

Escolas empobrecidas: sem História nem Geografia

por Redação da Carta Capital



A escola vive uma profunda crise de legitimidade*.

O mundo mudou, ficou complexo, novas demandas surgiram. Os estudantes na escola também são outros, diversos na origem e nos interesses. Os professores carecem de condições para um trabalho digno. A sociedade alterou suas expectativas referentes à escola e, assim, criou-se um complicado jogo de múltiplas contradições e, para essa complexidade, não cabem respostas e políticas simplistas.

Afinal, para que a escola existe? Para formar adequadamente as gerações futuras ou para preparar os estudantes para avaliações externas como Enem, Saesp, Prova Brasil, Pisa etc.?

A que se destinariam os conhecimentos? Deveriam eles compor um mosaico para criar curiosidades, desejos e perguntas nos estudantes ou só serviriam para produzir informações para uso em testes de avaliação?

Nós, pesquisadoras de educação, ficamos mais uma vez perplexas ao nos depararmos com a nova proposta curricular do ensino público do Estado de São Paulo. Para bem aprender o Português e a Matemática, sugere-se excluir os conhecimentos de História, Geografia e Ciências do 1º ao 3º ano e manter 10% dessas disciplinas no 4º e 5º anos do currículo básico. Por essa nova proposta, ficou assim decretado: doravante, por meio desse novo currículo básico, as crianças de escolas públicas estaduais só receberão, até o 3º ano, aulas de Português e Matemática! Partindo do pressuposto evidentemente errôneo de que um conhecimento atrapalha o outro, as aulas de História, Geografia e Ciências serão eliminadas do currículo desses estudantes.

Como consequência dessa política, nas escolas de tempo integral, o aluno terá aulas em um período e, no outro, oficinas temáticas das diferentes áreas do conhecimento, algumas obrigatórias e outras eletivas escolhidas de acordo com o projeto pedagógico da escola.

À primeira vista, esse currículo está "rico" e diversificado; no entanto, pelo olhar sério e comprometido, ele estará fatalmente fragmentado. Primeiramente porque verificamos que as oficinas obrigatórias também

não objetivam, do mesmo modo, um trabalho com História, Ciências e Geografia; pelo contrário, voltam-se novamente para a Matemática e para o Português.

Além disso, como trabalhar a oficina optativa, por exemplo, de Saúde e Qualidade de Vida sem os fundamentos das ciências? Intriga a essa altura saber: por que oficinas e não estudo contínuo? O que se ganha com isso? Vários equívocos nos saltam aos olhos! O primeiro deles é considerar que o conhecimento de algumas áreas é acessório, ocupa espaço e ainda impede o bom aprendizado do Português e da Matemática!

As concepções de escrita e leitura, por exemplo, acabariam por ser responsabilidade exclusiva de uma única disciplina do currículo. Não seria essa uma visão muito simplista de aprendizagem, pois parece supor que o estudante não desenvolve processos de escrita e leitura também em outras disciplinas?

Outro equívoco é a suposição de que para estudantes de escola pública o mínimo basta! Para que sofisticar com lições da história, da natureza e do lugar do nosso povo? Conhecimento científico seria enfim útil para quê?

A aprendizagem não ocorre por partes. O aprendizado é todo ele integrado e sistêmico. Um bom ensino de História expande o pensamento e as referências e o estudante, assim, tem condições para perceber relações de fatos, tempo e espaço, tão necessárias à aprendizagem matemática.

A Geografia leva nossos pensamentos para viajar em outros espaços; possibilita compreender a diversidade das sociedades, conhecer e apreciar a natureza, aprender a observar e a estabelecer conexões entre lugares e culturas. Mergulhados, assim, nesses novos referenciais, os estudantes podem compreender melhor a própria realidade e encarar suas circunstâncias com pleno envolvimento. Isso certamente repercutirá na sua vida e no seu aprendizado, com consequência, por exemplo, em estudos simbólicos e gráficos.

Como deixar de aproveitar a natural curiosidade das crianças, seu espírito exploratório, suas perguntas intrigantes acerca dos fenômenos da natureza e, dessa forma, tecer as bases de um fundamental espírito científico, que por certo ajudará a compreender a Matemática e a recriar o Português?

Será que a estratégia de oficinas, ao invés do estudo contínuo, dará conta de captar tal complexidade e também de tornar possível um processo de ensino-aprendizagem que seja capaz de construir os conhecimentos de Geografia, História e Ciências que ficaram tão diminuídos no currículo básico?

De nosso ponto de vista entendemos que a questão não é separar para empobrecer. O que vale é democratizar as possibilidades de ser e de estar melhor no mundo. E para que isso aconteça precisamos da integração total de saberes e práticas.

As crianças de classe social mais favorecida possuem, antes já de chegar à escola, uma gama infindável de vivências. As crianças de classe popular, em sua maioria, chegam já à escola destituídas desse capital cultural. Possuem outras ricas e profícuas experiências que, nem sempre, são valorizadas e transformadas

na escola. No entanto, o importante é trabalhar pedagogicamente com essas experiências de modo a transformá-las em vivências socialmente válidas. Pensamos que o fundamental é ampliar as oportunidades ao invés de restringi-las; para tanto, a experiência com as diferentes áreas do conhecimento é essencial.

Preocupa-nos o risco de a função da escola, para as crianças dos anos iniciais, limitar-se, a partir da reforma proposta, ao ensino das habilidades mínimas de leitura e escrita e de cálculo, retirando-se as cores e os sabores das descobertas que se fazem no contínuo do seu desenvolvimento. Preocupa-nos que esse projeto ganhe força e se concretize em outros níveis de ensino e em outros Estados. Preocupa-nos que as oficinas contribuam mais para o esvaziamento dos conteúdos do que para a construção de conhecimentos. O que será da nossa escola pública, então? Um reducionismo dos conhecimentos, um estreitamento das concepções de ensino-aprendizagem? O objetivo final será a quantificação em detrimento da qualidade? E, se atingir índices é o foco dos processos de ensino-aprendizagem, o que isso realmente significa? Qual é a verdadeira motivação da política educacional implícita nesse movimento?

As autoras **Maria Amélia Santoro Franco** (Unisantos), **Valéria Belletati** (Instituto Federal de São Paulo), **Cristina Pedroso** (USP/FFCLRP) são doutoras em Educação e **Ligia Paula Couto** (Universidade Estadual de Ponta Grossa) é doutoranda em Educação. Todas são pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE) – FEUSP.

Fonte: Carta Capital