

O CURRÍCULO E A SUA TRAMA

Maria Saloniilde Ferreira*

As transformações pelas quais vem passando a sociedade (globalização, transnacionalização da economia, informatização, entre outras) vêm impondo desafios que conduzem à problematização de várias áreas da atividade humana, dentre elas, a educação.

A reorganização das forças produtivas, em termos internacionais, implicou em uma reelaboração das políticas determinando a definição de novas diretrizes e estratégias de ação. A esse fato, associa-se a reordenação ideológica na sua versão neoliberal.

No Brasil, efetivou-se, em consonância com os compromissos firmados internacionalmente, uma série de medidas relativas à educação.

Nas últimas décadas aconteceram, nessa área, significativas discussões, particularmente, no âmbito do currículo escolar. Uma das evidências está relacionada ao órgão da administração central (Ministério da Educação e do Desporto – MEC) quando propõe diretrizes para a reformulação dos currículos escolares em todos os níveis de ensino.

É verdade que o MEC sempre se preocupou em definir, nacionalmente, o nível mínimo de acesso ao saber, indicando disciplinas obrigatórias para os vários níveis de ensino, do fundamental ao superior.

Mas, as mudanças contextuais operadas no país, notadamente a partir da década de 1980, conduziram-no a um processo

* Maria Saloniilde Ferreira é Professora aposentada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

de revisão dos currículos escolares, fazendo emergir novas propostas em todas as instâncias educacionais.

Nesse contexto é que se situa a proposição de parâmetros curriculares nacionais, configurando -se, juntamente com outras medidas legais, uma política nacional para a educação.

A URDIDURA

No discurso neoliberal a educação desempenha uma função estratégica. É por essa função que se poderá entender o interesse pela questão curricular.

Perpassa o texto dubiedades comuns à forma neoliberal de estruturação da sociedade. Pode-se destacar, entre elas, a intervenção centralizada, escamoteada por um discurso de autonomia na tomada de decisão dos atores sociais. Essa dubiedade dá margem a que se tente fazer valer os dispositivos institucionais da flexibilidade, diversidade, heterogeneidade e pluralidade.

Nessa perspectiva, torna-se imperativo buscar caminhos que possibilitem a elaboração e a execução de propostas curriculares que criem condições para o desenvolvimenrto de capacidades necessárias à compreensão da realidade e à construção de uma sociedade mais democrática.

No entanto, para tecer a textura na qual seja possível situar, com mais clareza, a questão curricular é necessário se entender a trama de sua construção. No dizer de Goodson (1997), o “currículo é uma artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (p. 17).

Nesse sentido, sua construção reveste-se de um caráter tanto social quanto político e os atores nela envolvidos lançam mão de recursos materiais e ideológicos para exercerem suas funções individuais e coletivas. Em sua estrutura, subjaz as idéias de unidade, ordem e seqüência dos elementos que o constituem no sentido de assegurar mais rigor à organização do ensino-aprendizagem. Essa organização vem, contudo, apresentando modificações ao longo da história.

As propostas oficiais, em nosso país, apresentam feições diversas, segundo o contexto no qual são elaboradas. Em termos do que rezam as leis, passam de uma postura expressamente diretiva e centralizadora para uma proposição aberta e flexível.

O currículo, como construção social que se concretiza no âmbito das instituições educativas, não é neutro, nem atemporal.

É, ainda, Goodson (1997, p.79) que nos oferece os argumentos para essa compreensão. Para o autor:

Longe de ser um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico, o currículo escolar pode ser visto como veículo portador de prioridades sociais.

Essa compreensão de currículo exclui a proposição de modelos prontos em que aos atores compete, apenas, a sua execução. Ela implica em desconstrução e reconstrução permanentes, amparadas por análise e discussões relativas a necessidades peculiares à vivência curricular. Tal reconstrução se inscreve no quadro de uma estrutura institucional e sintetiza uma posição e uma intencionalidade políticas. Sua construção exige a definição de estratégias de estudo e reflexão teórico-pragmáticas relativas à sociedade, às instituições educativas e aos conteúdos do ensino.

Vivemos em estado permanente de crise, caracterizado por um processo de profundas rupturas. Conforme salienta Robsbawn (1995, p. 541)

... o século acabou numa desordem global cuja natureza não estava clara, e sem um mecanismo óbvio para acabar com ela ou mantê-la sob controle.

Na realidade, o final deste século encontra-se marcado por mudanças que alteram a configuração socioeconômica e cultural do mundo.

Isso implica um reequacionamento do papel da educação na contemporaneidade e impõe, à educação escolar, novas demandas. Dentre as várias demandas situam-se a reconstrução de propostas curriculares que contemplem os elementos necessários à formação de cidadãos conscientes de seus objetivos e em condições de escolher, entre as opções, aquelas favoráveis à reconstrução da sociedade, a partir de novas relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza; relações socioeconômicas e culturais que atendam às necessidades dos grupos, classes e camadas sociais que compõem a sociedade em sua forma atual de organização.

Tecer uma proposta curricular implica a discussão da função da própria instituição onde a proposta se concretiza.

No que se refere à instituição universitária, esta operou, para atender às necessidades do seu tempo, sua grande mutação no século XIX. Essa mutação consistiu, segundo Morin (1999, p.9-10) em tornar-se

... laica, instituindo sua liberdade interior frente à religião e ao poder, e abriu-se à grande problematização oriunda do Renascimento, que questiona o mundo, a natureza, a vida, o homem e Deus.

A questão que o novo milênio coloca diz respeito às mutações que a universidade deverá operar para atender às necessidades que o novo milênio conclama.

Há uma pressão no sentido de atender demandas que implicam reproduzir, manter e reforçar privilégios de alguns em detrimento da maioria. Isso se expressa nas reformas oficiais cujas propostas se orientam pela cisão entre modalidades de pesquisa (básica e aplicada), de instituições (centros de excelência e universidades de ensino) que consagram desigualdades e exclusão inaceitáveis. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da nossa era

impõe desafios que só poderão ser enfrentados a partir de uma abordagem macroscópica (Rosnay, 1995).

Como afirma Morin (1999, p.11),

... a sobreadaptação às condições dadas nunca representou um signo de vitalidade, mas um prenúncio de senilidade e morte pela perda da substância inventiva e criativa.

A universidade defronta-se, então, com uma dupla missão. Para exercer seu papel social deverá, por um lado, manter a herança cultural de saberes e valores e, por outro, gerar saberes e valores que deverão se integrar a essa herança cultural, preservando-a e inovando-a.

Para cumpri-la urge romper com sua maneira secular de estruturar-se, em particular, a estruturação do conhecimento consubstanciado em saber escolarizável.

A forma predominante de organização do conhecimento é, ainda hoje, a disciplinaridade ou organização da ciência, em disciplinas.

A disciplina

... pode ser entendida como a categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recolhem. Apesar de estar englobada num conjunto mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhes são próprias (Morin, 1999, p. 27).

Essa forma histórica de organização do saber fez com que predominasse, na produção do conhecimento, a separação

caracterizada pela fragmentação, disjunção, isolamento. Cada um desses fragmentos ignora as interações que poderão estabelecer entre si, assim como, as relações com o universo do qual fazem parte.

Tal compreensão é própria da concepção de uma rubrica para conteúdos de ensino

... concebidos como entidades de ensino, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural, exterior à escola e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever nada além delas mesmas (Chervel, 1990, p.180).

Isso faz com que no currículo escolar a disciplina seja considerada, muitas vezes, como um fim em si mesmo e a finalidade essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Machado (1995, p. 188) chama atenção para esse fato, acrescentando que em

... sua forma paradigmática, a organização do currículo escolar nos diversos níveis de ensino baseia-se na constituição de disciplinas, que se estruturam de modo relativamente independente, com um mínimo de interação intencional e institucionalizada.

Os contornos que estão a se desenhar impõem a necessidade de enfrentamento da sedimentação do saber objetivado em currículos configurados em disciplinas isoladas. A universidade, como afirma Morin (1999, p. 19), "... precisa superar-se para se encontrar".

Resta-nos questionar como tecer a trama que possibilitará enfrentar esse desafio.

A TRAMA SE FAZ TECENDO

A concepção de currículo que deve orientar a nossa compreensão não comporta, como afirmou -se anteriormente, a proposição de modelos. Ao contrário, implica processos interativos onde se estruturam, desestruturam e reestruturam os significados de sociedade, de educação, de indivíduo, de conhecimento, dos valores e atitudes, na busca de novos conhecimentos, novas formas de compreender a realidade e nela interagir significativamente.

Todavia, as análises que estão se efetivando, atualmente, apontam como tendência a ruptura com as formas tradicionais de se pensar e concretizar os currículos escolares para os diversos níveis de ensino, ao mesmo tempo que oferecem subsídios para discussões que poderão orientar a elaboração de novas propostas curriculares.

Dentre eles, pode-se enumerar, pelo menos, três, descritos sumariamente.

A REFORMA DO PENSAMENTO – MORIN

A reflexão sobre a reforma do pensamento centra a proposição curricular na formação de uma nova forma de pensar (Morin, 1999). Estrutura -se pela mediação de duas categorias básicas: a complexidade e a mediação, essenciais à ruptura com os esquemas de pensamento desenvolvidos até o presente. Trata-se, na perspectiva de Morin, muito mais de uma mudança paradigmática do que pragmática.

Segundo o autor,

A reforma do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e inter-retroações entre todo fenômeno e seu contexto e de todo contexto com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte as relações,

interrelações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas ... que respeite a diversidade ao mesmo tempo que a unidade (1999, p. 14).

Ele, o autor, ainda acrescenta:

... um pensamento organizado que conceba a relação recíproca de todas as partes. ... se todas as coisas são causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e mantidas por uma ligação material e in-sensível que as sujeitam, torna-se impossível conceber as partes sem conceber o todo e tampouco o todo sem conceber as partes”.

Essa reflexão indica possibilidades de se orientar propostas curriculares para questões metodológicas, tais como:

- a) problematização dos princípios da produção do conhecimento e das aparentes soluções;
- b) desenvolvimento de um pensamento complexo “capaz de ligar, contextualizar e globalizar”;
- c) busca da unidade via transdisciplinaridade.

Um currículo escolar que contempla essas questões oferece mais chances de se compreender a realidade e se tentar a integração entre saber e vida.

A EDUCAÇÃO SISTÊMICA – ROSNAY

A abordagem sistêmica parte da crítica ao modelo puzzle da organização curricular “onde as peças não se encaixam” (Rosnay, 1995). O autor propõe a estrutura sistêmica como princípio orientador da organização curricular.

Para Rosnay (1995, p. 242):

A abordagem sistêmica em educação não poderia substituir a abordagem tradicional nem resolver-lhe, por magia, os principais problemas. Ela é antes o seu complemento indispensável. Mas o funcionamento efetivo dessa complementariedade passa simultaneamente pela simplificação e pelo enriquecimento do ensino atual. Pela simplificação do nosso ensino, porque a continuar-se na via analítica, haverá (já há agora) demasiado a aprender. E pelo seu enriquecimento, pois a abordagem sistêmica, ligando os fatos num conjunto coerente, cria um quadro conceptual de referência susceptível de facilitar a aquisição dos conhecimentos pelos métodos clássicos.

O autor apresenta princípios que poderão nortear um currículo na abordagem sistêmica:

- a) movimento em espiral, rompendo com a linearidade seqüencial e definindo níveis diferentes de abrangência, retornando várias vezes ao que deverá ser compreendido e assimilado;
- b) diferenciação entre ângulos e contextos. Princípio que compreende a recontextualização de conceitos, leis e princípios, fungindo da memorização mecânica de definições que “ameaçam polarizar e esclerosar a imaginação” (p. 244);
- c) causalidade múltipla e interdisciplinaridade, implica no apelo à dinâmica dos sistemas complexos, apoiando-se em conhecimentos que integram a duração, irreversibilidade e complementariedade;
- d) verticalidade, através da busca da integração, via temas gerais que possibilitem a interface entre várias disciplinas e níveis de complexidade, no qual o tema se constitui o eixo central;

e) interrelação entre fatos, possibilitando a compreensão das relações que se estabelecem entre fatos que geram um determinado fenômeno.

Esses princípios, segundo Rosnay, são válidos para a organização curricular em todos níveis de ensino. É necessário, apenas, mudar os meios adaptando-os aos diferentes graus de conhecimento.

A REDE COMO METÁFORA – VYGOTSKY, MACHADO, GALAGOVSKY, LËVY

Os avanços alcançados pelas ciências permitem concretizar uma educação que torne o ser humano mais apto a enfrentar os problemas do seu tempo. É nessa perspectiva que se coloca a proposta da organização curricular em redes de conhecimentos que abarquem a multidimensionalidade das realidades humanas. Uma organização do saber que reagrupe os saberes dispersos em disciplinas centradas nelas mesmas. Uma organização que tenha como objeto, não apenas, um setor ou uma parte, mas uma rede de conexão.

Os estudos relativos ao cérebro humano demonstram que este é constituído por uma estrutura neuronal formada por neurônios ligados por axônios e dendritos integrados numa rede responsável pelo seu funcionamento. Sendo o cérebro o órgão responsável pelos processos cognitivos de atribuir significados aos fenômenos, sua dinâmica ocorre pela apreensão de suas relações. Estas se articulam em redes de significados em permanente estado de construção – desconstrução – reconstrução.

Na realidade, apreender o significado de qualquer fenômeno implica vê-lo em suas interrelações. Essas se entretercem e se articulam em redes cuja elaboração se efetiva, individual e socialmente, em estado permanente de transformação, “... a fixidez é sempre mometânea” (Paz, 1988, p. 25) e, por conseguinte, aparente.

Dessa forma, na proposta de organização curricular em rede, a primazia é dada ao processo de elaboração conceitual como elemento de mediação do desenvolvimento psicossocial, político e cultural do ser humano.

Embora a emergência da idéia de um currículo centrado na elaboração conceitual, no cenário educativo pareça relativamente recente, pelo menos com ênfase registrada nas últimas décadas, os estudos sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos nas instituições escolares remontam ao início do século.

Vygotsky, entre 1935-1987, chamava a atenção para essa problemática, advertindo sobre a necessidade de se entender o desenvolvimento dos conceitos na mente e suas relações com os processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento integral dos indivíduos. Sua importância reveste-se não só de um caráter prático como também de um significado teórico para a ciência.

Nunca é demais lembrar que a hegemonia é, ainda, a árvore cartesiana. Descartes desenvolveu a alegoria do conhecimento em árvore, presente, até hoje, nas organizações curriculares, concretizada nas disciplinas básicas, fixação arbitrária de pré-requisitos, seriação excessivamente rígida, mantendo-se a linearidade e formalismo que nem mesmo o círculo piagetiano conseguiu romper.

No entanto, é bom não esquecer a advertência de Morin (1999, p.13):

O conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar toda informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride principalmente, não por sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de conceitualizar e globalizar.

Atenta para esses aspectos, a tessitura do currículo em redes orienta-se pelo princípio da complexidade no qual se encontram imbricados a heterogeneidade das conexões, a multidimensionalidade

dade dos processos, a fractalidade, entrelaçamento interioridade/ exterioridade, a permanente mutabilidade e o inacabamento (Morin, 1996).

Urde-se multidimensionalmente compreendendo tanto as dimensões biopsicosociológica quanto lógica e semiótica, implícitas nos processos de significação.

Galagovsky (1993) propõe alguns requisitos a serem seguidos na elaboração do currículo em redes, onde os conceitos nucleadores, representados por signos lingüísticos, constituirão os nós da rede, unidos por um verbo preciso, construindo orações nucleares entre nós. Essas orações deverão ser assinaladas por flechas que indicam o sentido no qual se efetua a leitura das redes. São considerados conceitos nucleadores aqueles para os quais convergem o maior número de relações (expressas na representação da rede pela quantidade de flechas que partem e chegam a esses conceitos).

A leitura poderá se iniciar a partir de qualquer conceito da rede, com a condição de respeitar o sentido das flechas.

Como afirma Lévy (1993, p. 26):

A rede não tem centro, ou melhor, possui permanentemente diversos centros que são como pontos luminosos perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas, finas linhas brancas, esboçando, por um instante, um mapa qualquer com detalhes delicados, e depois correndo para desenhar mais à frente outras paisagens do sentido.

Organizar o currículo escolar em redes conceptuais significa eleger conceitos cujo grau de generalidade transcenda as diversas áreas do conhecimento podendo tornar-se ponto de confluência para todas elas. Desse modo, tentar-se-á evitar a fragmentação do saber pulverizado na multiplicidade das disciplinas escolares, direcionando os saberes específicos de cada área para a construção progressiva,

pelo aluno, do conhecimento acerca do universo, do ser humano e das relações que este estabelece com a natureza e com seus semelhantes.

Por fim, lembramos que as referências nomeadas nesta reflexão não esgotam as possibilidades de compreensão e sistematização de um currículo dinâmico, distante da concepção que adota o conteúdo específico de cada disciplina como um fim em si mesmo. No entanto, os aspectos aqui pontuados indicam que a velha prática da chamada grade curricular isola da concepção de currículo a característica básica que lhe confere o status de artefato social, como afirma Goodson (1997).

REFERÊNCIAS

CHARVEL. *História das disciplinas escolares*. Teoria da Educação, 1990.

FERREIRA, M. Salonilde. O conceito na abordagem Vygotskyana e suas implicações para a prática pedagógica. *Anais do II Colóquio Franco-Brasileiro – Educação e Linguagem*. Natal: EDUFRN, V. II, 1995, p. 163-174.

_____ et. al. (Org.) *Currículo*. Natal: EDUFRN, 1997. (Coleção EPEN; v. 18).

GALAGOVSKY, L. R. *Redes conceptuales: base teórica e implicaciones para el proceso de ensino na 3^a aprendizagem de las ciencias*. Enseñanza de las ciencias. 11 (3). Madrid: ICE, 1993, p. 301-307.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio: Ed. 34, 1993.

MORIN, E. *O método III: o conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Europa-América, 1996.

_____. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.

- MACHADO, J. N. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento, inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- PAZ, O. *O Monogramático*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- ROBSBAWN, E. *Era dos Extremos: o breve século XX:1914-1991*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- ROSNAY, J. de. *O macroscópio: para um visão global*. Lisboa: Estratégias Criativas, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.