

## SITUAÇÃO E CURRÍCULO

**Javier San Miguel B.**

Professor da Universidade  
Católica do Chile

O presente artigo faz parte dos pressupostos levados em conta na programação e realização de atividades educativas, a nível de ensino de primeiro grau, nas zonas rurais do sul do Chile. As idéias aqui desenvolvidas situam-se na perspectiva da sociologia humanista de Peter Berger e, por aí, no contexto da fenomenologia social de Alfred Schütz.

### ANTECEDENTES

Existem no Chile 390.000 famílias diretamente vinculadas ao trabalho da terra. São elas constituídas por 2.140.000 pessoas, o que equivale a 20% da população nacional.

Essa população rural é consideravelmente heterogênea do ponto de vista sócio-cultural, o que se deve, de uma parte, à diversidade do sistema agroecológico em que se distribui, determinando uma série de regiões e localidades com aptidões produtivas diferentes e subculturas específicas, que permitem diferenciar populações típicas; e, de outra parte, às diversas categorias de homens do campo que coexistem numa mesma localidade porém com formas de vida que diferem segundo o tipo de atividade agrícola que desempenham. Exemplo: assalariados (663.000 pessoas), minifundiários (926.000 pessoas), pequenos proprietários e assentatários de reforma agrária (329.700 pessoas), médios proprietários (136.000 pessoas) e grandes proprietários (84.000 pessoas).

O cruzamento destas e de outras variáveis determina subsistemas produtivos diferentes, que manifestam peculiaridades locais com certas atividades, populações típicas e subculturas específicas. Nesse meio encontramos 734.000 menores de 15 anos. Destes, acham-se matriculados no ensino de primeiro grau 407.608 crianças. No que se refere à educação, estas crianças são atendidas quase que exclusivamente pela escola rural de primeiro grau. Existem no país 5.028 destes estabelecimentos, que correspondem a 51% do total de estabelecimentos educacionais.

A escola rural de primeiro grau constitui, de um modo geral, a única instituição presente de forma permanente na vida da comunidade

rural, sendo por isso chamada a projetar sua ação para além das tarefas tradicionalmente circunscritas, na cidade, ao ensino formal das crianças.

Nela a complexidade pedagógica aumenta devido a que 84% têm cursos combinados e, na maioria dos casos, todos os cursos da escola são atendidos por um ou dois professores. Esta situação aconselha uma atenção particular para o sistema de educação rural de primeiro grau, no qual se dão, ademais, os maiores índices de repetência e evasão.

O agente direto através do qual passam todas as iniciativas educacionais destinadas à criança no ensino rural de primeiro grau é o professor, ou mestre. Em geral, é a pessoa que no meio alcançou o mais alto nível de formação e é considerado uma autoridade local.

Devido a isso e também ao significado da escola e às características da população, o professor rural de primeiro grau deve possuir um amplo conhecimento da situação em que atua e dos métodos e técnicas pedagógicas, a fim de saber responder com flexibilidade, adequadamente, às condições peculiares da população que atende.

No entanto, os programas de formação de professores de primeiro grau das universidades e institutos não contemplam esses aspectos assinalados. Pode-se constatar que os planos de capacitação oferecidos ao magistério rural não se diferenciam nesse sentido.

Desse modo, as condições em que se desenvolve a educação nas escolas rurais do país fazem-nos refletir sobre uma possível dissociação entre os procedimentos do sistema educacional e a realidade do meio ambiente específico em que vivem setores da população estudantil da Educação de Primeiro Grau.

## **CURRÍCULO COMO MEIO EDUCATIVO**

Apesar das recomendações introdutórias às diretrizes ministeriais sobre a flexibilidade dos planos e programas face às situações concretas em que se ministra a Educação de Primeiro Grau\*, sua administração por professores em sua grande maioria de procedência urbana, formados em centros de estudos pedagógicos urbanos e com programas que têm como educando — tipo crianças de classe média urbana, produz uma certa uniformidade de conteúdos, metodologia e linguagem que não facilita, ao contrário, dificulta atingir os objetivos do sistema educacional nos setores que manifestam traços de heterogeneidade sócio-cultural em relação aos anteriormente indicados.

(\*) Decreto 4.002, de 20 de maio de 1980, que fixa "Objetivos, Planos e Programas do Ensino de Primeiro Grau".

Múltiplas experiências constataram a uniformidade na elaboração, aplicação e supervisão de planos curriculares que expressam, tácita ou explicitamente, a idéia de que todos os membros da sociedade agem da mesma forma, nas mesmas circunstâncias. Como se todas as crianças tivessem aprendido previamente as mesmas coisas no mesmo meio cultural. Considera-se o mundo estudantil culturalmente homogêneo, de início, e seus membros compartilhando um caráter nuclear uniforme.

Fazer currículo significa perguntar-se o que vale a pena ensinar no processo educativo. Quais os conteúdos ou valores mais formativos, não só por seu valor intrínseco, mas também em vista das circunstâncias concretas de índole psicológica, social e cultural.

É a conjugação de valores do sistema educativo com situações variáveis de tipo sócio-cultural — em situações concretas que a fazem complexa — que constitui o desafio da educação.

É por isso que sustentamos que não existe um currículo ideal, preconcebido, para nenhum grupo humano. Inclusive não podemos afirmar, neste sentido, que haja uma escola urbana e uma escola rural.

A realidade concreta do educando é o núcleo central e a razão do processo educativo.

## **O EDUCANDO CONCRETO, CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO**

O educando, na atitude natural de sua vida cotidiana, vive num mundo que para ele é real, e sabe, com diferentes graus de certeza, que esse mundo possui tais e tais características.

Os termos-chaves de sua situação concreta são “sua realidade” e “seu conhecimento”.

Pois bem, enquanto pessoa que vive em atitude natural, o educando não se preocupa com o que para ele é real e com o que conhece. Vai vivendo-o espontaneamente, a não ser que algum problema o assalte. Ele dá por assentados seu conhecimento e sua realidade.

Mas o educador não pode fazer o mesmo e aceitar de forma implícita essa situação, porque em sua intervenção intencional há de ter consciência sistemática das modalidades da realidade que o educando dá por estabelecidas, que são bastante diferentes das que se apresentam como desejáveis e esperadas pelos objetivos educacionais pré-dispostos.

O educador é obrigado a indagar a relação que deve existir entre a realidade vivida pelos destinatários do processo educativo e as experiências curriculares que pretende implementar.

Fundar um programa educativo exclusivamente no pensamento teórico das ciências da educação resulta indubitavelmente restrito e insatisfatório, pois mesmo esse pensamento teórico não pode dar conta do todo se não se situa dentro do marco de referência do problema educativo específico.

As formulações teóricas da realidade, sejam elas científicas, filosóficas ou ainda metodológicas, não esgotam o que surge como real para os componentes de uma comunidade determinada. A análise posterior da articulação teórica da realidade proporcionará critérios de programação de atividades educativas somente na medida em que estiverem fundados numa avaliação adequada da significação da realidade vivida pelo educando em sua vida cotidiana.

### **O EDUCANDO CONCRETO, MEMBRO DE UMA COMUNIDADE PARTICULAR**

A realidade da vida cotidiana apresenta-se sempre como um mundo intersubjetivo. Não é possível existir na vida cotidiana sem interagir e sem se comunicar permanentemente com outros que constituem o mundo dos mais próximos ou semelhantes.

É por isso que a atitude natural de um grupo de educandos corresponde à atitude natural de outras pessoas com as quais conformam uma comunidade. Uns e outros, constituindo uma unidade sócio-cultural, aceitam as objetivações pelas quais seu mundo se ordena. Uns e outros organizam seu mundo em torno de seu aqui e agora, de estar nele.

Todas as tipificações do pensamento de senso comum são de per si integrantes da vivência do mundo concreto, histórico, sócio-cultural, dentro do qual prevalecem como aceitos socialmente. Sua estrutura determina, entre outras coisas, a distribuição social do conhecimento e também sua relatividade e relevância para o ambiente social concreto, numa situação histórica também concreta.

Certamente as perspectivas dos diversos integrantes da comunidade não são idênticas. Há multiplicidade de projetos, que podem inclusive entrar em conflito entre si, mas que, apesar disso, vivem um mundo que é comum. Existe uma correspondência contínua entre os significados dos distintos grupos de pessoas que configuram uma comunidade e compartilham um sentido comum diante dela.

É por isso que podemos dizer que a atitude natural que nos interessa, como dado fundamental para a ação pedagógica eficaz, é a atitude da consciência do sentido comum, precisamente porque se refere a

um mundo que é comum a muitas pessoas diversas, participantes de uma mesma comunidade, à qual pertence o processo educativo que nela se realiza, como lhe pertencem seus membros que dele participam.

O conhecimento de senso comum a partir do qual se constrói, através da educação, o trânsito a concepções da realidade mais amplas e universais, é o que cada educando comparte com os outros membros de sua comunidade nas rotinas normais e auto-evidentes da vida cotidiana.

Daí se segue que o conhecimento de senso comum da comunidade em que se estabelece um programa educativo deve constituir a informação básica inicial da planificação curricular. A experiência educativa deve constituir-se a partir do conhecimento da construção social da realidade de que participam os educandos.

### **PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO DE SUA REALIDADE PELO EDUCANDO CONCRETO**

Essa construção social da realidade é gerada no contínuo processo dialético constituído pela externalização, pela objetivação e pela internalização de elementos culturais. A criança não nasce membro de uma sociedade. Nasce com uma predisposição para a socialidade e por aí, através de sua experiência numa comunidade específica, chega a ser membro de uma sociedade.

O ponto de partida deste processo é constituído pela apreensão ou interpretação imediata de um conhecimento objetivamente significativo para o indivíduo que aprende.

As definições dos outros, mediante as quais um indivíduo aprende a viver, apresentam-se a ele como realidade objetiva. Desse modo, apresentam-se à criança que nasce numa comunidade determinada, não só como uma estrutura social objetiva, mas dentro de um mundo social objetivo. Nesse sentido, a internalização constitui a base para a compreensão dos semelhantes e para a apreensão do mundo enquanto realidade significativa e social.

Esta apreensão não resulta das criações autônomas de significado em forma individual e isolada, porém tem início quando uma criança assume o mundo em que já vivem outros. Quem aprende a viver numa comunidade, não só compreende os processos subjetivos momentâneos dos outros, mas também compreende o mundo em que vivem e esse mundo constitui-se no seu próprio.

Mas a criança que aprende a viver numa comunidade, não só vai compreendendo as definições que encontra nas situações compartilhadas,

mas também vai participando, na medida em que se incorpora, dum processo recíproco de definição da realidade. Vai-se estabelecendo, portanto, um nexos de definições e motivações que se estendem em direção ao futuro e que produzem uma identificação mútua entre os membros mais novos e mais antigos da comunidade.

As pessoas das quais a criança vai aprendendo representam aspectos do mundo de acordo com a situação que ocupam dentro da estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais biograficamente arraigadas.

Assim é que podemos dizer, em nosso caso, que a criança de um ambiente rural, não só absorve o mundo social numa perspectiva de sociedade rural, mas ainda que o absorve com a coloração idiossincrástica que lhe dão seus pais, professores ou outros indivíduos que participam de sua socialização. Portanto, a criança chegará a habitar um mundo, não apenas muito distinto do de uma criança urbana, mas ainda, talvez, de uma maneira sumamente diferente da de outras crianças de outras áreas rurais.

É assim que se vai identificando com outras pessoas de sua comunidade que lhe são significativas, numa variedade de formas cognoscitivas e emocionais. Mas a internalização propriamente dita se dá quando nela se produz a identificação. É então que aceita os papéis e atitudes de outros membros significativos para ela de seu mundo social específico, internaliza-os e deles se apropria. Por essa identificação com os outros a criança torna-se capaz de identificar a si própria, de adquirir uma identidade coerente e reconhecida ante si e ante seu mundo específico. Desse modo, a sociedade a que ela pertence, a identidade pessoal e a realidade de seu mundo cristalizam-se subjetivamente no próprio processo de internalização. É assim que a realidade objetiva pode traduzir-se em realidade subjetiva e vice-versa.

A criança não internaliza esse mundo de suas outras pessoas significativas que constitui sua comunidade de origem como um entre tantos mundos possíveis, mas como "o mundo", o único que existe e que se pode conceber. Por essa razão, o mundo internalizado na socialização primária implanta-se na consciência com muito mais firmeza que os mundos internalizados a seguir, nos processos de socialização secundária, e conduz à confiança, não só nas pessoas dos outros significantes, mas também em suas definições da situação que vive.

### **SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA NUMA ESTRUTURA SOCIAL DETERMINADA**

Já que a sociedade existe como realidade tanto objetiva quanto subjetiva, qualquer compreensão teórica adequada dela deve abarcar ambos

os aspectos. É assim que o processo de socialização sempre se efetua no contexto de uma estrutura social específica. Não só seu conteúdo, mas também seu êxito, têm condições e conseqüências sócio-estruturais. Portanto, a análise microsociológica dos fenômenos de internalização deve ter sempre como pano de fundo uma compreensão macrosociológica dos aspectos estruturais.

Parece ser particularmente importante levar em conta essas considerações em processos educativos que se queira realizar em âmbitos sociais caracterizados por uma divisão do trabalho simples e uma distribuição do conhecimento mínima; pois o processo de socialização em tais condições produz identidades socialmente predefinidas e perfilhadas em alto grau, em estruturas compartilhadas relativamente simples.

É o caso das comunidades rurais, em que, com grande facilidade, todos seus membros são considerados como o que se supõe que devem ser, a tal ponto suas identidades se reconhecem com facilidade, tanto objetiva quanto subjetivamente. Em conseqüência, a construção coletiva da realidade, as identidades pessoais e as estruturas sociais correspondentes têm uma grande força legitimadora.

A educação formal, neste caso, como processo programado e sistêmico de ensino, ministrada por pessoal especializado, porém habitualmente alheio aos processos locais, acaba por não coincidir com os efeitos produzidos pela socialização numa ordem social determinada.

O problema reside em que, se a educação tem por fim "abrir o mundo" para o educando, esta abertura não pode ser discordante dos valores, normas e crenças internalizadas pela criança através da socialização.

Quando a necessária concordância entre ambos os aspectos da construção da realidade da criança, não só é inexistente, mas ainda a dissociação que apresenta assume a forma de uma dicotomia "socialização-educação", os resultados não podem ser favoráveis.

## CONCLUSÃO

Levando em consideração que toda ação educativa deve ter como núcleo central o educando em sua situação sócio-cultural particular, surge como indispensável desenvolver metodologias que permitam a compreensão das comunidades educativas nos traços específicos que caracterizam sua compreensão e valoração do mundo que vivem cotidianamente. O que constitui uma informação indispensável para aqueles que definem e aplicam planos curriculares adequados às condições concretas dos educandos.

Quer dizer: o que se requer é uma metodologia que permita uma aproximação com a realidade sócio-cultural de cada zona rural, aportando conhecimentos sobre os traços que caracterizam a vida cotidiana numa zona rural, suas formas espontâneas de pensar, sentir e agir, seus processos de socialização e as relações que se podem estabelecer com as programações curriculares do ensino sistemático.

Tudo isso tendo em vista contribuir para a formação de crianças capazes de responder aos desafios próprios de sua situação presente e futura.

## BIBLIOGRAFIA

- BERGER, Peter e LUCKMAN, T. **La construcción social de la realidad**, Buenos Aires, Amorrortu.
- SIEGEL, Paul. **Curriculum para la escuela rural**, mimeo.
- RECASÉNS, Andrés. **El fenómeno sócio-cultural: alcances y efectos**, Osorno, Universidad de Chile.

(Tradução de Sérgio E. Montes Castanho)