

A elaboração de uma proposta curricular fundamentada no método materialista histórico-dialético

Julia Malanchen*

Margarete Chimiloski Dolla**

Neide da Silveira Duarte***

Resumo

Neste texto, tem-se a intenção de relatar a experiência do processo de elaboração da proposta curricular para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação especial pautada no método materialista histórico-dialético e, conseqüentemente, na psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, na rede pública municipal de ensino de Cascavel. A opção pelo método materialista histórico-dialético justifica-se por expressar o projeto de educação, sociedade e homem que se quer; um projeto que compreende o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes num cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Nessa proposta, busca-se assegurar que a escola – instituição pública – cumpra a função de transmitir o conhecimento produzido e acumulado historicamente, objetivando a formação da consciência e o desenvolvimento das capacidades que possibilitem ao aluno entender as necessidades das relações sociais de produção.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Escola pública. Método materialista histórico-dialético.

* Mestre em Educação pela Ufsc (SC); professora assistente do colegiado de pedagogia da Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste); coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel; integrante do Grupo de Pesquisas Histedopr da Unioeste; Avenida Paraná, 5000; CEP 85810-011; Cascavel, PR; julia.30@pop.com.br

** Especialista em Educação; coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel; pedagoga na Seed/PR; coordpedagogicasemed@cascavel.pr.gov.br

*** Especialista em Educação; coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel; nds.duarte@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Com a intenção de elaborar uma proposta curricular, muitas são as questões levantadas, como por exemplo: que método deve fundamentar e direcionar essa elaboração teórica e, conseqüentemente, a prática em sala de aula? O que é necessário reforçar a todo o momento como fundamental nessa elaboração? Quais aspectos precisamos recuperar como elementos importantes de um trabalho comprometido com a qualidade de ensino na escola pública? Como proporcionar a toda a rede pública municipal de ensino a participação nesse processo que tem por objetivo ser coletivo? Como podemos assegurar a compreensão dessa proposta e sua efetivação em sala de aula? Enfim, as questões não são simples, mas, partindo dessas e na intenção de construir um currículo voltado para a recuperação da função da escola pública como transmissora de conteúdos científicos, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, município localizado no Oeste do estado do Paraná, tem organizado e direcionado o processo de elaboração de uma proposta curricular que conta com a participação dos profissionais de educação que atuam com a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos e educação especial.

Essa proposta que se encontra em processo de elaboração é pautada no método materialista histórico-dialético e, conseqüentemente, na psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. Esse método:

[...] privilegia o conhecimento da totalidade de relações nas quais o homem se envolve [...] considera o homem como aquele que é capaz de perceber que a construção de uma nova sociedade passa pelo conjunto de ações de todos os homens que lutam por objetivos comuns [...] valoriza o saber historicamente reproduzido e acumulado pelos homens. (NAGEL, 1986, p. 12).

Tal desafio justifica-se pela necessidade de sistematizar um arcabouço teórico/metodológico que confira a direção e a conseqüente apropriação dos métodos desse conhecimento, uma vez que “[...] se não temos suficiente clareza, segurança acerca dos fundamentos teóricos que nos orientam, se não paramos para refletir sobre eles, corremos o risco de agir contrariamente aos nossos objetivos.” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 12).

Ainda na tentativa de garantir a efetivação dos objetivos que temos para a educação, buscamos elaborar um currículo para superar o ecletismo presente na rede pública municipal, particularmente, pela junção das proposições dos PCNs, RCNEIs e do currículo básico para a escola pública do Paraná que constituem, em menor ou maior medida, produções ecléticas.

A opção por um método tem como intenção maior constituir uma unidade de orientação ao trabalho pedagógico desenvolvido na rede pública municipal de ensino e, dessa maneira, contribuir para que a ação docente seja direcionada e intencional. Toda essa intencionalidade e esse rigor na definição do método para o desenvolvimento da ação docente visam garantir que a escola cumpra verdadeiramente seu papel, e não se perca em armadilhas criadas por correntes pedagógicas “imediatistas e pragmáticas” (DUARTE, 2004) que atrelam o significado e sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares ao utilitarismo alienante do cotidiano da sociedade capitalista. Essas correntes que podemos também citar como integrantes de um ecletismo teórico baseado em pressupostos da escola nova, que secundarizam a apropriação do conhecimento científico, podem ser nomeadas como as pedagogias “do aprender a aprender” ou como Saviani (1992) classificou as “pedagogias da aparência e não da essência”, que valorizam o modo como as coisas são ditas e experienciadas em detrimento de um conhecimento objetivo, complexo e científico que almejamos nesse currículo.

O projeto de educação, sociedade e homem que queremos ancora-se no método materialista histórico-dialético, que compreende o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes num cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Ainda, um projeto que compreende a escola como situada no âmbito dessas contradições é responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos. A partir disso, a função da escola e, conseqüentemente, dos professores é a de ensinar, avaliar e possibilitar que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com qualidade para a classe trabalhadora.

Assim sob a perspectiva da prática social como base do conhecimento, damos ênfase à importância da organização do saber escolar, tendo em vista a transmissão e assimilação do saber produzido pelos homens. De fato, a prática social, mais especificamente a organização do modelo produtivo, impõe formas

de ordenação ou normas que norteiam a apropriação do conhecimento de qualquer área, como também redirecionam as formas de ensino.

A escola é, por conseguinte, a instituição que, nessa sociedade, tem como função a transmissão do conhecimento produzido e acumulado historicamente; conhecimento este que precisa ser traduzido metodologicamente, ou seja, expresso pelos conteúdos e atividades escolares, objetivando a formação da consciência e o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao aluno entender as necessidades humanas a partir das relações sociais de produção.

Nesse sentido, o processo de formação dos indivíduos por meio de uma ação intencional tem por finalidade que cada um se aproprie da humanidade produzida histórica e coletivamente. Assim, o processo educativo escolar está relacionado à reprodução da humanidade, tendo como referência o processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos.

A escola, como instituição educativa, faz-se extremamente necessária, pois manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação do indivíduo e para com as implicações desse trabalho na produção e reprodução da vida social significa, necessariamente, ter clareza para que tipo de prática social o professor em sua ação educativa está formando indivíduos. Para Duarte (2003 p. 35), “[...] o trabalho educativo tendo como referência o processo de humanização do gênero humano e do indivíduo, aponta na direção da superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência.”

Nenhum professor é neutro em sua prática educativa. Mesmo não interferindo na prática social do aluno, está assumindo uma posição, a de espontaneidade, e acaba reforçando e contribuindo para a manutenção da realidade social atual.

No entanto, a prática educativa que se propõe nesse currículo é voltada a uma educação que considere o caráter histórico do homem, educando-o para transformar sua consciência, seu intelecto, para que, por meio de sua práxis, transforme sua própria história. A ação do professor deve “[...] estabelecer conscientemente a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social.” (DUARTE, 2001, p. 58).

Pressupõe, portanto, um engajamento na luta pela superação da forma como se organiza a sociedade contemporânea, levando em conta a necessidade

de transformar as relações sociais de opressão, dominação e exploração que, para Marx, não constitui simplesmente um problema material e político; trata-se de um problema humanista e pedagógico.

2 A CONCEPÇÃO DE HOMEM E SOCIEDADE

O homem é parte integrante da natureza, é um ser que tem características particulares, porém com necessidades de sobrevivência semelhantes aos demais animais (alimentar-se, proteger-se das intempéries, reproduzir-se). Para além das exigências postas pela natureza, o homem amplia sua condição animal e, no processo de hominização, cria novas necessidades e produz meios para a satisfação destas, como a linguagem e os meios de produção. Tal hominização ocorre pelo trabalho, atividade humana por excelência, por intermédio da qual o homem se produz como homem. Ao intervir no mundo para garantir sua sobrevivência, o homem cria a própria vida humana, por isso o trabalho é a humanização do homem, sem o qual estaria no plano da vida animal. Nesse sentido, Marx e Engels (1996, p. 39-40) em, *A Ideologia Alemã*, consideram que:

[...] o primeiro pressuposto de toda existência humana e de toda história, é que os homens estar em condições de viver por apoderarem “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades.

No intuito de garantir a sobrevivência, mesmo nas formas mais elementares, a atividade humana não se configura estritamente pelo consumo dos objetos que contemplem a satisfação das necessidades, pois este produz a sua humanização, considerando a transformação não somente da natureza, como também do gênero humano. Dessa forma, ocorre a produção de uma realidade humanizada, não apenas no que se refere à condição objetiva, mas também no aspecto subjetivo, visto que, pela sua atividade, transforma-se a si próprio.

Uma análise acerca dos processos de desenvolvimento do homem, em especial a diferenciação entre a hominização e a humanização, é realizada por Le-

ontiev. De acordo com esse autor em um dado momento histórico¹, a constituição anatômica do homem está ainda submetida às leis biológicas, uma vez que este começa a fazer uso de instrumentos com a finalidade de se defender ou para obter algo que lhe possibilite suprir suas necessidades. Desse processo de intervenção e modificação da natureza, o homem foi internalizando as conseqüências de suas ações. A esse processo, no e por meio do qual o homem se relaciona com os seus pares, dá-se o nome de trabalho. O trabalho é uma atividade humana, um processo relacional entre dois pólos com influências mútuas de maneira que ambos se modificam.

O aparecimento do trabalho é a primeira e fundamental condição para a existência do ser humano, condição esta que acarretou a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividades externas e dos órgãos dos sentidos. Conforme define Leontiev (1978, p. 59), “A explicação da natureza da consciência reside nas características peculiares da actividade humana que criaram a necessidade dela – no objetivo da actividade, no seu caráter produtivo.” A hominização é, portanto, o processo de evolução biológica que resulta na espécie humana. A partir do momento em que esse processo de evolução biológica com caracteres genéticos se define, ela permanece a mesma em suas características genéticas e continuará a se desenvolver mesmo após ter ocorrido o processo de hominização. Isso significa dizer que o ser humano não deixou de se desenvolver, porém esse desenvolvimento já não é mais o aparecimento de uma nova espécie.

O processo de desenvolvimento do ser humano posterior ao processo de hominização vem acompanhado da existência de um salto, em que o ser biológico e natural evoluiu para o ser social. De acordo com Duarte (2003, p. 23), “[...] esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana enquanto realidade sócio-histórica.” Dessa forma, o resultado da hominização é conferido ao indivíduo no código genético, entretanto, o código genético não dá ao indivíduo os resultados do processo de humanização; esta é, portanto, resultado da cultura material e intelectual historicamente acumulada.

Dessa forma, o homem como ser humanizado não é resultado de características puramente biológicas, mas sim das relações que este estabelece com as formas de atividade socialmente existentes.

O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (LEONTIEV, 1978, 264).

Fazer parte dessas relações estabelecidas coletivamente implica em assimilar as formas de atividade material e cultural historicamente elaboradas. Quanto mais o indivíduo apropria-se da cultura material e intelectual produzida, mais ele se humaniza. Portanto, para ser humanizado, não basta ter as mesmas características biológicas ou simplesmente existir, é preciso apropriar-se do que a coletividade produz para melhorar a produção da vida material, da cultura.

O homem não se constitui individualmente, mas se modifica na relação com outros seres da sua espécie e na interação com o meio. Ao satisfazer suas necessidades de produção da vida material, o homem interfere na natureza e a transforma. Essa intervenção tem um caráter dinâmico, pois as novas necessidades criadas possibilitam ao homem a produção de novos conhecimentos. Dessa forma:

[...] ao adquirir novas necessidades e ao desenvolver novos modos de produção, o homem explicita essa atividade num terreno inteiramente novo e no interior de novas conexões (por exemplo, através dos experimentos científicos). Tudo isso tem como resultado que o homem chega a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos. (MARKUS, 1974, p. 63).

A relação do homem com a natureza é mediatizada socialmente e, nessa ação, o homem age conscientemente sobre os objetos da natureza, pois reconhece-os “[...] no que ele é em si e no modo como ele existe em si [...]” (MARKUS, 1974, p. 66). Nesse sentido, o homem não pode ser compreendido desarticulado dessas relações. Para compreendê-lo, necessitamos considerar o seu tempo, seu espaço e as ferramentas de intervenção no mundo por ele apropriadas.

Buscando explicar o mundo, o homem produz e transmite conhecimento e inicia esse processo por meio do que é possível ser apreendido pelos órgãos dos sentidos, que captam as informações da realidade de forma menos elaborada

(prática do cotidiano) em comparação à apreensão teórico-científica dessa realidade. Isso significa que as informações captadas da realidade pelos órgãos dos sentidos são mediadas culturalmente pela prática social, produzindo certo grau de organização, selecionando aquilo que é relevante.

Em relação à prática social, faz-se necessário considerar que há diferentes práticas na sociedade. Há práticas do cotidiano que podem não confirmar o conhecimento científico, pois não garantem a comprovação científica dos fenômenos. A “prática social” referida está fundamentada no sentido da práxis humana, cujo significado encerra a criação ou transformação de realidades a partir de necessidades humanas e, portanto, conscientes e intencionais, necessidades estas que possibilitam ao homem produzir os objetos e a si mesmo. Tendo em vista que a ação humana para a produção da vida material é uma ação consciente, a práxis humana assume, pois, uma característica “[...] transformadora, que responde às necessidades práticas e implica certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz [...]” (VÁSQUEZ, 1980, p. 41). A práxis humana tem relação direta e deve ser fundamentada no método de conhecimento científico. Nesse sentido:

[...] o homem pode sentir a necessidade de novas actividades práticas transformadoras para as quais carecem do necessário instrumento teórico. [...]. A prática como fim da teoria exige uma relação consciente com ela, ou uma consciência da necessidade prática que deve ser realizada com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da práxis exige uma elevada consciência dos laços que vinculam mutuamente a teoria e a prática, sem o que não poderia compreender-se o significado prático da primeira. (VÁSQUEZ, 1980, p. 39-40).

O conhecimento produzido a partir da prática social não necessita ser experimentado pelos novos indivíduos do grupo para que seja conhecido, ele pode ser transmitido por quem já o conhece. Essa condição faz com que os homens criem e se utilizem da linguagem como um recurso mediador entre os sujeitos.

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica

não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. (LEONTIEV, 1978, p. 327)

A linguagem, ao mesmo tempo em que possibilita a comunicação entre os indivíduos, também cumpre a função de organizar seu pensamento, manifestado pela consciência, resultante da ação do homem sobre a natureza e da sua relação com outros homens, portanto coletiva. Esse processo é denominado objetivação.

Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para o produto dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer *corporificadas* no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social.[...] O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade. (DUARTE, 2004, p. 49-50, grifo do autor).

Enquanto a produção da vida material por meio do trabalho se amplia, são desenvolvidas as forças produtivas (as condições pelas quais o trabalho se realiza). Dessa forma, poderia o homem desobrigar-se por maior tempo da produção da vida para produzir-se omnilateralmente², desenvolvendo todas as potencialidades humanas. No entanto, com a apropriação privada dos meios de produção que ocorre na sociedade capitalista, esse desenvolvimento das forças produtivas, ao invés de produzir o homem omnilateral, produz a desumanização, já que todo desenvolvimento é direcionado para aumentar a produção de mercadorias e, conseqüentemente, do lucro. Duarte (2001) explicita a questão situando o caráter paradoxal dessas relações. Conforme esclarece o autor, o fato do homem estar cada vez mais humanizado pela apropriação das objetivações decorrentes da atividade social, isso, contudo não implica em melhorias nas condições de vida desses homens.

O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nesse século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória pois essas possibilidades

têm sido geradas às custas da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela degradação ambiental. (DUARTE, 2001, p. 23-24).

A sociedade, como resultado da ação humana, assumiu diferentes formas de organização no decorrer da história e expressou necessariamente o modo de produção, ou seja, como o homem trabalha. Viver em sociedade é uma necessidade humana e, para possibilitar a melhor produção da vida material e ao longo da história, o homem criou e aperfeiçoou diversas formas de vida em sociedade.

O modo de produção da vida material dos homens condiciona a sua vida social, política e espiritual, uma vez que as formas de relações sociais estabelecidas se modificam e se distinguem temporalmente. As relações sociais devem ser compreendidas a partir da perspectiva dos indivíduos numa produção socialmente determinada.

De acordo com Marx (1983, p. 204), “[...] a produção também não é apenas uma produção particular, surge sempre sob a forma de um determinado corpo social de um indivíduo social, que exerce sua atividade num conjunto mais ou menos vasto e rico de ramificações da produção.” Esse desenvolvimento é contínuo e diferenciado, uma vez que as distintas fases do desenvolvimento produtivo decorrem de tipos também específicos de organização social. Assim:

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais [...] (MARX, 1985, p. 106).

Portanto, compreender a perspectiva em que tais relações se colocam é, primeiramente, entender o indivíduo como inserido no conjunto da realidade social, considerando-se que, a partir do momento que este interage com o meio, também o transforma pelo seu trabalho, produzindo as condições de que neces-

sita para viver, de acordo com as possibilidades específicas de cada momento histórico.

Ao produzir sua vida material, esse homem não o faz sozinho, o faz socialmente. Também não é possível compreendê-lo de forma a-histórica. Isso significa que uma determinada forma de organização social advém de um encadeamento das forças produtivas historicamente produzidas. Assim, um específico momento histórico deve ser concebido articulado às forças produzidas pelas gerações que o precederam. Dessa forma, o desenvolvimento de determinadas forças produtivas decorre do resultado de um processo sócio-histórico cumulativo, e não como uma conquista que se deve estritamente ao plano individual.

Esse processo sócio-histórico tem como determinante principal o desenvolvimento das forças produtivas materiais que incidem diretamente no modo como tais indivíduos estabelecem essas relações. Conforme Marx (1996, p. 46):

[...] cada geração continua por um lado, o modo de atividade que lhe foi transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformada; e, por outro, modifica as antigas circunstâncias, dedicando-se a uma atividade radicalmente diferente.

A base das relações sociais construídas pela humanidade deve ser entendida a partir do trabalho, que é a atividade pela qual o homem não somente garante a sua sobrevivência, como também garante a produção e reprodução de sua vida. Pensar a sociedade é entender a organização dos homens numa perspectiva histórica e concreta, determinada pelas condições de produção do seu trabalho.

A sociedade capitalista é caracterizada como uma sociedade de classes, pois há de um lado a apropriação privada dos meios de produção que determina as relações sociais de dominação e exploração. Por outro lado, há os que não detêm os meios de produção e com isso vendem a força de trabalho para garantir a sua sobrevivência. Portanto, há na sociedade capitalista, a apropriação do trabalho de uma classe por outra.

É imprescindível a compreensão de que a organização da sociedade com base no modo de produção extrapola o campo da economia, constituindo ní-

veis diferenciados e intrinsecamente interligados – o Econômico (relação de produção); o Político (leis, Estado) e o Ideológico (ideais, costumes e religião). Nessas relações, há um movimento interno dinâmico que determina as características da sociedade, possibilitando a compreensão de que a escola/educação por si não alcançará a transformação social, no entanto tem um papel indispensável, considerando as condições subjetivas de força somadas às demais.

Considerando-se que a sociedade capitalista é cindida entre os que detêm os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho, existe a contradição entre as classes, pois estas têm interesses antagônicos. A classe dominante, por deter os meios de produção, utiliza-se de mecanismos de regulação, desempenhando uma função ideológica no âmbito de manutenção dessa ordem. Há, por exemplo, como elemento constitutivo da sociedade capitalista, a defesa da igualdade entre os homens. Entretanto, tal igualdade está circunscrita apenas ao plano jurídico, mantendo-se, assim, as características que a definem como uma sociedade de classes. Dessa forma, a defesa da igualdade entre os homens, por estar garantida apenas juridicamente, não põe em risco a diferença entre as classes, ponto essencial para a manutenção da sociedade capitalista. A igualdade jurídica não fere a desigualdade material, mais que isso, a legitima.

Outro ponto que é propalado na ideologia da classe dominante é de que o acesso ao conhecimento estaria amplamente democratizado, universalizado. Por consequência, há a difusão feita pela mídia de certas experiências educativas, tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor para as novas gerações. É sabido que os interesses da classe dominante são determinados pela lógica do lucro, do aumento de riquezas, aumento do capital. Por conseguinte, se a difusão desse conhecimento é mediatizada pela lucratividade, então essas afirmações não passam de uma grande ilusão. Portanto, não existe a propalada sociedade do conhecimento.

Ao mesmo tempo em que o acesso aos bens culturais é regido por programas assistenciais e via meios de comunicação, cria-se uma pseudoconcepção de que o conhecimento está sendo amplamente socializado. Contudo, quanto mais a difusão do conhecimento for regida por leis econômicas e de mercado, mais superficiais vão se tornando as necessidades intelectuais dos indivíduos, produ-

zindo, assim, a derrota do saber e contribuindo para o esvaziamento intelectual destes.

Nesse contexto, a escola tem um papel político essencial, que é o de lutar pela socialização do conhecimento científico, lutar para que ele não esteja ao alcance somente da classe dominante, mas sim que a educação possa cada vez mais possibilitar o enriquecimento intelectual por parte do indivíduo, independentemente da classe social em que este se encontre. A finalidade da escola é, portanto, garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana e aproximar os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade.

Considerando uma sociedade de base econômica originada da concepção de que a maioria dos homens deve estar alienada para tão-somente produzir com fins lucrativos, possibilitando que uma minoria usufrua dos resultados, é compreensível que a educação de qualidade se torne ameaça para a ordem social, uma vez que possibilita o entendimento histórico – a sociedade não foi sempre dessa forma, portanto é passível de mudanças mediante transformações das relações sociais.

3 O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ O MOMENTO

Tendo em vista a necessidade de superação de alguns aspectos do currículo básico para a escola pública do Paraná, de 1990, assim como pela exigência da legislação nacional que amplia o ensino fundamental para nove anos e transfere a responsabilidade para com a educação infantil de zero a cinco anos, para as secretarias municipais de educação, a rede pública municipal de ensino de Cascavel iniciou as discussões para a elaboração de sua proposta curricular no ano de 2005.

Dessa forma, a rede pública municipal de ensino de Cascavel, que conta hoje com 61 escolas que atendem às séries iniciais do ensino fundamental e 25 Centros Municipais de Educação Infantil, desencadeou um processo sistemático de estudo por meio de textos científicos sobre o método e, também, encontros com estudiosos e pesquisadores de diferentes universidades do Brasil. Essa formação faz-se necessária para a compreensão da concepção teórica ado-

tada, assim como para a efetiva contribuição dos profissionais envolvidos na elaboração dessa proposta. O estudo, além de ser realizado nesses encontros, também ocorre na hora-atividade de cada professor no espaço escolar, assim como em outros momentos de estudos organizados e propostos pela equipe pedagógica da escola e do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (Semed).

A Semed conta hoje com o professor Doutor Newton Duarte, docente da Unesp de Araraquara (São Paulo), como assessor geral na elaboração da proposta curricular e, também, com um consultor para cada disciplina, para o nível da educação infantil, para as modalidades de educação especial e Educação de Jovens e Adultos.

A estrutura da proposta curricular escrita até o momento está organizada da seguinte forma: pressupostos teóricos, nos quais constam a concepção de educação, homem e sociedade; fundamentos do processo ensino-aprendizagem e a concepção de avaliação. Alguns aspectos desses pressupostos estão em discussão, como a forma de progressão dos estudos e as diretrizes legais.

As disciplinas concluíram a redação referente ao objeto de estudo e estão na fase final da elaboração dos encaminhamentos metodológicos, seleção de conteúdos e critérios de avaliação para educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Essa elaboração está sendo realizada por profissionais das escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) que se dispuseram a ler, estudar, debater e sistematizar o texto de cada área, o qual, após uma primeira versão escrita, é enviado para toda a rede para que os profissionais da educação façam a leitura, analisem e enviem suas sugestões de complementação ou alteração. Esses apontamentos são analisados pelo grupo que escreveu, com o assessor geral da proposta, e por cada consultor de área; e o que está coerente com a linha teórica adotada é acrescentado ao texto.

Essa produção não tem sido fácil, visto que estudar e buscar compreender o método materialista histórico-dialético não é uma tarefa simples e requer um sistemático esforço intelectual, além das condições objetivas de produção, como: encontrar bibliografias e consultores que pesquisem e trabalhem nessa linha teórica. Apesar dos limites com os quais nos deparamos, entendemos que o método materialista histórico-dialético é o que corresponde ao projeto de educação que se pretende para a rede municipal de ensino de Cascavel.

4 CONCLUSÃO

Efetivamente, ao priorizar o resgate da escola pública como espaço de acesso ao conhecimento produzido pelos homens, frisamos a importância do envolvimento dos trabalhadores da educação no processo de construção de uma proposta curricular. Tal currículo tem como suporte os pressupostos do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, cujos fundamentos confirmam o espaço escolar como foco de disseminação e socialização de conhecimentos e palco de conscientização da luta de classes. Tais princípios são defendidos por Saviani (1992, p. 23), que embasa as nossas reflexões:

[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber (conhecimento historicamente produzido) é aprender a ler e a escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo elementar da escola fundamental: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

Com essa compreensão, defendemos e buscamos garantir nesse currículo a função da escola pública, que é a de assegurar o acesso aos conteúdos científicos (artísticos e filosóficos), os quais, por serem transmitidos nesse espaço, não devem se guiar pelas práticas cotidianas e espontaneístas; ao contrário, devem ser intencionais, planejados e deliberados.

A apreensão sistematizada dos conteúdos científicos pode contribuir para a humanização do homem à medida que, com maiores condições de organizar o pensamento e estabelecer relações, torna-se mais autônomo e consciente das relações sociais nas quais está posto. Saber-se determinar é condição inicial fundamental para a possibilidade de superação da condição em que se está.

Desta forma, acreditamos na possibilidade de construirmos a autonomia e as condições para a tomada de consciência da classe trabalhadora, tendo um enfoque principal no “o quê ensinar”, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente. A partir dessa discussão, buscamos esclarecer que a finalidade da escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem. Assim, a transmissão-apropriação do conhecimento sistematizado torna-se o foco da definição do saber escolar, portanto, o conhecimento científico deve ser o elemento central de referência para a organização do ensino na escola pública.

Elaboration of a curricular proposal based on the historic-dialectic materialist method

Abstract

This text has the intention of relating the experience of the process of elaborating a curricular proposal for Early Childhood Education, Elementary School, Special Education of Children and Adults, based on the Historic-Dialectic Materialist Method and consequently on the Historic-Dialectic Psychology and Historic-Dialectic Pedagogy, in Cascavel Public Schools. The option for the historic-dialectic materialist method is justified by its expression of education, society and man that we want. A project that comprehends the historic development of men from a conflicting process, impelled by the fight of social classes in a scenery largely marked by contradiction between the development of economic models and their social relations of production. This proposal seeks to ensure that school – as public institution – carries out the function of transmitting the knowledge produced and accumulated historically, targeting the formation of conscience and the development of skills that will allow students to understand the necessities of the social relations within economic models.

Keywords: Curriculum. Teaching. Public school. Historic-dialectic materialist method.

Notas explicativas

¹ O autor faz referência a um específico período histórico, o de “preparação biológica”, caracterizado por vários estágios, situando entre estes, especificamente, o que “[...] vai desde o pitecantropo à época do homem de Neanderthal, inclusive. Esse estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas ainda embrionárias de trabalho e de sociedade.” (LEONTIEV, 1978, p. 262).

² Omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais, de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2004, p. 102).

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotsky**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

MANACORDA, Mário. **História da Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento do jovem Marx**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. (Coleção Pensamento Crítico, v. 1).

MARX, Karl. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. Carta de Marx a P. V. Annenkov. In: MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____. Introdução à crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. _____. 10. ed. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1996.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos anos vinte e trinta. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Núcleo de publicações, 2000.

NAGEL, Lizia Helena (Org.). **Avaliação, sociedade e escola**: fundamentos para reflexão. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO DO SUL. **Proposta Político-pedagógica para o Ensino Fundamental**. Campo Grande, MS: Governo Popular de Mato, 2000.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. A filosofia da práxis unidade da teoria e da prática. In: VILHENA, Vasco de Magalhães (Org.). **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

Recebido em 11 de março de 2008

Aceito em 13 de junho de 2008

