

CURRÍCULO: QUE CONTEÚDOS SÃO ENSINADOS E APRENDIDOS?

Maria Saloni de Ferreira¹

O currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos.

Goodson

Resumo

O currículo escolar sofreu, durante todo século passado, uma série de questionamentos, a maioria deles em torno da indagação: O que devemos ensinar? Na prática, ou seja, na mentalidade dos professores, nas situações de aprendizagem cotidianas, nas regulamentações da administração educativas, bem como nos livros textos, a idéia predominante é de transmissão de conhecimentos sintetizados nas disciplinas escolares. Em face dessa situação, a questão que fazemos é: o que de fato aprendemos na escola? Neste estudo, o foco está na modalidade cognoscitiva do ato de pensar – o conceber. No que se refere a essa modalidade de conhecimento, observamos que no dia-a-dia é muito comum ouvir as pessoas se referirem à concepção disso, à concepção daquilo. Observamos também que nos textos acadêmicos o termo concepção é utilizado como se o seu significado fosse tão consensual que não necessitasse precisá-lo. Considerando que as propostas curriculares que se efetivam nas instituições escolares não colocam como foco do processo ensino-aprendizagem a (re) elaboração do conhecimento no nível dos conceitos científicos. Nesse sentido, abordaremos o tema esclarecendo o significado de concepção no processo de construção dos currículos escolares.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Conhecimento. Concepção.

Abstract

The school curriculum has passed through, during the whole last century, a set of questions, most of them concerning the interrogation: what should we taught? In a practical way, or better, in the teachers' mentality, in daily situations, in the regulation of the educational management, as well as, in the textbooks, the predominant idea is the transmission of knowledge summarized in the school subjects. Facing this situation, a question that can not be forgotten to be focused is to know what we really learn at school. In this paper, the highlighted reflection is one of the cognoscitive ways of thinking - conceiving. According to this view of knowledge, nowadays it is common to hear people referring to this conception or to that one. It is also seen, even in academic texts, the use of this term in such a consensual way that it is not needed. Considering that the proposes of the curricula that are effectuated in school institutions do not focus the teaching and learning process and the (re) elaboration of knowledge in the stage of scientific concepts, it is reasonable to speak about conception or any other way of knowledge without the worry of understanding its meaning.

Keywords: School Curriculum. Knowledge. Conception.

*Artigo recebido em: Agosto de 2007.

*Aceito em: Dezembro de 2007.

¹Doutora em Ciências da Educação. Pesquisadora colaboradora da Base de Pesquisa: Currículo, Saberes e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e da Base de Pesquisa Formar do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Piauí.

As palavras de Goodson (1997) traduzem bem o sentido da abordagem seguida pelo autor. Na verdade, tentando seguir sua linha de reflexão, é possível apontar alguns pontos essenciais na análise histórica do currículo, tal como ele se tem organizado.

Em primeiro lugar, é importante que essa história nos revele como os objetivos são concebidos e os fins atingidos. Por outro lado, é importante compreender como uma determinada construção social permanece influenciando a nossa prática pedagógica.

Como afirma Sacristán, (1998, p.119):

As práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais se forjam os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência.

Ao longo da história de praticamente todo o século passado, constatamos uma série de questionamentos estruturadores do que entendemos por currículo, a maioria deles em torno da indagação: O que devemos ensinar?

É evidente que não podemos reduzir o ensino-aprendizagem aos propósitos dos currículos oficiais ou aos propósitos dos próprios professores. Uma realidade é o que dizem aos professores que eles devem ensinar; outra, é o que eles pensam ou dizem que ensinam e, outra, bastante diferente, é o que os alunos aprendem. Qual desses espelhos é o que reflete a imagem mais próxima da realidade? Os três refletem algo, todavia, umas imagens são mais nítidas do que outras.

De um modo geral, os currículos escolares são estruturados em disciplinas isoladas e o seu ensino se concentra, na maioria dos casos, nas definições, decoradas de forma mecânica, dos manuais escolares. “Enquanto fragmentado, o saber não oferece nem

sentido, nem interesse [...]” (MORIN, 2004, p. 22).

A disciplina escolar, afirma Goodson (1997, p. 27), “[...], é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas”. Isso, muitas vezes, sem a compreensão de que nela se encontra implícita uma conceituação de ensino, bem como implicações políticas e sociais.

Como adverte Goodson (1997, p. 31):

A disciplina escolar, como sistema e prática institucionalizada, proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino.

Na prática, ou seja, na mentalidade dos professores, nas situações de aprendizagem cotidianas, nas regulamentações da administração educativas, assim como nos livros textos, a idéia predominante é de transmissão de conhecimentos sintetizados nas disciplinas escolares.

Apesar das proposições progressistas lutarem para tornar o ensino algo mais do que a transmissão de conhecimentos, os fatos testemunham que o ensino e a aprendizagem que se efetiva nas instituições escolares, na maioria dos casos, não tem por base as experiências dos alunos, tampouco os conhecimentos anteriormente internalizados. A assimilação dos conhecimentos ocorre mecanicamente e sem a necessária motivação. A ausência de um nexos interno entre as diversas facetas do processo de ensino não permite a articulação entre os conhecimentos e sua aplicação tampouco passa a ser parte orgânica do processo didático, tendo caráter fortuito. Quando o processo de ensino e

de aprendizagem não tem a finalidade de atender às finalidades educativas fundamentais, uma vez que é desintegrado e compartimentalizado, é difícil distinguir qual é a modalidade de conhecimento que está sendo aprendida e ensinada, bem como é difícil saber qual a sua significação para o reconhecimento da própria humanidade e da condição de cidadão inserido no contexto de uma nação e de uma cultura ao mesmo tempo singular e universal que não se encontra desconnectada do mundo em sua totalidade.

Desse modo, para compreender o currículo da perspectiva de quem aprende, Sacristán (1998, p.132) argumenta que “[...] convém entendê-lo como o *conteúdo de toda a experiência que o aluno /a tem nos ambientes escolares*”. (Grifo do autor). Este acrescenta:

O aluno/a, enquanto está na situação de escolarização, tem experiências muito diversas: aprende conhecimentos, habilidades, comportamentos diversos, a sentir, a se adaptar e sobreviver, a pensar, a valorizar, a respeitar, etc.

Face à complexidade de tantas aprendizagens, colocamos a seguinte questão: o que de fato se aprende na escola?

Neste estudo, focamos as possibilidades de se aprender a partir da modalidade cognoscitiva do ato de pensar – o conceber.

Conceber: uma atividade cognoscitiva do ser humano

O ser humano, quando colocado em situações de aprendizagem favoráveis, torna-se capaz de desenvolver funções, processos e procedimentos psíquicos que lhes possibilita debruçar-se sobre os fenômenos e apreender suas propriedades, nexos e relações e a partir dessa apreensão atribuir-lhes sentidos e significados, elaborando diversas e complexas modalidades de conhecimentos,

entre as quais destacamos as concepções.

No que se refere a essa modalidade de conhecimento, observamos que no dia-a-dia é muito comum ouvir as pessoas se referirem à concepção disso, à concepção daquilo. Temos observado, também, que mesmo nos textos acadêmicos o termo é utilizado como se o seu significado fosse tão consensual que não necessitasse precisá-lo.

Essa imprecisão está presente também em pesquisas que têm como objeto o estudo de determinadas concepções. (MARTINS, 1997; BELLOCHIO, 2003; GUIMARÃES, 2004; ANGELUCCI et. all, 2004 e outros).

Essas constatações provocam algumas inquietações, já que o termo concepção permanece sendo utilizado no senso comum, mesmo pelos que passaram por um processo de escolaridade superior e exercem uma atividade que requer o domínio de conhecimentos no nível dos conceitos científicos.

A concepção, como adverte Morin (1996), “[...]necessita de um espírito engenhoso (na sua estratégia), engenheiro (na sua aptidão organizadora) e, nas suas mais altas formas criativas, genial”.

Como se trata de uma forma de conhecimento a qual nos referimos freqüentemente, objeto de investigação, parece-nos necessário maior compreensão acerca das peculiaridades da conceptualização. Nessa perspectiva, objetivamos analisar a concepção como uma modalidade específica de conhecimento, distinta e singular.

É verdade que podemos viver sem conhecer as condições que possibilitam a própria vida, isto é, sem conhecer as leis que a regulam. No entanto, como adverte Morin (1996, p.13):

Quando o pensamento descobre o gigantesco problema dos erros e ilusões que não cessaram (e não cessam) de impor-se como verdade ao longo da história humana, quando descobre correlativamente que traz

em si mesmo o risco permanente de erro e ilusão, então ele deve procurar conhecer-se.

Nessa direção, é que buscaremos conhecer a concepção, apesar de ela nos ser tão íntima e familiar. Isso nos coloca face ao paradoxo de um conhecimento que se esfacela à primeira interrogação: O que é concepção?

Iniciaremos a reflexão tentando compreender o seu significado a partir da etimologia do próprio termo. Concepção deriva-se do latim *conceptione* que quer dizer ato ou efeito de conceber.

Segundo o Dicionário Aurélio (1975, p. 359), concepção é o “[...] ato de conceber ou criar mentalmente, de formar idéias, especialmente abstrações”. Ou, ainda: “Maneira de conceber ou formular uma idéia original, um projeto, um plano para posterior realização”.

Na busca de mais esclarecimentos, encontramos em Morin (1996, p.174) a definição de concepção como “[...] engendramento, por um espírito humano, de uma configuração original formando unidade organizada”.

Se o seu significado se diversifica, podemos legitimamente supor que, à semelhança de qualquer palavra, o termo concepção é polissêmico. Ele procura expressar a atividade do ser humano ao se utilizar do cérebro e das mãos, combinando as funções mentais de imaginar e pensar, para produzir tanto imagens mentais quanto materiais (projetos, maquetes, modelos, etc.). Desse modo, abrange todos os campos da atividade humana (social, político, prático, técnico, enfim, material e mental) e contém em si diversidade e multiplicidade de sentidos e significados.

Consideraremos aqui o primeiro significado – a ação mental de formular idéias – ao qual acrescentaremos - ativando todas as funções mentais, com predominância do pensamento.

Nesse sentido, dizemos que o ser humano começa a pensar a partir da necessidade

de compreender, uma vez que toda atividade se gera de uma necessidade da qual se origina o motivo que orienta a finalidade – a satisfação da referida necessidade.

No dizer de Rubinstein, (1973, p. 140): “O pensar começa normalmente com um problema ou uma questão, com algo que despertou a admiração ou a confusão, ou ainda com uma contradição”. Dessas situações se derivam motivos que desencadeiam o movimento do pensamento de forma consciente e deliberada na busca de soluções.

Em se tratando de conceber, esclarece Morin (1996, p. 175): “É o pleno emprego da dialógica pensante que gera a concepção, a qual gera esse pleno emprego”. À primeira vista, essa definição conduz a circularidade paradoxal entre pensar e conceber. Mas, isso é apenas aparentemente. Não podemos esquecer que ninguém pensa no vazio. É verdade que o cérebro dispõe de uma memória hereditária, bem como de dispositivos inatos que permitem conhecer, porém, é verdade, também que essa capacidade de conhecer somente se efetiva na interação com os semelhantes e com o mundo cultural, no qual nos encontramos imersos desde o nascimento. É essa interação que possibilita o desenvolvimento da condição humana de produzir cultura.

Morin (1992, p.20) afirma a esse respeito:

A cultura fornece ao pensamento as suas condições de formação, de concepção, de conceptualização. Ela impregna, modela, e eventualmente dirige os conhecimentos individuais. Trata-se aqui, não tanto de um determinismo sociológico exterior, mas sim de uma estruturação interna. [...] Um ato cognitivo individual é, *ipso facto*, um fenómeno cultural, e todos os elementos do complexo cultural coletivo se actualizam num acto cognitivo individual. (Grifo do autor).

Dado ao caráter bio-antropo-sócio-psicológico, o pensamento concebe algo mediado por noções, idéias, conceitos, juízos, representações, princípios e teorias cuja origem é a atividade laboriosa do ser humano, bem como por métodos e procedimentos de cognição, mobilizando elementos que dependem das vivências e experiências, já que nascem das ações oriundas das necessidades práticas e das teorias e paradigmas.

À semelhança de qualquer atividade mental, o pensar se encontra simultaneamente conectado à textura geral e unitária da vida psíquica do ser humano que se encontra em interrelação com todos os aspectos da sua atividade (necessidades, afetividade, vontade, consciência, imaginação e linguagem, etc.), conservando, todavia, o que o distingue essencial e qualitativamente dos demais processos e funções psíquicas.

Resultantes da atividade do pensamento, as concepções estão interconectadas, por um lado, pelas representações e conceitos, por meio de múltiplas transições e, por outro lado, diferem deles essencialmente.

Na realidade, se não devemos atribuir-lhes uma identidade, tão pouco devemos dissociá-los. A representação encontra-se mais diretamente vinculada ao imediatamente dado pela sensação e percepção, constituindo-se “[...] um complexo externo de traços [...]”. (RUBINSTEIN, 1973, p.162). Refere-se mais aos sentidos atribuídos por um indivíduo ou um grupo a uma dada realidade. O conceito, ao contrário, é um significado elaborado a partir da apreensão dos traços, atributos ou propriedades essenciais e necessários que expressam as relações entre o singular, o particular e o geral. Sua elaboração ocorre, gradativamente, por meio da apreensão do conteúdo, volume, nexos e relações.

O domínio se dá pela superação continua da incompletude entre fenômeno e significados a ele atribuídos e efetiva-se quando se apreende as interrelações de seus nexos com outros conceitos constituindo-se assim uma rede complexa de significados que integram os vários campos das ciências. (FERREIRA, 2003, p. 6).

O processo de elaboração conceitual, embora seja contínuo, não é linear, realiza-se por rupturas e reconstruções das relações do conceito com o fenômeno² e das conexões de generalidade entre os conceitos.

A concepção apesar de estar, inicialmente, diretamente vinculada à singularidade intuitiva, subjetiva, dada pela representação, supera a limitação fenomênica ao descobrir aspectos essenciais em sua mútua vinculação, sem, no entanto, buscar as conexões que dão especificidade aos conceitos, isto é, a relação – singularidade/particularidade/generalidade.

Como explica Morin (1996, p. 176):

O pensamento é ao mesmo tempo uno/múltiplo, polimórfico, aberto, versátil; pode aplicar-se a todos os problemas, e portanto a todos os problemas de conhecimento (descrição, investigação, conceptualização, algoritmização, teorização, etc.). Pode modificar as suas estratégias, e utilizar diversamente as suas aptidões segundo os tipos de problemas que encontra; assim, limitar-se-á a estabelecer uma ordem seqüencial correcta para conceber um itinerário das estradas, concentrará as suas aptidões analíticas para identificar os diferentes fatores que intervêm numa dada situação, privilegiará as suas aptidões sintéticas para

²Consideramos fenômeno tudo que emerge no espaço/tempo.

conceber o conjunto dessa situação, mobilizará todas as suas aptidões para enfrentar a complexidade de acontecimentos que interagem uns sobre os outros de maneira simultânea e aleatória, porá em ação as suas virtudes críticas e criativas para conceber os princípios que governam as suas próprias concepções.

Essa citação longa é no sentido de demonstrar que a atividade pensante é um processo que mantém a unidade entre as suas diferentes modalidades e produções sem a perda de suas singularidades. As relações recíprocas entre elas manifestam-se, especialmente, quando o pensamento se movimenta, passando das percepções isoladas às idéias, aos conceitos mais simples e, gradativamente, atinge níveis mais abrangentes de generalidade e, dessa forma, chega ao nível mais avançado do seu desenvolvimento. Exemplo desse processo pode ser dado recorrendo ao pensamento teórico que, quando se encontra em dificuldade, recorre ao empírico e, por meio deste, prossegue em seu movimento, alcançando a compreensão e explicação almejada.

No que se refere ao ato de conceber, este mobiliza, como nos referimos antes, as diversas modalidades de pensamento e de conhecimentos resultantes do processo de pensar. Assim, toda concepção pressupõe um conhecimento preexistente, supõe que se saiba o que se quer dizer.

Nessa perspectiva, as concepções envolvem tanto os significados quanto os sentidos que o ser humano atribui ao seu entorno, uma vez que implica em uma significação. Assim, conceber significa o que se quer dizer e ao mesmo tempo o que se pretende, ou seja, a finalidade daquilo que está sendo dito.

Significa explicar o entorno, conhecer as causas e compreendê-lo, encontrar um sentido, para poder reconhecê-lo. Porém, o sentido de uma concepção, como qualquer sentido, não está na concepção em si, mas nas relações entre significante e significado. “O sentido não é uma coisa, nem um ser, mas uma relação”. Explica Comte-Sponville (2000, p.191). E acrescenta: “[...] é *uma relação de relações*” (Grifo do autor).

Diante do exposto, afirmamos que a concepção abrange sentidos e significados interligados solidariamente, cuja conexão é estabelecida por diferentes laços, graças aos postulados e princípios organizacionais lógicos e paradigmáticos subjacentes. Produz, no seu campo de competência, enunciados que têm (ou não) valor de verdade. No dizer de Morin (1996, p.175), “[...] mobiliza os recursos do pensamento, que depende das teorias e dos paradigmas em que se inscreve, e que está, evidentemente, sujeita ao fracasso ou ao erro”. À medida que é subjetiva (produto de sujeitos individuais) comporta também separação e distanciamento de si e do imediatamente dado, que permitem tratar objetivamente os objetos de conhecimento.

Nessa direção, a complexidade paradoxal da concepção começa a emergir². Ela é, ao mesmo tempo, subjetiva / objetiva, exterior / interior, estranha / íntima, periférica / central, fenomênica / essencial. Essas propriedades não são redutíveis umas em relação às outras, embora corram o risco de se tornarem antagonistas (se cada uma delas for considerada isoladamente em sua singularidade), elas são, nesse contexto, essencialmente complementares.

Considerando as peculiaridades do conceito e as características da concepção, esta pode ser conceituada como o produto da atividade cognoscitiva do pensamento humano

² Emergir é empregado com o significado moriniano de qualidades próprias de um sistema dotadas de retroação sobre as próprias atividades do sistema, tornando-se inseparáveis deste.

que explica e interpreta os fenômenos a partir de todas as propriedades que lhes são peculiares e inerentes.

Devido às peculiaridades das concepções, podemos distingui-la a partir de três níveis diferenciados:

- Descritiva, quando se restringe a enumeração dos aspectos característicos do fenômeno concebido, produzindo uma enunciação articulada, incluindo, simultaneamente, aspectos e possibilidades;
- Circunscrita, quando reexamina uma determinada teoria e, eventualmente, desencadeia uma reelaboração teórica adequada aos dados e aos fenômenos a serem concebidos;
- Transformadora – quando questiona os princípios organizadores das teorias, constituindo-se meta, ponto de vista, permanecendo, no entanto, ela mesma. O que Morin (1996, p. 76) denomina de “concepção da concepção”, abrangendo “[...] a teoria do conhecimento, a epistemologia, a lógica, a paradigmática, isto é, tudo que vai tentar conceber de maneira articulada o conhecimento do conhecimento”.

Essa forma esquemática de caracterizar as modalidades de concepção não significa considerá-las fechadas e isoladas, tampouco estabelecer hierarquia valorativa entre elas. Não podemos esquecer que a concepção integra a relação sintética e dialética significativa / significado / referente.

Efetivamente, essa modalidade de concepção, embora distintas, são intercambiantes. Assim, encontramos concepções descritivas e, ao mesmo tempo, mais ou menos circunscritas e, de certa forma, transformadoras, uma vez que a concepção conter diversas modalidades de conhecimento e tipos de relações lógicas que lhes asseguram inteligibilidade.

Mantemos as distinções não somente

pela impossibilidade de estabelecer limites precisos entre elas, mas por causa da evidência de que um todo pode não ser tudo (MORIN, 1992). Mantemo-as igualmente, não somente a despeito de sua ambigüidade, mas também por causa dessa ambigüidade, porque esta nos remete a uma tessitura na qual se encontram emaranhados múltiplos fios (lingüísticos, lógicos, ideológicos) e ainda mais intrincados (cérebro-psíquicos e socioculturais).

Procuramos, dessa forma, evitar a simplificação, a qual, em face de qualquer complexidade, prescreve ora a redução, ora a disjunção, impedindo compreender a dimensão unitas multiplex da realidade e da capacidade de concebê-la. Essa redução/disjunção, comum a todas as esferas da sociedade, permeia também o olhar que direcionamos ao real, no sentido de compreendê-lo e explicá-lo constituindo o que Morin (1992, p. 194) denomina o “grande paradigma do ocidente” – a simplificação. Como afirma o autor: “Um grande paradigma determina, via teorias e ideologias, uma mentalidade, uma mindscap, uma visão de mundo” (MORIN, 1992, p.192), que no cotidiano torna-se consensual.

Desse modo, torna-se compreensível falar de concepção, ou de qualquer outra modalidade de conhecimento sem a preocupação de compreender o seu significado. As propostas curriculares que se efetivam nas instituições escolares não colocam no foco do processo ensino-aprendizagem a e (re) elaboração do conhecimento no nível dos conceitos científicos.

Reinscrevendo o Currículo

Falar em currículo é imiscuir-se num debate cuja intensidade tem se ampliado nas últimas décadas. Segundo Apple (2003, p. 243), isso deve, em sua maioria,

[...] pelas queixas neoliberais a respeito de um saber “economicamente inútil”, pelas lamentações neoconservadoras a respeito de uma suposta perda de disciplina e falta de “verdadeiro saber” e pelos ataques incessantes dos grupos religiosos populistas e autoritários às escolas por sua suposta perda de valores tradicionais revelados por Deus, as discussões sobre o que deve ser ensinado nas escolas, e de que maneira, são agora tão acaloradas quanto sempre foram em nossa história.

Com destaca o autor citado, as propostas oficiais de renovação curricular são palco de intenso debate. No entanto, essas iniciativas continuam reafirmando os padrões de tradição e estabilidade embora de uma maneira mais sutil e, conseqüentemente, mais duradoura, à medida que se reveste de um discurso renovador, mantendo, porém, a estruturação compartimentalizada do saber e sua fragmentação.

Uma estrutura curricular fragmentada possibilita a introdução de novos conceitos desde que as margens da disciplinaridade não estejam irreconhecíveis. No Brasil, isso está evidente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Se nos anos iniciais de escolaridade, as fronteiras entre as disciplinas são mais tênues, a partir da 5ª série (atualmente, 6º ano) elas se tornam bem distintas. Contraditoriamente, exige-se da escola e, em particular, dos professores um trabalho não disciplinar.

Como demonstramos, tomando como exemplo o conhecimento conceptual, a ruptura com a estrutura de organização do conhecimento disciplinar não é de modo algum facilmente obtida. Esta tem que ser enfraquecida por dentro. Para isso, torna-se necessário buscar formas de superar essas constatações e pensar alternativas curriculares

que superem a fragmentação e disjunção, viabilizando a integração dos saberes, desenvolvimento de capacidades e formação de atitudes.

Atualmente, duas tendências de organização do conhecimento curricular se destacam. Uma centrada na formação de uma nova maneira de pensar (MORIN, 1999). Essa modalidade de organização estrutura-se por meio de duas categorias – a complexidade e a mediação.

Para Morin (1999, p. 14):

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 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.

Segundo Ferreira (2000, p.19 – 20), trata-se de um formato de reflexão que viabiliza algumas possibilidades, tais como:

- a) problematização dos princípios da produção do conhecimento e das aparentes soluções;
- b) desenvolvimento de um pensamento complexo;
- c) Busca da unidade via transdisciplinaridade.

Essa tendência, embora apresente inovações em relação à finalidade do currículo, descentrando-a da transmissão do conhecimento, não rompe com a hegemonia disciplinar. Ela pode ser reformulada e alterada, mas continua a reafirmar a centralidade do

conhecimento curricular.

A segunda tendência se orienta para uma forma de organização curricular que possibilite viabilizar uma educação que capacite o ser humano a buscar soluções para os problemas que o seu entorno coloca. No entender de Ferreira (2000, p. 21): “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 conexões”. Uma proposição que associa o currículo a metáfora rede.

Essa imagem metafórica vem adquirindo importância crescente de modo a se constituir, no dizer de Rosenstiehl, segundo Machado (1995, p.121-122), o novo cenário de conhecimento do mundo que lhe aglutina e busca apreender as relações que o caracteriza.

Nas palavras do autor:

A nossa época será marcada pelo “fenômeno rede”. Como todos os fenômenos morfológicos profundos, de caráter universal, o fenômeno rede pertence não só a ciência mas também à vida social. Cada um de nós se situa em redes, correspondendo cada rede a um tipo de comunicação, de frequência, de associação simbólica. Quando no futuro se fizer o elenco das abstrações que marcaram mais profundamente o espírito humano no decorrer desta metade do século, ter-se-á certamente a cifra lógica (a escolha binária ou o furo no mapa que se combina com outros furos), mas, também, quase tão importante como aquela, ter-se-á o objeto “rede” (Grifos do autor).

Antes de se constituir uma macrometáfora de representação do mundo, a rede já era utilizada como imagem metafórica no campo da epistemologia e da didática. Autores de diferentes áreas do conhecimento

como Adorno (1992), Luria (1986), Ullman (1982), Capra (2002), entre outros, valorizam e reiteram sua importância da associação com a imagem rede. Entretanto, a elaboração teórica e os acordos em termos de discursos são mais numerosos do que as proposições de ordem prática. Sugerimos alguns passos, no sentido de uma maior compreensão do significado teórico da idéia de rede, estão sendo dados, em particular, a proposta de estruturação do currículo em rede, sendo que o ponto de partida é a organização do conhecimento. Múltiplas e variadas são raízes dessa organização, sendo diversos os fios que poderão ser entrelaçados até se chegar a tessitura curricular.

Nesse sentido, Ferreira (2005) propõe, fundamentada na rede hipertextual apresentada por Levy (1993) que a distingue pela permanente metamorfose, heterogeneidade das conexões, fractalidade, intrincamento interior / exterior, proximidade topológica e acentrismo, que se constitua a teia a partir da qual a organização curricular em rede passe a ser tecida, explicitando as características do currículo associadas a essa metáfora.

1. transformação – o currículo está sempre em constante reconstrução e renegociação, sua estabilidade é sempre provisória;
2. heterogeneidade – diversidade das conexões estabelecidas que se processam em estágios diferenciados das ações necessárias a elaboração e execução do currículo, sejam externas (econômicas, políticas, ideológicas e sociais), interpessoais (entre grupos e no próprio grupo) ou intrapessoais (cada pessoa consigo mesmo);
3. fractalidade – no currículo as ações se interrelacionam e se coíbem mutuamente refletindo quer as relações existentes entre educação e sociedade quer os interesses políticos e ideológicos, quer ainda os interesses individuais e os de grupos;

4. exterioridade – o currículo implica ações complexas de ordem política, administrativa, de participação social e de controle em conexão com as condições históricas e sociais em que se produzem as realizações concretas, as forças que se movem a sua volta e as suas interferências;

5. topologia – o currículo se efetiva num espaço / tempo sendo ao mesmo tempo o espaço / tempo das ações nele implicadas onde se estreitam e se multiplicam as conexões que entretencem o conhecimento, os sentidos/significados, os valores, as atitudes, as competências;

6. acentrismo – a arquitetura do currículo envolve centros de interesses múltiplos e móveis, tendo a sua focalização um caráter momentâneo.

Essa proposição conduz a mudanças de perspectiva na organização do conhecimento curricular. Esse passa a ser concebido como uma rede cujo conteúdo das aprendizagens se orienta pelos princípios das organizações em redes de significados conceituais, atitudinais e de competências de modo a possibilitar a elaboração de sentidos e sig-

nificados, bem como a formação de atitudes que permitam a emancipação epistemológica, social e política dos atores sociais que vivenciam o currículo no seu cotidiano, numa tomada de posição no presente que se constitua um fecundar o futuro.

Apesar das forças sociais exercerem a hegemonia em relação às políticas curriculares, da consciência que dos limites quanto à participação nessas definições, consideramos ser viável refletir sobre as possibilidades de intervenção na elaboração de propostas curriculares que rompam com as modalidades, tradicionais de proposições curriculares, enfrentando a sedimentação do saber, objetivado em disciplinas isoladas ou em temas das diversas áreas e configurar uma organização do conhecimento que não tenha como objeto, apenas, uma área, um setor ou uma parte, mas uma rede de conexões entre conceitos, direcionando a prática pedagógica para a elaboração progressiva, pelo aluno, do conhecimento, desenvolvimento de habilidades e capacidades, formando atitudes compatíveis com as exigências que o momento histórico nos coloca e as necessidades de transformação da própria sociedade.

Referências

APPLE, M. **Educando à Direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

AURÉLIO, B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

ADORNO, T. W. **Mínima Moralía**. reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991 – 2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: EDUSP, Jan./Abr. 2004, v.30, n.1, p.51 – 72.

BELLOCHIO, C. R. Formação de Professores e Educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Educação**. Santa Maria, 2003, v. 28, n.2.

- CAPRA, F. A. **Conexões Ocultas ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- COMTE-SPONVILLE, A. **Viver**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FERREIRA, M. S. O Currículo e sua Trama. In: ALMEIDA, M^a D. (Org.). **Currículo como artefato social**. Natal: EDFRN, 2000, p. 13 – 25.
- _____. Escola e Elaboração do Saber. In: EPENN. 16. 2003, Sergipe. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2003, 14p. CD-ROM.
- _____. Puxando Fios. In: EPENN, 17., 2005, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2005, 14p. CD-ROM.
- GOODSON, I. F. A. **Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GUIMARÃES, M^a do C. L. Debate sobre a descentralização de políticas públicas: um balaço. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: EDUSP, n. 1, v. 30, jan/abr. 2004.
- LEVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MACHADO, N. J. **Epistemologia e Didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARTINS, R. A. Concepção de roubo em pré-escolares. **Educação e Sociedade**. 1997, n. 59, v. 18.
- MORIN, E. O Método III. **O conhecimento do conhecimento**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.
- _____. O Método IV. **As Idéias**: a sua natureza, vida, habitat e organização. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991.
- _____. (Org.) **A Religação dos Saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. **Complexidade e Transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRRN, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da práticas? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 119-147.
- RUBINSTEIN, S. **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.
- ULLMAN, S. **Semântica**: uma introdução a uma ciência do significado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.