

CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (PC-SC)

Daniel Skrsypcsak¹

RESUMO: Neste artigo discutiremos os principais aspectos referentes ao eixo norteador da PC-SC publicada em 1998. Essas discussões são frutos dos estudos realizados no mestrado em educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) que teve como objeto a Proposta Curricular de Santa Catarina. Com referência ao próprio documento, procurou-se direcionar as questões objetivando o conhecimento da opção teórica da PC-SC bem como todas as questões relacionadas com a prática pedagógica para o magistério estadual catarinense. Abordaremos alguns aspectos gerais que consideramos importantes para aprendermos o processo de inserção da PC-SC e seus pressupostos teórico-metodológicos, apontando para a forma como os mesmos se apresentam no documento. Tal condição exige um esforço para que possamos explicitá-los, pois, no documento foram abordados de forma inconsistente. Não se pretende fazer um inventário dos conceitos inseridos no documento, mas, ao explicitá-los indicar a sua complexidade, fator que dificulta aos professores imersos no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem, apropriarem-se dos mesmos de forma clara e consistente.

Palavras Chaves: Proposta Curricular; Materialismos Histórico-Dialético.

ABSTRACT: In this article we will discuss the main aspects related to the guiding principle of PC-SC published in 1998. These discussions are the result of studies in Masters in Education from the University of the Extreme South of Santa Catarina (UNESC) which had as its object the Curricular Proposal of Santa Catarina. With reference to the document itself, we attempted to direct questions aimed the knowledge of the theoretical option of PC-SC and all questions related to pedagogical practice for teaching Catarina state. We will approach some general aspects that we consider important to learn the process of inserting the PC-SC and their theoretical and methodological assumptions, pointing to the way in which they are presented in the document. This condition requires an effort for explain them, because the document approached them inconsistently. Don't want to intendo an inventory of concepts inserted in the document, but explain them indicate their complexity, a factor that makes it difficult for teachers immersed in the daily teaching-learning process, take ownership of them clearly and consistently.

Key Words: Curriculum Proposal; Dialectical Materialism History.

¹ Mestre em Educação UNESC/Professor da Fai Faculdade. Rua 25 de julho, 610, Jardim Bela Vista, Itapiranga. dskrsypcsak@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO/PROBLEMÁTICA

A versão da PC-SC publicada em 1998, conforme seus organizadores é fruto da necessidade de uma revisão da mesma, processo este, retomado em 1995, com a eleição para Governador do Estado do candidato do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Segundo o documento a caminhada ao longo dos anos foi de produtividade e conscientização para a parcela dos professores envolvidos na reelaboração da PC-SC. A discussão sobre as tendências pedagógicas desencadeou neles uma visão mais crítica, levando-os a perceberem-se como sujeitos ativos na transformação da sociedade. Nessa versão, incorporaram-se as discussões realizadas no âmbito da teoria que deu sustentação à primeira edição em 1991, com o esforço para superar posturas lineares que eventualmente pontuavam o conteúdo da primeira versão.

A exemplo da primeira, a segunda versão publicada em 1998 não pretende se constituir num ementário de conteúdos por disciplinas. O que se tenta salientar, segundo o documento, é o enfoque dado para as disciplinas e, por meio deste, melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno, cabendo aos professores o conhecimento do todo da Proposta. Uma das temáticas envolvidas nesta concepção de totalidade é a visão do ser humano. Neste aspecto, o mesmo é entendido como social e histórico, sendo resultado de um processo conduzido pelo próprio homem na sua relação dialética com a natureza.

O ser humano é entendido como social-histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem (...). Somente com esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo que são determinados por ela (SANTA CATARINA, 1998, p. 15).

A compreensão da condição sócio-histórica do ser humano somente é possível mediante um esforço para entender a dialética de que os seres humanos embora façam a história, não a fazem nas condições por ele escolhidos, ou seja, são ao mesmo tempo produtos e produtores da histórica. A PC-SC utiliza a assertiva de Marx para afirmar que

os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (apud SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Nessa versão, a filosofia da PC-SC está sustentada nos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético, entendendo o homem como uma

unidade na totalidade. Encontramos na PC-SC, várias passagens que reforçam a opção pela concepção filosófica baseada nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético.

Colocamos como desafio trabalhar nesta proposta o currículo fundamentado a partir da dialética do materialismo histórico, o que significa considerar e explicitar a teoria e a prática a partir das condições sociais objetivas, concretas, reais do conhecimento científico produzido e legitimado pela humanidade, num movimento constante entre homem e sociedade, o que se contrapõe a uma escola que trabalhe com conhecimentos estanques, fragmentados, a- históricos (SANTA CATARINA, 1998a, p. 48).

Em outra passagem, ao discutir a concepção positivista e a corrente do presentismo na história, o documento se utiliza de Buffa (1990), para afirmar que

[...] o materialismo histórico entende ultrapassar ambas as concepções ao ressaltar que o homem faz a História nas condições dadas pela História: ao mesmo tempo que os homens são livres e criativos, são também enraizados. Há, pois, que se considerar a relação dialética entre sujeito e objeto no processo do conhecimento (apud SANTA CATARINA, 1998a, p. 32).

No texto de apresentação da versão publicada em 2005 da PC-SC, Thiesen² (apud SANTA CATARINA, 2005, p. 10) reforça que a opção teórica foi feita desde o início, pela abordagem do Materialismo Histórico e Dialético ao reafirmar que:

O ser humano (sujeito da educação) é um ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de processo histórico, conduzido pelo próprio homem. [...] Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares (SANTA CATARINA, 2005, p. 11).

Neste sentido, para o referido diretor, toda a discussão teórica caminha na perspectiva do entendimento do conceito de homem, de sociedade, de educação e de aprendizagem. A opção pela matriz teórica do materialismo se faz por entender que a concepção curricular não pode ser neutra. Assim a Escola assume uma posição político-pedagógica bem determinada (SANTA CATARINA, 2005, p. 11). Entendemos que fazer referência ao Materialismo Histórico-Dialético sem aprofundar-se nas discussões propostas por Marx e Engels impossibilita a compreensão dessa produção teórica. A PC-SC, se limita a uma breve citação de Marx, dando a entender que apesar de afirmar que se apoia na concepção materialista, nega a produção de seus autores. Realizamos esses apontamentos, pois consideramos importante a compreensão do processo de produção teórica, como apontam Marx e Engels (1993, p. 36-37):

² Juares Thiesen - Diretor de Educação Básica e Profissional e Coordenador Geral da PC-SC, versão 2005 (2002-2005).

A produção de ideias, de representações, da consciência está [...] diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Segundo Carvalho (2001, p.87) o marxismo é um importante instrumento de investigação das mudanças que o capital passa hoje, como também na forma que expressa a partir das ideias, as relações materiais de sua dominação. Os problemas postos pelo marxismo são os problemas que fundamentam a sociedade capitalista, que enquanto não forem solucionados, não se pode dizer que o marxismo está superado. Segundo Piva (2003, p.155), para o Materialismo Histórico e Dialético, o que pressupõem a história humana é a existência de indivíduos reais que se organizam em torno do trabalho e estabelecem relação com a natureza. Ainda segunda a autora, para o materialismo, é no processo da vida material que o processo da vida social, político e econômico acontece.

Para a PC-SC, há de se buscar as articulações entre a especificidade e a totalidade do movimento histórico no qual foi produzido. Nas palavras do próprio documento:

Aos professores, portanto, interessa o todo da proposta, uma vez que, recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica acerca desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade do seu trabalho. Um esforço intelectual, porém, de compreender os fundamentos teórico-práticos que esta proposta traz em termos de compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem, sem dúvida, é compensado com resultados melhores na ação pedagógica de todos e de cada um (SANTA CATARINA, 1998a, p. 13).

O professor deve possuir um profundo conhecimento específico e uma visão de totalidade. Segundo a PC-SC a ação pedagógica do professor, comprometida com a totalidade do processo educativo, nortear-se-á por uma concepção clara de homem, sociedade e educação que se pretende. Aqui queremos retomar a questão anteriormente³ citada referente à abrangência do conhecimento a ser transmitido no processo de ensino e sua relação com a totalidade. A PC-SC aponta que o professor deve ter um profundo conhecimento específico e uma visão de totalidade. Nesta visão de totalidade, que deve

situar a especificidade dos conteúdos de cada disciplina, a historicização dos mesmos é necessária para a busca de uma “perspectiva interdisciplinar (visão de totalidade)”.

A PC-SC para explicar o conceito de totalidade se limita à citação de Cury para dar o entendimento deste conceito. Conforme o autor a

totalidade não quer dizer todos os fatos e nem soma das partes. O conceito totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. A totalidade, então só é apreensível através das partes e das relações entre elas (CURY, 2000, p. 36).

O autor acima citado entende que a Educação passa a ser pensada como a luta entre o novo que se impõe e o velho que busca sua permanência. Propõe estabelecer algumas categorias capazes de permitir a compreensão do fenômeno educativo numa abrangência maior. Uma das categorias abordadas pelo autor refere-se à totalidade e sua relação com a educação.

Para Cury (2000, p. 35) “a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada”. A totalidade é um processo a partir das relações de produção e de suas contradições. “É na dialética entre a totalidade e contradição que o real pode ser entendido como um todo que implica sua criação, concretização, estruturação e finalidade”. A tensão das contradições no seio da totalidade implica o reconhecimento do real como histórico, pois, caso contrário, a “possibilidade da totalidade é reconhecida dentro de um caráter naturalista ou objetivista, onde o real não passa de uma matéria moldável a uma forma a priori”.

Ainda segundo o autor, dados isolados não passam de abstrações e dessa forma, a totalidade é concreta, contudo, não é algo que tenha uma existência em si. Ela é vista como uma produção social do homem, implicando a historização dos fenômenos, ou seja, “impõe-se pensa-la não a partir de si próprio, mas a partir de totalidades concretas”. O homem como sujeito histórico-social, pela sua práxis objetiva, produz a realidade e também por ela é produzido, possibilitando o conhecimento da mesma. Subentende-se a produção humana na sua dimensão histórico-social.

Dessa forma, para Cury (2000, p. 38), “a realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica” Ignorar a atuação do homem como sujeito histórico real no conjunto das relações sociais é tornar a totalidade uma abstração. O autor, quando remete essa questão relacionando-a com a educação, afirma que

uma visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações sociais de produção e a (re)produção de (velhas) relações sociais. É na interação desses elementos determinantes e determinados (entre os quais a educação) que a totalidade se faz e cria.

Também percebemos que o documento relaciona o conceito de totalidade com a interdisciplinaridade. Na PC-SC o conceito de totalidade parece estar vinculado à perspectiva da interdisciplinaridade estando esta perspectiva explícita no documento publicado em 1991 e prova disto é o texto “A caminho do resgate da totalidade do conhecimento” – Interdisciplinaridade, inserido no referido documento. Conforme o documento para que haja a compreensão desta totalidade, real e concreta é necessário entender como a compartimentalização do conhecimento foi produzida. Entendem ser a interdisciplinaridade uma das possibilidades de retomada do processo de totalidade do real, do concreto existente (SANTA CATARINA, 1991, p. 73).

A interdisciplinaridade é concebida, conforme o documento, como uma postura político-pedagógica e não como uma justaposição ou apenas afinidades entre os conteúdos, capaz de produzir a síntese da totalidade do conhecimento. Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade é entendida como uma mudança de concepção e prática, servindo como contraponto para a compartimentalização do conhecimento. De acordo com o documento, trabalhar os conteúdos na concepção interdisciplinar, o encaminhamento político-pedagógico produzirá a amplitude e compreensão da totalidade na qual se encontra inserido.

Pode-se afirmar que essa perspectiva, da forma como é concebida, é incongruente com a ótica marxista, embora conforme expressamos anteriormente esta não esteja afirmado explicitamente. No documento publicado em 1998 a interdisciplinaridade parece perder força na explicitação do processo ensino-aprendizagem, sendo substituída pelas discussões da concepção Histórico-Cultural. Porém, o caráter interdisciplinar ainda se faz presente, aparecendo no texto da Educação Física, com a indicação de que esta deve interagir com as demais disciplinas, em referência aos pontos comuns com as demais disciplinas.

Um ponto importante verificado na PC-SC é a utilização de conceitos, apresentados de forma inconsistente, o que pode ter influenciado na apropriação e entendimento dos mesmos por parte dos professores. Conforme Thiesen (apud SANTA CATARINA, 2005), um dos maiores desafios que se apresenta para a Escola hoje é como materializar a ação educativa proposta teoricamente. Nessa afirmação, está subentendido que apesar do Estado de Santa Catarina contar com um documento que

norteia a educação desde 1991, este ainda não foi materializado e assumido plenamente pelos professores na ação pedagógica. Ademais, somente por meio da objetivação dos fundamentos teóricos pelos professores, pode fazer com que os estudantes poderão apropriar-se dos conceitos científicos significativos, que lhes possibilitem lidar com sua realidade.

Segundo o documento, o grande desafio é assumir uma das duas opções: ou a caminhada que produzirá a não exclusão, ou inserir-se no segmento que promoverá a conservação do quadro de marginalização, pois, a educação escolar não é neutra e sim intencional. Para a PC-SC assumir a concepção do Materialismo Histórico como base teórica de todo o trabalho a ser desenvolvido, fundamenta a possibilidade de o homem transformar a forma atual de organização social, além de contrapor-se à visão funcionalista positivista de homem - subordinado às necessidades naturais - e de sociedade - organizada de forma a-histórica (SANTA CATARINA 1998a, p. 95).

Parece-nos que esse entendimento é um tanto idealista em assumir uma base teórica, no caso o materialismo histórico-dialético. O fazem sem levar em consideração as condições objetivas para desenvolver o trabalho pedagógico, quais sejam recursos materiais, humanos e financeiros, impossibilitando a atuação dos agentes envolvidos na perspectiva da transformação social pretendida.

A PC-SC enfatiza que o saber acumulado pela humanidade há que ser socializado, por entendê-lo como patrimônio construído no coletivo e, como tal, pertence a todos. Tem como pressuposto que a educação escolar é um direito de todos e a negação ao acesso do conhecimento, constitui-se num importante instrumento de manutenção das desigualdades. O acesso à escola, peça fundamental para a socialização do conhecimento, precisa ser assegurado a todos, numa sociedade que se pretende democrática. É no processo de apropriação e construção de conhecimentos e pela ação-reflexão-ação que o homem se faz sujeito do conhecimento. Na escola, o conhecimento deve ser ampliado e aprofundado sobre os aspectos da natureza, da sociedade e sobre si mesmo. Importante é a apropriação do saber científico, por parte do aluno, como forma de superação do saber no nível do senso comum.

A relevância neste processo, não é incorporar o saber na forma de tomar posse de um produto, mas, apropriar-se da lógica de sua estruturação e do contexto histórico que o produziu. Com a concepção de que os conteúdos devam passar pela totalidade, o projeto escolar terá que ser orgânico, crítico e dinâmico. Trabalhar os conteúdos de forma sistematizada e contextualizada requer uma mudança na postura político-

pedagógica. Deve-se possibilitar ao aluno uma leitura do mundo que o circunda, de forma a ocorrer uma real decodificação do concreto.

Em termos de conhecimento produzido no decorrer do tempo, a PC-SC parte do pressuposto de que o mesmo é um patrimônio coletivo e, por isso, deve ser socializado. A socialização do conhecimento implica em garanti-lo a todos, pois não se socializa nada entre alguns. O entendimento é que em cada período histórico existe uma relação do conhecimento considerado mais legítimo e o poder. Quanto mais esse conhecimento estiver concentrado nas mãos de poucos, maior é a possibilidade de controle da minoria sobre a maioria. Nesse aspecto o documento se utiliza de Gramsci (1989 apud SANTA CATARINA, 1998, p. 13) chamando a atenção para a necessidade de as camadas populares terem acesso ao conhecimento próprio da camada dominante da sociedade para se tornarem também governantes.

Na sequência, traz que a socialização do conhecimento, na perspectiva do universal, implica em não se prender exclusivamente a conhecimentos localizados, nem a abordagem específica do conhecimento. Isto não significa desprezo para com a realidade proximal do aluno, pois se trata da necessidade de ir além dela, oportunizando ao aluno o entendimento de que o conhecimento tem características universais. Conhecer é o processo e o resultado da ação dos homens sobre o mundo que busca atender necessidades da existência social de seus criadores (SANTA CATARINA, 1998a, p. 78).

Também existe uma linearidade presente nas discussões da questão da socialização, quando a proposta expõe a relação escola e sociedade. Essa relação exige um esforço para a compreensão de como se dá a mesma, uma vez que, inequivocadamente, escola e sociedade não podem ser pensadas como instâncias autônomas e independentes. A reflexão sobre a relação escola e sociedade foi realizada inicialmente por Saviani (1983) na obra *Escola e Democracia*, fornecendo as bases conceituais para a formulação da concepção histórico-crítica em educação.

No documento o termo socialização é utilizado em dois momentos distintos. Primeiro: é exposta no eixo norteador, quando aponta para a importância da “socialização do conhecimento”, anteriormente citado, ou seja, segundo o documento deve-se encarar a relação desse conhecimento com outros saberes. Segundo: no texto da Educação Física faz a crítica ao termo quando é utilizado muitas vezes para justificar o esporte na escola, subentendendo-se participação, cooperação, integração e solidariedade. Aponta que esta justificativa pode ter várias conotações entre elas: a

socialização enquanto reprodutora e a socialização como agente de transformação. Essa questão será abordada posteriormente, no capítulo que trata das discussões referentes a Educação Física, inserida na PC-SC. (SANTA CATARINA, 1998, p. 16).

No espaço escolar, a criança deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, formando conceitos científicos. A escola tem um papel insubstituível nessa apropriação, pois, na qualidade de agência formadora da maioria da população deve ter intencionalidade e compromisso explícito de tornar o conhecimento acessível a todos os alunos. A escola reflete a vontade política e econômica da sociedade onde está inserida. No entanto, historicamente, não tem cumprido seu papel de sistematizar e transmitir o conhecimento para a classe trabalhadora (SANTA CATARINA, 1998, p. 20). A escola como instituição social cumpre determinadas funções que podem ser consideradas pertinentes ou não à ordem social vigente nos momentos históricos determinados.

Sobre essa questão Saviani (2005, p. 76) chama a atenção de que é preciso considerar em que contexto a expressão é utilizada. “Falar em socialização do saber elaborado é voltar a Durkeim, que já dizia que a função da escola é socializadora”. Para o autor, é “sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado, isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção”. Ainda segundo o autor, na sociedade capitalista a tendência é transformar esse meio de produção numa propriedade exclusiva da classe dominante. Essa questão, levada até as últimas consequências traz consigo a contradição da escola no capitalismo. Em Adam Smith já aparecia claramente à indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas, recebendo o mínimo de instrução necessário para se tornarem produtivos e fazerem crescer o capital e nada, além disso.

Para Oliveira (1996, p. 68) o conceito de socialização tem sido frequentemente utilizado nas pesquisas e práticas educativas sem um estudo criterioso dos fundamentos teóricos que lhes dão sustentação. Conforme a autora, no Brasil, as concepções pedagógicas que entendem o conceito de socialização subentendendo a polarização do individual versus social, estão tendo uma hegemonia acentuada. Algumas delas estão sofrendo o processo do modismo entre os educadores brasileiros. Não é possível aqui entrar na análise mais profunda de todos os fundamentos e implicações sobre essa questão. Queremos apenas ressaltar que essa tendência pode ser verificada no documento analisado, utilizando os mesmos desvinculados de um projeto maior.

No que diz respeito à concepção de aprendizagem, a proposta tem como base para nortear a prática pedagógica nas escolas públicas de Santa Catarina a Concepção Histórico-Cultural, sendo que no documento, ela também é chamada de sócio-histórica ou sociointeracionista. A tendência de aproximar a concepção de Vigotski com o sociointeracionismo se evidencia no texto escrito por Paulo Hentz no texto “Os Fundamentos Históricos-Culturais da Proposta Curricular de Santa Catarina” inserido nos Anais do Primeiro Congresso Internacional de Educação. No referido texto, o autor aponta Vigotski como o “mais conhecido expoente sociointeracionista”. Duarte (2000) formula críticas às tentativas de aproximação entre Piaget e Vigotski, tentativas essas realizadas por meio do artifício ideológico de caracterização da psicologia vigotskiana como interacionista. Essa tendência Duarte classifica como parte das pedagogias do lema ‘aprender a aprender’. Essa questão será retomada posteriormente, merecendo maiores discussões.

Segundo Hentz (apud SANTA CATARINA, 1998) a PC-SC faz a opção pela concepção Histórico-Cultural de aprendizagem, pois, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Ainda, segundo o coordenador, embora esta concepção, “seja uma vertente teórica relativamente jovem, tem uma carga conceitual que liga a diferentes momentos da tradição, desde a antiguidade”. Nesta perspectiva, o sujeito e o objeto do conhecimento se relacionam pela interação do social, não havendo uma relação direta do conhecimento com a criança (SANTA CATARINA, 1998, p. 14-16).

A concepção Histórico-Cultural de aprendizagem é inspirada nos princípios do materialismo histórico e dialético, para a compreensão do sujeito e seu processo de apropriação do conhecimento. Para Thiesen (apud SANTA CATARINA, 2005), a opção pelo enfoque Histórico-Cultural está coerente com os princípios e pressupostos do materialismo histórico e dialético. Afirma que, por meio dessa matriz teórica, a Escola Pública catarinense vem buscando um currículo que deixa de ter função meramente técnica, para assumir as características de um artefato social e cultural. Ao perceber a realidade social, bem como o sistema de ensino resultante da ação histórica determinada do homem, implica necessariamente em admitir a possibilidade de sua transformação. “Seria contraditório admitir o embasamento materialista-histórico de um lado e se limitar ao aperfeiçoamento ou reforma do sistema do outro” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 97).

A Secretaria da Educação de Santa Catarina, com o intuito de promover e introduzir elementos novos da concepção Histórico-Cultural realizou o segundo Congresso Internacional de Educação, apontado no primeiro capítulo. Neste evento estiveram presentes vários intelectuais, dentre os quais destacamos Joaquim Lompscher, Bernd Fichtner autores estes, que discutem e estudam as proposições de Vigotski.

Lompscher (1998, p. 133-158), ao escrever sobre Vigotski e a Escola Hoje coloca que a teoria Histórico-Cultural do homem e seu desenvolvimento foi elaborada em um processo complicado e contraditório num período de mais de 10 anos. O autor na sua palestra discorreu sobre a consciência humana, os sinais e significados que são produtos da sociedade, as condições histórico-culturais de existência dos homens por meio da interação social, sobre a zona de desenvolvimento proximal além de outros pontos. Para ele, esses são alguns dos pontos mais importantes da teoria Histórico-Cultural do homem e seu desenvolvimento.

Para Fichtner (1998, p. 21-33), pensar a escola e a educação com a ajuda da concepção Histórico-Cultural é pensá-las a escola como um espaço de experiências para um novo ensinar e um novo aprender. Para o autor, Vigotski queria pensar um novo sujeito para uma nova sociedade, centralizando seus estudos, entre outros temas, na criatividade das crianças, na relação entre pensamento e linguagem, na relação dos conceitos cotidianos e científicos e na relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A concepção Histórico-Cultural dá um novo entendimento sobre a origem e evolução das relações entre indivíduos e sociedade, conseqüentemente, vê um modo diferente de entender a educação. De acordo com Lúria (1991, p. 01), é uma ciência que se desenvolve em estreita ligação com outras ciências e se propõe à tarefa de estabelecer as leis básicas da atividade psicológica, estudar as vias de sua evolução, descobrir os mecanismos que lhe servem de base e descrever as mudanças que ocorrem nessa atividade. É histórica e cultural por propor a compreensão do ser humano inserido em uma cultura determinada, com suas ferramentas inventadas ou aperfeiçoadas no curso social da humanidade.

Segundo o documento, importante registrar que o pensar a educação numa ótica Histórico-Cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da sua importância para as camadas populares, como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses. A concepção Histórico-Cultural estuda o ser humano a partir

da prática social e da evolução histórica da sociedade, vendo-o como produto e processo de contradições e transformações (SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

Assume-se um compromisso com um indivíduo crítico, participativo, consciente e politizado, deixando clara a opção de buscar a superação das condições reinantes em nossa sociedade. A concepção Histórico-Cultural, à medida que considera todos capazes de aprender, compreende que as relações e interações sociais são fatores de apropriação do conhecimento. Tem consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos (SANTA CATARINA, 1998, p. 14).

Um dos autores que desenvolve pesquisas sobre essa questão no Brasil é Newton Duarte. Uma de suas preocupações foi compreender as interpretações das obras Vigotskianas, apontando para a tendência de interpretar as idéias de Vigotski numa ótica que as aproxima aos ideários pedagógicos centrados no lema “aprender a aprender”. Para o autor, “mais do que um lema, o aprender a aprender significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras” (DUARTE, 2001a, p. 01). Aponta que por trás dessa tendência existe o papel ideológico de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

O lema aprender a aprender é interpretado por Duarte (2001) como uma expressão inequívoca das proposições afinadas com o projeto neoliberal. O autor questiona a possibilidade de utilização da psicologia vigotskiana para legitimação de concepções articuladas à sociedade capitalista contemporânea. O autor destaca quatro posicionamentos valorativos presentes no lema aprender a aprender.

O primeiro posicionamento apresenta que são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, ficando ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. Essa perspectiva construtivista “entende que aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia”, podendo servir de obstáculo para a mesma (DUARTE, 2003, p. 08). O segundo método apresenta ser mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração e construção do conhecimento do que aprender os conhecimentos historicamente acumulados. Seria mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente. O primeiro e o segundo

posicionamento não podem ser separados, pois o indivíduo só poderia adquirir aprender a aprender por meio de uma atividade autônoma.

O terceiro posicionamento valorativo seria que a atividade do aluno seria impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. Para que a atividade do aluno seja verdadeiramente educativa, a educação deve estar inserida de maneira funcional na atividade da criança. O quarto passo valorativo é o de que a educação deve preparar o indivíduo para a sociedade, que se encontra em acelerado processo de mudança. “O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (DUARTE 2003, p. 10).

Para superar a compreensão equivocada das obras de Vigotski, Duarte (2001a, p. 281) assevera que a concepção Histórico-Cultural precisa ser abordada como parte de um estudo maior, voltado para a construção de uma pedagogia marxista. Dessa forma, sua concepção poderia se tornar referência para os educadores brasileiros de hoje, pois, a psicologia Vigotskiana, por si mesma, não pode produzir uma pedagogia, ainda que seja um dos seus fundamentos indispensáveis.

Estudar Vigotski e demais integrantes dessa escola da psicologia soviética só tem sentido atualmente, para aqueles que não pretendam fortalecer o universo ideológico neoliberal e pós-moderno, se esse estudo fizer com que nós, educadores, professores de todos os níveis da educação escolar, nos tornemos mais críticos em relação às formas de alienação às quais estamos submetidos como indivíduos que vivem e trabalham no interior de relações sociais capitalistas e às quais também estão submetidos nossos alunos (DUARTE, 2001a, p. 285).

Conforme o exposto acima, podemos afirmar que apesar da PC-SC fazer referência que a concepção Histórico-Cultural busca sua fundamentação na teoria marxista, no documento, esta aparece desvinculada do estudo maior, proposto por Duarte. Além disso, tanto com referência as questões do materialismo histórico-dialético quanto das questões da concepção Histórico-Cultural por se apresentam de forma inconsistente, dificultam seu entendimento e compreensão por parte dos envolvidos na efetivação na prática pedagógica dos preceitos da proposta.

Para Duarte (2001a, p. 285) uma pedagogia crítica e historicizadora precisa antes de qualquer coisa, constituir um referencial capaz de lutar contra as formas de alienação característicos da sociedade do capital. Do contrário, “qualquer tentativa de realização de ações educativas humanizadoras não passará de um voluntarismo ingênuo”, podendo servir, mesmo de forma inconsciente, para legitimar as políticas educacionais alinhadas com o projeto político e econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno.

O autor apresenta hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural:

Primeira hipótese: para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos marxistas dessa escola psicológica; Segunda hipótese: a obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela psicologia histórico-cultural; Terceira hipótese: a escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista; Quarta hipótese: é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da escola de Vigotski; Quinta hipótese: uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica (DUARTE, 2001a, p. 32).

O autor também aponta que a pedagogia histórico-crítica, esboçada nos trabalhos de Saviani, é a concepção pedagógica que pode servir de base para o entendimento da possibilidade de apresentar uma crítica radical ao aprender a aprender.

A concepção de Vigotski, embora apresentada de forma inconsistente na PC-SC, é pertinente, haja vista que sua fundamentação se radicou na visão marxista de mundo. Conforme Duarte (2001a) o problema é que esta teoria tem sido vulgarizada pelos modismos pedagógicos, sendo necessário recuperá-la no seu contexto histórico e ideológico, o que quer dizer que só é possível compreender Vigotski se, se compreende qual o projeto de homem e sociedade por ele vislumbrado.

Observamos que o documento aponta que a concepção de aprendizagem não está desligada de uma concepção de homem e mundo, remetendo-nos para a escolha de uma “maneira a compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento” (SANTA CATARINA, 1998, p. 15). Rodrigues (2003) ao estudar os pressupostos da PC-SC e sua base na concepção Histórico-Cultural indica que a mesma apresenta princípios fundamentais para uma escola de qualidade, quais sejam: a interdisciplinariedade, a produção coletiva e a autonomia. Apresenta ainda como eixos articuladores desse processo o professor e o projeto político-pedagógico (RODRIGUES, 2003, p. 48). Instiga-nos a perguntar se essas categorias levantadas por Rodrigues (2003) estão coerentes com os pressupostos do materialismo. Como indicado anteriormente, a interdisciplinaridade, o professor como eixo do processo, dependendo da sua interpretação, pode se apresentar como antítese dos pressupostos do materialismo histórico e da concepção histórico-cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises realizadas podemos afirmar que a PC-SC se encaminha para uma proposta de cunho crítico e progressista da educação, pretendendo-se transformadora, mediante da ação intencional de transformar a realidade presente. Tem como foco principal o entendimento político do processo educacional e as concepções de aprendizagem. Apresenta como matriz teórica os pressupostos do materialismo histórico-dialético, porém, é na segunda versão que esta opção fica mais explícita.

De fundo marxista, esta concepção considera os sujeitos do processo de ensinar e aprender como ativos, construtores de sua própria história, ao mesmo tempo, que são determinados por ela. Entender o materialismo histórico-dialético como pressuposto de investigação, significa entender que devemos partir do homem concreto e histórico, em suas atividades práticas. É o mundo do trabalho, tomando o método da crítica da economia política como diretriz para construção do conhecimento implica rompimentos com o pensar ideológico dominante. Buscam-se mudanças histórico-sociais, exigindo uma nova postura frente à realidade estudada. Exige-se uma nova forma de compreender o conteúdo estudado situando de maneira histórico-concreta na sua totalidade.

Apesar da PC-SC se posicionar a favor do materialismo histórico-dialético, a bibliografia utilizada para fundamentar essa posição, bem como a profundidade do texto referente ao eixo norteador, não dá conta de esclarecer os principais pressupostos e categorias do materialismo, dado a complexidade dessa concepção. Como fazer com que o professor tenha a clareza da visão de mundo, do ser humano, explicitadas pela PC-SC, se o documento é restrito e limitado para elucidar essas questões?

Para compreender a fundamentação teórica não basta citar o referencial teórico, ou seja, não se pode limitar a citar o materialismo histórico-dialético como matriz orientadora, pois os conceitos abordados cairão na abstração e permanecerão do plano do idealismo. Logo, quando a PC-SC faz a defesa de uma determinada perspectiva de apreensão do conhecimento deve estar balizando o seu referencial de modo a permitir verificar quais as possibilidades de apropriação desse conhecimento e explicitar a favor de quem esse conhecimento será transmitido. Não desconsideramos os limites de um texto dessa natureza, porém, se no corpo da PC-SC não é possível explicitar os conceitos considerados por nós inconsistentes, a mesma deve indicar claramente os seus limites e a necessidade da busca pelo seu aprofundamento. Para tanto, deveria indicar

no mínimo as fontes bibliográficas onde os professores pudessem realizar tal busca. Ademais, se essas questões fazem parte da fundamentação da proposta, o acervo bibliográfico deveria estar disponível nas bibliotecas das escolas para a consultas por parte dos professores.

Observa-se que alguns conceitos abordados pela PC-SC foram de forma inconsistente. Segundo Frigotto (2006, p. 86) “a busca consciente de uma postura materialista histórica na construção do conhecimento não se limita à apreensão de categorias e conceitos”. Para o autor, “não se trata homogeneizar o discurso, é preciso superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude”. O problema consiste quando se generaliza esse uso cotidiano em esferas não-cotidianas de determinados conceitos e categorias.

[...] na atividade científica (e mesmo em muitos momentos da vida cotidiana) a generalização indevida do óbvio, como algo “natural”, “espontâneo” e, como tal, “verdadeiro e indiscutível”, gera consequências bastante nefastas, sem que estas consequências sejam, necessariamente, percebidas como um produto daquela generalização. E por que isso? Trata-se do seguinte: todo conceito utilizado como categoria de análise científica e/ou como categoria direcionadora da prática pedagógica nunca é neutro. Ele decorre sempre de uma determinada perspectiva teórico-axiológica e metodológica, tenha-se ou não consciência desse fato. Daí a necessidade de se estar atento continuamente quanto ao modo como se está utilizando determinada categoria (e qual seu conteúdo) para que não descambe para o “espontaneísmo” de seu uso, o qual gera resultados contrários aos pretendidos e anunciados (OLIVEIRA, 1996, p. 69).

A autora entende que para que haja uma utilização coerente do termo dentro de cada concepção teórica, é indispensável que se tenha a clareza do referencial teórico bem como os princípios filosóficos que lhe dão base. Apesar de não constituir-se no principal objetivo deste trabalho, consideramos importante registrar que alguns pontos importantes para a compreensão do materialismo histórico-dialético bem como da concepção histórico-cultural não tiveram o tratamento devido para possibilitar a apropriação dos mesmos. Da forma como está apresentada a PC-SC, torna-se difícil compreender os seus pressupostos teóricos, a sua efetivação na prática pedagógica da mesma forma de tornará quase impossível.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Waltair. **Proposta Curricular de Santa Catarina: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2001.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez, 2000.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. – Campinas SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** : quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 86).

FICHTNER, Bernd. A psicologia histórico-cultural – contribuições para a educação no terceiro milênio. In: **Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina**. Blumenau, SC, 1998.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

LOMPSCHER, Joaquim. Vigotski e a escola hoje. In: **Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina**. Blumenau, SC, 1998.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social. Elementos para uma análise marxista**. São Paulo, Cortez, 1985.

LURIA, A. R.; Paulo Bezerra. **Curso de psicologia geral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991-1994. 4 v.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11ª ed. Editora Hucitec, São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Betty A. de. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro – Campinas, SP: Autores Associados, 1996. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 54).

PIVA, Angela Maria Dal. A Concepção Histórico-Cultural de Aprendizagem e suas Implicações na Atuação Pedagógica do Professor. Revista In: **Pauta**, volume II, no 1, julho/dezembro, 2003.

RODRIGUES, Lílían B. S. **Da intencionalidade à ação**: A proposta curricular de Santa Catarina diante da prática pedagógica. Dissertação de Mestrado em Educação. FACIPAL, 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular**. Florianópolis, No 1, 1989a.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular: Duplo Desafio**. Florianópolis, No 2, 1989b.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular: Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau. 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis, No 3, 1990a.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular: e o processo continua**. Florianópolis, No 4, 1990b.

_____. Secretaria do Estado e Educação: **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos**. Florianópolis-(SC), 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998a.

_____.Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais.** Florianópolis: COGEN, 1998b.

_____.Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 8 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 24. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas SP: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.