículo, apesar das compreensões de caráter empresarial que se impuseram na educação a partir de 1991. Santa Catarina é dos estados que iniciou uma profunda discussão curricular no período entre 1987 e 1991, ligada ao pensamento histórico-cultural e que continua a trabalhar na mesma perspectiva.

A Proposta Curricular desse estado parte do pressuposto de que o conhecimento historicamente produzido deva ser socializado, numa perspectiva de universalidade. Essa afirmação, mesmo que à primeira vista pareça simples, implica numa série de desdobramentos. Alguns deles:

- falar em socialização do conhecimento supõe garanti-lo a todos, pois não se socializa entre alguns. Isso tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão (como por exemplo 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 ao aluno.

- falar em socialização de determinada modalidade de conhecimento, como o das ciências e das artes, implica também encarar a relação desse conhecimento com outras modalidades, tais como o conhecimento popular e o conhecimento religioso. Não se trata de negar a existência, nem a importância dessas modalidades de conhecimento. Trata-se de lidar com essas modalidades como ponto de partida, uma vez que o aluno já as traz consigo para a escola, e trabalhar para que o aluno possa se apropriar também do conhecimento científico e da maneira científica de pensar. Não se trata de trabalhar pura e simplesmente pela rejeição dos conhecimentos que o aluno traz de sua origem, mas oportunizar-lhe a possibilidade de, junto com os conhecimentos que traz, ter um conhecimento mais complexo e socialmente mais legítimo.

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 (476 a 1453). É importante notar que a mudança de eixo do conhecimento, da teologia para a ciência, não fora um acontecimento isolado. Foi decorrência de um conjunto de fatores de ordem econômica e política, ligados à ascensão econômica e política da burguesia e da conseqüente decadência do poder da Igreja. Em outras palavras, o clero governava pela teologia, ao passo que a sociedade burguesa 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)³ chama a atenção para a necessidade de as camadas populares terem acesso ao conhecimento próprio da camada dominante da

³ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, 244 p.

sociedade para se tornarem também governantes. Ter o poder político nas mãos ou controlá-lo significa moldar o Estado aos seus interesses. O filme ou o livro *O NOME DA ROSA* (Umberto Eco) servem 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 para a material vir por acréscimo. Significa, por outro lado, que a apropriação da riqueza intelectual abre caminhos para a ação política das camadas populares, capacitando-as para buscarem 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 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 torna obsoleto 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.

A socialização do conhecimento na perspectiva do universal implica 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 dos alunos, mas apenas a necessidade de “saltar para fora” dessa realidade proximal, 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 como ponto de partida para trabalhar conhecimentos que expliquem essa realidade, 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.

O pensamento histórico-cultural na educação é uma concepção relativamente jovem, embora traga também uma carga conceitual que a liga a diferentes momentos da tradição filosófica, desde a antiguidade.

Essa concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão da influência do meio social na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas apenas uma determinação biológica (embora não se desconsidere uma base biológica sobre a qual os fenômenos

sociais se dão). São resultado de um processo histórico e social. A influência do meio social em que cada criança vive é, dessa forma, determinante no desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores.

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

O mais conhecido expoente da concepção histórico-cultural de aprendizagem foi Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Este, junto com outros pesquisadores, realizou estudos e pesquisas com crianças russas de diferentes condições, com o intuito de compreender a ação do meio social sobre a formação das funções cerebrais superiores.

Para a concepção histórico-cultural de aprendizagem, 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 é o delegado do social. Portanto, é visto como mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica ser também detentor desse conhecimento.

A discussão do currículo escolar a partir da perspectiva histórico-cultural oportunizou, nos espaços onde foi assumida, uma alternativa educacional

pedagógica e eticamente mais consistente do que as práticas educacionais ligadas à escola tradicional e à escola nova, por ter possibilitado a compreensão do processo de aprendizagem não mais a partir da natureza individual de cada aluno, nem apenas de seu esforço pessoal para aprender.

A compreensão do caráter social da aprendizagem e a consciência de que a escola é um interlocutor privilegiado dos alunos nessa interação social no âmbito da qual a aprendizagem ocorre supera o costume de remeter ao aluno e à sua natureza a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar. Permite uma consciência da responsabilidade profissional e ética da parte dos educadores com a aprendizagem de todos, não apenas dos que conseguem aprender com facilidade.

BIBLIOGRAFIA

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, 244 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais*, 1995-6.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e educação de adultos*. Florianópolis. Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Ensino, 1991.

_____, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *1º Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina. Proposta Curricular*. Psicologia histórico-cultural: Vygotsky - 100 anos (anais). Florianópolis, 1996.

_____. *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.