

Currículo como artefato social

Coleção Pedagógica

2

2^a
edição

Maria Doninha de Almeida
(organizadora)

Currículo
como artefato social

Coleção Pedagógica n. 2

Currículo
como artefato social

2ª edição

Maria Doninha de Almeida
(organizadora)



Natal, 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: José Ivonildo do Rêgo

Vice-Reitor: Nilsen Carvalho F. de Oliveira Filho

Diretor da EDUFRN: Enilson Medeiros dos Santos

Editor: Francisco Alves da Costa Sobrinho

Capa: Olavo Oliva

Revisão de linguagem: Maria Júlia de Paiva Almeida

Edição eletrônica: Marcus Vinícius Devito Martines

Supervisão editorial: Alva Medeiros da Costa

Supervisão gráfica: Francisco Guilherme de Santana

Catálogo da publicação na Fonte. UFRN/Biblioteca Central “Zila Mamede”
Divisão de Serviços Técnicos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Currículo como artefato social / Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Organização Maria Doninha de Almeida. – 2. ed. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2004.

32 p. (Coleção Pedagógica; n. 2)

1. Currículo. 2. Organização curricular. 3. Trama curricular. I. Almeida, Maria Doninha de. II. Ribeiro, Márcia Maria Gurgel. III. Ferreira, Maria Salonilde. IV. Título.

ISBN 85-7273-203-9

RN/UF/BCZM

2004/15

CDD 375

CDU 371.214

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Campus Universitário, s/n – Lagoa Nova – 59.078-970 – Natal/RN – Brasil
e-mail: edufn@editora.ufrn.br – www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 215-3236 – Fax: 84 215-3206

SUMÁRIO

Apresentação da 2ª edição, 7
Antônio Cabral Neto

Apresentação da 1ª edição, 9
Maria Doninha de Almeida

Diferentes espaços/tempos da organização curricular, 11
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

O currículo e a sua trama, 17
Maria Salonilde Ferreira

APRESENTAÇÃO DA 2ª EDIÇÃO

As mudanças em curso no cenário da educação superior, no país, trouxeram implicações medulares para os cursos de graduação no âmbito das universidades. Exigências foram postas para todos os atores responsáveis pelo ensino de graduação. Assim, aos administradores e aos professores da Universidade coube a missão de promover as reformas curriculares necessárias para atender às novas demandas contextuais.

A Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD –, como a instância responsável, no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –, pelo ensino de graduação, assume, prioritariamente, o processo de assessoramento didático-pedagógico na reformulação curricular. Para cumprir o seu papel de articuladora desse movimento, foi necessário fornecer elementos teóricos e práticos para subsidiar os profissionais envolvidos na atualização pedagógica dos cursos de graduação.

É nesse cenário, portanto, que se insere a Coleção Pedagógica da UFRN. Os textos publicados nos cinco volumes da citada coleção buscam sistematizar subsídios basilares para orientar o debate de temas relativos aos principais aspectos implicados na ação pedagógica. Essa coleção vem cumprindo um papel importante no trabalho que a PROGRAD desenvolve junto aos cursos de graduação e, por isso, estamos colocando à disposição da comunidade universitária uma segunda edição dos seguintes títulos: Projeto Político-Pedagógico, Currículo como Artefato Social, O Sentido das Competências no Projeto Político-Pedagógico, Licenciatura e Educação Inclusiva.

Com essa iniciativa, a PROGRAD pretende continuar disponibilizando elementos para auxiliar no debate de questões pertinentes ao ensino de graduação na UFRN.

Natal, julho de 2004

Antônio Cabral Neto
Pró-Reitor de Graduação

APRESENTAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO

Este número 2 da *Coleção Pedagógica* aborda aspectos que compõem uma das mais importantes dimensões da organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem: a questão específica do currículo.

O conteúdo do primeiro número desta Coleção privilegia a temática relativa ao Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação. Aparentemente, não seria necessário um debate específico sobre currículo e o seu significado. De fato, o currículo é a dimensão essencial, a expressão básica, do Projeto Político-Pedagógico de qualquer curso. No entanto, é oportuno e imprescindível realçarmos a importância do currículo, entendendo-o como processo dinâmico, flexível e social. Entendendo-o como um verdadeiro *artefato social*.

Dois textos expressam a concepção de currículo como artefato social. O primeiro realça duas dimensões de igual importância: o currículo como documento orientador que registra pressupostos e princípios; o currículo como processo de organização coletiva que exige tomada de decisões, "... rupturas, desequilíbrios e reequilíbrios, ... permanentes". Reafirma que "... não podemos pensar a organização curricular como rígida e acabada, encerrada em um documento, ou o conjunto de programas dos professores".

O segundo apresenta o currículo como uma trama na qual se destaca a sua urdidura e três importantes encaminhamentos para opções de organização: a) o currículo centrado na reforma do pensamento; b) o currículo baseado no entendimento da educação sistêmica; c) o currículo organizado em redes conceituais (como metáfora). Lembra que

... as referências nomeadas 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.

Indica que “... a velha prática da chamada grade curricular isola da concepção de currículo a característica básica que lhe confere o status de artefato social.”

Assim, dentre as várias possibilidades de organização e desenvolvimento curricular, destaca-se a importância de se entender o currículo como um processo formativo dinâmico e em permanente aperfeiçoamento, descartando a rígida concepção de currículo como grade curricular, tão comum nos cursos de graduação das universidades brasileiras.

Este debate acadêmico é parte e fruto da condição atual da UFRN que busca superar-se para se encontrar. Entendendo que essa busca é tarefa partilhada, a PROGRAD dedica esta *Coleção Pedagógica* a todos os envolvidos com a melhoria do ensino de graduação na UFRN.

Natal, outubro de 2000.

Maria Doninha de Almeida

DIFERENTES ESPAÇOS/TEMPOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Márcia Maria Gurgel Ribeiro*

O presente texto traz contribuições ao debate sobre a organização curricular dos cursos de graduação dos profissionais da educação, em especial do Curso de Pedagogia. Tomamos como referência a experiência de reformulação curricular do Curso de Pedagogia na UFRN para refletir sobre os diferentes espaços e tempos de organização do currículo, sem perder de vista as marcas das discussões que envolvem o debate na atualidade.

Esta reflexão abrange duas dimensões que, para nós, possuem o mesmo grau de importância. A primeira refere-se ao produto desse processo de organização e envolve a definição de pressupostos e princípios expressos em um documento orientador. A segunda, vivida, sentida e partilhada, refere-se ao processo de organização coletiva que antecede e extrapola a formulação efetiva de qualquer documento e exige tomadas de decisão, rupturas, desequilíbrios e reequilíbrios, ou seja, construção, desconstrução e reconstrução permanentes.

Melhor explicando, não podemos pensar a organização curricular como rígida e acabada, encerrada em um documento ou o conjunto de programas dos professores. Sua retomada ocorre permanentemente, possibilitando a reflexão, ação, avaliação e uma nova ação, em um processo democrático de decisões e intenções. Apreendemos, hoje, o significado dessa experiência no entrecruzamento dessas duas dimensões, o que nos permite destacar diferentes tempos e espaços imprescindíveis para sua realização.

* Márcia Maria Gurgel Ribeiro é Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

O processo de reorganização do Curso de Pedagogia teve início em 1993 e podemos afirmar que ainda não está concluído. Desencadeou-se a partir de motivos e inquietações coletivas sobre a necessidade de repensar uma nova configuração para o projeto formativo desenvolvido na Instituição. Consideramos ser este o impulso mobilizador de todo debate, envolvendo a organização de grupos interessados na problemática. É importante evidenciar, entretanto, que esse fenômeno não foi harmônico nem tranquilo, foi marcado por embates e negociações teórico-políticas. Professores e alunos posicionavam-se tendo em vista, por um lado, as indeterminações e tradições que cercavam a profissão, por outro, a emergência de um novo modelo formativo que vinha sendo gestado no movimento dos profissionais articulados nacionalmente.

Essas diferentes posições e concepções, no entanto, longe de representarem um entrave, marcavam a dinâmica do processo, uma vez que toda mudança envolve a intenção da ação, a construção de sentidos, a busca do futuro no presente, estabelecendo rupturas para definir um novo rumo, uma nova direção. Nesse sentido, a organização de um novo projeto formativo implica, inicialmente, a tomada de consciência sobre a necessidade de mudar, de romper, como afirma Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (*apud* Veiga, 1995, p. 12).

Nesse sentido, a organização curricular comporta a definição de espaços, tempos de ações educativas necessárias para que

a Universidade cumpra seus propósitos e finalidades e rompa com formas cristalizadas de entender a produção de conhecimentos para assumir a complexidade e a diferença como elementos essenciais à sua constituição social e política. Na organização curricular, o pedagógico é inseparável do político na medida em que o compromisso é com a formação do cidadão inserido em um determinado tipo de sociedade e vivendo em uma época específica.

Nessa perspectiva, o currículo é entendido como um instrumento orientador da ação educativa em sua totalidade. A sua elaboração, por ser um trabalho partilhado, envolve crenças, princípios, valores, convicções, conhecimentos sobre a comunidade acadêmica, sobre o contexto científico e social e constitui um compromisso político e pedagógico coletivo. Diferente de grade curricular, o currículo extrapola a definição burocrática do conteúdo do Curso e envolve o esforço permanente e complexo do grupo na elaboração de significados sociais, culturais e políticos sobre o fenômeno educativo e a ação pedagógica de formar cidadãos conscientes da sua participação como sujeitos sociais. Demanda constituição de visões de mundo e de conhecimentos, de identidades, de subjetividades que envolvem relações de poder, respeito às diferenças sociais, de gênero, de credo e de posturas políticas.

Foram muitas as discussões e mobilizações, envolvendo não apenas os professores e alunos do curso, mas, representantes de departamentos, pró-reitorias, alunos egressos, sindicatos, associações, Conselho Estadual de Educação e principais agências empregadoras, como Estado e Município. Essas discussões se articularam nos espaços e tempos do debate sobre o contexto histórico de organização da profissão do pedagogo e ocorreram não apenas antes da elaboração do documento, mas no decorrer do processo, portanto, vêm sendo retomadas permanentemente.

Essas reflexões permitiram elaborar sínteses sobre os aspectos sociais, econômicos e políticos que marcavam a sociedade brasileira à época e definiam as exigências e competências colocadas pelo mercado de trabalho e pela organização da economia

globalizada. É claro, no entanto, que não podemos nos limitar a essas exigências mercadológicas, porém, também não podemos desconsiderá-las como pistas importantes para refletir sobre que pessoas e profissionais devemos formar. A ação formativa da Universidade está relacionada à realidade objetiva, porém, é fundamental não fechar-se em determinações externas, o que favoreceria obscurecer suas reais finalidades filosóficas e epistemológicas e seu compromisso social com o desvelamento das contradições que marcam nossa sociedade. A Universidade cumpre sua função à medida que desenvolve, com competência, suas funções de ensino, extensão e pesquisa, garantido a socialização e produção de conhecimentos.

Assim, a nova organização curricular trazia e traz ao debate a reflexão e investigação coletivas e permanentes sobre as finalidades da educação superior, da clara definição do seu papel social e político e dos caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo.

Por conseguinte, pressupõe a definição de princípios filosóficos, epistemológicos, sociopolíticos, históricos e culturais, como também, das concepções de sociedade, educação, cultura, ética e cidadania relacionadas à compreensão sobre o ser humano que pretendemos formar. Dessa maneira, a organização curricular traduzirá: os conhecimentos a serem construídos e transformados coletivamente; o porquê de ensinarmos esses conhecimentos e não outros; a forma como relacionamos teoria e prática, dando ênfase à pesquisa; as interfaces entre conhecimentos específico e geral, essencial e complementar; o conhecimento como processo e produto; a integração entre as diferentes áreas do conhecimento respeitando as especificidades, sem perder de vista a totalidade.

A formação nos cursos de graduação deve propiciar não apenas a formação técnica para o desempenho de uma profissão, mas garantir a formação integral e humana, com a apropriação das condições de produção desse conhecimento. Dessa maneira, uma sólida formação teórica representa um dos princípios da formação, visando não apenas a contínua e permanente construção/recons-

trução de conhecimentos específicos e gerais, mas a reformulação de valores e atitudes sociais e políticas.

Vinculados a essas concepções, os princípios didático-metodológicos trazem contribuições para a definição do processo de ensino/aprendizagem; para o trabalho interdisciplinar, sugerindo a superação da hierarquização e fragmentação do conhecimento; para a sistematização de formas de realização do ensino e da pesquisa que propiciem o pensamento crítico e criativo dos sujeitos envolvidos.

Salientamos, ainda, o papel que temos enquanto intelectuais, educadores, formadores nesse processo, na medida em que estabelecemos mediações importantes que favorecem a sua concretização. Nossa função, no referido processo, constitui-se bem mais que favorecer o simples acesso ao conhecimento, uma vez que, como afirma Freire, (2000, p. 25)

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

A definição clara desses pressupostos na organização curricular de um curso deve estar orientada pela definição das finalidades da Universidade, de modo a ampliar as possibilidades para que esta participe da construção de um projeto de sociedade voltado para a garantia da qualidade de vida para toda a população.

Assim, encerramos estas breves considerações sobre a organização curricular e ampliamos as dimensões desse debate, considerando que definir pressupostos e sistematizar o documento que sintetiza as propostas não representa o espaço-tempo mais complexo da organização curricular. Ao contrário, são os espaços/tempos dos conflitos gerados pelos diferentes embates e visões de mundo, de sociedade, de conhecimento e de ser humano, que trazem à cena as relações de poder que permeiam a reflexão, a elaboração, a implementação e avaliação de toda proposta curricular.

Em síntese, esses são os espaços e tempos em que são construídos os significados culturais e sociais que permitem pensar a nossa interminável ação e reflexão/ação como sujeitos que adotam a incerteza e a busca permanente para compreender a unidade e a diversidade das contribuições das diferentes áreas do conhecimento historicamente acumulado. Essa ação/reflexão contribui para integrá-las em um pensamento que envolve o humano, o biológico, o social, o cultural, o ético e o político em uma trama de relações e construções constantemente refeitas e ampliadas. É o espaço/tempo do ontem, do hoje e do amanhã, do aqui e do longe que se entrelaçam para deixar entrever a história com os seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000 (Coleção Leitura).

MORAES, Reginaldo C. C. de. Universidade hoje: ensino, pesquisa e extensão. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, V. XIX, (65): 19-37, ago. 1998.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.) *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 9. ed. Campinas: Papirus, 1995.

O CURRÍCULO E A SUA TRAMA

Maria Salonilde 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 Salonilde 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 desenvolvimentrto 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.

Teecer 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 insensível 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 esclerocar 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, LĚVY

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 entretecem e se articulam em redes cuja elaboração se efetiva, individual e socialmente, em estado permanente de transformação, “... a fixidez é sempre momêntânea” (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 conceptual como elemento de mediação do desenvolvimento psicossocial, político e cultural do ser humano.

Embora a emergência da idéia de um currículo centrado na elaboração conceptual, 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 conceituais 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 3ª 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.
- LËVY, 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.

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Oficinas Gráficas da EDUFRRN
Editora da UFRN, em novembro de 2004.