



O PROJETO ÂNCORA E A GARANTIA DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO PODEROSO

Ana Carolina Gaspar Costa ¹
Marili Moreira da Silva Vieira ²

INTRODUÇÃO

O conhecimento tem sido um importante recurso nas diversas instâncias no atual contexto das sociedades contemporâneas. A maneira como ele se propaga e como é absorvido relaciona-se diretamente ao papel das escolas e como elas realizam a gestão do conhecimento. No Brasil, o conjunto de decretos provenientes da Reforma Francisco Campos em 1931 foi considerado um marco no sentido da regulamentação da educação brasileira, dotada de estrutura orgânica e caráter obrigatório (Saviani, 2004).

Como resultado das transformações sofridas pela concretização da industrialização, ampliação das relações sociais pelas mídias, crescente domínio da tecnologia, urbanização, globalização e instalação de um sistema nacional de educação no século anterior, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) surge no intuito de adequar a regulamentação da educação às novas necessidades da sociedade pós-moderna. O objetivo educacional é esclarecido no art. 1º, § 2º, que prevê: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

No século XXI, o debate sobre a eficácia do conteúdo transmitido nas escolas brasileiras, públicas e privadas, consiste na estruturação do currículo e definição do conhecimento, sobretudo diante da dicotomia do saber objetivo-científico. De um lado, existe o propósito curricular de favorecer todos os alunos – principalmente os de contextos sociais menos privilegiados – com a aquisição de conhecimentos objetivos, universais e clássicos, traduzidos no conhecimento poderoso (YOUNG, 2013). Por outra perspectiva, há a preocupação em potencializar a autonomia, vivenciar a democracia e contemplar a pluralidade de identidades dos discentes no contexto escolar (PACHECO, 2007).

O conhecimento como viabilizador de transformações pessoais e sociais mediante a sua aquisição pelos alunos é objetivo da LDB e das organizações educacionais brasileiras.

¹ Graduanda do Curso de **Pedagogia** da Universidade Presbiteriana Mackenzie e **Direito** da Universidade São Judas Tadeu - SP, ana.carolinagaspar@hotmail.com;

² Dra. em **Psicologia da Educação** da Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP, marili.vieira@mackenzie.br



Para tanto, este projeto pretende identificar o modo como o Projeto Âncora (Cotia – SP), criado em 1995 por Walter e Regina Steurer, garante a aquisição de conhecimento poderoso (YOUNG, 2013) e busca contribuir para a discussão a respeito da gestão das práticas e regras educacionais brasileiras, além de interligar a organicidade curricular e o conhecimento poderoso ao pragmatismo construtivista.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Esta pesquisa se encaixa na categoria exploratória-descritiva, de natureza qualitativa, uma vez que se dedica à investigação e análise dos métodos utilizados pelo Projeto Âncora para garantir conhecimento poderoso a seus alunos. Outrossim, ao ter como propósito a identificação e compreensão das razões que conduzem à escassez de iniciativas construtivistas, como o Projeto Âncora, no Brasil, o projeto ora apresentado classifica a pesquisa como explicativa. Importante colocar em evidência que o projeto de pesquisa ora proposto é derivado da leitura, interpretação e validação de artigos científicos publicados, de doutrinas, do amparo legal durante a execução das políticas escolares.

REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em conta a melhor compreensão dos conceitos-chave que sustentam o desenvolvimento desta pesquisa, faz-se fundamental a conceituação de currículo, saber objetivo-científico, conhecimento poderoso e do Projeto Âncora.

Currículo

O currículo expressa o conjunto de conhecimentos eleitos em uma determinada época para serem transmitidos de uma geração a outra, o que inclui os conhecimentos considerados importantes ou necessários em determinado momento histórico (Polon, 2012, p. 12)

Caracteriza-se como objetivo do currículo a constante busca pela qualidade do ensino, de modo a conceber sucesso na trajetória escolar e pessoal dos alunos, a partir da transmissão de saberes históricos em parâmetro com a realidade regional (MOREIRA, 2009). Todavia, as ramificações entre a valorização do aspecto técnico em detrimento do propósito social – e vice-versa – contribuem para a manutenção das discussões sobre o que se entende por qualidade curricular e, por consequência, do ensino.



De acordo com Antônio Flávio Barbosa Moreira, a comum noção de qualidade de ensino adotada pela maioria das escolas não ultrapassa o nível instrumental, pois se fundamenta em pressupostos tão somente técnicos (MOREIRA, 2009). Essa visão de qualidade encaminha a valorização de “bons resultados em exames nacionais; o domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam previamente; o emprego de tecnologias avançadas; o foco na produtividade; a celebração de novos métodos de gestão e de novos procedimentos pedagógicos”, que acabam por determinar os pilares da educação tradicional (MOREIRA, 2009, p.4). Por outro lado, os saberes técnicos que se pretende ver incorporados ao currículo foram marcados pelo hibridismo epistemológico desde sua gênese, o que confere muitos desafios e incertezas ao debate acerca da qualidade curricular, da seleção de seus conteúdos e fronteiras (PACHECO, 2007).

Nesse sentido, as propostas curriculares dizem respeito às correntes pedagógicas a que estão ligadas e à seleção dos conteúdos do currículo. De acordo com Saviani, a universalidade pretendida pelo saber escolar liga-se à objetividade do saber científico, que por ser o mais próximo que se tem da verdade deve ser positivado pelo sociedade (SAVIANI, 2003, p. 15; 62). Cultivar esse saber especializado e verdadeiro (currículo) é dever da escola e toma forma a partir do modo como é transferido (pedagogia).

Saber objetivo-científico

O conhecimento científico é produto da investigação de uma tese ou teoria, sendo possível que surja não apenas da necessidade de encontrar soluções para problemas de ordem prática da vida diária. São necessárias explicações que se justifiquem por testes (empíricos e teóricos) para que o saber seja validado como científico. França aprofunda esta concepção ao delimitar os principais processos na aquisição e transmissão do conhecimento que se entende por científico:

Conhecer supõe a presença de sujeitos; um objeto que suscita sua atenção compreensiva; o uso de instrumentos de apreensão; um trabalho de debruçar-se sobre. Como fruto desse trabalho, ao conhecer, cria-se uma representação do conhecido - que já não é mais o objeto, mas uma construção do sujeito. O conhecimento produz, assim, modelos de apreensão - que por sua vez vão instruir conhecimentos futuros (França, 2001, p. 43).

É exatamente o fato de o pressuposto da “coisa conhecida” (que se torna objeto de conhecimento) ser o movimento do sujeito em direção ao objeto que concretiza o processo de conhecer (ARAÚJO, 2006, p. 127). Logo, a forma, o objeto, o meio ou método e os



instrumentos do “conhecer” determinam o saber objetivo – como objeto e em relação ao sujeito – e científico – comprovado empiricamente e provido de teses. Esses aspectos compreendem a diferença entre o saber objetivo-científico e o saber popular [também denominado como “senso comum” por Lakatos e Marconi (1986, p. 18)], pois este último restringe-se à experiência.

Por conseguinte, o saber objetivo-científico é elemento indispensável e deve ser mantido no currículo por carregar valores comprovadamente universais e, portanto, verdadeiros e confiáveis. Portanto, qual é a relação entre o saber objetivo-científico e o conhecimento poderoso?

Conhecimento Poderoso

Michael Young encara o saber objetivo-científico, quando estruturado em matérias (currículo), como fonte confiável e potencial de aquisição e transmissão de conhecimento poderoso. Nesse sentido, Young discorre sobre a importância da estruturação do saber objetivo-científico em disciplinas:

Seria ingenuidade imaginar que qualquer currículo pudesse superar desigualdades geradas em outro lugar. Sociedades capitalistas, em graus diferentes, sempre produzirão desigualdades em educação, saúde, moradia ou qualquer serviço público. Ao mesmo tempo, um currículo centrado em disciplinas tem um grau de objetividade baseado no pressuposto de que é a maneira mais confiável que já desenvolvemos para transmitir e adquirir ‘conhecimento poderoso’ (Young, 2010, p. 620).

O conhecimento poderoso não se referiria ao “conhecimento dos poderosos”, mas sim ao melhor conhecimento que se poderia, e deveria, ser oferecido – especializado a partir do foco e objeto de estudo. Esse saber também não é necessariamente pragmático e não está relacionado com a vida e cotidiano dos alunos, pois pressupõe um conhecimento capaz de contribuir com um desenvolvimento mais amplo do sujeito (MALANCHEN, 2018, p.127), o que se traduz na sua emancipação e leitura de mundo consciente e coerente com a sua realidade. Esse seria o conhecimento poderoso: valoroso e universal, a qual todos deveriam ter o direito de acesso, legitimado no ambiente escolar e sistematizado (currículo).

Destarte, como o Projeto Ancora se contrapõe ao pressuposto da aquisição do conhecimento poderoso? Como o Projeto garante o conhecimento poderoso mesmo levando em conta a vida pessoal e interesses dos alunos e ainda descartando aulas expositivas e um currículo especializado como fonte de saber objetivo-científico?



RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Âncora

Polon discorre sobre a importância das reformas do ensino ecoadas ao longo dos anos 1990 para a contemplação da abordagem psicopedagógica do currículo, como o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Assim, a implantação das diretrizes sobre a aprendizagem nos dispositivos legais implicou a configuração do marco explicativo construtivista (POLON, 2012, p. 29). A introdução construtivista às noções curriculares afirma-se pelo “reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento” (PCNEF, 1997, p. 36).

Nesse sentido, a questão metodológica torna-se intrínseca à discussão curricular e legitima a posterior luta do Projeto Âncora para assegurar o construtivismo como forma de aquisição do conhecimento poderoso. A representação do Projeto como espaço de vivência e propagação da cidadania representa sua abordagem pedagógica contrária às correntes tradicionais ao abolir aulas expositivas como método de ensino. Logo, o Projeto Âncora busca garantir a aquisição de conhecimento poderoso a seus alunos por promover uma abordagem significativa e contextualizada, que segue na mesma direção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação do Projeto Âncora como espaço de vivência e propagação da cidadania representa sua abordagem pedagógica contrária às correntes tradicionais. Dessa maneira, o professor, a cultura e o espaço social atuam como mediadores entre o conhecimento e a aquisição de novas competências, ao vivenciarem a mediação como mecanismo de significação do mundo (VYGOTSKY, 1998). Logo, o Projeto Âncora busca garantir a aquisição de conhecimento poderoso a seus alunos por promover uma abordagem significativa e contextualizada.

Palavras-chave: Currículo; Políticas Públicas Educacionais; Projeto Âncora.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. A. A. A ciência como forma de conhecimento. Revista Ciências e Cognição, Rio de Janeiro-RJ, v. 8, p. 127-142, Ago, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4ª ed. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. 23 Dez 1996; Seção 1, p. 27.833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8.6.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8.6.2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 8.6.2020.

BONAMINO, A. M. C.; CARVALHO, C. P.; ALVES, F. Currículo, Políticas Curriculares e Didática na Educação Básica: Questões que à escola cabe enfrentar. In: Polon, Thelma Lucia Pinto et al.. (Org.). Gestão do Currículo e Gestão da Liderança. 1aed. Juiz de Fora/MG: CAEd/UFJF, 2012, v. III, p. 11-36.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA. Projeto Político-pedagógico da Escola Projeto Âncora. Cotia, SP, 2012.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

MALANCHEN, J. O realismo social de Michael Young e a pedagogia histórico-crítica: perspectivas e aproximações na definição do conhecimento escolar. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.95-134, Set./Dez., 2018.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre o currículo: conhecimento e cultura. Organização do documento: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.137, p.367-381, Maio/Ago, 2009.

PACHECO, J. A. Para a noção de transformação curricular. Cadernos de Pesquisa, v.46, n.159, Jan./Mar., p.64-77, 2016.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, Jun, 2007.

PEDAGOGIA AMPLIADA. Projeto Âncora, [s. d.]. Disponível em: <<https://www.projetoancora.org.br/blog/escola/pedagogia-ampliada.html>>. Acesso em: 8.6.2020.

SANTOS, A.; LIBÂNEO, J. C. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005.

SAVIANI, D. O legado educacional do século XX no Brasil. In: FERRETTI, C.J. et al. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, vol. 16, n. 48, setembro-dezembro, 2011, p. 609-623. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 20.5.2020.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, Set./Dez, 2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18.5.2020.