

PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES NOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DO LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS DO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS (1975-1985)

Dayene de Souza Nascimento*

Introdução

O objetivo desse trabalho é apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural que estão sendo utilizados na pesquisa: “As propostas do Laboratório de Currículos do Rio de Janeiro e o uso de materiais concretos: saberes para ensinar (1975-1985)”, que visa mapear as atividades para as séries iniciais envolvendo materiais concretos¹⁵¹, a fim de caracterizar elementos dos saberes sistematizados com uso de materiais manipuláveis e as orientações de uso. A questão norteadora da pesquisa é: Quais os saberes sistematizados com o uso de dispositivos didáticos nas publicações do Laboratório de Currículos do Rio de Janeiro? E o objeto da pesquisa portanto, são os saberes atrelados ao uso de materiais concretos.

O Laboratório de Currículos pode ser considerado uma estratégia da SEEC/RJ¹⁵², criado para “elaborar currículos e implementar diretrizes metodológicas” (CRESPO, 2016, p. 24), além de auxiliar na organização da situação educacional do Estado, promovendo adequação às diretrizes da Lei 5.692/71, “na implementação da reforma curricular de 1º e 2º graus” (CRESPO, 2016, p. 16). Desse modo, o conceito de *prática cultural* se faz presente na pesquisa, visto que as publicações do Laboratório de Currículos eram destinadas a orientar as práticas dos professores, agindo assim como difusor de práticas e ideias, que circulariam na

* Mestranda do PROPED - Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Bolsista de Apoio Técnico a Pesquisa do CNPQ.

¹⁵¹ Consideramos materiais concretos todo e qualquer acessório didático que auxilie na aprendizagem. Objetos como tampinhas de garrafa, sementes, pedras e bolas por exemplo, eram muito indicados nas atividades propostas pelo LC.

¹⁵² SEEC/RJ - Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro.

rede. O Laboratório de Currículos é considerado setor-chave da reforma educacional articulada pela SEEC/RJ, e o principal instrumento utilizado por ela para efetivar a reforma na rede pública escolar do estado, segundo Regina Crespo (2016, p. 24).

No percurso da pesquisa buscamos conceitos que nos auxiliassem a desenvolvê-la, e, portanto, houve a adoção das perspectivas teórico-metodológicas oriundas da História Cultural, com destaque para os conceitos de *práticas* e *representações*. Esses conceitos são ferramentas que auxiliam na investigação das representações feitas pela equipe que trabalhou nas formulações dos livros do LC¹⁵³, de suas apropriações, e também nos ajudam a pensar as práticas e apropriações que os professores da rede pública do estado fizeram dessas publicações.

Desde a sua criação, o LC contou com uma equipe formada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento e professores da educação básica da rede pública estadual do Rio de Janeiro. O objetivo da Secretaria era atribuir um caráter científico à reforma educacional (CRESPO, 2016, p. 150), articulando pesquisa e ensino e pretendendo ser um “projeto modernizador de educação” (CRESPO, 2016, p. 151). Então, além da preocupação com o caráter científico, existia a preocupação pedagógica, de convocar profissionais com experiência no ensino, para trabalhar na formulação das publicações. Produziram desse modo, livros fundamentados em teorias modernas para a época, como a epistemologia genética de Jean Piaget, por exemplo. Assim, investigar as práticas propostas aos educadores relativas aos processos de ensino, bem como as próprias práticas educativas dos professores que produziram esses manuais, e os níveis de apropriação de seus estudos, se constituem etapa do processo de desenvolvimento da pesquisa.

O LC também tinha por incumbência promover pesquisas de diagnóstico da situação educacional do Estado, seguindo a concepção de que os currículos deveriam ser criados de acordo com as necessidades de cada localidade, e em integração com a comunidade. A elaboração de currículos deveria seguir esse princípio, denominado de “escola-em-integração-com-a-comunidade” (RIO DE JANEIRO, 1976, p.12). Assim, compreendemos que o projeto tratava da realidade representada dos indivíduos históricos, à medida que deveria de certa forma, representar as necessidades da sociedade, ao buscar dar conta de suas problemáticas educativas produzindo soluções para as demandas educacionais urgentes, de forma a atender a população.

¹⁵³ Chamamos de LC o Laboratório de Currículos do Rio de Janeiro.

Contudo, não podemos esquecer que o LC estava inserido no contexto de uma ditadura civil-militar, mesmo existindo um processo de abertura política¹⁵⁴ em curso, no momento de sua criação. Dialogamos com as fontes na tentativa de perceber elementos do texto que apresentassem sinais de resistência, e identificamos esses sinais em relação ao tecnicismo da Lei 5.692/71, à medida em que os referenciais teóricos adotados focam no desenvolvimento do aluno, ao invés de priorizar a formação para o mercado de trabalho. No sentido de debater processos de interpretação de projetos de identidade brasileira, buscamos investigar qual o projeto de educação do governo em curso através da Lei 5.692/71 e qual o projeto pensado pela SEEC/RJ e efetivado por intermédio do Laboratório de Currículos. Se compartilhavam o mesmo projeto, se havia divergências, os pontos de alinhamento, adaptações realizadas, enfim, dito de outro modo, as apropriações feitas de acordo com a necessidade social e com as teorias adotadas.

Dentre os elementos do discurso educacional adotado pelo Laboratório de Currículos, existe a presença do desejo de formar uma escola que fosse participante da comunidade, integrada a ela, uma escola “intimamente penetrada no tecido social e na vida econômica da sociedade” (CRESPO, 2016, p. 150). Essa articulação da escola com a sociedade exprime o entendimento de que não se pode pensar as políticas direcionadas à escola separadamente do seu contexto social, político e econômico. Como essas apropriações são produzidas? É a pergunta que perpassa toda a pesquisa. Através da caracterização dos saberes presentes nesses documentos pensamos ser possível a identificação das representações e apropriações. Partindo do princípio de que a equipe precisava conhecer a teoria de um autor para se apropriar dele e adotá-lo em sua produção. As apropriações de ideias por parte de professores em determinados momentos históricos é tema recorrente em nosso grupo de pesquisa: GHEMAT-RIO¹⁵⁵.

Aspectos da história cultural

A História Cultural tem os aspectos culturais do comportamento humano como centro privilegiado do conhecimento histórico. Os métodos, correntes de interpretação e objetos investigados consistem no que é construído culturalmente pelos sujeitos na História, o desenvolvimento de seus hábitos e costumes, e as características de sua construção. Peter Burke

¹⁵⁴ A abertura política foi um processo de retorno à democracia, de liberalização da Ditadura Militar, pensado para ocorrer de forma lenta, gradual e segura, durante os governos Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985).

¹⁵⁵ Grupo de pesquisa em História da Educação Matemática do Rio de Janeiro.

afirma que “o historiador cultural abarca artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar” (BURKE, 2021, p. 7), isto porque ele se interessa por elementos antes ignorados pela historiografia tradicional, como as mentalidades, contextualizando os indivíduos no tempo e demonstrando “um interesse crescente nos valores defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos” (BURKE, 2021, p. 8). Passou-se a buscar não só o que era comum a eles, mas os processos de criação e difusão da cultura que eles desenvolviam e estavam sujeitos.

Com o tempo *cultura* adquiriu o sentido de situações cotidianas (BURKE, 2021, p. 9), quase como um sinônimo, assim, entende-se que os acontecimentos do dia-a-dia, da prática, formam a cultura de um povo, ao mesmo tempo em que a cultura também pode ser imposta. Desse modo, surgem questionamentos sobre as condições da formação cultural dos indivíduos históricos, que se traduz na busca por significados, práticas, representações e símbolos. “O terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações” (BURKE, 2021, p. 9). Eles adotaram o significado de cultura como todo o conjunto de costumes, crenças e hábitos adquiridos pelo homem na vida em sociedade, e passaram a dar destaque para elementos do cotidiano (BURKE, 2021, p. 41).

Peter Burke sinaliza para as mudanças decorrentes da chamada *Revolução Francesa da historiografia*, efetuada pela Escola dos Annales, em que os historiadores se voltam para novos campos e novos interesses, e também para as contribuições oriundas dela, como a centralidade do estudo das mentalidades, do imaginário social, e das representações coletivas (BURKE, 2021, p. 11). Os cadernos pedagógicos do Laboratório de Currículos foram elaborados em conjunto, por uma equipe de professores, então, investigamos os saberes e representações desses sujeitos dentro da ótica enfatizada por Burke, das representações coletivas.

Tratando das mudanças do campo historiográfico, Burke atenta-se para a “expansão do domínio da cultura” (BURKE, 2021, p. 68), em que novos objetos são inseridos pelos historiadores em seu ofício, demonstrando uma multiplicidade de temas. Na pesquisa em desenvolvimento, analisamos as atividades dos cadernos pedagógicos do LC que sugerem o uso de materiais concretos, um recorte específico, que busca os saberes dos professores construídos historicamente. “Certas teorias culturais fizeram com que os historiadores tomassem consciência de problemas novos ou até então ignorados, e, ao mesmo tempo, criassem por sua vez novos problemas que lhe são próprios” (BURKE, 2021, p. 68).

Práticas e representações

Burke fala de “história das práticas” ou “história cultural das práticas” e o impacto que esta teve sobre campos tradicionais da história cultural (BURKE, 2021, p. 78, 79), afirma a existência de uma “guinada para a história das práticas cotidianas” (BURKE, 2021, p. 80) que se preocupa com o significado das práticas. Sobre *representações* Burke reconhece que se constituem um conceito central da Nova História Cultural, relacionado as ideias de “construção ou produção da realidade” (BURKE, 2021, p. 98).

Os conceitos de práticas e representações, fazem parte dessa produção da realidade destacada por Burke. A realidade percebida, representada e recriada, pois entende-se que ao se apropriar do referencial teórico metodológico, a equipe do LC cria ao mesmo tempo sua própria ideia do significado das respectivas teorias, imprimindo nas publicações suas representações e apropriações delas, produzindo novas práticas. “Espera a SEEC que as sugestões aqui reunidas venham contribuir para a real revitalização do trabalho desenvolvido em conjunto pelos professores e alunos” (RIO DE JANEIRO, 1981, p. 7).

Logo no início das publicações os objetivos são postos, o Laboratório de Currículos age na intenção de oferecer aos professores da rede pública do Estado orientações metodológicas que direcionem seu trabalho. “A SEEC/RJ tem por objetivo facilitar a divulgação de documentos que considera de importância capital para a consecução dos objetivos a que se propõem todos quantos estão empenhados na relevante tarefa de educar”. (RIO DE JANEIRO, 1981, p. 7). As escolhas da equipe representam o que ela considerava fundamental divulgar, e demonstram elementos do projeto educacional que ela desejava difundir. Muito se pode entender por meio das escolhas do que a Secretaria queria que circulasse nas escolas entre os professores.

A proposta de reformulação de currículos, elaborada pelo Laboratório de Currículos desta Secretaria, partiu de um diagnóstico socioeconômico, educacional e cultural realizado nos diferentes municípios do nosso Estado e baseou-se em princípios científicos, para que a escola, perfeitamente integrada na sua realidade, possa não só atender às necessidades individuais dos seus alunos, mas também corresponder aos anseios da sua comunidade, em termos de Educação, Cultura e Trabalho. (RIO DE JANEIRO, 1981, p. 7).

Além das publicações sobre reformulação curricular, propostas metodológicas, e as que ofereciam subsídios teóricos e sugestões de atividades, o LC também produziu livros que continham dados sobre a situação educacional nos municípios do Estado, como se vê na citação acima. Para quê, de posse dessas informações o LC e os professores pudessem orientar seu

trabalho, partindo da realidade de cada localidade. No entanto, nos questionamos sobre a representação dessa realidade, ou seja, a realidade representada nesses cadernos. Eles apresentam dados dos mais variados, quantidade de escolas, renda geral das famílias, informações sobre o comércio local. Mas, ao produzir o material de orientação curricular tendo por base a realidade, essa produção se dá sobre a realidade representada, apropriada. Em outras palavras, nas publicações do LC, podemos buscar as representações e apropriações não só do referencial teórico metodológico feito pela equipe, mas também da interpretação da realidade socioeconômica e educacional feita por esses professores que produziram os cadernos do LC.

Um exemplo disso são as adaptações da fundamentação teórica apresentadas nos cadernos. Ao apresentar as etapas da Epistemologia genética de Jean Piaget, dos processos do desenvolvimento e da aprendizagem, o LC fez a opção de traduzir as etapas piagetianas em jogos. Assim, sugerem diversas atividades que contemplam as etapas do desenvolvimento baseadas em Piaget, mas sem focar na teoria de cada etapa, e sim focando nas fases dos jogos.

A motivação por trás dessa escolha, segundo eles, era de facilitar o trabalho dos professores, para que eles absorvessem as teorias mais depressa. “O Laboratório transformou os fundamentos teóricos (instrumental) em jogos e suas regras, devido a impossibilidade de os professores dominarem os referenciais em curto prazo” (RIO DE JANEIRO, 1981, p. 8). Mas quais as causas dessa impossibilidade de os professores se apropriarem das teorias rapidamente e por eles mesmos? O relevante dessas questões é justamente perceber que elas foram, de algum modo, pensadas pela equipe ao preparar os livros.

O Laboratório de Currículos tinha um papel social de promover práticas. Práticas advindas de pesquisas científicas, visto que o LC trazia “modernas teorias pedagógicas” (RIO DE JANEIRO, 1981, p. 7), e práticas oriundas das experiências dos próprios professores. A equipe inclusive promoveu oficinas em escolas da rede, para testar metodologias e assim incluí-las nos cadernos após sua verificação. Isso se refere a umas das características do LC, a criação de escolas experimentais. Através de estudos e experimentação novas práticas seriam produzidas, apropriadas pelos professores e agregadas ao projeto. Sempre com esse pensamento, de práticas que produzam outras práticas: “as sugestões de atividades apresentadas devem ser vistas como ponto de partida para a criação de novas atividades” (RIO DE JANEIRO, 1981, p. 8, 9).

Pensar o LC como um órgão criado para orientar práticas, com o objetivo de ter um alcance a nível estadual, faz com que ele adquira uma posição de agente de mudança social, de

certa forma, pois existia essa pretensão por parte dele. E “como os processos passados não podem transformar-se, nós os conhecemos através de transformações constantes de suas imagens consecutivas, em função das mudanças que intervêm na práxis atual” (CARDOSO, 1997, p. 5). Por isso, é importante revisitá-lo e lançar novos olhares para seu contexto a fim de investigar as mudanças sociais promovidas por ele.

Em sua teoria, o LC pretendia ser justamente esse órgão, presente e ativo na sociedade, capaz de promover mudanças estruturais. “A cultura será paralelamente valorizada, através de todas as vivências curriculares, planejadas e realizadas com a finalidade primordial de tornar a escola um laboratório onde se busca proporcionar condições para a melhoria da vida do indivíduo e da comunidade” (RIO DE JANEIRO, 1981, p. 9). O Laboratório de Currículos assim chamado por evidenciar as atribuições com a produção curricular, pretendia que a escola fosse de igual forma, também um laboratório, onde as metodologias seriam aplicadas e testadas e assim reformuladas. A luz do conceito de práticas da História Cultural lançamos reflexões sobre essas práticas de ontem.

O objeto do conhecimento histórico não é constituído pelo sujeito: a práxis atual intervêm na apropriação cognitiva de algo que existe por si mesmo e poder ser conhecido: trata-se, mais exatamente, da concepção da verdade científica como limite absoluto a que tendem verdades relativas ou parciais cujo alcance maior ou menor depende do tipo de conhecimento histórico que permite a prática social de cada época ou fase. (CARDOSO, 1997, p. 5).

O LC abordava a “educação sistemática”, referente a educação escolar, e a “educação assistemática”, que se refere a toda ação cultural e as trocas simbólicas em outros ambientes além da escola (RIO DE JANEIRO, 1981, p. 9). Destacando a importância de a escola promover a ação conjunta com outras esferas sociais, coordenando esse trabalho. “Assim, a educação (sistemática) é o resultado (se torna) da integração de todas as esferas da educação assistemática” (RIO DE JANEIRO, 1981, p. 9).

Promover essa ação coordenada de forças de várias esferas sociais em prol da educação implica em mudança de mentalidades, em representações coletivas sobre o papel da educação e seus respectivos responsáveis. E nesse sentido entende-se que a “concepção de mentalidades, concebidas como estruturas de crenças e comportamentos que mudam muito lentamente, e tendendo por vezes à inércia e à estagnação” (VAINFAS, 1997, p. 134) não é tarefa fácil de identificar historicamente, fazendo-se necessário buscar resquícios de elementos que representem essas mudanças.

A História da Educação tomando emprestada da História Cultural seus conceitos, por ser também uma “investigação dos fenômenos humanos no tempo” (VAINFAS, 1997, p. 138), se referindo também a “dimensão individual dos comportamentos sociais, e procurando resgatar os padrões menos cambiantes da vida cotidiana” (VAINFAS, 1997, p. 138), se relaciona com aspectos da dimensão privada, ao analisar a prática de um professor ou aluno, e da dimensão coletiva, ao analisar por exemplo, uma turma de alunos ou uma equipe de professores, buscando sempre por “padrões de comportamento” (VAINFAS, 1997, p. 138).

O objeto da nossa pesquisa são os saberes atrelados ao uso de materiais concretos, como já dissemos, seguimos no propósito de mapear as atividades propostas nos cadernos pedagógicos do Laboratório de Currículos. Mas entender a produção desses saberes, as práticas, as representações, as relações de produção do conhecimento existentes no período, as redes de sociabilidade, tudo isso faz parte do processo de desenvolvimento da pesquisa.

Porque: “o objeto, diz Chartier, não reside nas estruturas e mecanismos que regem, fora de todo subjetivismo, as relações sociais, mas sim nas racionalidades e estratégias que põem em funcionamento as comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos” (VAINFAS, 1997, p. 147). Desse modo, as relações por trás da produção do LC se tornam objeto de investigação. Não se pode evitar pensar na autonomia relativa dos professores ao produzir essas publicações, visto que estavam inseridos em um contexto ditadura militar. Os contextos não podem ser ignorados, precisam ser problematizados e investigados. Pois, “a chamada história cultural é uma história plural, apresentando caminhos alternativos para a investigação histórica” (VAINFAS, 1997, p. 149).

O reconhecimento da pluralidade da Nova História cultural deve ser articulado, ao meu ver, com as outras três características apontadas anteriormente, as quais permitem traçar ao menos um perfil de conjunto para o campo de estudos em foco. Vale lembrá-las: (1) recusa do conceito vago de mentalidades; (2) preocupação com o popular; (3) valorização das estratificações e dos conflitos socioculturais como objeto de investigação. (VAINFAS, 1997, p. 150).

O trabalho com o Laboratório de Currículos correlaciona todos esses temas advindos da História Cultural inclusive, o “exercício teórico interessado em demonstrar o conflito e as relações de classe no plano cultural” (VAINFAS, 1997, p. 152), buscando o papel dos professores na sociedade da época. “Ao historiador cabe, com método e problemáticas teoricamente amplas, captar e decifrar os indícios, à semelhança do que faz o médico, o detetive, e outros investigadores que só atingem o geral a partir de sinais particulares, valendo-se de erudição e mesmo de intuição” (VAINFAS, 1997, p. 153).

Conclusão

Concluimos que a resistência da equipe formuladora do LC, ao tecnicismo da legislação vigente no período, e de certa forma ao próprio modelo de governo estabelecido, no entanto, foi sutil, ao mesmo tempo em que o texto adotava referenciais modernos da pedagogia e psicologia, não abandonava - e obviamente não podia, devido ao caráter autoritário e repressor do regime -, os documentos oficiais do governo, fazendo referência a eles. Desse modo, o conceito de estratégia auxiliou a análise e as reflexões sobre as interpretações de projetos de identidade brasileira.

Assim, pesquisar sobre o LC ao mesmo tempo que atende os objetivos de investigar práticas e representações de professores de outros tempos, também revela a realidade social e cultural do Rio de Janeiro nas décadas de 1970 e 1980, período de existência do Laboratório de Currículos. Ele constitui assim uma ferramenta para melhor compreensão desse período e do que ele significou para a História da Educação brasileira, e para a História do Brasil de forma geral.

Referências

- BARROS, José D' Assunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução Sérgio Goes de Paula. 3ª ed. rev. e ampl. - Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. (orgs) *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CRESPO, Regina Márcia Gomes. *Educação pública fluminense pós-fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara: uma análise da política educacional do governo Faria Lima, 1975-1979*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2016.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Reformulação de Currículos: Síntese*. Niterói, Imprensa Oficial, 1976.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Cultura. *Reformulação de Currículos: Terceira série*. Imprensa Oficial, 1981.