

CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR COMO MEDIADORES EPISTEMOLÓGICOS DO PROJETO DE NAÇÃO E DE CIDADANIA

ALMEIDA, Fernando José de*

SILVA, Maria da Graça Moreira da**

RESUMO

Este artigo tece o diálogo entre currículo e conhecimento escolar, frente às crescentes demandas e responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, originadas nas últimas décadas do século XX. Reconhece e nomeia as tensões inerentes ao contexto educacional contemporâneo e suas variáveis e, para fomentar o diálogo, revisita brevemente as raízes da educação integral escolanovistas, bem como os marcos da construção das políticas educacionais brasileiras culminando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Versa sobre a centralidade epistemológica do conhecimento escolar que cabe à finalidade da escola e à sua coerente competência como agência social de formação do conhecimento de gerações. O artigo contribui com o diálogo apontando caminhos para a construção de um desenho curricular que aproxime o conhecimento social do conhecimento cultural, linguístico, científico e histórico, para consolidar um trabalho escolar de formação de competências cognitivas dos estudantes na participação da vida e de um digno viver coletivo. Conclui, provisória e preocupadamente, que as variáveis culturais e políticas que marcaram o cenário onde o debate curricular ocorreu, se organizam em torno da carência que o pensamento estratégico sobre currículo acontece, sobre a pouca clareza do que seja o conhecimento escolar como espaço epistemológico de desenvolvimento do pensamento de um país e de uma indefinição da função do estado como instituição social que cuida da educação como direito de todos e como bem público.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Conhecimento escolar. Cultura. Educação integral.

* Doutor em Educação (PUC SP). Docente e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, linha de pesquisa de Novas Tecnologias em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: fernandoalmeida43@gmail.com

** Doutora em Educação (PUC SP). Docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, linha de pesquisa de Novas Tecnologias em Educação, e docente do Departamento de Computação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: mgnoreira@pucsp.br

=====

*CURRICULUM AND SCHOOL KNOWLEDGE AS EPISTEMOLOGICAL MEDIATORS OF
THE PROJECT OF NATION AND CITIZENSHIP*

*ALMEIDA, Fernando José de**

*SILVA, Maria da Graça Moreira da***

ABSTRACT

This paper addresses the dialogue between curriculum and school knowledge, facing the growing demands and educational responsibilities, not typically the school ones, originated in the last decades of the twentieth century. It recognizes and names the tensions inherent in the contemporary educational context and its variables and, in order to foster dialogue, revisits the roots of the new school integral education, as well as the milestones for the construction of Brazilian education policies culminating with the National Common Curricular Base. It discusses about the epistemological centrality of school knowledge that is the purpose of the school and its coherent competence as a social agency of knowledge formation of generations. The paper contributes with the dialogue pointing out ways to construct a curricular design that brings social knowledge closer to cultural, linguistic, scientific and historical knowledge, in order to consolidate a school work of cognitive skill formation of students in the participation of life and a dignified collective living. It provisionally and worriedly concludes that the cultural and political variables that marked the scenario where curricular debate occurred are organized around the lack of strategic thinking about curriculum, the lack of clarity of what school knowledge is as an epistemological space of development of the thought of a country, and a lack of definition of the function of the state as a social institution that takes care of education as a right of all and as public well-being.

KEYWORDS: *Curriculum. School knowledge. Culture. Integral education.*

* *PhD in Education (PUC-SP). Professor and Researcher at the Program of Post-Graduate Studies in Education: Curriculum, Research Line of New Technologies in Education at the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo E-mail: fernandoalmeida43@gmail.com*

** *PhD in Education (PUC-SP). Professor and Researcher at the Program of Post-Graduate Studies in Education: Curriculum, Research Line of New Technologies in Education at the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: mgnoreira@pucsp.br*

1 INTRODUÇÃO

As duas primeiras décadas do século XXI reacenderam o interesse social pela escola. Tal valorização da escola traz-lhe a responsabilidade de que ela crie as competências para o Século XXI além de formar para novos mercados de trabalho e de organizar a vida intelectual e produtiva das populações que envelhecem – em nome da educação ao longo da vida. Desse modo, amplia-se o escopo da escola e de seu currículo trazendo-lhes um desafio não óbvio de ser resolvido.

Tais preocupações e interesses de uma parte da sociedade sobre a escola trouxeram-lhe algumas sobrecargas sorrateiras que ainda não foram suficientemente analisadas pelos educadores e pelas políticas públicas. Além da sobrecarga nebulosa, ainda pode-se temer que ela pode trazer desvios conceituais da função social da escola e da produção de conhecimentos que lhe são próprios. Mas não só isso. A escola básica como negócio altamente rentável abriu enormes portas com o aumento da demanda de público, em um país que acaba de universalizar a Educação Básica, ampliando-lhe as idades escolares. Editoras, grupos internacionais, sistemas de ensino nacionais cresceram como oportunidade de negócios articulados.

No século XX, já começaram a ser feitas, discretamente, terceirizações para as escolas públicas ou privadas de algumas competências antes atribuídas à sociedade, como a educação para a religião, a educação para o trânsito, para a coleta de lixo reciclável, para a alimentação saudável, para o controle das doenças sexualmente transmissíveis, etc. As questões que aqui se põem não são o teor das problemáticas, todas justas, urgentes e dignas do olhar da educação em geral e da escolar em particular. O problema é o viés a partir do qual elas são tratadas. Este artigo quer lhes evidenciar a “dimensão epistemológica” do tratamento dos sobreditos temas e não dos crivos afetivos, políticos partidários nem daqueles defendidos pela fé. Defendemos aqui que o olhar descritivo, analítico, crítico dos temas seja crivado pela literatura, pela visão das ciências, interpretação da história, das análises de circunstâncias territoriais, das compreensões dadas pelas linguagens e pelos conceitos das matemáticas ou das múltiplas pesquisas que os interpretam e os expressam.

=====

A escola, claramente, é uma importante agência civilizatória de ampla escala, pelo seu tamanho territorial e abrangência do contingente de estudantes de múltiplas faixas etárias. Todos sabem. E nem se pode fugir do enfrentamento de problemas tão graves da sociedade como os trazidos aqui: problemas de trânsito, consumo destrutivo, as doenças endêmicas, de fundamentalismos religiosos e de falta de vida saudável... Por causa do alargamento do espectro da função da Escola, começa-se fortemente a exigir que a educação nela vivida seja uma educação, dita integral. O que isso significa? Integral ou seria íntegra? Quais os sentidos desses termos quando referentes à educação?

O objeto deste artigo é discutir o que é a integralidade da educação escolar que cabe à finalidade da escola e à sua coerente competência, como agência social de formação do conhecimento de gerações. O que toca à escola fazer na íntegra? Qual o tipo de conhecimento que só ela pode e tem função social de trabalhar com as gerações que entram na escola e vivem seus currículos?

Focalizando melhor a pergunta acima e a sua resposta, pode-se dizer que a característica mais marcante do conhecimento escolar, proposto pelos currículos, tem sua centralidade no seu caráter epistemológico: um modo próprio de conhecer, já que o conhecimento tem amplos e variados sentidos. Nem todo o conhecimento é atributo da escola, como, por exemplo, o conhecimento trazido pela fé ou pela emoção. A escola não é especialista em análises ou divulgações ou tratamento especializado das emoções ou da fé. Tais inteligências são objeto das teorias psicoterapêuticas e das religiões como difusoras e aspectos vivenciais de tais fenômenos.

As contribuições que a escola traz (pensando-se nas da Educação Infantil até nas da Superior) se referem às dimensões epistemológicas que por elas trazidas à compreensão das ciências e das linguagens, à formação e à análise dos valores, à elaboração de diagnóstico da realidade, dos territórios e da História, à vivência e às produções da cultura e à dimensão filosófica e criativa da vida e do futuro, ao conhecimento de si. Tudo isso a partir do recorte epistemológico. Tudo pode nascer do “conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo” de Sócrates (469-399 A.C.), passando pela compreensão dos arquétipos sociais, indo ao pensamento científico e tecnológico assim como ao entendimento da função de cultura e das artes e às questões gnosiológicas dos conceitos transcendentais da fé e das divindades, por exemplo. Não se trata de explorar na escola o caráter instrumental, afetivo, político, pragmático

ou místico de cada área do saber, mas da análise cognitiva de suas grandes questões e fundamentos.

Esse artigo parte do princípio de que o conhecimento escolar, aqui referido, perdeu parte de sua identidade nas últimas décadas do século XX, tornando ralas e superficiais as próprias funções do sentido da escola, podendo, assim, fazer-se dela mera reprodutora da visão de um mercado para um conhecimento utilitarista e difuso.

O conjunto da sociedade de massa e produtivista resolveu erigir a escola como uma instância responsável para o atendimento de todos os seus problemas e todas as suas demandas, fossem, ou não, adequadas às funções prioritárias e essenciais da escola. Passaram-se a ela as funções de responsabilidade que outras instâncias, como a família, as religiões ou as empresas, poderiam cumprir, retirando da escola de sua precípua e essencial tarefa - a formação da capacidade de pensar e pesquisar do ponto de vista epistemológico. Todas as demais funções cognitivas de nossas múltiplas inteligências se referenciam na Escola como caudatárias dos aspectos epistemológicos da inteligência. A cidadania, a percepção das delicadezas das artes, os encantamentos das ciências e suas críticas, o domínio das habilidades tecnológicas, a produção de textos ou de interpretações da realidade histórica ou política, assim como a participação no mundo do trabalho e na compreensão das questões internacionais ganham na escola a densidade do conhecimento das epistemologias das diferentes ciências e dos conteúdos curriculares. As contribuições que a Escola e seu currículo dão à sociedade estão exatamente em formar o pensamento, a capacidade de análise, a pesquisa e a criação crítica de interpretação da vida. Outras instâncias podem completar, com breves contribuições operacionais a formação suplementar (com breves cursos técnicos), mas a formação do pensamento, da crítica, da prospectiva, da fruição cultural, da reflexão só a escola pode fazer. O projeto de vida, atual e futura, de cada estudante é apoiado pelo conhecimento escolar quando a escola lhes apresenta o pensamento científico, vivências e práticas das tecnologias, experimentações do inusitado, questionamentos livres, percepção das belezas nas diferenças culturais, tempo de experimentação, sendo tudo isso a essência ímpar da escola. As angústias e as perguntas éticas desenvolvem-se pela percepção epistemológica da riqueza das contribuições de cada área do conhecimento. O rigor das linguagens científicas e de suas inseguranças, a visão estética da

=====

cultura, imbricadas com as constatações sociológicas das misérias e das opressões humanas são o mais rico campo da dúvida, da perplexidade e da esperança para as novas gerações. O conhecimento é o espaço de análise de cenários, de diagnósticos, de imaginação para a vida social e política. Que outra instância social faz isso do ponto de vista do conhecimento sistematizado e rigoroso e interdisciplinar?

Outra atribuição indevida que está muito em voga é atribuir à escola a função de preparar para o mercado de trabalho. Diz-se, equivocadamente, que ela não tem preparado adequadamente para o trabalho e agora com novo encargo atribuem a ela a missão de preparar para o mercado de novas profissões ainda nem existentes dos próximos 10 a 30 anos do século XXI! Mas como? Formar para o que não existe? Que mistério é? Em que parte do mundo?

No entanto, à escola não cabe preparar para o mercado de trabalho, uma vez que é a opção do modelo econômico do país ou da região que gera a criação de postos de trabalho: a taxa do dólar, o desenvolvimento de investimentos ou o financiamento da produção agrícola que, de fato, criam e incrementam os postos de trabalho. Não a escola. Um aluno muito bem formado não necessariamente consegue emprego na região ou na área de seu interesse e especialidade. Frequentemente, atribui-se, enganosamente, à escola a função de geradora de empregos. Ela pode ampliar a empregabilidade do jovem ou do adulto, mas não gera postos de emprego. A rede de relacionamento e de cultura geral do jovem formando é, às vezes, mais importante do que a formação dada pela escola.

Nesse sentido, não se trata de desenvolver ações estimuladoras aos aspectos afetivos, ou operativos tecnológicos ou artísticos das nossas múltiplas inteligências, mas de se conceber a escola como desenvolvedora do pensar livre, da reflexão, da criatividade analítica ou das habilidades críticas advindas do tratamento de dados da memória interna e externa.

A escola é o lugar do desenvolvimento de um pensamento orgânico. O pensamento orgânico que aqui se fala se afasta do organicismo¹ tradicional ou pelo determinismo biológico. Entende-se a organicidade em seu sentido sistêmico, harmônico, em que suas partes se interconectam e se inter-relacionam de variadas formas, em um todo que indica os ritmos e os processos vitais.

Maturana (2001) enfatiza os aspectos orgânicos e sociais do conhecimento, e sua dependência com o ambiente ou o contexto. O autor rejeita o fato de que a experiência é algo externo ao homem ou um reflexo da natureza, mas confia o ato de conhecer ao humano e às suas correlações internas (e externas). O ato de conhecer, ou o ato cognitivo, assim, é pensado

orgânica, ou sistemicamente, não estando atrelado à uma profusão de informações desconexas, práticas dispersas ou a recortes da realidade, mas resultam da interação diária da mente humana com os acontecimentos que o rodeiam.

O conhecimento é baseado em representações que o homem faz do mundo e é construído pelas interações e experiências que vivencia ao longo da vida. O conhecer está relacionado à criação de enredos explicativos realizados pelo homem, por seus sistemas internos que interagem com os externos. Esses sistemas, organicamente interdependentes, relacionam-se de forma harmônica e coerente, compondo o “encaixamento de partes autônomas”, um sujeito sistêmico sempre interligado ao meio onde se encontra inserido e que se transforma constante e ativamente. Para Maturana (2001), o conhecimento orgânico encontra-se em constante processo de transformação devido ao papel mediador da cultura e da educação, enfatizando que a escola é um lugar para humanizar-se, pela aceitação das diversidades, pela compreensão das diferenças e do processo de aprendizagem de cada um por meio da convivência.

Pelo pensamento orgânico, cujos conceitos estão acima desenvolvidos, eles, os jovens e adultos, podem articular as diferentes áreas do conhecimento por meio de seus métodos e conteúdos historicamente construídos, como, por exemplo, o conhecimento geral da Química. Não se defende aqui a aprendizagem de Química para lhes decorar nomes, números atômicos, ou fórmulas de soluções de problemas, mas para desenvolver a estrutura do pensamento científico pelo qual a Química analisa, interpreta, nomeia, classifica e transforma a realidade no que ela tem de fenômeno cognitivo e formador da história, da vida e da economia. Os jovens e adultos que entram na escola têm o direito de experimentar cognitivamente os conceitos espantosos dos fenômenos da Química. Privar-lhes dessas experiências, em nome de que não vão em suas futuras profissões se dedicar à área afim à das ciências da natureza, é privar gerações de gerações de cidadãos de, ao menos no Ensino Médio, vivenciar a beleza e a análise que a ciência faz da realidade e da compreensão da vida humana.

Se a ideia de que “é preciso toda uma aldeia inteira para educar uma criança”ⁱⁱ, seria irresponsabilidade da aldeia deixá-las apenas aos cuidados da escola! A função da escola é fazer a sua parte dentro da óptica da aprendizagem para formar o ser integral. Educação íntegra, portanto, é aquela que faz sua parte bem-feita: a formação da inteligência sensível, cidadã,

=====

pacífica, tolerante, competente, leitora, científica, histórica, situada, artística, reflexiva, libertadora e laboral.

É dentro dessa perspectiva que este artigo caminha: aprofundar e esclarecer o sentido da aprendizagem escolar. Íntegra, coerente com os princípios constituintes de sua essência. E não apenas atendendo cobranças imediatistas de setores da sociedade que hegemonicamente pretendem lhes impor suas prioridades que não são impreterivelmente as necessidades de todos.

2 EDUCAÇÃO ÍNTEGRA

A educação escolar vem sendo adjetivada de várias maneiras como se o adjetivo modificasse sua essência. É como se, por força etimológica, as práticas pedagógicas fossem produzindo novos resultados porque tem novo nome: construtivista, educação ativa ou integral.

Um exemplo contemporâneo disso é o termo “integral” ajuntado à palavra educação. Termo banalizado pelo seu uso aplicado analogamente adjetivando qualquer ação, produto, objeto ou valor humano. Na verdade, para usar uma acepção muito usual do termo integral, é aquela que atribuímos ao “pão integral”. Aquele que contém de tudo um pouco: múltiplos farináceos, passas, aveia aparente, grãos exóticos, coloração próxima à da terra e formato rude. Essa imagem não cabe bem à educação, mas indica uma tendência genérica.

Segundo o senso comum, assume-se que educação integral deve ser um conjunto de disciplinas e atividades não necessariamente ligadas entre si, mas que aparecem juntas no dia do jovem. Misturam-se conceitos díspares em uma cesta de bondades pedagógicas, como xadrez, alguns esportes exóticos, umas doses de artes descomprometidas, compondo tudo com algumas criatividades isoladas, com pouco sentido entre si. Em resumo, alguns movimentos educativos que querem nomear e adjetivar a educação como mais do que ela é (e deve ser), ajuntam-lhe o apelido de “integral”.

Aprofundando o conceito: a palavra integral, pode ter dois sentidos (entre outros). Um é o de juntar partes de um todo. Integra-se o que está disperso. Nesse sentido, supõe-se que a educação não sabe direito ainda o que são suas ações constituintes e essenciais. Ao perceber-se a dispersão dos componentes da educação, ajuntam-lhe pedaços que, a partir de visão do senso comum, lhe faltam. Qualquer coisa serve à educação, já que tudo vale. Torna-se ela, assim, um caleidoscópio vistoso mas ineficaz, de generalidades. O conjunto das atividades nem sempre coadunam com as finalidades últimas da aprendizagem da educação escolar.

Ao juntar inintencionalmente as partes de um todo, a educação mostra-se mais próxima à fragmentação dos saberes do que à integralidade, evidenciada pela oferta confusa de uma plêiade de componentes curriculares e atividades compondo uma pseudo-integralidade, porque é carregada de frágil intencionalidade pedagógica. Substitui-se, assim, o projeto pedagógico a partir de um currículo construído coletivamente pelos diferentes agentes educacionais e com a gestão articulada em diálogo permanente com a comunidade, por um emaranhado de atividades desconexas. Escapa-se, desse modo, frequentemente da proposição curricular “íntegra”, elaborada como uma política de estado, de valores, de cultura; enfim, de projeto de nação, como veremos a seguir.

Em um segundo sentido, a palavra **integral** tem a ver com a integralidade a partir de sua essência: coerência conceitual e prática com seus propósitos fundamentais. O que se pode chamar de educação íntegra? Todas suas peças e seus princípios alinhados coerentemente para gerar aprendizagem e compreensão do mundo para dele participar. Mais tempo na escola não transformará o ensinamento disperso em educação **íntegra**. Daí a importância de que o currículo seja planejado a partir de princípios estratégicos da boa formação humana, social e política íntegras: partindo-se da realidade vivida pelo país, pela região, pelo grupo social, pelas comunidades, pelas pessoas; articulando tudo isso a um concerto internacional das relações que se estabelecem a partir do local. “Alunos cidadãos e não clientes”.

A educação íntegra deve partir do que os estudantes querem, mas também evoluir para levar-lhes à reflexão e ao conhecimento do que eles necessitam. O nosso aluno na visão de Paulo Freire (2001) traz um mundo de conhecimentos com quem a escola e o currículo precisam aprender. Freire vê neles um sujeito social de direitos, deveres e pensamentos. Não os vê como clientes. “O que eles querem?”. Essa não é a questão. O cliente é sujeito de atividades de consumo. Ele quer *tablets*, roupas novas, quer saber uma língua estrangeira para viajar, para saber comprar, quer sucesso imediato, consumir espetáculos, ... de outro lado, há as suas necessidades. Nem sempre percebidas facilmente, mas são resultados de trabalho, reflexão e partilha no interior das vivências escolares. Não se compram as percepções das necessidades.

Os estudantes precisam também trabalhar com instrumentos que lhes permitam contemplar suas necessidades de vida. De pensar, de refletir, de compreender, de ter

=====

curiosidade, de cooperar.... Seus desejos podem, inclusive, corresponder às suas necessidades, mas isso faz parte do trabalho pedagógico contemporâneo dos mais importantes. O que não será feito nem pela simples exposição dos estudantes à internet, ou às redes ou mídias sociais, sem eles terem um plano de navegação que lhes permita serem internautas, planejadores a partir de seu projeto de vida, intencionalmente construído, responsável e de cunho social e político.

O internauta que se forma na escola não é um surfista que anda movido pelos ventos na superfície das ondas do momento, mas se assemelha mais a um navegador que escolhe as direções, intensidades, acolhe e planeja os seus rumos criteriosamente. Tal internauta bem formado reconhece que o ser humano é um ser íntegro, que as suas partes se articulam orgânica e inteiramente. Ele é total e multidimensional como cultura, valores e identidade. Reconhece, também, as singularidades e as diferenças e o direito de todos à aprendizagem. No contexto da educação íntegra, a gestão escolar atua com intencionalidade pedagógica engajando todos os agentes no planejamento, na construção, no monitoramento e na constante avaliação, reflexão e ajustes em diálogo contínuo.

É íntegro porque o espaço da escola é articuladamente limpo, acolhedor, esteticamente adequado, com participação dos alunos em suas paredes e suas histórias documentadas. É íntegro porque é coerente entre seu plano pedagógico e político e suas práticas docentes. Porque sua avaliação é coerente com o planejado e as disciplinas trabalhadas em sala de aula ou fora dela. Porque o conjunto do corpo docente e os gestores aliam-se para planejar, avaliarem e prestarem contas sociais dos resultados de seus trabalhos com os estudantes. Porque as suas práticas são organicamente articuladas entre os marcos regulatórios da Educação, a comunidade do entorno, os gestores, os alunos, os problemas locais são trabalhados de forma reflexiva e propositiva. Porque o diálogo, a leitura e a escrita do mundo nascidos das aulas ganham consistência na transformação da realidade local. Esse é o sentido da integralidade da educação.

A escola, para dar conta das dimensões da formação e das questões contemporâneas e das novas necessidades e problemas que hoje apresentam as escolas públicas brasileiras, necessita mais coerência com suas finalidades cognitivas e sociais. O aumento de tempo escolar – mais permanência na escola – é decidido *a posteriori* da escolha do sentido da aprendizagem íntegra a ser trabalhada em seu currículo.

No sentido “íntegro” da educação, a escola busca ressignificar seu papel social frente à ampliação desordenada e fragmentada dos compromissos e das tarefas a ela impostas consequentes das mudanças no cenário econômico, ou social que tem sempre a tendência de

elaborar projetos de segregação de grupos sociais por meio da escola.

A própria formação para a cidadania, valor muito recorrente para muitas tendências pedagógicas contemporâneas, tem, na visão defendida por este artigo, o significado de que a cidadania na escola se forma pelo domínio das habilidades e dos debates a partir do cognitivo. A História deverá ver a evolução da cidadania grega ou romana e como chegam até hoje seus conceitos; verá como as práticas cidadãs se alteraram durante a revolução industrial ou como o romance “Germinal”, de Émile Zola (2004), ou “Os Miseráveis”, de Victor Hugo (2014), como retrato histórico da evolução do sentido de cidadania, por exemplo.

Nesse sentido, não se trata de dar aulas de cidadania, mas de mostrar como evolui, como se refinam, como se constroem em lutas históricas os princípios e as vivências de cidadania. Isso a escola pode e deve fazer, o que não significa que haja uma espécie de formação para a cidadania, mas de percepção do conceito, de criação de valores cidadãos, de construção da evolução das práticas e das consequências históricas, econômicas e culturais da cidadania. Escolher pesquisas sobre a febre amarela ou sobre a doença de Chagas é a visão cidadã da perspectiva da medicina vivida por Carlos Chagas ou por Osvaldo Cruz no século passado. Estudem-se os impactos sociais e econômicos, por exemplo, da contribuição das ciências como valor de defesa da vida. Isso pode ser o debate cognitivo sobre a cidadania, feito sob a perspectiva cognitiva da escola.

Para adensar as reflexões sobre currículo e conhecimento, este artigo revisita o debate de alguns contributos dos escolanovistas e alguns dos marcos da construção de políticas educacionais brasileiras que resultaram na recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Básica.

2.1 O momento do Brasil e de outros países

No Brasil, de modo especial nos últimos 5 anos (2014-2018), a promulgação da BNCC (BRASIL, 2017) reacendeu o debate sobre sua importância e suas modalidades. Tensões, contradições, mudanças sub-reptícias, interesses de grandes grupos internacionalizados, açodamento nos prazos de aprovações, envolvimento partidário nas consultas públicas,

=====

evidenciaram que o Currículo Escolar da Educação Básica é um espaço de disputa política e econômica.

E é a partir de uma reflexão situada e estratégica sobre a Base Nacional Comum Curricular que é adequado re-olhar o sentido do próprio Conhecimento Escolar. As propostas curriculares não definem com clareza o que é o conhecimento próprio da escola, o que faz que o debate se torne sem rumo conceitual – e o próprio documento se apresenta contraditório a uma visão coerente do que seja o conhecimento próprio da escola. Os modismos pedagógicos, as pressões econômicas e político-partidárias tornam-se os definidores – voláteis – da escolha de suas finalidades e metodologias.

Para iniciar o conceito de conhecimento escolar, a BNCC é entendida como um direito de todos, como garantia de participação social pelos estudos escolares e como obrigação do Estado de garantir-lhe as condições de exequibilidade, para todo o povo brasileiro. Tais considerações partem de exigências das Leis que definem, de 1988 a 2014, a necessidade de Base Curricular para o País. Ela está prevista no Artigo 210 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Artigo 49 das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2013) e na estratégia 7.1 no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A construção de uma nação atual passa necessariamente pela educação formal pública, sistematizada, com princípios definidos segundo a Constituição Federal e com projetos educativos que apontem para um projeto a ser marcado pela construção da coesão social e não apenas marcado por atender a requisições de alguns grupos econômicos hegemônicos. Contudo, não é essa a marca da atual BNCC, pois ela fica a meio caminho de um anúncio de diretrizes sem explicitar-lhes as formas de construir as bases desta nação a partir de seu contexto e de diagnósticos do que ela está sendo.

Além disso, as finalidades da BNCC devem se identificar com as finalidades do conhecimento próprio do trabalho escolar. Ele tem características especiais que o distinguem do conhecimento em geral, como ampla e genérica condição humana de interpretar a vida e dela participar. O conhecimento geral do mundo é uma tarefa humana e pertence como responsabilidade à toda a sociedade, em todos os lugares e dimensões sociais. O conhecimento escolar, no entanto, tem outra essência e especificidade. É sempre difícil precisá-lo, pois a todo o momento as instâncias sociais demandam da escola o serviço aos seus interesses.

As indústrias ou o comércio sempre quiseram instrumentalizar a escola para prepará-lhe mão de obra rápida e sem custos para ela. A lógica é a seguinte: como os alunos precisam de trabalho, a escola deve prepará-lo para o mercado. No entanto, a escola não é instrumentadora do comércio, nem da indústria, nem de serviço de qualquer natureza. Ela é instituída para criar gerações que pensem, se comuniquem, se instruem para escrever, ler, criticar, propor, desenvolver o pensamento científico e tecnológico e serem motivadas e instrumentadas para sempre saberem estudar. Os seus conteúdos não são aqueles eleitos pelas indústrias ou empresas produtoras, mas os dos conhecimentos produzidos pela humanidade nas artes, nas ciências, na literatura, nas matemáticas, nas histórias, nas filosofias, na cultura em geral.

O domínio do saber escolar é o seu espaço de apresentar, analisar, criticar, dominar linguagens dos instrumentos epistemológicos do mundo material, social e cultural. O conhecimento escolar parte de uma constatação: não há conhecimento sem o conhecimento do mundo. Não se trata de um conhecimento abstrato do mundo, mas do mundo real tal qual ele se apresenta na história Brasileira e mundial.

Tal conhecimento do mundo se constrói a partir das práticas curriculares. Nesse sentido, não há currículo sem mundo. E que mundo é esse? Que território é esse? Que país é esse em que vivo? Qual a realidade de nossos estados, dos povoados, do campo, das florestas, dos rios, da realidade das grandes metrópoles e das cidades de nosso continente? Além disso, estes continentes estão ligados por destinos comuns?

Tudo isso em um mundo com valores conectados. Que mundo é esse em realidade tão conectada? Nosso mundo está interconectado em quê? O que vale de fato a conexão? Com quem? Quem produz a rede? Para quem? Quais os conteúdos das redes? Quem a elas acessa?

O currículo escolar é o lugar da inteligibilidade destes fenômenos a partir de suas mediadoras do pensamento: a História, a Química, a Literatura, a Matemática e a Geografia, entre outras. Não só delas e de seus conteúdos, mas também das finalidades de suas contribuições.

Para responder a tais perguntas, há de considerarem-se inúmeras variáveis que constituem o cerne da mobilização do conhecimento escolar e de seu acesso às conexões em

=====

redes. Será o mundo dos refugiados, dos que vivem sem acesso às redes de esgoto – talvez a mais fundamental das redes sociais – dos sem trabalho, dos povos indígenas, das devastações do meio ambiente, ou das novas formas de solidariedade, cujo conteúdo se estende à justiça, à democracia, à liberdade e à participação cultural.

O conhecimento escolar mobilizado pelo compromisso com o mundo não tem como finalidade gerar uma visão descritiva penalizada do mundo, mas descrições densas, uma fenomenologia das desigualdades, dos diagnósticos fundamentados e das soluções partilhadas. A partir dessas visões, o currículo e suas vivências cognitivas podem elaborar um projeto de nação na busca da paz e da coesão social.

2.2 O debate retorna forte e com novos atores poderosos

O debate dos escolanovistas Anísio Teixeira (1909-1967), Fernando Azevedo (1902-1976) e Lourenço Filho (1978) abriram enormes pautas para compreensão dos ideais republicanos, no início do século XXⁱⁱⁱ. Entretanto, não foi um debate tão amplo como o que se dá no século XXI, retomando com força e com atores diversos, em que o mundo está invadido pelos meios de comunicação ou que envolve debates nos fóruns políticos e econômicos, quando forças de todas as tendências se digladiam e disputam o espaço da escola. Esses atores, como os sistemas de ensino, as editoras, os diferentes partidos políticos, as redes de comunicação, as centenas denominações de igrejas, a imprensa, as organizações não governamentais, os investimentos de grandes capitais, todos se posicionam e disputam seu espaço na educação – ou sua totalidade.

Não se trata mais do debate, quase idílico, nas décadas de 1950 e início da década de 1960, entre a Associação das Escolas Católicas (AEC) e o movimento republicano leigo que defendia a escola pública e o compromisso do Estado com a responsabilidade dos estudos básicos nacionais para todos – gerando a primeira versão da LDB, a Lei Nº 4.024/1961. No novo contexto, das primeiras décadas do século XXI, o currículo aparece e se avoluma como espaço de relevância civilizatória e política. E a escola como sua operadora crítica.

O currículo escolar desenvolve um pensamento peculiar. Partindo do conhecimento trazido pelos seus estudantes e professores, o currículo mergulha no saber dos territórios em que vive e coabita. Alarga-se para o conhecimento elaborado pela sociedade mais ampla e pela história. Traz os conhecimentos científico, literário, matemático, histórico, cultural, geográfico,

artístico, vividos e sistematizados. Apresenta como mediadores da compreensão do mundo o conhecimento inicial de línguas estrangeiras e o do próprio corpo para comporem uma diferente visão da realidade, que não é trazida apenas pela exposição à vida doméstica, midiática ou ao mundo genericamente considerado.

A BNCC, logo no texto introdutório, manifesta seu compromisso com a educação integral (BRASIL, 2017), manifestando que a Educação Básica “[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva [...]” (BRASIL, 2017, p. 27). E mais, admite a visão plural, singular e integral dos alunos como sujeitos de aprendizagem e promove a educação voltada ao acolhimento, ao reconhecimento e ao desenvolvimento pleno. Considera a escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva. Propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento escolar e busca a articulação e a contextualização entre os conhecimentos escolares e a vida real, conferindo sentido ao que se aprende.

No entanto, o que é conhecimento escolar mais claramente definido?

3 ESCOLA E CONHECIMENTO ESCOLAR

A aprendizagem havida na escola não gera um conhecimento abstrato, apenas lógico-formal, nem gera um conhecimento genérico de tudo. Ela produz um conhecimento que afeta, que toca, que desloca pontos de vista individualistas para a dimensão social do saber e da participação cidadã.

Trata-se de um conhecimento afetivo. Entretanto, não há um conhecimento afetivo abstrato! O afeto é sempre o afeto por alguma coisa? *Affectare* é ser tocado por algo. O conhecimento escolar toca em quê? Deve tocar a relação com o outro, com os diferentes de mim, com as realidades diferentes da minha. Produz uma inquietação cognitiva. Tal afeto toca as pessoas, as instituições, os valores, a beleza, a ciência, a política, a tecnologia.

A realidade do mundo contemporâneo, povoado de tecnologias digitais ou não, é o que faz o mundo conectado, tocado pelo outro. O que nos conecta e nos toca? As guerras, o

=====

comércio, a queda das bolsas de valores que empobrece milhões de pessoas e enriquece pouquíssimos em poucas horas! Podemos tocados ainda pela fome, pela dizimação dos jovens sem perspectivas de vida nas periferias das grandes cidades, pela urbanização consumista e segregadora, ou pelas novelas, “*Big Brothers*”, desfiles de modas dos grandes desportistas, ou pelo casamento de realezas ou pelas *fake news*. Isso nos afeta e isso é afeto. Afeto não é uma emoção íntima que apenas une duas pessoas, o grupo de um condomínio, de um *shopping center*, ou a intimidade psíquica.

O Currículo é o espaço programado onde se exerce o afeto escolar. O afeto de quem é tocado pelas questões da humanidade e não apenas pelo consumo de espetáculos e redes tecnológicas, ditas sociais. O afeto curricular é o afetar-se pelo mundo. Não é uma decisão da *psiquê*! É uma decisão do “*homo politicus*”.

O conhecimento do mundo tem na escola um lugar privilegiado de formação da delicadeza, da alegria, das habilidades da mente e do coração. O mundo amplo é de tal complexidade que só o conhecimento interdisciplinar permite acessá-lo. Tal conhecimento move, arrasta, empurra, afeta...– faz *ad-fectum*, *per-fectum* - é feito completamente e pode abranger a totalidade do ser. Tal forma de afeto cria o espaço de um pensar próprio e de complementar os demais modos de pensar.

O que é o pensar e o pensamento escolar? Começa-se por onde para desenvolvê-lo? Vemo-lo com facilidade no olhar curioso e espantado da criança de 4 ou 5 anos que inicia seu mundo das perguntas. Impressiona-se pelo porquê da vida e das coisas? E das falas e dos números e das histórias e das cores e das mortes.

Ao currículo escolar cabe sempre, e desde seu início, desenvolver a capacidade de perguntar e construir respostas plausíveis e esperançosas mesmo que provisórias. Abertas ao caminho errático do conhecimento.

Começa-se, portanto, pelo entendimento e alargamento da visão de mundo. Além de sua casa, de sua família, de seu bairro, inicia-se o conhecimento escolar pela visão de país e de suas regiões. Mostram-se, no conhecimento escolar, as diferentes culturas, as economias, as geopolíticas, as fomes, as riquezas disponíveis, de destruições ambientais eminentes, as conquistas da medicina, a nano tecnologia, as novas formas de qualidade de vida, a redução de formas de trabalho, o crescimento de tempo da vida, as tecnologias ubíquas e pervasivas.

O pensamento próprio da escola começa pelo despertar da preocupação dos jovens e dos adultos para com os problemas e as esperanças que o mundo lhes coloca. As perspectivas da

sociedade em rede de conhecimento e comunicação abrem imensos caminhos. Uma delas é a esperança de participar de uma nova sociedade como uma promessa e uma dívida. Contudo, anunciam-se a eles também o agravamento e as ameaças das novas formas de exclusão, pobreza, das novas juventudes sem trabalho; anunciam as utopias da arte, os novos desafios das ciências, as redes mundiais de solidariedade, mas também as modernas formas de escravidão.

O conhecimento escolar organiza-se em torno de tais sensibilizações e mobilizações humana que permitem que três fundamentos - aprendizagem, pesquisas e formação de valores - se desenvolvam.

O eixo de formação de valores sociais e o eixo da construção dos projetos de vida dos estudantes se articulam. É dentro dessa perspectiva de direitos de aprendizagem que a BNCC poderia se constituir assim como determinam as Leis Brasileiras e os pactos internacionais. As propostas da BNCC, de 15 de dezembro de 2017, versão 4, desconsideram o país que vivemos. Em nada se referem à descrição da realidade, muito menos ao diagnóstico da realidade econômica, política, cultural e social em que vivem o Brasil ou mesmo a América Latina.

O currículo só é significativo como projeto civilizatório e não apenas como habilitador do aprendiz para a ocupação de postos no mercado de trabalho ou para o atendimento de projetos individualistas. Só há currículo digno se, a partir da compreensão do mundo em que se vive, for apresentado ao debate nacional um sistema escolar que permita construir-se, pelo **conhecimento**, um modo de viver socialmente de forma mais justa, digna, democrática e de paz, não apenas aparente, mas de verdadeira coesão social.

No entanto, que conhecimento é esse detalhadamente? Pode-se, para caber na extensão deste artigo, reduzir-se a 5 passos a construção dessa forma curricular de aproximar o conhecimento social, disponível e rico, do conhecimento cultural, linguístico, científico e histórico, para consolidar um trabalho escolar de formação de competências cognitivas dos estudantes na participação da vida e de um digno viver coletivo.

3.1 A escola é o lugar de causar espanto, da indignação e da curiosidade epistemológica!

=====

Ela desenvolve a atitude filosófica e ética por excelência de espantar-se pelas belezas da vida, pelas incoerências sociais, linguísticas, pelas fragilidades humanas, pelas guerras e pelas utopias que a humanidade criou e pode vir a criar. À escola cabe sempre ser jovem nessa capacidade de indignação, da curiosidade e de querer saber as causas últimas das coisas e do significado da vida, assim como o sentido da perda e das desgraças, das tragédias e dos dramas.

Mesmo que o pensamento científico e a produção da ciência tenham trazido novas modalidades de vida para a sociedade (algumas esperançosas e felizes e algumas terríveis como os armamentos de destruição em massa), o pensamento científico trabalhado na escola tem outras finalidades. A curiosidade das crianças e dos jovens tem de ser explorada, incentivada e vista como valor. Entretanto, amplitude das ciências na escola vai além do atendimento à curiosidade.

Na escola, espera-se que ela adentre no campo da compreensão das leis, causais ou não, na experimentação básica, na formulação de hipóteses, na constatação dos princípios universais e mutantes, na imaginação criadora, na constatação da necessidade de linguagem própria assim como de medidas e metodologias cheias de rigor. Todo esse arsenal de percepções e de conhecimentos requer a memória histórica gerada pelas suas conquistas, mas exigem também fortemente a memória de seus esquemas cognitivos e de suas lógicas específicas – mesmo que para depois criticá-los ou alterá-los. Desse conjunto de habilidades, nasce a formação científica.

As ciências guardam sempre o encantamento de ter algumas chaves da interpretação do universo, da vida, do microcosmo, da morte, das superações de problemas, dos mistérios de outros mundos. Não é só a ciência que encanta, espanta, explica e fascina. A Literatura também. A Filosofia, a História, as Artes, a Educação Física também. E todas elas são íntimas das ciências. É a partir daí que a memória da escola parte: da percepção afetiva do patrimônio epistemológico do conhecimento. Aí nascem as perguntas éticas. O que é o bem?

3.2 A escola é o lugar das primeiras análises e diagnósticos sistemáticos

As ciências, a história, as matemáticas, a economia, as literaturas, sem falar na filosofia, apresentam instrumentos de elaborar diagnósticos da realidade. Por que algo mais pesado que o ar voa ou flutua e não afunda? Assim se quer saber que as línguas têm diferentes modos de ser viva e mutante, e a Matemática é uma forma de organizar mentalmente o mundo material; como a geografia que pode nos fornecer respostas à pergunta: onde estou?; a Educação Física

é uma forma de situar meu corpo no espaço e aprender Geometria com a experiência do movimento no espaço ou de aprender as dimensões do lúdico como forma de estar com o outro? Compreender o mundo significa poder fazer diagnósticos de como as coisas funcionam e me permitem o convívio. A criança e o jovem, sobretudo, querem saber as causas que constituem a realidade com tantos mistérios e incompreensões. Os conteúdos e os métodos da escola apresentam sistematicamente dados e reflexões sobre como se pode entender as causas de muitos fenômenos da vida, do universo, da sociedade, da morte, da sorte, das emoções, da existência do passado e dos sonhos com o que ainda não existe. Lógica, linguagens, observação sistemática, hipóteses, admiração, insatisfação com algumas respostas são o resultado dessas organizações mentais que nascem do pensamento escolar.

3.3 A escola é o lugar da compreensão dos fenômenos, pela Cultura

A análise e os diagnósticos apresentam um quadro de organização da realidade, mas sua compreensão advém de formação de categorias para a interpretação do que se diagnosticou. A Cultura traz a chave de interpretação para tal compreensão. Ela, a Cultura, é a riqueza das múltiplas vivências pessoais e da sociedade pois traz a beleza, a textura da história, as riquezas das artes, as vivências da alimentação, as sutilezas da música, a densidade da expressão da escrita científica ou poética, os sentidos das transcendências, as pinturas dos corpos, os sonhos em diferentes línguas e linguagens, a diversidade dos convívios e as tecnologias como forma de ampliar as experiências da vida.

A palavra latina *culturus ou cultura*, que quer dizer aquilo que se vai cultivar, vê forte sentido de cultura como “trabalho a ser feito desde a infância”, “condição de vida mais humana, digna de almejar-se”, inspira, até hoje, os projetos que se queriam como organizadores de novas revoluções ou grandes projetos como a Cultura da Contrarreforma, ou do Renascimento, do Iluminismo, das revoluções científicas e sociais. Sem a dimensão clara dos aportes da cultura às grandes mudanças históricas e econômicas propostas em todas as épocas da humanidade, pouco teria se desenvolvido e sobrevivido nelas. Nesse sentido, a cultura e a educação “[...] são

=====

exigências contemporâneas de alto valor estratégico para o desenvolvimento econômico e social sob uma perspectiva sustentável”, afirma Botelho (2016, p. 96).

Em um país como o Brasil, tão marcado por enormes fluxos migratórios, a explicitação e vivência dos componentes culturais são condições de “[...] construir nossa identidade e cidadania como modo de atender os imperativos da igualdade de direitos e elevar a qualidade de vida” (BOTELHO, 2016, p. 96).

Todos os valores que marcam a constituição de um país ampliam a responsabilidade da cultura como representação de um sistema linguístico, etnias, religiões, modos de pensar e viver que, de alguma forma, presidem a esferas do poder social, do trabalho e das relações com a natureza. Por isso, cabe à escola e ao seu currículo articular as aprendizagens cognitivas com os elementos da cultura da região, do país e, também, das demais culturas existentes e vividas pelos estudantes e seu ambiente. Um dos modos mais eficazes de algum país ou economia dominar a outra é dominar-lhe as culturas por imposição de valores culturais hegemônicos.

Não há nesta proposta nenhum sentido de hierarquizar diferentes povos e nações a partir de categorias ligadas ao desenvolvimento, sugerindo que existam países e comunidades “mais civilizadas” do que outras. Valorizam-se aqui as diferenças entre as culturas como valor intrínseco de cada uma, como a cultura helênica, a filosofia alemã, a música brasileira, as pinturas dos corpos, as expressões idiomáticas ou as tecnologias da comunicação.

Ao longo do tempo, fortalece-se o entendimento do conceito de cultura, em sentido mais amplo, reaproximando-o da significação etimológica da palavra, abrangendo todas as dimensões da vida em coletividade, abarcando o conjunto de acontecimentos, manifestações e representações sociais, como valores, hábitos, costumes, crenças, produção intelectual e artística.

A cultura implica em algo incompleto, como a educação, em constante estado de criação e renovação, oscila entre passado e futuro, mas também entre atividade e passividade, já que o cultivo, tanto o da terra quanto o do espírito, pressupõe o movimento de um agente sobre um objeto, um “cuidar ativo” permanente e comprometido.

As ações pedagógicas e educacionais ligando cultura e aprendizagem escolar carregam, neste texto, o sentido da educação íntegra, pois, por essas integrações, as línguas, os territórios, as religiões, as interações sociais, o tempo livre, as experiências e as fruções artísticas, as vivências lúdicas, enriquecidas pela visão educacional, exigirão sempre existência de canais de

comunicação para difusão do conhecimento. Este é o objetivo do conhecimento escolar: sentido do currículo íntegro.

3.4 A escola como intervenção múltipla na sociedade

Os espantos são muitos, os diagnósticos são sutis, as compreensões são complexas. Assim as chaves de interpretação são interdisciplinares uma vez que as epistemologias de cada modalidade de conhecimento trazem múltiplos olhares à realidade. Se as ciências desenvolvidas pelo pensamento ocidental trazem as ciências como suas analistas maiores, assim a escola e o mundo contemporâneo pedem o olhar interdisciplinar para sua intervenção crítica e ampliada. O objetivo do conhecimento escolar é permitir a participação no mundo por parte daqueles que aprendem, diagnosticam, criam habilidades de compreensão e desenvolvem competências de interferência na sociedade. A educação íntegra é aquela que consegue preencher de significado o conhecimento trabalhado na escola, uma vez que o espanto, a indignação, o olhar sobre a história e sobre a cultura, no amplo sentido, cumula-o de alto poder de interferência na realidade. Ideias, imagens e fantasias são fundamentais para que o conhecimento se expanda e ganhe sentido. Ganhe força. O conhecimento escolar, sendo um conhecimento ativo e cidadão e não apenas individualista e pragmático-formal, desperta aquilo que há de muito marcante no *homo sapiens*, a capacidade de ganhar e construir espaços de convivência e fazer história.

Harari (2016) pergunta:

Como o *Homo sapiens* conseguiu ultrapassar o limite (de pequenas comunidades de 100 pessoas) fundando cidades com dezenas de milhares de habitantes e impérios que governam centenas de milhões? O segredo foi provavelmente o surgimento da ficção. Um grande número de estranhos pode cooperar de maneira eficaz se acreditar nos mesmos mitos (HARARI, 2016, p. 35).

A aprendizagem sistemática e a cultura, com seu imenso poder sobre a imaginação, a vontade, os valores, a criatividade, são capazes de criar mitos e práticas que formam competências e experiências para intervenção na sociedade.

3.5 A escola é o lugar da participação criativa e crítica no mundo pela leitura e pela escrita

=====

O conjunto das experiências escolares e curriculares provê o estudante de um repertório cognitivo, de experiências afetivas e culturais que o levam ao hábito de ler. De escrever. De ler e escrever o mundo em suas múltiplas manifestações da cultura, da economia, das regras do convívio, dos sonhos imaginativos, das fórmulas e dos algoritmos de pensar, das criatividade e do compromisso social.

Isso exige um arsenal de habilidades de leituras e de repertórios que permitem a interpretação do mundo. No entanto, a escrita de suas reflexões, de seus sonhos de conquistas, da autoria de seu projeto de vida é também uma habilidade constituída na escola. O ler e o escrever são, portanto, como as faces de uma mesma moeda. Escrever, ler o mundo e desenhar sua participação nele são as finalidades últimas da escola e de seu currículo. Leitura crítica do mundo.

Ler o mundo. Na visão de Paulo Freire (2001), ler o mundo não é apenas caminhar sobre as letras dos textos, mas interpretar o mundo e poder participar dele. Tal habilidade, de cunho profundamente humano e político, supõe forte dose de uso da memória significativa, marcada por repertório verbal e de experiências culturais e sociais, assim como de linhas argumentativas.

A memória aqui trazida não é aquela desenvolvida pela educação bancária antidialógica^{iv}, a qual parte do princípio de que a criança e o jovem vêm para a escola com a cabeça vazia. Eles trazem suas vidas, suas experiências, seus conhecimentos organizados a partir do senso comum e buscam a escola para reformatá-los com novas intencionalidades cognitivas. À memória afetiva e social trazida por eles se ajuntam tantas outras memórias como as do grupo classe, como as dos livros lidos, das experimentações de pesquisas, com dados da história, com as contribuições das ciências – humanas e exatas – das artes, da cultura digital...

E a partir dessa riqueza de pensamentos e de vivências, o estudante cria, reelabora, ajunta-lhe significado, apropria-se do conhecimento. A memória que traz não é ingênua, mas é parcial. A construção social do conhecimento representa essa passagem do caminhar sobre as próprias vivências para poder ler o mundo com as experiências, os relatos e os valores de outros atores com ele.

Vygotsky (2005) é o mestre da explicação desse processo de construção social do conhecimento e Paulo Freire amplia seu pensamento ao caráter político desse ato de ler. A pesquisa do que chamava de universo vocabular [memória] nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham por meio da leitura do mundo que os grupos faziam.

Depois voltavam a eles, inseridas no que chamava e chama de codificações, que são representações da realidade (FREIRE, 2001, p. 20)

Apontados os caminhos para a construção de um desenho curricular que reflita e consolide um trabalho escolar voltado à formação do conhecimento que lhe é inerente, com participação ativa e convivência, são tecidas, a seguir, algumas considerações e conclusões, que esclarecem filosófica e politicamente tais desígnios. Além disso, defende-se que o conceito de nação existente e seu diagnóstico são as únicas condições para a construção de um currículo íntegro.

4 ALGUMAS CONCLUSÕES PREOCUPANTES E PROVISÓRIAS

Dentro deste contexto da relevância do debate sobre currículo que o Brasil viveu entre 2013-2017, este artigo aponta para duas direções. Uma que, mesmo intensa e ocupando muitos agentes educacionais públicos e privados e a grande mídia, o debate foi esporádico e espasmódico. As ideias mestras eram trazidas em manchetes espantadas na grande mídia, gerando entrevistas e artigos breves que se posicionavam estruturalmente contra ou grandemente a favor; alguns alegavam a inevitabilidade de uma aprovação rápida, pois os prazos governamentais estavam esgotados. A versão aprovada em 15 de dezembro de 2017 desconsiderou a especificidade do saber escolar e trouxe uma visão do currículo que se espelhou em currículos de países que não somos para dizer como se deveriam formar nossos cidadãos. O país no qual esse modelo educacional proposto pela BNCC será implantado poderia estar ao norte dos EUA ou no Norte da Europa, como a Finlândia, por exemplo. Descuidou-se o texto da BASE COMUM da formação dos estudantes para o conhecimento situado na nossa realidade. A proposta curricular é tão abstrata que serve para qualquer país, correndo o risco, assim, de não servir para país nenhum.

A reação imediata e concomitante de criação de inúmeras escolas de caráter internacional nas grandes capitais e com patrocínio de corporações comerciais evidencia que a BASE COMUM atendia àqueles apelos de uma formação para a economia internacional e da inserção de suas lideranças e seus quadros no mercado global liberal.

=====

Em outra direção, viveu-se entre 2013-2017, a “gelatinização” do que é o sentido do conhecimento escolar. Por isso, a escola ficou refém de dados modismos desfibradores da educação, reduzindo a função de seus professores a meros “facilitadores” da aprendizagem, atribuindo à escola o papel de ser motivadora lúdica da aprendizagem. Nesse contexto, cabe ao aluno de qualquer idade a tarefa de gerenciar seus estudos, a partir de seus interesses momentâneos e de seu repertório, a nosso ver insuficientes para sua tomada de decisões sobre seus trajetos cognitivos e profissionais de longo prazo.

A realidade da vida dos grupos sociais e econômicos em que o aluno vive não contam nos conceitos da BNCC. Nota-se, em muitas descrições dos estudantes, que eles são vistos como clientes e não como cidadãos de direitos e deveres. A educação pública é um ato político e civilizatório e não o atendimento a padrões de empregabilidade de um dado momento histórico ou de uma demanda da economia.

Assim, o que foi descrito no artigo, como o nó de seu entendimento, é o caráter epistemológico do conhecimento trabalhado por todos no currículo escolar. A multiplicidade constatada nas habilidades de inteligência não obriga à escola trabalhar com todas elas ao mesmo tempo e com os mesmos instrumentos pedagógicos e curriculares. O engano constatado em muitas propostas curriculares em moda é o de fazer duas ofertas falsas: a de que estudar é uma tarefa de segunda categoria, e, portanto, pode ser fácil e rápida; a segunda é a de que o trabalho de aprendizagem pode ser transferido para máquinas auxiliares de sua memória, que organizam seu conhecimento, realizando aquele trabalho que é do empenho próprio do estudante, como o de atribuir significado aos conteúdos e, no fundo, de dar sentido à sua proposta de vida cognitiva.

Remata-se este artigo apontando caminhos, sem, no entanto, esgotar o assunto para a construção de um desenho curricular que aproxime e integre os conhecimentos para o enfrentamento de toda a vida e não apenas para o ingresso no mercado de trabalho.

Todas essas variáveis culturais e políticas que marcaram o cenário dentro do qual o debate curricular ocorreu organizam-se em torno da carência que o pensamento estratégico sobre currículo acontece, sobre a pouca clareza do que seja o conhecimento escolar como espaço epistemológico de desenvolvimento do pensamento de um país, e de uma enorme indefinição da função do Estado como única instituição social que cuida da educação como direito de todos e como bem público. Só com uma coerente posição do Estado como curador



da educação pública poderemos ter condições para a implantação de uma educação para um país democrático em uma escola **íntegra**.

=====

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José de. **Paulo Freire**, Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2009.
- BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura**. São Paulo: SESC, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, Seção 1. p. 11.429.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.
- BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em 3 artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. 15. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2016.
- HUGO, Victor. **Os miseráveis**. São Paulo: Cia. das Letras, 2014.
- LOURENÇO FILHO, Manuel. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.



ZOLA, Émile. **O germinal**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

NOTAS

ⁱ Doutrina que busca aplicar leis físicas e biológicas aos fenômenos sociais.

ⁱⁱ Ditado Africano (anônimo).

ⁱⁱⁱ Excelente obra sobre o tema é a de CUNHA, Luiz Antônio. (Org.). **Escola pública, escola particular**. São Paulo: Cortez, 1985.

^{iv} “A expressão educação bancária é empregada por Paulo Freire para se referir à forma de educação que vê na cabeça da criança um mero lugar onde se depositam conhecimentos sem sentido e como se nada trouxesse na sua inteligência” (ALMEIDA, 2009, p. 43).

Recebido em: 29/06/2018

Aceito em: 02/09/2018

=====