



O ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA: pressupostos psicológicos e pedagógicos dos círculos concêntricos

Martin Kuhn

mark@outlook.com.br

Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e Professor da Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8107-0814>

Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso

claudia.ilgenfritz@hotmail.com

Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e Professora substituta na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5431-1064>

Helena Copetti Callai

copetti.callai@gmail.com

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8043-659X>

RESUMO

O ensino dos estudos sociais nos anos iniciais do ensino fundamental é a temática deste artigo. Por que ensinamos estudos sociais, história e geografia, nos anos iniciais da educação básica da forma como ensinamos? Que fundamentos psicológicos e pedagógicos dão lastro à tradição curricular de ensino dos estudos sociais (história e geografia) dispostos em círculos concêntricos? O objetivo é fustigar a tradição consolidada em torno da forma como ensinamos os conhecimentos dos estudos sociais nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. Apesar da reflexão se originar de constatações do mundo prático, trata-se de um ensaio teórico. A linguagem é o horizonte de onde abordamos o objeto. Trata-se de dizer e interpretar o mundo e as coisas, dialogando com as diferentes tradições epistemológicas, contudo demarcando um olhar crítico e reflexivo sobre a problemática. Após uma breve apresentação das questões epistemológicas implicadas nos círculos concêntricos, a reflexão que segue se estrutura em dois movimentos: o primeiro discute a concepção naturalista de desenvolvimento psicológico humano da modernidade a partir do pensamento de Comenius e o segundo reflete sobre as implicações pedagógicas dessa concepção de desenvolvimento para a educação.

PALAVRAS-CHAVE

Estudos sociais, Círculos concêntricos, Fundamentos psicológicos e pedagógicos.

TEACHING HISTORY AND GEOGRAPHY: psychological and pedagogical assumptions of concentric circles

ABSTRACT

The teaching of social studies in the initial years of elementary education is the theme of this article. Why do we choose certain ways of teaching social studies, history and geography in the early years of basic education? What psychological and pedagogical foundations give weight to the curricular tradition of teaching social studies (history and geography) arranged in concentric circles? The aim of this essay is to question the consolidated tradition concerning the way we teach social studies in the initial years of elementary education. Although this discussion comes from the findings of the practical world, it is a theoretical reflection. The language is the horizon from which we approach the object. It is about telling and interpreting the world and things, dialoguing with different epistemological traditions, however demarcating a critical and reflective view on the problem. After a brief presentation of the epistemological issues involved in the concentric circles, the reflection that follows is structured in two movements: the first one discusses the naturalistic conception of human psychological development of modernity, according to Comenius' ideas; and the second one reflects on the pedagogical implications of such conception for educational development.

KEYWORDS

Social studies, Concentric circles, Psychological and pedagogical foundations.

Introdução

O pressuposto que a criança conhece, aprende tomando como referência a realidade imediata, significa reconhecer a indução como procedimento racional para a organização das aprendizagens. O conhecimento sistematizado no livro didático (disposição intencional do real) é o conteúdo abstraído da realidade. A experiência do real como ponto de partida do conhecimento e organizadora do currículo escolarizado do próximo e imediato para o distante e abstrato, reafirma a posição epistêmica realista/empirista. O artigo se volta à compreensão da organização do currículo escolar dos estudos sociais disposta nos círculos concêntricos, uma forma de ordenamento dos conteúdos das aprendizagens e que entende que a criança pode 'repetir' as experiências (conhecimento objetivado) organizadas pelo currículo escolar e com elas aprender.

Os pressupostos filosóficos e epistemológicos dos círculos concêntricos remetem a modernidade. Descartes (2002, p.92) pondera que na produção do entendimento de algo "graças a uma ordem bem estabelecida, se faz em pouco tempo e com facilidade uma série de tarefas que à primeira vista parecem enormes." O filósofo compreende que para conhecer o real de modo mais claro e distinto deve-se organizar racionalmente os

dados, ordená-los e enumerá-los de forma que não permaneça presente qualquer elemento obscuro. Da disposição, ordenação e enumeração sistemática do fenômeno (realidade) pode-se deduzir conhecimento seguro. Parece-nos que o modo como estão dispostos racionalmente os conhecimentos acerca do mundo, presente nos estudos sociais, reproduz a proposição realista cartesiana de conhecer e ordenar as coisas.

Contudo, tal entendimento não está restrito ao método dedutivo de Descartes, fundamentalmente indutivo e realista. As bases realistas da ciência moderna aprofundam a dimensão da observação e experimentação na produção do conhecimento científico. A explicação sistematizada do real e a produção de teorias e leis passam a ser o modo como conhecemos, exploramos e dominamos o mundo. Esse conhecimento objetivo produzido pela ciência moderna e a forma de dispo-lo é transformado em saber escolar. Ou seja, a forma e o conteúdo da ciência produzem e reproduzem cosmovisões no âmbito escolar. O mundo em que hoje se vive é, em parte, não só o mundo produzido pela ciência, mas também um que foi silenciado. O currículo escolar disposto em círculos concêntricos materializa a forma como conhecemos as coisas, a forma como dispomos a ordem das coisas no mundo e isso produz modos de como compreendemos as coisas.

Deste modo, o conhecimento escolar está organizado na lógica da ciência moderna realista/positivista. A disposição do currículo escolar ordena a realidade a ser ensinada pela escola e professor e a ser aprendida pela criança, adolescente ou jovem. Parece-nos que a sucessão (ordenamento) em termos de sequência crescente de complexidade do conteúdo pode ser explicada por esse modo de operar da razão científica e, nesse sentido, não estamos negando a validade da produção do conhecimento da perspectiva empírico-analítica, mas os seus limites. A concepção racionalista dedutiva de Descartes quando pensado em termos de educação, exige da criança o aprimoramento da razão desde a fase mais miúda, pois desenvolver o modo racional de pensar é o seu sentido. Assim, o desenvolvimento da razão, seria como que um antídoto as falsas impressões, desejos e fantasias que o mundo da infância teria como marca. Razão pela qual propõe uma educação e escola que aprimore a razão, pois a valorização das esferas subjetivas reforçaria o mundo das ilusões cotidianas. Quanto mais precoce ocorrer o desenvolvimento da razão, menos a criança estaria exposta as ilusões do mundo.

Assim, a aprendizagem de uma realidade ordenada, clara e certa, ensinada e aprendida pela criança, evita que a escola e o professor percam tempo e aprimorem precocemente a razão. Uma vez que a criança aprenda essa realidade ordenada, disposta

no conteúdo escolar, não necessita mais voltar a ele e pode dar sequência a sua trajetória escolar em termos de anos escolares e de conhecimentos a serem aprendidos. Sequencialidade e hierarquização se constituíram dessa forma, conforme Tedesco (2008, p. 29), as duas categorias organizadoras e ordenadoras da escola moderna. Assim, “o sistema educativo organizou-se em graus sucessivos, associados a determinadas idades”. Articulam-se desse modo, graus sucessivos (níveis e etapas escolares) a estágios cada vez mais complexos de compreensão da realidade.

Essa ordenação em termos de níveis representa a sequência em anos escolares e os estágios remetem a disposição do conhecimento, do simples ao mais complexo, segundo as disposições psicológicas das crianças, essas desenvolveriam um modo racional de compreender o mundo. A disposição pedagógica dos conteúdos e fenômenos da realidade em uma sequência ordenada presente em todas as disciplinas parece-nos, satisfazer o movimento assumido pelas teorias do conhecimento (racionalismo e empirismo), pela teoria da ciência e, no caso das ciências sociais e humanas, pelo positivismo. É perspicaz o entendimento de Tedesco (2008, p.32) que “os conteúdos dos manuais escolares e das práticas pedagógicas, assim como a arquitetura geral do sistema educativo, vinham dar resposta à necessidade de garantir a ordem social, mediante a adesão às normas dominantes”. Essa dinâmica assumida pela ciência moderna produz um modo de ordenar a realidade natural e social segundo leis e teorias, perspectiva mecanicista do universo. Desse ordenamento, resulta também a infância, a escola, o currículo, o conteúdo, as aprendizagens, etc.

Nesse sentido, podemos afirmar que a disposição pedagógica dos conhecimentos escolares, na perspectiva dos círculos concêntricos, se alinha com os parâmetros da ciência moderna. O que significa dispor a aprendizagem da língua portuguesa em vogais, consoantes, sílabas, palavras, frases, textos? Assim também o ensino da matemática, da ciência, da história, da geografia, etc. É possível pensar em aprender fora dessa forma ou lógica de ordenamento da realidade? Como diz Descartes (2002, p. 95) “prestaria atenção a tudo que o possa enganar, a fim de precaver-se; enumerará exatamente todos os caminhos que se oferecem aos homens para a verdade, com o fim de seguir o melhor.”

Seguindo a prescrição cartesiana, a dedução produz a verdade a partir da compreensão do real. Nesse sentido, é coerente a afirmação de Marques (1993) de a ciência emergente constrói a realidade. Além de ordenar e enumerar o real (exigência do método) permite que o entendimento tenha uma explicação e apreensão clara dele. E para tal, o método é o caminho que nos auxilia a conhecer de modo mais claro e distinto

um fenômeno. Deste modo, partir dos elementos mais simples para os mais obscuros e complexos, até desvendar suas leis e seu funcionamento, é o percurso do método da ciência moderna para explicar algo.

Conforme Fernandes (1977), esse método materializado na perspectiva positivista/funcionalista de investigação dos objetos sociais se concentra na descoberta da verdade e na seleção dos instrumentos mais adequados para tal, de modo similar ao que fazem as ciências empírico-analíticas. Perde-se, nesse movimento, conforme Ianni (1989), parte da complexidade do real, da diversidade, das desigualdades e antagonismos dos diferentes grupos e classes sociais implicados no contexto da compreensão. Trata-se, como afirmado anteriormente, não de negar as contribuições das ciências empírico-analíticas na investigação do mundo, mas de reconhecer nelas um determinado modo de dispor o universo, de produzir conhecimentos, de selecionar e dispensar dados, de sugerir subjetividades, de propor currículos, etc.

O ordenamento do conhecimento disposto no currículo dos estudos sociais (história e geografia) na perspectiva dos círculos concêntricos, do mais simples, do mais próximo e imediato observável da realidade, materializa a perspectiva empírico-analítica. E mais, no âmbito da prática escolar, via de regra, a realidade é tomada em seu modo mais elementar (realismo ingênuo), como se o contato sensível com a realidade fornecesse os elementos à sua compreensão, entendimento duramente criticado por Young (2011; 2007). Assim, a organização curricular que parte do eu, para a família, para a escola, para o bairro, para o município, para o Estado, para o Brasil e, deste para o mundo, não se trata de uma disposição sem lastro epistêmico, como também, funda uma determinada forma de compreender o desenvolvimento humano, a partir da qual se organiza uma pedagogia, um determinado modo de pensar o processo de ensino e de aprendizagem.

A disposição do currículo escolar sintonizada com essa tradição tornou-se hábito. Parece-nos, nesse sentido, que a disposição curricular produzida pela ciência moderna torna-se um *habitus*. O termo *habitus* compreendido por Bourdieu (2013, p.87) enquanto “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”, é significativo para a nossa interpretação dos círculos concêntricos. Estes assumem o caráter de *habitus* como sistema de disposições adquiridas, permanentes e geradoras de sentido que são naturalizadas no currículo e nas práticas das professoras(es) e não são mais interrogadas. Além de essas disposições se reproduzirem como um automatismo, elas produzem marcas indeléveis

inscritas no currículo, nas práticas educativas, nos corpos, nas crenças, nas compreensões dos indivíduos, nas coletividades, etc. Mas seria injusto, como salienta Bourdieu (2013), não reconhecer nelas uma dimensão criativa ou possibilidades de produção de novos sentidos que interroguem a simples reprodução ou conformidade com o sistema.

Desse modo, a disposição do currículo dos estudos sociais em termos de círculos concêntricos remete, portanto, a uma epistemologia de base indutiva, oriunda do racionalismo cartesiano quanto do realismo/empirismo incorporado à ciência moderna. O reconhecimento desse pressuposto epistêmico, por si só, não justifica a disposição do currículo em termos de círculos concêntricos, contudo reconhece que conhecemos a partir da observação e experimentação sistemática da ordenação dos fenômenos investigados, tanto no âmbito das ciências naturais quanto humanas e sociais. Entendemos que tal disposição do conhecimento produzido pela ciência, articulada com os pressupostos psicológicos modernos e, conseqüentemente, com uma determinada organização pedagógica das aprendizagens, produz aquilo que denominamos de círculos concêntricos.

Os círculos concêntricos são uma forma de organizar o currículo escolar. Para Callai (2005, p.230) nos círculos concêntricos os conteúdos se “[...] sucedem numa sequência linear, do mais simples e próximo ao mais distante.” Em seu entender, esse modo de dispor a realidade no currículo e nas práticas educativas escolares “constitui mais um problema do que uma solução, pois o mundo é extremamente complexo e, em sua dinamicidade, não acolhe os sujeitos em círculos que se ampliam sucessivamente do mais próximo para o mais distante”. Se no contexto da sociedade moderna a disposição da escola nas categorias sequencialidade e hierarquia é a mais adequada a produção dos estados nacionais, da democracia e do cidadão, parece-nos que os desafios do mundo contemporâneo apontam para a emergência de novos desafios. Diante da pluralidade do mundo contemporâneo, conforme Berticelli (2010, p.18-19), “a escola teima, insiste em se manter numa verdadeira camisa de força ‘institucional’, representado por estruturas e dispositivos utilizados num processo do tipo salvacionista e dogmático”, similar a tarefa da escola no contexto moderno. Em seu entender os novos tempos e espaços rompem com a forma moderna de organizar o currículo e as práticas escolares.

Da matriz epistêmica realista/empirista da qual entendemos que emergem os círculos concêntricos, desdobram-se uma psicologia do desenvolvimento humano e uma pedagogia. Se a dimensão psicológica investiga o processo de como nos tornamos homem ou o processo de desenvolvimento dos novos do mundo, a pedagogia, convicta

do modo como conhecemos e como nos desenvolvemos dispõe o currículo escolar e as práticas pedagógicas (conteúdo e forma) para que seus fins se assegurem. Esse é o objetivo que perseguimos na reflexão. Trata-se de um ensaio teórico e tomamos a linguagem como modo de dizer e interpretar o mundo e as coisas. Significa dizer e interpretar o mundo e as coisas, dialogando com as diferentes tradições epistemológicas, a empírico-analítica, a crítica e a hermenêutica.

Algumas questões acompanham a presente inquietação: Que fundamentos psicológicos e pedagógicos dão lastro à compreensão epistêmica dos círculos concêntricos? Como dialogam a psicologia moderna e a pedagogia com essa matriz epistêmica? Assim, a introdução mais longa do artigo tem por intenção apresentar a matriz epistêmica dos círculos concêntricos, pois esta é parâmetro para pensar os aspectos psicológicos e pedagógicos implicados nesta disposição do conhecimento. A reflexão se estrutura esses dois movimentos: o primeiro interroga a concepção de desenvolvimento psicológico humano a partir do pensamento de Comenius e o segundo reflete sobre as implicações pedagógicas dessa concepção de desenvolvimento para a educação. Conclui-se o artigo reconhecendo que é possível acompanhar a estreita relação que se estabelece entre epistemologia, psicologia e pedagogia na disposição do currículo de história e geografia na perspectiva dos círculos concêntricos.

A concepção naturalista do desenvolvimento psicológico humano

A modernidade se caracteriza por interrogar o mundo revelação e se aproxima cada vez mais de um mundo explicação. Reafirma-se, desse modo, o homem racional como responsável por conhecer esse mundo e lhe atribuir um sentido. À execução desse projeto a educação moderna assume centralidade e para aprofundar a reflexão sobre o desenvolvimento humano e da pedagogia é central retomar um dos principais pedagogos do início da modernidade: Jan Amos Comenius (1592-1670). Narodowski (2001, p.14) considera a *Didática Magna* como sendo a “síntese da Pedagogia acerca da educação da infância e da juventude, através de uma tecnologia social nova e específica, em relação à obtenção dessa finalidade: a escola.” É, por isso, para realizar o movimento que segue recorreremos à obra *Didática Magna* de Comenius de 1657.

Que concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nessa obra? Iniciemos pela concepção escatológica cristã nela presente, pois se trata da razão de sua pedagogia. No capítulo II, Comenius (2006, p.44), aponta que a teleologia (sentido

último) para a qual se orienta a vida do homem está fora deste mundo. Assim, afirma que “tudo o que fazemos ou sofreremos nesta vida mostra que não atingimos aqui o fim último, mas que todas as nossas ações, assim como nós mesmos, tendem para outro lugar.” As crenças religiosas protestantes de Comenius (2006, p.49) de um mundo único e unificado, fruto de uma criação divina, orientam a compreensão da escola e sua tarefa. Desse modo, a vida neste mundo seria um “[...] preâmbulo para a vida verdadeira e eterna.” A razão da existência da vida na terra (dimensão natural) seria uma preparação para “[...] o fim último do homem” (dimensão teleológica), ou seja, a “eterna bem-aventurança com Deus” (COMENIUS, 2006, p.53) e, com esta finalidade, que se produz a escola como um dispositivo de formação do homem.

Tomando como referência que o sentido último está para além desse mundo, Comenius (2006, p.55) toma a infância como ponto de partida para sua pedagogia, que só efetivamente se realiza com a salvação da alma junto a Deus. Para ele o homem apresenta requisitos genuínos que são: “1) conhecer todas as coisas; 2) dominar as coisas e a si mesmo; 3) reconduzir a si mesmo, levando consigo todas as coisas para Deus, que é fonte de todas as coisas.” Nesse sentido, residem no homem às sementes da instrução e, mesmo tendo nascido uma alma obscurecida pelo pecado original, lhe é facultado à possibilidade de redenção. A pedagogia e ao educador cabem a tarefa de auxiliar na condução da criança nos caminhos da salvação.

Tributário do pensamento aristotélico/tomista, Comenius (2006, p.60) reconhece a nossa alma racional e aponta que a ela foram “[...] acrescentados órgãos, que servem de emissários ou observadores; são eles a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato, e por seu intermédio ela chega a todos os objetos externos, para que nada possa ficar oculto.” Desse modo, “[...] segue-se que nada há no mundo que um homem dotado de sentidos e razão não possa compreender.” Portanto, como tarefa cabe à pedagogia, partindo dos sentidos, aprimorar a alma. Dessa forma, a educação do infante, tal qual uma arvorezinha que necessita ser cultivada, aprimora suas capacidades racionais e o conduz a Deus.

Essa compreensão naturalista da infância, uma plantinha a ser modelada, assegura as possibilidades de sua educação. Inúmeras afirmações ao longo da *Didática Magna* reiteram esse entendimento de infância. No capítulo VII que discute a formação do homem aparecem afirmações tais como: “De tudo o que foi dito, fica evidente que a condição do homem é semelhante à da árvore” (COMENIUS, 2006, p.77). Sugere, na sequência, que uma árvore frutífera para produzir frutos saborosos torna-se necessário que seja cultivada, irrigada, podada. De modo similar também o homem necessita ser

cultivado, ou seja, “[...] este não poderá tornar-se animal racional, sábio, honesto e piedoso se antes não forem nele enxertados os brotos da sabedoria, da honestidade, da piedade.” Assim, quanto mais cedo o infante iniciar o processo de educação, mais sólidos e duradouros serão as conquistas humanizadoras. Pondera o pedagogo que “uma arvorezinha pode ser plantada, transplantada, podada, dobrada para um lado ou para o outro; uma árvore crescida nunca” (Idem, p.78). Assim, serão mais significativas, sólidas e duradouras as conquistas absorvidas desde a “primeira idade.”

Nessa perspectiva, Comenius sugere uma psicologia da educação e uma pedagogia adequadas a cada grau de desenvolvimento. À medida que reconhece o desenvolvimento em graus sucessivos (infância, juventude e adulta) propõe uma pedagogia (didática) adequada a cada etapa do desenvolvimento. O ideal pansófico de Comenius de “Ensinar tudo a todos”, conforme Narodowski (2001, p.27) o todos quer dizer: “todas as idades, ou seja, significa que cada idade tem a sua correspondente etapa escolar, conforme o princípio de sequenciação e ordem racional da Natureza”. Nesse sentido, a atividade educativa necessita ser ordenada, dirigida, não pode permanecer livre, à sorte dos acontecimentos, nem deve ser governada pelo caos, como pondera Comenius (2006).

Para Narodowski (2001, p.45) Comenius toma a infância a partir da noção de falta e, portanto, como “um lugar que existe porque deve ser completado”. Ao considerar a infância como algo a ser completado, na compreensão do autor, Comenius “instala, na Pedagogia, a imaturidade como inferência necessária e óbvia da existência da maturidade”. Infância e adulta são diferentes em termos de graus. O adulto seria o grau em que “o ser humano alcançou o seu desenvolvimento.” Assim, ao assumir essa compreensão de infância “ela condensa toda a potencialidade para aprender e que os critérios de graduação, ordem e racionalidade presidirão o processo de amadurecimento” (Idem, p.47). No entender de Nicolay (2011, p.11) foi com Comenius e a pedagogia moderna que o corpo infantil foi transformado em matéria pedagogizável, de instrução. A pedagogia, através da escola, assume “uma forma de controle das forças instintivas do infantil, um modo de inculcação dos valores morais provenientes da matriz cristã”, da igreja agora reformada.

A criança é submetida a um modo de ordenamento do mundo e da sociedade de seu tempo. Forma de controle que produz uma espécie de memória mnemônica de interiorização de uma estrutura do mundo. Desse modo, a pedagogia da *Didática Magna* se volta ao controle do corpo infantil (natural ativo), maculado pelo pecado, para inscrevê-lo numa ordem de salvação. Os círculos concêntricos alinham a teleologia (fins)

de uma metafísica divina com uma teleologia historicista, fé e ciência se aproximam. Controlar, regular, inculcar, impor, são termos associados à pedagogia ou a *Didática Magna* de Comênius. Radicalizando, mudam as teleologias, mas o sentido educativo não se altera em profundidade. A dimensão ativa, criativa da criança, infância precisa ser dominada, controlada. Nesse sentido, o “corpo que é sempre uma presença incômoda, pois ainda não recebeu os princípios da virtude, da instrução moral cristã. Além do mais: ‘Os excessos podem ser mais bem suprimidos em idade tenra’” (COMENIUS, 2002 *apud* NICOLAY, 2011, p.116).

O corpo, desse modo, precisa ser inscrito em uma ordem precocemente. A criança é uma massa informe, um papel em branco, perspectiva naturalista/empirista, que carece ser modelada. A gradação escolar, desenvolvimento humano, etapas de estudos e conteúdo, também presente nos círculos concêntricos, interioriza na criança, um modo de ordenamento do mundo. As instituições sociais, entre elas à escola moderna (pedagogia de Comenius) disciplinam os novos no mundo para introduzi-los na nova ordem que se apresenta. Aqui, no entendimento de Nicolay (2011, p.117) “fica clara a tendência em padronizar o comportamento do demônio-infantil, já que a repetição do castigo pode trazer o fortalecimento do respeito pelo deus-adulto.” Tal entendimento é reforçado por Narodowski (2001, p.92) quando reconhece que “o adulto-professor é o ocupante do espaço do saber, enquanto que a criança-aluno é a ocupante do espaço de quem não sabe, da ignorância.” Nas palavras do próprio Comenius (2006, p.83) “a pequena planta do Paraíso, a juventude cristã, não pode crescer desregradamente, mas precisa de muitos cuidados, resta ver quem deve assumir essa responsabilidade.” Assim, se produziu um sentimento de infância em que o corpo e o espírito foram ordenados, regulados e silenciados. Pois, no entendimento de Comenius (2006, p. 80) a criança precisa ser habituada desde cedo, pois “o vaso conserva o odor com que se impregnou quando novo até quebrar-se.”

A Didática de Comenius: ordem, gradação e sequencialidade

Que princípios orientam a didática (pedagogia) de Comenius? Fundamentalmente em Comenius o infante é um ser a ser convencido a reafirmar a sua fé em Deus e, para isso, a didática e o educador são as ferramentas. Para Nicolay (2011, p.133) “como pedagogo, ele criou um espaço de produção da infantilidade, uma vez que desenvolveu uma modalidade de ensino adaptada à faixa etária dos infantis”, colocando “o infantil

exatamente numa situação de dependência dos valores adultos.” A didática de Comenius objetiva, em última instância, salvar a criança pela via educativa. Tal modo de conceber o infante (passivo) e a pedagogia (ensino) traduz a concepção do pastor e pedagogo morávio. Assim, no entender de Nicolay (2011, p.42) “[...] ao fixar na figura do adulto à dependência da inculcação dos valores infantis, do controle do tempo, do tipo de conhecimento e de como este seria aprendido pela criança, Comenius renega o mundo infantil.”

Assim a sua proposta pedagógica pansófica de ensinar tudo (conhecimento universal) a todos (todas as idades, inclusive as mulheres) requer um rígido ordenamento de sua didática, ou seja, somente “[...] uma esquematização ordenada e racional dos fatos educativos pode melhorar a atividade escolar” (NARODOWSKI, 2001, p.65). Nessa mesma perspectiva reitera Nicolay (2011, p.44) que a didática (arte específica de ensinar às crianças) de Comenius afirma o controle metodológico de ensinar e, igualmente, “[...] controla a individualidade infantil, suas manifestações e aspirações sob o signo da escolarização universal.” O aprender se reduz a repetir, contexto em que a criança é um ser à disposição do adulto que lhe inculca hábitos, por meio de exercícios sucessivos, para que aprenda algo.

Nesse sentido, a didática de Comenius realiza um duplo alinhamento com o seu tempo. De um lado, alinha-se ao movimento da Contrarreforma, educar os infantes para assegurar que o mundo único e unificado da criação divina continue e, por isso, o investimento em ações educativas dirigidas, especialmente, aos infantes. E, por outro lado, há o alinhamento com os novos tempos do mundo laico, da ciência, da indústria e do capitalismo emergente, por meio do reconhecimento de que o conhecimento escolar deveria ser prático e útil, para além das práticas discursivas escolásticas. Nesse alinhamento da educação aos novos tempos, Conforme Hilsdorf (2006, p.40):

1. É preciso seguir em tudo a ordem da natureza. 2. Convém fazer apenas uma coisa de cada vez. 3. É preciso repetir muitas vezes a mesma coisa. 4. É preciso começar pela língua materna. 5. Deve-se fazer tudo sem coação. 6. Nada se deve aprender de cor. 7. É preciso proporcionar às crianças frequentes recreações. 8. É preciso uniformidade e a harmonia em todas as coisas. 9. É necessário primeiro mostrar a própria coisa, antes de ensinar o seu modo de ser. No estudo da língua, primeiro aprender o vocabulário através da leitura de um autor e, depois, a gramática. 10. Tudo deve ser aprendido através da experiência e da indução.

A afirmação de Hilsdorf (2006) reconhece pressupostos importantes presentes na didática de Comenius com esse duplo alinhamento com o seu tempo. Nesse alinhamento (dimensão teológica e dimensão natural) da didática do pastor morávio, a infância

assume um valor relevante, “uma vez que a consciência da produção seria determinada pelo investimento das nações cristãs na formação das escolas, a fim de que estas produzissem a mão de obra necessária para o capital emergente” (NICOLAY, 2011, p.81). As ponderações de Foucault (2007; 1996) dirigidas às instituições modernas, entre elas a escola, são razoáveis, uma vez que essas se voltam ao disciplinamento e controle do corpo e do espírito. Uma educação que se volta, por um lado, aos valores da matriz cristã e de outro aos valores do mundo produtivo emergente.

Assim, com a didática de Comenius e a pedagogia moderna, o corpo infantil foi pedagogizado. Tanto em uma perspectiva cristã quanto laica, no orientar e guiar “as crianças, são mais úteis os exemplos do que as regras: se algo é ensinado a uma criança, pouco fica gravado, mas se for mostrado o que os outros fazem, ela logo os imitará, sem precisar de ordens” (COMENIUS, 2006, p.86). Desse modo, a educação escolar universal de Comenius visa à formação de homens em homens de verdade em vista dos fins estabelecidos: “1) uma criatura racional; 2) uma criatura senhora das criaturas (inclusive de si mesma); 3) uma criatura deleite de seu criador. Isso acontecerá se as escolas se esforçarem por tornar os homens sábios na mente, prudentes nas ações, piedosos no coração” (Idem, p.97).

Herdeiro da tradição aristotélica/tomista e baconiana, Comenius assume as teses empiristas como possibilidade de conhecer a realidade. É pelos sentidos que nos relacionamos e nos apropriamos da realidade. Os sentidos (ver, ouvir, sentir, cheirar e tocar) são as fontes do conhecimento racional, são eles que captam os dados para guiar a razão no processo de sistematização do conhecimento. Nesse sentido, os conhecimentos partem da natureza, do mundo prático e tem por fim serem úteis. A sua perspectiva didática (escola), dessa forma, configura-se em crítica ao modelo platônico/agostiniano de que pela contemplação (iluminação divina) Deus permite que conheçamos as coisas, uma educação estritamente livresca, memorística, repetitiva e descolada do mundo prático. Conforme Narodowski (2001, p.40) essa perspectiva de escola não conseguia ir além “[...] além de cansar os alunos e afugentá-los completamente.” Acrescenta que “[...] as consequências de toda essa desordem era a perda de tempo, de esforços e de recursos [...]”

Como contraponto a essa escola, conforme Comenius (2006), em que não havia objetivos determinados, nem metas fixas às quais tivessem de chegar os alunos a cada ano, mês ou dia, e que tudo era indeterminado, pouco produtivo e enfadonho, ele propõe a sua didática. Em uma educação racionalmente organizada há princípios que devem orientar e guiar a ação educativa: ordem, graduação, sequencialidade,

simultaneidade, universalidade, etc. Os princípios orientadores de sua didática traduzem e se alinham com os avanços e as conquistas das ciências naturais na busca de leis que regem o universo.

Para Comenius a ordem é a base de sua reforma escolar. Apoiava sua escolha na ordem como uma manifestação inerente à natureza. “Pergunto: o que faz o mundo ser mundo e o faz existir em sua plenitude? Por certo o fato de que cada criatura se mantém escrupulosamente dentro de seus limites, segundo a ordem dada pela natureza, e a ordem de cada criatura mantém a ordem de todo o universo” (COMENIUS, 2006, p.123). Assim, ao modo de ordenamento da natureza também as coisas humanas carecem ser ordenadas, entre elas a escola, a didática, o processo de aprendizagem, os cursos, a distribuição dos conhecimentos, as horas, os dias, os meses, os anos, etc. Conforme Comenius (2006, p.123) “a ordem, a disposição de todas as coisas, as primeiras e as últimas, as superiores e as inferiores, as maiores e as menores, as semelhantes e as dessemelhantes, segundo o lugar, o tempo, o número, a medida e o peso devido e congruente de cada uma”, passa a ser o critério de organização da tarefa educativa.

Ao reconhecer a ordem como um elemento inerente à natureza, ele também a reconhece como inerente ao ser humano. “Portanto, a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método” (COMENIUS, 2006, p.127). Na sequência, reitera (Ibidem, p.127), que “[...] tentemos, pois, em nome do Altíssimo, proporcionar às escolas uma organização tal que corresponda exatamente à do relógio construído com técnica perfeita e decoração esplêndida.” Assim a ordem se constitui o fundamento sobre a qual se constrói toda a didática de Comenius, o seu método de ensino e aprendizagem. Aos que educam cabe à tarefa de cuidar, regar, de incluir essas novas plantinhas na ordem do mundo.

A utopia de ensinar tudo a todos requer de Comenius uma metodologia ou uma maquinaria escolar que organiza os saberes escolares em sintonia com uma ordem maior, a natureza, que por sua vez, foi criada por Deus. Pondera Narodowski (2001, p.31) acerca de Comenius que “[...] aquilo que está ordenado conserva seu estado e existência intacta enquanto mantém essa ordem. Se a ordem desaparece, [o que estava ordenado] acaba, se arruína, cai.” Assim para Comenius, o processo educativo requer inserir o infante em uma instituição, a escola, que regida por uma ordem adequada assegura a formação do homem em homem, bons homens para o Criador.

Esse rigoroso ordenamento da escola atravessa todas as suas dimensões e deve estar em sintonia com o seu processo de desenvolvimento do infante. Nesses termos compreende Narodowski (2001, p.29) “[...] que a educação não é uma exceção e que

também ela deve respeitar as sequências e gradações naturais. O homem será educado também em torno dessa ordem e dessa harmonia natural.” Aproximam-se uma psicologia do desenvolvimento com uma pedagogia ou didática que respeita os elementos naturais de seu desenvolvimento. Justifica-se, desse modo, “[...] que a formação está impregnada pela lógica da sequenciação e da graduação motivo pelo qual educar o homem significa passar do simples ao complexo!” (Ibidem, p.29).

Ao reconhecer a ordem como um elemento natural em tudo, à didática de Comenius propõe um modelo de escola que é regido “pela ordem, pela uniformidade dos métodos, pela sincronização dos tempos, pela gradação das etapas escolares – os objetivos serão simplesmente alcançados” (NARODOWSKI, 2001, p.48). Ao adotar esse rígido ordenamento da escola, pondera o autor que Comenius “reduz o problema da transmissão dos conhecimentos a um problema estritamente técnico, cuja solução será resolvida pelo livro Panmetódico” (Idem, p.90), ou seja, reduz o problema da formação humana a uma questão estritamente didática. Cabe ao professor organizar meticulosamente os instrumentos em “ações racionais, sequenciadas, claras, exaustivamente planejadas -, para que eles possam se desenvolver de maneira que os fins da educação derivem do próprio planejamento” (NARODOWSKI, 2001, p.90).

A ordem, racionalidade inerente à didática de Comenius, se traduz na disposição dos demais elementos pedagógicos. A graduação, outro elemento importante em sua didática, se manifesta na disposição temporal da educação segundo as idades, etapas sucessivas, exigências de conhecimentos, jornada de trabalho, etc. Agir e dispor as coisas gradualmente é um requisito metodológico de sua didática. Pondera que

[...] é um absurdo que os mestres não distribuam os estudos, para si e para os alunos, de tal modo que não só uns se sucedam naturalmente aos outros, mas que cada matéria seja completada em dado limite de tempo. Se não se estabelecerem muito bem os fins, os meios para atingir esses fins e a ordem dos meios, será fácil esquecer ou inverter alguma coisa, e todo o estudo de algum modo será prejudicado (COMENIUS, 2006, p. 160).

Acerca do conhecimento e dos conteúdos das matérias, afirma que todos devem ser divididos em aulas, “[...] de tal modo que as primeiras sempre aplanem e iluminem o caminho das seguintes”. Quanto ao tempo esse deve “[...] ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular”. E acrescenta que “a medida do tempo e dos trabalhos deve ser rigidamente observada, para que nada seja esquecido ou invertido” (COMENIUS, 2006, p.160). Por fim, “[...] tudo deve ser ensinado segundo graus ininterruptos, de tal modo que o que for aprendido hoje reitere o de

ontem e abra caminho para o de amanhã” (Idem, p.208). Tal modo de disposição da ciência, dos conhecimentos e dos conteúdos escolares nos permite afirmar a produção de uma racionalidade pedagógica que nos acompanha até hoje.

Se a graduação põe em ordem, o sequenciamento do conhecimento a ser aprendido requer um método ajustado ao desenvolvimento natural da criança. Para tal, os princípios de ensinar e aprender sugerem “[...] proceder das coisas mais gerais (simples) para as particulares (complexas)”; e das coisas “mais fáceis para as mais difíceis” em função da idade e de um método adequado (COMENIUS, 2006, p.165). Assim, para facilitar o ensinar e o aprender Comenius sugere “que antes sejam conhecidas as mais próximas, depois as menos próximas, a seguir as mais distantes e finalmente as longínquas” (Idem, p.174). E, por fim, sugere no princípio VII que primeiramente sejam exercitados “os sentidos das crianças (e isso é muito fácil), depois a memória, o intelecto e, finalmente, o juízo”. Na sequência sugere que as coisas se sucedem gradualmente: “[...] pois a ciência começa a partir dos sentidos e, através da imaginação, passa para a memória; depois, pela indução das particularidades, constitui-se a inteligência dos universais; finalmente, com base em coisas bem entendidas forma-se o juízo, para chegar à certeza da ciência” (Ibidem, p.174-175).

A compreensão da graduação se estende a todas as dimensões da didática de Comenius. Assim, propõe que os livros de textos para o escolar sejam dispostos em graus sucessivos, das coisas mais próximas e imediatas para as mais longínquas e complexas. Nesse sentido, o intelectualismo e verbalismo cede lugar a uma didática que prima pela utilidade do conhecimento, um alinhamento com o modelo científico e produtivo da modernidade nascente. Assim afirma Comenius (2006, p.181) “[...] que nada deve ser ensinado que não tenha uso imediato” e “[...] tudo que for inútil deverá ser descartado” (Idem, p. 208).

Em relação ao método de ensino reitera a sua uniformidade, ou seja, “[...] que todas as ciências sejam ensinadas com um único e mesmo método, ensinando-se com um único e mesmo método todas as artes e todas as línguas” (COMENIUS, 2006, p.181;208). Comenius ao propor a gradação em quatro escolas (maternal, comum, latina e academia) propõe não matérias (conteúdos) diferentes, “o que as torna diferentes é a abordagem didática que haverá em cada uma delas” (NARODOWSKI, 2001, p.64). Entende que “o resultado desse processo de gradação é que os alunos serão localizados em etapas que serão compreendidas por uma série de ‘graus’ que vão do menos aos mais complexos nessa seriação” (Ibidem, p.64). Ou seja, há progressivo aprofundamento do

conhecimento, de uma forma mais geral e simples para uma forma mais minuciosa e complexa.

A sequencialidade inerente à didática de Comenius é um princípio complementar à ordem e à graduação. A sequencialidade sugere “[...] dispor tudo de tal modo que a cada ano, mês, semana, dia e mesmo a cada hora corresponda uma tarefa determinada, de tal sorte que todos avancem sem obstáculos, e juntos atinjam a meta” (COMENIUS, 2006, p.220). Em termos epistemológicos a sequencialidade requer, conforme Comenius que: 1º) que o conhecimento parta necessariamente dos sentidos, pois para ele toda instrução deveria começar pela observação direta; 2º) que “a verdade e a certeza da ciência derivam senão do testemunho dos sentidos. As coisas, primeiro e imediatamente, imprimem-se nos sentidos, para depois, graças aos sentidos, se imprimirem no intelecto” (Idem, p.233) e 3º) que “os sentidos são fiéis colaboradores da memória, aquele que chega a saber graças à demonstração sensível sabe para sempre” (Idem, p.234). Nesse sentido, há uma ordem, uma graduação, uma sequência, uma sucessão que deve ser respeitada no processo de ensinar e aprender. Trata-se no entender de Comenius de uma harmonia natural inerente aos fenômenos e conforme Narodowski (2001), na didática de Comenius o homem será educado em torno dessa ordem e dessa harmonia natural.

A simultaneidade pretende assegurar que tudo seja ensinado a todos e, dessa forma, assume um caráter democratizador do conhecimento. Esse princípio se articula com a intenção universalista da didática de Comenius. A intencionalidade presente em sua proposta assegura uma perspectiva normalizadora e homogeneizadora de sua pedagogia. Assim, “[...] em cada escola sigam-se a mesma ordem e o mesmo procedimento em todos os exercícios” (COMENIUS, 2002 *apud* NARODOWSKI, 2001, p.59). Assim, sob o princípio da simultaneidade e da universalidade se garante “o controle sobre o andamento dos processos de ensino e aprendizagem para todos e em todas as escolas. O controle do tempo faz com que as instituições educacionais sejam ordenadas em seu funcionamento” (Ibidem, p.59). Para além desses aspectos mais gerais, a simultaneidade e a universalidade necessitam ser asseguradas em âmbito de escola e sala de aula. Em nível de escola apenas um professor deve conduzir a turma. Em nível de sala de aula Comenius recomenda que a “[...] instrução não deve dirigir-se a cada aluno em separado, mas se devem educar ‘todos ao mesmo tempo e de uma só vez’, o que se constitui no próprio princípio da simultaneidade” (Ibidem, p.69).

Sem nos alongarmos mais e não foi o objetivo esgotar os princípios que Comenius aponta em sua obra que devam orientar a tarefa de ensinar e aprender, certamente há outros que poderiam ser referidos como, por exemplo, a disciplina.

Parece-nos que temos elementos significativos para tecer considerações sobre a constituição dos círculos concêntricos como forma de dispor a organização do ensino e da aprendizagem dos estudos sociais (história e geografia) nos anos iniciais do ensino fundamental. É preciso ter presente que isso não foi uma construção exclusiva de Comenius, pois, há outros educadores que participaram desse movimento de elaboração de uma pedagogia moderna.

Considerações finais

Algumas questões acompanharam a presente inquietação: Que fundamentos psicológicos e pedagógicos dão lastro à compreensão epistêmica dos círculos concêntricos? Como dialogam a psicologia moderna e a pedagogia com essa matriz epistêmica? Mesmo que não linearmente, há indicativos para as questões que orientam a problemática do texto. As reflexões nos permitem acompanhar epistemológica, psicológica e pedagogicamente a construção de parâmetros que orientam à disposição do currículo da história e geografia na perspectiva dos círculos concêntricos.

Assim, a organização do currículo referida em círculos concêntricos é uma construção histórica e traduz o movimento da razão moderna, explicitamente presente no pensamento teológico, epistemológico, psicológico e pedagógico de Comenius. A sua didática, voltada à salvação do homem, estabelece um diálogo entre o movimento da Contrarreforma tentando salvaguardar o mundo cristão e de outro, o alinhamento com o mundo secular emergente, caracterizado pelo avanço da ciência e da indústria. A organização do currículo dos estudos sociais nos anos iniciais do ensino fundamental é herdeira dessa tradição.

Do ponto de vista epistêmico um currículo orientado desde a perspectiva realista ensina aquilo que é sistematizado, produzido pela ciência, fundado na experiência e na observação como fontes primárias do conhecimento. Tal entendimento é claramente expresso na didática de Comenius e significa, no caso dos círculos concêntricos, que o conteúdo ali expresso é resultado/produto de uma compreensão teológica e científica de ordenamento do mundo. A escola pressuposta por Comenius mantém o real como ponto de partida das aprendizagens a serem desenvolvidas pela criança. Quando a escola reproduz este caminho ela pressupõe que a criança partindo do real, do imediato, do particular chegará das compreensões gerais às mais complexas, em um crescente ascendente. Espera-se que das experiências reais iniciais da criança e ao longo do

percurso da vida escolar, construa uma compreensão ampliada do mundo, da natureza, da sociedade, da humanidade e salvasse sua alma. Epistêmica, psicológica e pedagogicamente se parte dos elementos mais simples (gerais) para elementos mais complexos (particulares). Se atentarmos a forma como estão dispostos os conhecimentos nos componentes dos estudos sociais (história e geografia) percebe-se a presença desse modo de operar da razão. Certamente não se trata de um acaso da tradição. Toda teoria da ciência ao longo da modernidade se movimenta nessa direção.

Para alargar o entendimento do ponto de vista psicológico essa concepção remete a uma perspectiva naturalista de desenvolvimento da criança. De acordo com Berticelli (2006, p. 89) desta concepção de mundo, a partir da natureza, resultou o sistema de Comenius (1593-1670). “Comenius era herdeiro do pensar renascentista, em que se recomendava o tratamento ao educando segundo o modelo da necessidade natural, como o jardineiro procede em relação às plantas”, tal como fica claramente expresso na *Didática Magna*. Da correlação entre o desenvolvimento da planta e da criança, ambas necessitam ser cultivadas, de seres mais frágeis para elementos mais resistentes, é o movimento das perspectivas naturalistas de educação.

Do ponto de vista moral, essa concepção naturalista, se expressa no entendimento de Nicolay (2011, p.137), como uma moral do dever, “Tu deves”. Afirma que tal moral “gerou um animal gregário, domesticado, escravizado, servil, capaz de dizer sim a uma autoridade que vem de fora, porque cada vez mais dependente do adulto e de suas regras”. Parece-nos que essa concepção moral acompanhou a escola desde a modernidade ao nosso tempo. Essa moral do dever insere a criança em um modo de ordenamento do mundo, sobrenatural, natural e social. Trata-se de submeter à criança a uma ordem moral religiosa ou laica que a vai acompanhar ao longo da vida. Quando recorremos à educação tradicional religiosa ou laica, Comenius ou a dos estados nacionais modernos, estamos imputando à criança um modo de ordenamento moral do mundo. Os círculos concêntricos, à medida que traduzem e propõem um modo de ordenamento moral da realidade, produzem subjetividades em sintonia com essa moral, expressa na escola, no currículo e na docência.

Compreende-se os círculos concêntricos como um movimento a partir do qual a criança se insere e aprende o mundo. Os círculos concêntricos como modo de ordenar, graduar e sequenciar todas as dimensões da realidade. Essa organização pode ser claramente visualizada em termos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos. Nesse sentido, os círculos concêntricos inculcam um modo de ordenamento do mundo, de hierarquias, de estruturas e de padrões. A graduação se apresenta hierarquicamente à

criança em relação a Deus, ao adulto e assim por diante. Nesse sentido, a escola conduz à manutenção dessa distância hierárquica, trata-se de uma pedagogia que não reconhece o outro, o submete.

A partir do posto acima se reitera que a escola e o currículo de nossas escolas e práticas educativas e produto dessa herança teológica comeniana e da ciência moderna que ordena, gradua, sequencia os conhecimentos, o desenvolvimento, a disciplina, os tempos, os espaços, as séries, etc. Assim, a organização do currículo dos estudos sociais na lógica dos círculos concêntricos é apenas uma de suas manifestações. Para Veiga Neto (2007, p.101) a escola, nessa lógica, é “[...] entendida como uma maquinaria capaz de moldar” subjetividades “muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo”. Essa tradição teológica e científica constrói realidades, expressa modos de ver, ser e agir no mundo. Compreende Arroyo (2007) que o reconhecimento de tal especificidade leva a pedagogia moderna a separar as crianças por idades, cria instituições, dispõe tempos, propõe estratégias educativas, cria distinções entre o mundo infantil e adulto.

Essas distinções não são exclusividade da didática de Comênio, mas também estão presentes no pensamento de Descartes, Locke, Rousseau, Kant, Froebel, entre outros. Alinham-se a partir da contribuição de diferentes filósofos e educadores perspectivas filosóficas, antropológicas, psicológicas e pedagógicas que fundam uma determinada forma de organização das matérias e conteúdos escolares. Nessa tradição de base realista e comportamental “a graduação das matérias justifica-se pela preocupação em adaptar os conteúdos ao desenvolvimento das crianças. Assim conforme Petitat (1994, p.79), “[...] o discurso dirigido aos adolescentes torna-se diverso daquele destinado às crianças”. Poderíamos ver nessa motivação o desenvolvimento e a consequente proposta de adequar os conteúdos a serem ensinados e aprendidos a essa especificidade dos tempos humanos. Comenius sugere que o ensino e a aprendizagem sejam adequados a diversidade de idades e aptidões.

A relação que se estabelece entre a concepção pedagógica, capacidade de aprender determinados conteúdos e os traços psicológicos ou o desenvolvimento das crianças orientará a organização da escola e do currículo. Assim, primeiro ensina-se o que se considera mais fácil para somente num outro momento ou estágio complexificar o que se ensina. Petitat (1994, p.79) comenta: “assim, os graus e as classes têm também a vantagem de introduzir uma maior ordem e de manter os estudantes sob a supervisão constantes dos mestres”. Apesar dos avanços produzidos por diferentes teorias acerca do desenvolvimento e das aprendizagens da criança, os rituais, a organização curricular, os tempos, os espaços permanecem similaridade as configurações da modernidade.

Na perspectiva filosófica psicológica e pedagógica comeniana a articulação dos tempos da infância e do tempo de aprendizagem é que define a sequência dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Como se trata do predomínio de uma perspectiva indutiva, se parte do imediato para elementos mais gerais ou abstratos, é a lógica organizativa presente nos círculos concêntricos. É em função dessas concepções que os conteúdos escolares passam a ser organizados, considerando a realidade próxima e imediata como sendo o mais fácil de ser apreendida pelos alunos.

Ainda na compreensão de Ozmon e Craver (2004, p.80), essa perspectiva acentua a finalidade prática da educação, mesmo quando se trata da educação moral e desenvolvimento do caráter. Assim, o currículo assume uma perspectiva moralista, normativa, autoritária, recorrendo, inclusive a castigos físicos moderados, quando fosse necessário. Assim, “os realistas concordam em que a educação deve ser baseada em conhecimento prático e essencial, o qual existe independente do conhecedor.”

A organização do currículo, dos tempos e dos espaços escolares são bastante peculiares a partir destes fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos. O ordenamento, a gradação e a sequência dos conteúdos presentes na lógica disciplinar se ajustam ao desenvolvimento da criança. As normas, a precisão, as sinetas, tempo para estudo, estão entre os rituais pedagógicos oriundos dos fundamentos comenianos. Ozmon e Craver (2004, p.82) reiteram que esse currículo realista está em sintonia com as “listas de trabalho padronizadas, agrupamentos homogêneos de estudantes baseado na inteligência e livros de leitura padronizados e seriados.”

Essa maquinaria institucional e pedagógica, oriunda dessa tradição epistemológica, é responsável pela organização do currículo dos estudos sociais a partir dos círculos concêntricos. É a lógica do local para o global, do simples para o complexo. A idade regula o conteúdo a ser ensinado e aprendido. Considera dessa forma que a realidade próxima do aluno é o que compreendemos como o que está mais perto fisicamente e não das relações estabelecidas ou construídas por ele. Como afirma Arroyo (2007, p.249), esquece-se que “não há imediaticidade no conhecimento organizado, ele tem como pressuposto o desenvolvimento do pensamento através da aquisição de processos de trabalho e da construção de conceitos.” Do ponto de vista sociológico, trata-se de uma educação que ajusta, adapta e integra o indivíduo à sociedade. Uma concepção inclinada para o controle e a ordem social. Não se trata obviamente de uma educação emancipadora, com vistas à autonomia, à liberdade e à transformação social.

Dessa forma, a organização do currículo dos estudos sociais nos anos iniciais do ensino fundamental, que toma como referência os círculos concêntricos, remete a

manutenção de pressupostos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos já questionados desde longa data. A relação entre os fundamentos epistêmicos da ciência moderna, do positivismo, do funcionalismo, da psicologia comportamental e da pedagogia tradicional e tecnicista é estreita. Assim, os círculos concêntricos, por meio da disposição lógica do conteúdo, da concepção de criança, da compreensão de ensino e aprendizagem, sustentam e fundam esses pressupostos. Assim, parece-nos fundamental recordar o quanto somos comenianos em nossas práticas educativas. Boa parte do que se pratica em nossas escolas remete a tradição pedagógica construída na modernidade. Se avançamos em termos educacionais e pedagógicos é preciso considerar as contribuições dos diferentes pensadores de toda modernidade. Essa tradição marca indelevelmente a nossa educação, nossa formação de professores, a organização do nosso currículo escolar e as nossas práticas educativas.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.
- _____. **Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó; Argos, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso 07-12-2019.
- COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2006.
- DESCARTES, Rene. **Discurso do Método: regras para a direção do espírito**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HILSDORF, Maria Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- IANNI, Octávio. **Sociologia da sociologia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: **A escola tem futuro**. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). 2. ed. RJ: Lamparina, 2007. p. 97-128.

NICOLAY, Deniz. Alcione. **A moral da infância na Didática Magna**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2011.

OZMON, Howard; CRAVER, Samuel. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Manuel Leão, 2008.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, p. 609-623, set.-dez. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf. Acesso: 15-03-2020.

_____. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 15-03-2020.

Recebido em 02 de novembro de 2020.

Aceito para publicação em 16 de novembro de 2021.

