

ALGUNS ASPECTOS CONSTITUTIVOS DOS SABERES ESCOLARES

Vanilton Camilo de SOUZA¹

Existe de fato um conhecimento empírico cotidiano de que não podemos deixar de falar. Todo este “saber-fazer”, “saber-dizer”, saber-viver”, com implicações múltiplas e diversas, constitui um dado de que a fenomenologia pôs a justo título em evidência a riqueza.

MAFFESOLI

RESUMO

O presente artigo procura apresentar o quanto os conteúdos veiculados no meio escolar possuem inter-relações com o senso comum, com a cultura, com os valores sociais, com a ideologia, além de interesses de grupos que, necessariamente, não estão neste meio. Para tal, serão apresentadas, inicialmente, algumas posições epistemológicas da relação do conhecimento científico com outros tipos de conhecimento, com o objetivo de elucidar perspectivas que podem sustentar determinadas concepções referentes à constituição dos conteúdos veiculados no meio escolar.

Colocando o problema

Seria a escola o lugar onde se estabelece um íntima relação com o conhecimento científico? Há uma correspondência próxima entre as disciplinas escolares e a ciência de referência? Tomando por base o conjunto dos conhecimentos veiculados no meio escolar, a relação entre o conhecimento científico e os saberes veiculados na escola é mais complexa do que parece à primeira vista.

¹ Professor de Didática e Prática de Ensino de Geografia da Unidade Universitária “Cora Coralina” da UEG.

Nesse sentido, quais as diferenças existentes entre o conhecimento científico e os saberes escolares? Como esta relação tem sido tratada pelos epistemólogos?

Um dos principais problemas, no campo da filosofia, tem sido a discussão sobre as questões relacionadas à teoria do conhecimento, sobretudo, com o surgimento da ciência moderna. Uma vertente tem postulado uma nova forma de explicação dos fenômenos, tendo na racionalidade o fundamento essencial do conhecimento. A razão constitui uma das formas mais utilizadas para a explicação do mundo e de produção de verdades. Seriam somente as “verdades” científicas constitutivas do saber escolar? Somente os legados científicos formam as bases dos conteúdos das disciplinas existentes na escola?

Diversas posições podem ser encontradas na literatura relativa aos campos da filosofia, das ciências sociais e da educação. O que pretendo, no caso, é tentar demonstrar como ocorre a relação do conhecimento científico com outros tipos de conhecimento, especificamente, com os saberes escolares.

A relação do conhecimento científico com outros tipos de conhecimento tem se pautado, predominantemente, pela concepção de que a produção do conhecimento científico deve ser resultado de uma ruptura com outros tipos de conhecimentos. Para exemplificar, tomo como referência a posição de Durkheim, de que “O homem não pode viver no meio das coisas sem fazer delas idéias, segundo as quais regula o seu comportamento”. Segundo Silva (1980), Durkheim foi o primeiro a teorizar sobre a legitimidade dos fatos sociais, quando abordados cientificamente, e a afirmar que a investigação inicia-se pela ruptura com as pré-noções do senso comum. Para Durkheim, apud Silva, a ciência trabalha da seguinte forma: “Cumpra ao cientista, definindo rigorosamente os seus conceitos, submetendo as suas hipóteses à comprovação empírica, contrariar as interpretações vulgares, e mormente (...) os elementos metafísicos, psicologistas e individualistas nelas implicados” (29 - 30).

Na mesma linha iniciada por Durkheim, Bachelard aponta que “Aceder à ciência, rejuvenescer-se espiritualmente, é aceitar uma mutação brusca que deve contradizer o passado”. (apud Huhne, 1990). Nesse sentido, deve-se livrar de perturbações que dificultam a compreensão da realidade. Os outros tipos de saberes são, para Bachelard, obstáculos epistemológicos, os quais devem ser ultrapassados pelas ciências. Essa tem sido uma das perspectivas de como deve ser a produção do conhecimento científico.

Uma outra perspectiva da relação do conhecimento científico com outros tipos de saberes é elaborada por Santos (1994). Baseada nos estudos de Philip Wexler, a autora coloca que o conhecimento científico é uma recodificação do conhecimento popular, ou seja, o conhecimento produzido socialmente é apropriado e recodificado pelas diferentes ciências, transformando-se em



saber científico.

Observa-se, na maioria das vezes, que, quando são “cientificados”, os saberes populares passam a ser desconsiderados pela ciência, que os julga de pouco valor. E mais, o conhecimento científico, geralmente, passa a ser mitificado, uma vez que todos nele acreditam, sem questioná-lo. Neste sentido, os legados da ciência, revertidos em mito, ou concebidos acriticamente e/ou transformados em ideologia, podem ter o mesmo sentido que o senso comum.

Segundo Penin (1993), é essencial uma certa desconfiança de algumas formulações que se fazem do real. A mesma autora, na tentativa de elucidar melhor essa idéia, diz:

Mesmo pressupondo que no âmbito das ciências humanas, e particularmente na área da educação, nem todo saber identificado no real tenha como destino a ciência, continua sendo necessário o empenho de sistematização do já conhecido. Não se pode renunciar jamais às normas de verificação e de coerência sobre os saberes identificados. O importante é estar ciente de que o sistematizado refere-se apenas a uma parte do existente ou a um momento de compreensão do real. Mais ainda, que dada a natureza da ciência humana, muitas vezes o que está sistematizado refere-se tão somente a uma interpretação (representação) do real (1993, p.4).

Popper (apud Huhne, 1990) expõe que o conhecimento científico parte do senso comum e só pode ser superado pela crítica que, por sua vez, não seria a ruptura com o senso comum. A ruptura é considerada a negação das bases em que se constrói a ciência. Para Popper, o ideal seria a seguinte ponderação: “toda ciência e toda filosofia são senso comum esclarecido”.

Gramsci (1978) aponta que grande parte dos conhecimentos não - científicos estão carregados de ideologia. Para ele, estes conhecimentos apresentam equívocos, com explicações de mundo de base eminentemente mitológica. Entretanto, Gramsci reconhece a importância do “bom senso”, considerando-o como núcleo válido do senso comum.

Wortmann (1993), ao demonstrar os posicionamentos de Gramsci diante dos diversos saberes, mostra que o autor contesta a existência do cientista como um puro pensador, bem como a possibilidade de se atribuir à ciência maior importância do que a outras formas de saber. Gramsci chama a atenção para postulados universais do conhecimento científico, considerando a ciência em uma perspectiva histórica, em movimento e em contínua evolução. Dessa forma, os resultados advindos da ciência não devem ser concebidos como verdades definitivas e peremptórias. Para Gramsci, o mais interessante para a ciência não seria a objetividade do real, mas a elaboração pelo homem de mé-

todos de pesquisa. As concepções de mundo e valores de uma determinada sociedade redefinem as verdades científicas postuladas por um determinado pesquisador, numa certa época.

Sobre os aspectos constitutivos do saber escolar

Se se considera essa última perspectiva da relação do conhecimento científico com outros tipos de conhecimentos, pode-se inferir que o conjunto das relações sociais, historicamente estabelecidas, daria sentido significativo ao conhecimento científico. Dessa forma, a visão de mundo veiculada pelo senso comum participa desse processo.

Estaria, então, no meio escolar, sendo veiculados conteúdos referentes a esses saberes sociais historicamente estabelecidos?

No campo da Educação, um estudioso contemporâneo, Jean Claude Forquin (1992), em estudo sobre o processo de institucionalização e estruturação do currículo escolar no interior de uma cultura, aponta determinados aspectos da organização disciplinar dos saberes escolares. Para o autor, aspectos culturais pertencentes ao passado e ao presente de uma sociedade estarão presentes na escola, sob a forma de conhecimentos, valores, representações, atitudes e são institucionalizados, dando significados ao processo de ensino e aprendizagem. Esses aspectos da cultura são transformados no “currículo em ação”², no interior da escola. O autor ressalta, ainda, que existe uma grande diferença entre aquilo que se pretende ensinar, com aquilo que o aluno aprendeu.

Dessa forma, existe uma série de interações de elementos da cultura que dinamiza o conhecimento científico, dando a ele uma outra característica no interior da escola. Existe ainda uma grande diferença entre o que se ensina em uma mesma escola, além de haver diferença do que é ensinado entre diferentes escolas.

O autor chama atenção para o fato de que ainda é muito comum a idéia naturalista da transposição didática dos conteúdos para as condições de aprendizagem dos alunos do meio escolar. Essa visão não concebe os saberes escolares como uma configuração do campo escolar repleto de conflitos, de interesses corporativos, de disputas entre as disciplinas, de luta pelo controle do currículo, nem como uma cultura selecionada de grupos sociais com interesses diferentes e com ideologias divergentes.

Um outro aspecto que pode demonstrar a diferença entre o conhecimento científico e o conhecimento veiculado no meio escolar, refere-se ao fato de que a escola lida com o processo de transmissão de conteúdos, e, segundo Nereide Saviani (1998)³, nem todos os conteúdos das disciplinas escolares estão voltados diretamente ao ensino de uma ciência específica. Mesmo as

disciplinas que possuem correspondência com uma ciência, na escola, apresentam-se organizadas especificamente para fins de ensino.

Além desse processo da didatização dos conteúdos que modifica o conhecimento científico, ressalta-se, também, a base moral presente no discurso pedagógico.

Santos (1999), baseada nas contribuições de Basil Bersntein sobre a construção do discurso pedagógico, aponta a existência de uma divisão hierárquica das instituições escolares, na sua relação com o conhecimento. Essa hierarquia evidencia dispositivos que operam com base em regras. Uma delas refere-se às regras distributivas, que reportam ao controle do “pensável” e do “impensável”. O último refere-se aos níveis de ensino que produzem o conhecimento, ou seja, às universidades de prestígio e aos institutos de pesquisa. E o primeiro refere-se aos níveis de ensino que reproduzem o conhecimento, às escolas básicas.

Neste sentido, as escolas, em relação às regras distributivas, operam com denominado saber escolar. Santos aponta ainda que “os saberes dos diferentes campos do conhecimento são pedagogizados pelos aparatos educacionais, transformando-os em saberes escolares” (1999, p.11), ou seja, os conhecimentos científicos se transformam em conhecimentos escolares, quando os aspectos instrucionais e morais impregnam o conhecimento científico.

Dessa forma, há uma manifestação de um discurso moral que, certamente, foi construído em outros espaços sociais e que, da mesma forma, pode manifestar-se no meio escolar, orientar práticas pedagógicas e produzir uma “qualificação avaliativa ou normativa de um personagem ou de uma conduta” (Larrosa, 1996, p.127).

Em relação às práticas pedagógicas de educação moral, Larrosa aponta que elas podem ter a aparência de práticas neutras e desprovidas de conflitos e de objetivos normativos e reguladores. Ao mesmo tempo, ele mostra que o discurso pedagógico possibilita o desenvolvimento de outros discursos, ocorrendo a formação de valores e normas de ordem moral. Neste sentido, o autor coloca:

-
- 2 Considera-se Currículo em ação um conjunto de aprendizagens proporcionadas no ambiente escolar as quais não são explicitadas em seus programas e objetivos. Outros conceitos de currículo em ação podem ser encontrados no campo da Sociologia do Currículo. Apple (1982) considera que esse Currículo se resume à transmissão de normas e valores de forma implícita.
 - 3 A autora faz uma ampla análise sobre o que é o saber escolar, como ele se apresenta, como ele é tratado no meio escolar, sua relação com a ciência, dentre outros aspectos. Apresenta, também, conceitos de uma série de termos utilizados neste item, tais como: saber escolar, disciplina escolar, conhecimento científico, dentre outros.

O discurso moral está presente em contextos pedagógicos na medida em que nas escolas se produz também, em muitas ocasiões, seja na formulação de normas e comportamentos, seja na qualificação avaliativa das pessoas e de sua conduta. Além disso, na medida em que tem determinados efeitos nas atitudes, valores e formas de comportamento dos próprios alunos. Mas, além do fato de que o discurso moral permeia o pedagógico, às vezes, esse discurso converte-se em algo a ser formalmente transmitido e adquirido. (idem, p.127 - 128).

Ressalta-se ainda que o discurso pedagógico de base moral manifesta-se, geralmente, de forma sutil e muitas vezes não são expressos nos objetivos da escola, e nem nos objetivos dos planos de ensino do professor.

Concluindo

Durante muito tempo, e por que não dizer, ainda hoje, os conhecimentos não-epistêmicos foram tratados pela ciência como incapazes de subsidiar uma idéia ou um pensamento e, da mesma forma, incapazes de sustentar uma prática, ao passo que o conhecimento científico, que são formulações validadas pela epistemologia, possuindo um rigor científico e um corpo conceitual teoricamente bem definido, seria capaz de cumprir esse papel. Neste sentido, as outras formas de conhecimento, consideradas sem rigor, não seriam legítimas no meio escolar?

Por mais que se queira acreditar que os saberes escolares possuem plena correspondência com o conhecimento científico, caso se ignore a interferência de outros saberes na construção do saber escolar, fica difícil entender realmente o que se passa no interior de uma escola, e mais distante ainda, de superar uma série de dificuldades no processo ensino/aprendizagem, e diferentes problemas na formação de professores. Assim, uma série de questões presentes no dia-a-dia da escola, sobretudo nas ações pedagógicas dos professores, poderá contribuir no sentido de se compreender como se apresentam os saberes veiculados no meio escolar.

ABSTRACT

SOUZA, Vanilton Camilo de. Some constitutive aspects of the school knowledges. *Temporis(Ação)*, Goiás, v.1, n.3, jun.1999.

The present article tries to show how much the contents presented in the school sphere have inter-relations with the common sense, with the culture, with the social values, with the ideology, beyond the interests of groups that are not necessarily in this environment. For this proposal, it will be presented, initially, some epistemological positions on the relation between scientific knowledge and other kind of knowledges, whose objective is to elucidate certain perspectives that can give support to some notions related to the constitution of the contents presented in the school sphere.

BIBLIOGRAFIA

BERSNTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-48, 1992.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HUHNE, Leda Miranda, org. *Metodologia Científica: cadernos de textos e técnicas*. 4. ed., Rio de Janeiro: Agir, 1990.

LARROSA, Jorge. A estruturação pedagógica do discurso moral: algumas notas teóricas e um experimento exploratório. *Educação e realidade*, Porto Alegre, n. 21, p. 121-159, 1996.

LOPES, Alice Ribeiro Cassimiro. Bachalard: o filósofo da desilusão. *Caderno catarinense de ensino de física*. Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 248-273, dez. 1996.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza. *A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino: questões teórico-metodológico*, São Paulo, 1993. (mimeo)

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. *Educação & realidade*, Porto Alegre, n. 20, p. 60-68, 1995.

———. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

———. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 17-28.

- . Saberes Escolares e o mundo do trabalho. 1999. (Mimeo)
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Ciência, universidade e ideologia. A política do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- SILVA, Augusto Santos. A ruptura do senso comum nas ciências sociais. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento. 1986. p. 29 – 53.
- WORTMANN, Maria Lúcia C. Posicionamentos de Gramsci frente aos diferentes tipos de saber: buscando os elos entre a educação e a produção do conhecimento. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: 18(2): 83 – 96, jul./dez. 1993.