



**salto**  
para o futuro



**Currículo:  
conhecimento e cultura**

Ano XIX – Nº 1 – Abril/2009

## SUMÁRIO

# CURRÍCULO: CONHECIMENTO E CULTURA

<b>Aos professores e professoras .....</b>	<b>3</b>
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
<b>Apresentação – Currículo: conhecimento e cultura .....</b>	<b>4</b>
Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo	
<i>Antonio Flávio Barbosa Moreira</i>	
<b>Texto 1 – A construção do currículo .....</b>	<b>10</b>
Seleção do conhecimento escolar	
<i>Lucíola Santos</i>	
<b>Texto 2 – A organização do currículo .....</b>	<b>15</b>
Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias!	
<i>Sílvio Gallo</i>	
<b>Texto 3 – Currículo: tempos e espaços .....</b>	<b>27</b>
<b>Texto A:</b> A escola, o tempo e as crianças	
<i>Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira Marin</i>	
<b>Texto B:</b> Currículo e espaço	
<i>Alfredo Veiga-Neto</i>	

# CURRÍCULO: CONHECIMENTO E CULTURA

*Aos professores e professoras,*

Em 2009, o Salto para o Futuro apresenta uma nova concepção. O compromisso é manter a sua filosofia e, ao mesmo tempo, utilizar as formas de comunicação e de interatividade possibilitadas pelo permanente desenvolvimento tecnológico. A mudança de formato no programa televisivo e no site, em tempos de convergência de mídias, sugere que as previsões de um “futuro” em que a tecnologia efetivamente faria parte do cotidiano das escolas e da prática dos professores já se tornaram uma realidade.

E a publicação eletrônica (boletim) também mudou. Além de uma diagramação mais leve, ela compreende uma apresentação, de autoria do consultor da série, e três textos que correspondem aos eixos temáticos das edições dos programas 1, 2 e 3 (Salto revista). Estes mesmos textos dão subsídios ao programa 4, no qual são apresentados, por meio de entrevistas, novos olhares sobre os eixos propostos, e ao programa 5, que é dedicado aos debates em torno dos temas veiculados ao longo da semana.

Para esta série inaugural, dentro desta nova concepção, revisitamos um tema que, por sua abrangência e significado, está sempre em pauta: as questões envolvendo a construção do

currículo escolar. Assim, a série **Currículo: conhecimento e cultura** é uma retomada da série apresentada em 2008. Afinal, este assunto, que ocupa um lugar central na educação, permite sempre novos olhares.

A série *Currículo: conhecimento e cultura* propõe uma reflexão sobre o currículo escolar, tendo como pressuposto a diversidade da sociedade contemporânea. Ao longo da série, são problematizadas questões que envolvem desde a construção e a organização do currículo até sua vivência nas escolas. Diferentes formas de conhecimento, novas organizações de espaços e tempos escolares e uma abordagem que integre as diversas disciplinas e áreas do saber também são pontos em discussão.

A série **Currículo: conhecimento e cultura** conta com a consultoria instigante do professor Antonio Flávio Barbosa Moreira, que também foi o consultor da série **Currículo: questões contemporâneas**, exibida em 2008. Encaminhamos, para a leitura e debate nas telessalas, a publicação eletrônica, que apresenta a proposta pedagógica e três textos, sendo um deles inédito.

Rosa Helena Mendonça<sup>1</sup>

## APRESENTAÇÃO

# CURRÍCULO: CONHECIMENTO E CULTURA

## SOBRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Antonio Flávio Barbosa Moreira<sup>1</sup>*

Já se tem acentuado o quanto o currículo constitui, nos dias de hoje, tema de importância crucial para professores, gestores, pesquisadores, estudantes, pais e políticos. Nos sistemas educacionais e nas escolas, inúmeros têm sido os esforços por elaborar propostas curriculares que venham a favorecer a construção de uma escola de qualidade no país. Muitos desses esforços têm apresentado resultados bastante positivos e têm propiciado o sucesso dos alunos em suas trajetórias escolares, contribuindo para que se consolide a construção de *qualidade na educação básica*.

Talvez seja pertinente, nesse momento, esclarecermos o que estamos entendendo por qualidade em educação. Inicialmente, enfatizamos que não nos satisfazem visões restritas de qualidade que supervalorizem: bons resultados em exames nacionais; o domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam previamente; o emprego de tecnologias avançadas; o foco na produtividade; a celebração de novos métodos de gestão e de novos procedimentos pedagógicos. Ainda que tais elementos possam estar presentes na concepção de qualidade que adota-

mos, consideramos que não ultrapassamos o nível instrumental quando a noção de qualidade se fundamenta, prioritariamente, em pressupostos técnicos. Para nós, essa concepção não pode estar distanciada da discussão dos fins da educação, dos juízos de valor, do comprometimento com a justiça social, bem como da consideração das ações e dos interesses dos sujeitos que participam do processo pedagógico (Moreira e Kramer, 2007).

Defendemos uma educação de qualidade que torne o sujeito capaz de se mover de uma forma restrita de viver seu cotidiano, até uma participação ativa na transformação de seu ambiente. Esse processo é facilitado por um processo educativo que propicie ao aluno: um bom desempenho no mundo imediato, a habilidade de criticar e transcender suas experiências culturais, a capacidade de autorreflexão, a compreensão da sociedade em que está inserido (e de seus problemas), bem como o domínio de processos de aquisição de novos saberes e conhecimentos.

Relevância, nesse enfoque, corresponde ao potencial que certos saberes e certos procedimentos

1 Professor e Coordenador do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis - UCP. Consultor da série.

apresentam para capacitar as pessoas a reconhecer e a aceitar seus papéis na mudança de seus ambientes e no crescimento da sociedade mais ampla. Relevância sugere, então, conteúdos e atividades que contribuam para formar pessoas autônomas, críticas e criativas, aptas a compreender como as coisas são, porque são assim e como podem ser modificadas por ações humanas. Em resumo, uma concepção renovada de qualidade incorpora a crença em uma escola reformulada e ampliada, assim como em uma ordem social mais justa e menos excludente (Avalos, 1992).

No processo *Currículo em movimento: o compromisso com a qualidade da educação básica*, desenvolvido pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (Brasil, Ministério da Educação, 2008), deseja-se que a visão de qualidade em educação se materialize em uma escola que ofereça aos seus estudantes a possibilidade de uma aprendizagem efetiva. Nesse sentido, uma educação de qualidade busca propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades como sujeitos históricos e culturais, bem como garantir a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos.

O foco na aprendizagem de conhecimentos escolares, acentuado pelo MEC, associa-se à visão de qualidade e relevância por nós apresentada, na medida em que não se pode esperar que um estudante atue crítica e criativamente em processos de transformação social (tanto de seus ambientes mais próximos quanto da sociedade como um todo), sem ter apreendido os conhecimentos ne-

cessários para se mover adequadamente nesses ambientes e para atingir níveis mais elevados de pensamento e de ação.

A ênfase no conhecimento escolar justifica-se, assim, por ser a escola um espaço privilegiado de construção e de reconstrução dos conhecimentos historicamente produzidos. O que sugerimos não é uma absorção passiva de tais conhecimentos, mas sim uma apreensão ativa que proporcione, aos estudantes, condições para melhor entender o mundo em que vivem e nele operar.

Na escola, o currículo – espaço em que se concretiza o processo educativo – pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na educação. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro *coração da escola*. Daí a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados.

Para melhor justificarmos a organização desta série, que se propõe a oferecer momentos significativos de diálogos e debates sobre questões curriculares, pode ser útil esclarecermos o que estamos entendendo pela palavra *currículo*.

## SOBRE A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, vários significados para a palavra currículo. Dominam, entre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que vêem currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a idéia de currículo como: uma proposta ou um plano capaz de definir o que fazer nas escolas, o conjunto de objetivos educacionais a serem alcançados e, ainda, o próprio processo de avaliação (já que os exames nacionais têm tendido a fornecer significativos subsídios para o processo de elaboração do currículo). Essas diferentes visões, assim como as diferentes ênfases que nelas se encontram, expressam o que em um dado momento se considera ser educação e se imagina ser um cidadão educado. Refletem, ainda, as influências teóricas e ideológicas que se revelem dominantes nesse momento histórico.

Nossa opção é admitir a importância e a necessária articulação dos diferentes elementos ressaltados em cada uma das concepções apresentadas. Ao mesmo tempo, consideramos o conhecimento como a matéria-prima do currículo, o que nos leva a entender o currículo como o conjunto de

experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento.

Na concepção que defendemos, há um foco significativo no conhecimento escolar, indispensável, a nosso ver, nos dias de hoje. Há também uma evidente valorização do processo em que o conhecimento é ensinado e organizado pela instituição escolar, em meio às relações que se desenvolvem entre os participantes do processo. Há, por fim, a valorização da escola como o espaço educativo por excelência, perspectiva que desejamos privilegiar nesta série. A despeito de sabermos que outros espaços contribuem hoje, de modo intenso, para a educação de nosso estudante, favorecendo-lhe a aquisição de saberes e valores e, ainda, contribuindo efetivamente para a construção de sua identidade, nossa escolha foi ressaltar a centralidade da escola no processo educativo. Julgamos ser necessário renová-la, ampliá-la e aperfeiçoá-la, bem como articulá-la mais estreitamente com distintos espaços, grupos e movimentos sociais. Pensamos, no entanto, ser indispensável preservá-la e, sem ingenuidade ou romantismos, defendê-la como um

espaço de resistência, de produção, de buscas, de crítica, de investigação, de diálogo. A escola pode, quem sabe, participar do anúncio de novos tempos. No processo em que se volta para a produção, para o movimento e para a mudança, a escola pode ajudar a formar indivi-

duos não conformistas e sim questionadores, que rejeitem alguns dos valores celebrados no mundo contemporâneo, como o individualismo, a competitividade e o consumismo. Daí, sua inegável importância hoje.

## TEXTOS DA SÉRIE *CURRÍCULO: CONHECIMENTO E CULTURA*<sup>2</sup>

### TEXTO 1 – A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Durante muitas décadas, buscou-se a causa do fracasso ou do sucesso dos alunos em fatores exteriores a escola, como a renda ou o nível cultural da família dos estudantes. Depois dos anos 70, os estudos no campo do currículo passaram a questionar se os conteúdos curriculares e a forma como eram ministrados possibilitavam a aprendizagem dos alunos das camadas populares, que geralmente tinham um baixo rendimento escolar. Nesse contexto, os processos referentes aos conhecimentos escolares passaram a ter grande importância no campo do currículo. Mostrou-se fundamental, então, identificar e organizar os conteúdos que realmente possam promover o suces-

so dos estudantes na escola. Toda teoria de currículo reserva espaço para discutir o conhecimento a ser ensinado e aprendido nas escolas. Ou seja, examina o processo de seleção do conhecimento escolar, tendo em vista a construção do currículo. Outros aspectos concernentes ao conhecimento, como os processos de sua organização, de hierarquização e de distribuição nas salas de aula, têm também representado alvos centrais das teorias críticas e pós-críticas de currículo. O primeiro programa examinará a construção do currículo e a importância do conhecimento escolar no mundo contemporâneo, tendo em vista a diversidade cultural presente na sociedade.

2 Estes textos são complementares à série *Currículo: conhecimento e cultura*, com veiculação de 13 a 17 de abril de 2009 no programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC).

## TEXTO 2 – A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Nas escolas, em geral, é costume trabalhar no contexto das chamadas “grades curriculares”, compostas por disciplinas, cada uma delas representando uma área do conhecimento humano. Dessa forma, a realidade do ensino contemporâneo é a **compartimentalização do conhecimento**, fenômeno constituinte de um todo maior, a **especialização do saber**. Quando assiste a uma determinada aula de uma das disciplinas que compõem o currículo escolar, cada aluno abre a “gavetinha” de seu “arquivo mental” em que guarda os conhecimentos específicos daquela disciplina; ao final da aula, fecha essa “gavetinha” e abre aquela referente à matéria a ser estudada na próxima aula, e assim por diante... E como cada uma das “gavetinhas” é estanque, sem nenhuma re-

lação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e autossuficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto. Como podemos, na medida de nossas possibilidades – sem dúvida alguma sensivelmente limitadas pela burocracia escolar –, organizar o currículo de forma a superar esta compartimentalização de que é vítima nosso sistema educacional? Como, no contexto de uma grade curricular disciplinar, podemos promover práticas interdisciplinares? São temas em discussão no segundo programa da série.

8

## TEXTO 3 (A e B)– CURRÍCULO: TEMPOS E ESPAÇOS

Como percebemos o espaço e o tempo e como fazemos uso do espaço e do tempo não são propriedades ou capacidades naturais e inatas para nós. Nossas percepções, disposições e representações espaciais e temporais são construídas nas complexas relações culturais que estabelecemos socialmente. Tais relações são particularmente

ricas e desafiadoras no ambiente escolar; é na escola que aprendemos e internalizamos boa parte daquilo que pensamos ser o espaço e daquilo que somos capazes de fazer no espaço em que vivemos; o mesmo ocorre com o tempo. Considerando que o tempo de escola se passa na fase de crescimento e desenvolvimento das crianças, é importante



que a escola estimule esse processo. Insistindo na relação escola-vida, o tempo na escola deve ser um tempo de convívio, um tempo de aprendizagem e um tempo de disciplina, para a realização de tarefas. Na escola, é o currículo que mais intensa e continuamente

especializa e temporaliza as ações humanas. Neste terceiro programa, discutiremos modos, limites e possibilidades com que espaço e tempo podem/devem ser tratados nas escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVALOS, B. Education for the poor: quality or relevance? *British Journal of Sociology of Education*, v. 13, n. 4, p. 419-436, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. *Currículo em movimento: o compromisso com a qualidade da educação básica*. Brasília: mimeo, 2008.

MOREIRA, A. F. B & KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

GARCIA, R. L. & MOREIRA, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2006.

MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## TEXTO 1

# A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

## SELEÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

*Lucíola Santos<sup>1</sup>*

Ninguém tem dúvida de que as crianças e os adolescentes vão à escola para aprender. Assim, a importância dos conteúdos curriculares parece óbvia, mas existe muita discussão e muita divergência em torno da seleção dos conteúdos curriculares. São algumas dessas discordâncias que buscaremos aqui focalizar.

Durante muito tempo, o fracasso escolar foi atribuído às dificuldades que as crianças das camadas populares tinham em aprender o que a escola ensinava. Discutia-se que essas crianças, vindas de meio social desfavorecido, não tinham desenvolvido uma linguagem, hábitos e habilidades capazes de garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares. No entanto, no final dos anos 60, um grupo de acadêmicos ingleses que trabalhava no campo da Sociologia da Educação decidiu voltar

seus estudos e pesquisas para a questão do conhecimento escolar. Se a escola trabalha com a socialização do conhecimento, esse se tornava, para eles, a questão-chave para suas reflexões e trabalhos.

(...) os professores comprometidos com a educação de seus alunos não podem deixar de se interrogar sobre a importância e relevância daquilo que estão ensinando.

Diante do fracasso escolar das crianças, esses intelectuais se perguntaram: se grande contingente de crianças não aprende o que estamos lhe ensinando, não será por que estamos lhe

ensinando as coisas erradas? Nesse momento, ao invés de se atribuir às famílias e às crianças a culpa pelo fracasso escolar, buscaram-se na própria escola as razões para o insucesso das crianças provenientes de lares menos favorecidos econômica e socialmente.

Esse grupo de intelectuais ingleses lançou

diversas questões que passaram, desde então, a inquietar a comunidade acadêmica, tais como: Quais são os critérios, os princípios a partir dos quais se decide o que é escolar e o que não é? Que interesses presidem a seleção dos conteúdos curriculares? Quais são os conhecimentos que, realmente, vale a pena ensinar às crianças?

A partir desse momento, os professores comprometidos com a educação de seus alunos não podem deixar de se interrogar sobre a importância e relevância daquilo que estão ensinando.

A discussão sobre os conteúdos curriculares ganhou destaque nos anos 70. Intelectuais americanos, ingleses e de outros países começaram a mostrar como os conteúdos curriculares eram perpassados por interesses das elites, uma vez que o ponto de vista desse grupo social, ou seja, sua ideologia, é que dominava os currículos. Exemplo disso estava no fato de que a forma de falar desse grupo, denominada de versão autorizada da língua, era a única aceita na escola. Outro exemplo poderia ser dado, considerando a disciplina História, uma vez que essa disciplina se restringia a fazer um relato dos fatos históricos, de acordo com a versão oficial, narrada com base nos interesses da classe dominante. A história escolar silenciava a respeito das lutas das camadas populares ou não lhes atribuía a importância que mereciam. Foi nesse contexto que muitas pes-

quisas e estudos demonstraram a ideologia presente nos livros didáticos e nas aulas dos professores.

Em vista disso, os professores não podem deixar de questionar se em suas aulas não estão desvalorizando a cultura das camadas populares. Ou seja, se não estão, implícita ou explicitamente, tratando de maneira preconceituosa alguns de seus alunos por pertencerem a grupos de menor prestígio social.

Na atualidade, mesmo os que se colocam ao lado dos interesses das camadas populares, em favor de uma pedagogia crítica, têm pontos de vista diferentes sobre o que deva ser ensinado nas escolas. De um lado, estão aqueles que defendem a posição de que a escola deve propiciar às crianças e aos adolescentes das camadas populares o acesso ao conhecimento científico, às obras literárias, enfim à produção cultural de maior prestígio social, ou seja, à chamada versão autorizada da cultura ou, ainda, ao conhecimento historicamente acumulado e validado acadêmica e socialmente.

De acordo com essa perspectiva, esses conhecimentos são considerados instrumentos indispensáveis na luta política desse segmento social, bem como elementos indispensáveis para a participação efetiva na vida em sociedade. Os que defendem essa posição argumentam que a escola é o único

espaço que permite às crianças das camadas populares o acesso ao conhecimento sistematizado. Essa posição é chamada de universalista e os educadores que a defendem afirmam que existem saberes, conhecimentos e valores que são universais e transculturais, por fazerem parte do patrimônio cultural da humanidade.

De outro lado, estão aqueles que refutam a idéia de que existam conhecimentos universais, uma vez que se designam como tais os conhecimentos que fazem parte da cultura de um grupo específico. Nesse

sentido, o currículo escolar deve expressar a diversidade cultural existente em nossa sociedade, organizando-se com base nas múltiplas experiências presentes nas diferentes culturas, de tal modo que os alunos possam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social a que pertencem e também entender e respeitar a cultura do outro. No Brasil, essas duas posições foram representadas pela Pedagogia crítico-social dos conteúdos, de caráter universalista, e pela pedagogia de Paulo Freire, de caráter não universalista.

(...) é importante lembrar que o fato de um currículo ser universalista, ou não ser universalista, não o torna, em si mesmo, algo a ser combatido ou valorizado.

Nesse contexto, é importante lembrar que o fato de um currículo ser universalista, ou não ser universalista, não o torna, em si mesmo, algo a ser combatido ou valorizado. Existem problemas que os dois tipos de currículo podem engendrar. Segundo Grignon (1992)<sup>2</sup>, muitas vezes, em nome da possibilidade de ascensão e mobilidade social,

assim como pela possibilidade de luta pelos direitos sociais, o que seria conquistado com o acesso à cultura autorizada, a escola termina excluindo alunos das camadas populares, por desconhecer os universos (material e simbólico)

vivenciados por essas crianças e adolescentes. Nesse mesmo sentido, esse autor critica algumas formas que assumem os currículos centrados nas culturas dos alunos, quando propõem para as camadas populares uma educação escolar centrada no lúdico, na espontaneidade e na criatividade popular, terminando por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e capacidade de raciocínio.

Com base nessas posições, cabe ao professor

2 Grignon, C. A escola e as culturas populares: pedagogias legitimistas e pedagogias relativistas. *Teoria e Educação*, 5:50-54, 1992.

refletir sobre o que está ensinando e suas contribuições para que os alunos adquiram diferentes formas de raciocínio, bem como construam o pensamento abstrato.

Pode-se dizer que, na atualidade, as pedagogias chamadas de novas, alternativas ou críticas rejeitam um currículo centrado apenas em habilidades cognitivas. Defendem a idéia de que o currículo escolar deve incluir outros conteúdos como: as artes, a cultura corporal, as novas áreas dos conhecimentos e saberes práticos. Insistem em que o

currículo busque a integração de conteúdos de diferentes campos, rompendo com a organização disciplinar. Enfatizam, ainda, a importância de o currículo estar centrado em problemas da vida cotidiana, buscando formas de trabalho que permitam ao aluno construir conhecimento, bem como diferentes habilidades intelectuais, formas de conduta e valores. Para isso, é importante considerar o desenvolvimento e os interesses dos estudantes. Os alunos, dependendo das suas faixas etárias, vão apresentar certas predisposições e potencialidades no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

(...) é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais

Partindo dessa concepção de currículo, o professor deve se perguntar se no currículo com o qual trabalha há espaço para diferentes formas de manifestações culturais e, também, se permite a integração dos conhecimentos escolares, possibilitando ao aluno uma compreensão mais abrangente dos

conteúdos com os quais trabalha. Ou, ainda, se os conteúdos selecionados são adequados ao ciclo de desenvolvimento e aos interesses dos alunos com os quais trabalha.

Em síntese, pode-se dizer que a seleção dos conteúdos

curriculares, apesar das controvérsias, inclui algumas idéias comuns. A primeira delas é que os conteúdos selecionados devem ser relevantes socialmente e, ao mesmo tempo, devem atender ao nível de desenvolvimento e aos interesses das crianças e adolescentes. Em segundo lugar, esses conteúdos devem envolver questões da vida cotidiana, permitindo ao aluno construir conhecimentos e habilidades de várias ordens, assim como formas de conduta e valores adequados à vida em uma sociedade democrática. Em terceiro lugar, os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam

sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. Finalmente, é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática.

# A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

## CURRÍCULO: ENTRE DISCIPLINARIDADES, INTERDISCIPLINARIDADES... E OUTRAS IDÉIAS! <sup>1</sup>

Sílvio Gallo <sup>2</sup>

### 1. ABRINDO A QUESTÃO...

Estamos acostumados, nas escolas, a trabalhar no contexto das chamadas “grades curriculares”. Em geral, elas são compostas por disciplinas, cada uma delas representando uma área do conhecimento humano. Acostumamo-nos com esta realidade, pensamos que seja “natural” que aconteça assim e, raramente, nos perguntamos qual a razão disto.

Quando olhamos para a história, porém, vemos que esta tendência é antiga. Ainda durante a antiguidade grega e romana veremos diferentes exemplos de conjuntos de saberes que eram chamados a compor o conjunto de “artes e ciências” a serem aprendidas. As diferentes áreas – podemos dizer disciplinas – sofreram uma série de alterações, culminando na organização dupla

feita por Marciano Capella (410-439) sob o nome de *trivium* (gramática, retórica e filosofia) e *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música), que dominaria todo o período medieval, articulada com os estudos da fé, e seria a base mesma da educação da modernidade.

Subjacente a esta concepção de educação e de currículo, estava a noção de que o mundo, a realidade, constitui uma totalidade que não pode ser abarcada completamente pelo espírito humano. Portanto, é necessário dividir os saberes em áreas, em aspectos distintos, que devem ser estudados, aprendidos e articulados, numa visão enciclopédica (os gregos falavam em *enkyklios paidéia*, uma formação geral e completa; a palavra

1 Para a construção deste texto, utilizei trechos de artigos e capítulos de livros que escrevi sobre este tema, desde 1994 até o início desta década

2 Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pesquisador do CNPq. Coordenador do DiS – Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação – FE-Unicamp.

“enciclopédia” deriva da noção de círculo – *kyklios* –, símbolo da totalidade e da completude para eles). Assim, podemos dizer que o processo educativo implica a perda da totalidade da *ignorância* para, através da *análise* (que, por sua vez, significa a divisão em partes), possibilitar o conhecimento e, finalmente, recuperar a totalidade, agora como *sabedoria*. Eu diria que esse é o fundamento primeiro de uma filosofia do currículo disciplinar.

Na modernidade, com o advento do método científico, assistimos a uma proliferação cada vez maior e mais rápida das disciplinas, que num movimento intenso de especialização, vão se subdividindo e criando novas áreas. O filósofo, geômetra e matemático René Descartes, visto por muitos como uma espécie de “pai da modernidade”, criou uma imagem interessante para o conjunto dos conhecimentos: a árvore dos saberes. Nessa imagem, as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas, que por sua vez se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que dê vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento das partes, podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, to-

mando distância podemos ver a árvore em sua inteireza.

É quase impossível não transportar imediatamente a imagem da árvore para o currículo disciplinar. Também aí, nesse currículo que marcou a escola como instituição moderna, podemos ver, subjacente, a imagem da árvore. E, através da árvore, o anseio à totalidade, por mais que se tenha investido na fragmentação dos saberes, na compartimentalização das disciplinas na composição dos currículos.

No movimento essencialmente moderno de disciplinarização, de paulatina e crescente especialização dos saberes, assistimos à perda da totalidade (como ignorância) para possibilitar o conhecimento; nesse processo, vão-se criando as diferentes ciências e proliferam os novos saberes. Nas escolas, o processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem, e os currículos mais e mais se especializam, subdividindo-se cada vez mais. No entanto, quanto mais nos enfrontamos pelos galhos da árvore, mais difícil fica vislumbrar a árvore em sua completude; às vezes, chega-se mesmo a se perder a dimensão da unidade, de que a árvore é uma só e que aquele ramo daquele galho é parte deste todo.

É curioso que, num determinado momento, dado todo o avanço científico e tecnológico, certos problemas já não podem ser resolvi-



dos pela especialização científica. Na educação, por sua vez, os professores começaram a espantar-se frente ao fato de que os estudantes, após aprender disciplinarmente, ra-

ramente conseguiam fazer a operação lógica para recuperar a totalidade, articulando os saberes que aprenderam de forma isolada.

## 2. A EMERGÊNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Por conta disto, nas últimas décadas, a questão da interdisciplinaridade tem estado muito em moda nos debates educacionais; e como toda coisa importante que, de repente, vira modismo, esvazia-se de sentido. Muita gente tem usado esse conceito como uma espécie de “trava-línguas”, uma palavra da qual não se faz a menor idéia do significado, mas que é inserida no discurso para dar um certo ar de “intelectualidade”, de modernidade. E uma questão de extrema importância vira brincadeira de criança...

Vamos, então, em busca de seu sentido, que me parece transparente: a interdisciplinaridade é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração

do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar.

A realidade do ensino contemporâneo é a **compartimentalização do conhecimento**, fenômeno constituinte de um todo maior, a **especialização do saber**. Nas sociedades antigas, a produção do conhecimento fazia-se em resposta às necessidades de explicação de uma realidade misteriosa

que era experimentada no dia-a-dia, espantando os nossos ancestrais e levando-os a formular questões fundamentais em torno do sentido da vida e do universo. As respostas então construídas estavam inseridas naquele contexto social e eram necessariamente globalizantes: misturavam religiosidade, engenhosidade e praticidade. Deste

(...) a interdisciplinaridade é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas.

modo, os primeiros conhecimentos sobre o mundo construídos pelo homem não estavam dissociados, mas todos brotavam de um ponto comum e procuravam explicá-lo; ao surgir a Astronomia, a observação sistemática dos astros no céu, aparecia a necessidade de medir seus movimentos, metrificá-los, dando maior impulso à Matemática e à Geometria; a explicação dos movimentos que ocorriam na Terra e no Universo levava à Física e a mais avanços na Matemática, e assim sucessivamente.

Com o crescente acúmulo do saber, entretanto, foi ocorrendo uma especialização cada vez mais radical: um físico, por exemplo, é cada vez menos um matemático, no sentido de que não mais estuda a Matemática em si mesma, mas apenas se utiliza dos processos matemáticos já existentes para poder equacionar as questões teóricas com que trabalha na Física. E o mesmo ocorre com as demais ciências, pois quanto mais conhecimentos são acumulados sobre uma determinada faceta do saber, mais difícil fica para que cada indivíduo domine a totalidade do conhecimento global sobre a realidade.

Uma ilustração bastante prática desta brutal especialização do saber podemos encontrar na medicina. Antigamente, era muito comum a figura do “clínico geral”, um médico que procurava entender as doenças do paciente como um processo somático global, envolvendo então todo o organismo e mais

as ansiedades e contradições psicossociais do indivíduo. Com o crescimento dos conhecimentos médicos acerca do corpo humano, esta postura médica foi cada vez mais relegada a um segundo plano, enquanto ficava cada vez mais importante a figura do “especialista”, um profissional que conhece a fundo um dos aspectos ou sistemas de nosso corpo. Desta maneira, hoje é comum que consultemos um cardiologista que se esforçará para descobrir possíveis falhas e/ou disfunções em nosso coração ou sistema circulatório, sem na maioria das vezes dar-se conta de que este sistema, tomado isoladamente, perde todo seu sentido, pois é parte de um organismo muito mais abrangente...

É evidente que a perspectiva da especialização nos trouxe inúmeros benefícios, promovendo imensos avanços no conhecimento, mas é preciso que não percamos de vista a necessidade de compreender sempre essas especializações como parte de um todo complexo e inter-relacionado, sob pena de desvirtuarmos o próprio conhecimento adquirido ou construído.

Mas o que tudo isso tem a ver com a educação? Acontece que o processo que ocorre com a medicina é emblemático, é análogo àquele que aconteceu historicamente com o conhecimento humano sobre o universo, na aventura do saber que o filósofo Auguste Comte, no século XIX, descreveu como a evolução do pensamento mitológico, teoló-

gico e filosófico para o pensamento científico. Mesmo discordando da cega fé na positividade da ciência, é inegável o progresso da ciência e da técnica ao longo da história da humanidade. À medida em que aumenta a quantidade de conhecimento, fica mais difícil se perceber a relação entre as várias áreas e as várias perspectivas, processo este que acaba por culminar na abstração que vivemos hoje: o total alheamento, a completa dissociação entre os vários conhecimentos.

Quando assiste a uma aula de História, cada aluno abre a “gavetinha” de seu “arquivo mental” em que guarda os conhecimentos históricos; ao final da aula, fecha essa “gavetinha” e abre aquela referente à matéria a ser estudada na próxima aula, e assim por diante... E como cada uma das “gavetinhas” é estanque, sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e autossuficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso *puzzle* que pacientemente montamos ao longo dos séculos e dos milênios.

Vale ressaltar que essa compartimentalização é sustentada e intensificada pelo aparelho burocrático da escola do qual nós, professores, somos fiéis instrumentos, através

de nossos programas, livros-texto, diários de classe etc. Deste modo, que relação pode haver entre uma aula de História e uma de Geografia ou uma aula de Ciências?

O que devemos inferir dessa breve análise do processo histórico de construção do saber é que a responsabilidade pelo desvio da especialização – que acaba por se ver refletido na estrutura de nossa educação – não pode ser imputada aos professores nem, muito menos, aos alunos. Por outro lado, os professores podem ter uma participação extremamente importante no processo de romper com essa tradição alienante e superar a contradição histórica entre o saber e a realidade.

Como podemos fazer isso? Quebrando, na medida de nossas possibilidades – sem dúvida alguma sensivelmente limitadas pela burocracia escolar –, a compartimentalização de que é vítima nosso sistema educacional.

O objetivo deste texto não é o de fornecer “receitas” de como se deve ou de como se pode trabalhar de forma interdisciplinar, nem muito menos desenvolver uma análise de “especialista” sobre o assunto, mas convidar os colegas à reflexão e ao debate, rompendo antes de tudo as nossas próprias amarras, aquelas que nos ancoram nos portos seguros de nossas especialidades, alheios aos monstros e às tormentas que povoam os mares

desconhecidos das demais áreas de conhecimento.

Sem dúvida alguma, é bastante difícil para qualquer professor trabalhar na perspectiva de uma interdisciplinaridade, dado que fomos, nós próprios, formados de forma compartimentalizada

e de certo modo “treinados” para trabalhar desta maneira, reproduzindo nos alunos as estruturas dos “arquivos mentais estanques”. Entretanto, como já vimos, esse ensino compartimentalizado leva a uma abstração do real, pois o mundo forma um todo com-

plexo e multifacetado, uma pluralidade de inter-relacionamentos. Devemos lembrar que o aluno, na “sutil inocência” de sua virgindade acadêmica, apreende o mundo enquanto essa pluralidade, compreendendo-a ou não; fica, assim, bastante complicado para ele assimilar as compartimentalizações que lhe oferecemos na escola. Uma das primeiras barreiras na educação das crianças – e certamente uma das mais difíceis de ser transposta – é essa percepção intuitiva e muitas vezes inconsciente da multiplicidade

do real, que ele precisa abstrair para assimilar a compartimentalização de saberes que lhe é imposta por nós, professores.

Se, no lugar de partirmos de racionalizações abstratas de um saber previamente produzido, começarmos o processo educacional

na realidade que o aluno vivencia em seu cotidiano, poderemos chegar a uma educação muito mais integrada, sem dissociações abstratas; aparte a nova filosofia de educação que implica essa postura e mesmo a nova visão de mundo que ela suscita, também experimentaríamos, com

essa postura pedagógica, uma sensível melhoria no aproveitamento e rendimento dos alunos, pois aquela barreira intuitiva não mais precisaria ser ultrapassada.

Sei que estamos, nós professores, em larga medida com pés e mãos atados pela burocracia escolar. O que podemos fazer é pouco, mas a pequena ação transformadora no espaço em que somos autônomos pode ter uma repercussão e um resultado maior do que o que imaginamos; sem dúvida, no mí-

(...) determinadas disciplinas são ferramentas instrumentais que auxiliam na compreensão dos conhecimentos, enquanto outras compõem a cosmologia contemporânea e outras ainda procuram explicitar a vivência e a apreensão histórica do espaço humano.

nimo conseguiremos mais do que insistindo na pálida apatia conformista que nos reduz a meros “reprodutores da mesmice”.

Para as condições atuais de nossa educação, penso que as posturas desejáveis seriam aquelas que procurassem minimizar as aparências da compartimentalização, dado que não podemos vencê-la de imediato, entranhada que está em nossos currículos. Cada professor poderia, para começar, tentar mostrar que os conteúdos que ensina em suas aulas não estão isolados, mas se relacionam de algum modo com tudo o mais que o aluno aprende na escola. Seria de grande importância que os alunos percebessem aquilo que eu já colocava no início deste artigo: que determinadas disciplinas são ferramentas instrumentais que auxiliam na compreensão dos conhecimentos, enquanto outras compõem a cosmologia contemporânea e outras ainda procuram explicitar a vivência e a apreensão histórica do espaço humano. O mínimo que podemos esperar é que o aluno consiga compreender estas inter-relações básicas entre as disciplinas que estuda e, num segundo estágio, possa perceber as relações da apreensão do espaço histórico com a cosmologia e assim por diante.

O grande problema que se nos apresenta é: como, no contexto de uma grade curricular disciplinar, promover práticas interdisciplinares? São duas as principais respostas: a pedagogia de projetos e os temas transver-

sais. No primeiro caso, a metodologia consiste em construir coletivamente projetos temáticos, em torno dos quais os professores de cada disciplina desenvolvem seus conteúdos próprios. No segundo, a idéia é a de inverter a lógica da grade curricular: em lugar de ela ser articulada em torno das disciplinas, são escolhidos alguns temas que serão o eixo do currículo, e atravessarão todas as disciplinas. A metodologia dos temas transversais foi criada por um grupo de professores espanhóis na Universidade Autônoma de Barcelona e depois adotada no Brasil, sendo a referência básica para os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

### 3. OS LIMITES DA INTERDISCIPLINARIDADE

Quando a ciência, por um lado, e a educação, por outro, começaram a ressentir-se da perda da totalidade, que chega a parecer irrecuperável em alguns momentos, apelou-se então para o movimento inverso, o de recuperação do geral, da completude, que para os antigos gregos consistiria na verdadeira sabedoria. Em termos epistemológicos, já no século XIX começamos a ver os esforços interdisciplinares; em termos pedagógicos, eles tornaram-se visíveis no século XX. Ora, o que são as propostas de interdisciplinaridade, de colocar em diálogo as diferentes disciplinas, senão uma forma de resgatar a totalidade perdida? Que é a interdisciplinaridade senão a tentativa de, para além dos galhos, conseguir vislumbrar a árvore completa?

A questão de fundo é: a prática interdisciplinar dá conta de resgatar essa totalidade? Ou ela consegue apenas colocar remendos nos retalhos que a disciplinarização criou? Investindo nessa metáfora, a realidade seria uma imensa peça de tecido, recortada em inúmeros pedaços pelas tesouras da especialização; a interdisciplinaridade seria uma “costura” dos retalhos, resultando numa colcha que, no final das contas, nunca será novamente o mesmo tecido de outrora.

Um dos principais críticos contemporâneos da interdisciplinaridade é Edgar Morin, com

sua teoria da complexidade. Morin denuncia que a interdisciplinaridade não dá conta de rearticular os saberes fragmentados, que ela mais confirma as fronteiras entre os saberes do que as faz desaparecer. Para o pensador francês, é necessário algo mais forte que a interdisciplinaridade, que ele vê na **transdisciplinaridade**. Essa, sim, teria condições de quebrar as fronteiras rígidas entre as disciplinas, promovendo uma “religação dos saberes”, rumo a uma visão da complexidade e da totalidade do mundo. Em sua concepção, a realidade é complexa (variada, com múltiplos aspectos), mas una. E o conhecimento, se num determinado momento precisa “perder-se” nas sutilezas da especialização, precisa depois resgatar essa visão do todo, da complexidade de uma realidade única.

Pergunto, então: teremos, de fato, uma realidade única? Haverá uma unidade do mundo? Será o mundo uma grande árvore, que se ramifica e ramifica, mas que, no fundo, é única? Será o currículo, por sua vez, expressão dessa unidade que se fragmenta, podendo ser recuperada em seguida? Em outras palavras, a metáfora da árvore é uma boa imagem para pensarmos os processos de produção e circulação dos saberes? Ela nos faz pensar ainda mais ou, ao contrário, paralisa nosso pensamento?

#### 4. FINALIZANDO COM UM CONVITE: PENSAR O MUNDO COMO MULTIPLICIDADE...

Embora a tradição filosófica insista numa unidade do real, na afirmação de que a multiplicidade e a diferença são apenas ilusórias, aparentes, há uma posição filosófica que ousa investir no contrário, isso é, afirmar que a realidade é multiplicidade, é diferença. No século XX, Gilles Deleuze foi um dos filósofos a investir nessa posição.

Na perspectiva dessa visão filosófica do mundo, a realidade é multiplicidade. Não podemos falar em **uma** realidade, mas em **múltiplas** realidades interconectadas. Assim, em termos de conhecimento, não há uma fragmentação artificial da unidade que precisa ser resgatada, mas é a unidade que é artificial, uma fábula criada por nossas ilusões. Em termos de currículo, não há “religação dos saberes” a ser perseguida, pois não há como “religar” o que nunca esteve ligado. Ao contrário, o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno.

(...) o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno.

Nessa perspectiva, como pensar uma filosofia do currículo? Se a árvore já não é uma imagem pertinente, pelo seu apelo à unidade, que imagem pode nos fazer pensar na multiplicidade, e mais, pensar multiplicidades?

Fazendo esse mesmo exercício, embora não tivessem como objeto o currículo e sim o livro, Deleuze e Guattari propuseram a imagem do **rizoma** em lugar da imagem da árvore.

Penso que a imagem do rizoma se converte em poderosa ferramenta para pensarmos uma filosofia do currículo. Com a imagem da árvore, ficamos na compartimentalização: os galhos vão se ramificando e se especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo se autonomiza em relação aos demais, embora permaneçam todos parte da mesma árvore. Mas a comunicação entre os ramos de uma árvore fica dificultada, assim como fica dificultada e, quem sabe, impossibilitada, a comunicação entre as disciplinas num

currículo escolar. Impossível não lembrar aqui também a imagem das gavetas: as disciplinas convertem-se em gavetas de um arquivo, compartimentos estanques, sem comunicação entre si. O currículo disciplinar, imagetivamente representado na e pela árvore, faz de nós seres fragmentados, mas fragmentos que remetem a uma unidade perdida.

Com o rizoma, as coisas se passam de maneira distinta. Sua imagem remete para uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar o apelo à identidade. Lembro-me de um belo conto de Michael Ende, do livro *O Espelho no Espelho*, que narra a história de uma ilha, uma cidade-labirinto, na qual as pessoas eram condenadas à infelicidade. Apenas uma vez na vida, na adolescência, cada um tinha sua chance de escapar da ilha e ser feliz: desenvolvia asas nas costas e, após um dia de provas (o rito de passagem), se fosse julgado apto, poderia voar para fora da ilha, construir sua vida e ser feliz; caso contrário, estaria condenado a viver ali o resto de seus dias, na infelicidade. Um garoto passa pela prova, que consiste em caminhar um dia todo pela cidade, sem ver sua amada. Ele caminha, carregando uma rede de pescador. E vai encontrando pessoas infelizes que pe-

diam a ele que levasse algo delas consigo, como uma forma de elas mesmas poderem ser um pouco felizes. E ele vai colocando coisas em sua rede: a muleta de um aleijado, uma cruz de ferro, uma jóia, uma lata, um saco de dinheiro... No final do dia, todo esse peso o impede de alçar vôo e ele, infeliz, descobre que sua prova consistia em ter sido desobediente e egoísta. Mas o que me interessa aqui é sua rede de pescador, cheia dos objetos os mais diferentes possíveis: parece-me essa uma ótima imagem de rizoma. Um emaranhado de multiplicidades, uma mistura de coisas não misturáveis (o “chiclete com banana”, na sabedoria popular de Jackson do Pandeiro), uma mestiçagem.

Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões. Se a árvore não estimula e mesmo não permite o diálogo, o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade, estimula os encontros e as conjunções. Mas se a imagem da árvore implica um currículo como sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica um currículo como sistema aberto e múltiplo. Isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não



inviabiliza encontros, mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula.

Assim chegamos à idéia de **transversalidade**, criada pela filosofia francesa contemporânea para afirmar uma produção de saberes e uma circulação por entre eles que se faz de forma livre, não hierárquica, caótica. E produtiva, promotora de encontros, conjunções, misturas, mestiçagens. Se o rizoma pode ser a imagem do currículo, ou se o currículo pode ser concebido à imagem do rizoma, a transversalidade é o tipo de trânsito por entre os liames de um rizoma, de um emaranhado de saberes.

Explicando melhor: se o currículo disciplinar implica um planejamento prévio, uma escolha das disciplinas que deverão compor esse currículo e a determinação de seus conteúdos, para atingir uma série de objetivos predeterminados pelo planejamento, num currículo rizomático teríamos uma abertura para todo e qualquer percurso, uma abertura para as experiências. Enquanto o currículo disciplinar é fechado, justamente por supor uma unidade (dada de antemão ou a ser recuperada posteriormente, tanto faz...), um currículo rizomático é aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é imposto.

Se o currículo disciplinar nos remete a uma “pedagogia da ordem”, que investe em hierarquias, planejamentos, organizações, controle, um currículo rizomático, por sua vez, implica uma “pedagogia do caos”, isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes.

Fica o convite...

## INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

### O PROFESSOR INTERESSADO EM APROFUNDAR-SE EM TEMAS TRATADOS NESTE ARTIGO PODE RECORRER ÀS SEGUINTE OBRAS:

- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (orgs.) (1999). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- APPLE, Michel (s/d). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BOCHNIAK, Regina (1992). *Questionar o Conhecimento: interdisciplinaridade na escola... e fora dela*. São Paulo: Loyola.
- BRASIL-MEC-SEF (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais – vol. 8: Apresentação dos Temas Transversais e Ética*. Brasília: MEC/SEF.
- BUSQUETS, Maria Dolores et al. (1997). *Temas Transversais em Educação – bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática.
- DELEUZE, Gilles (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix (1995). *Mil Platôs – vol. 1*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- ENDE, Michael (s/d). *O Espelho no Espelho*. São Paulo: Círculo do Livro.
- FAZENDA, Ivani C.A. (1979). *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_ (1987). *Levantando a questão da interdisciplinaridade no ensino; Educação e Sociedade* nº 27. São Paulo: Cortez/CEDES.
- \_\_\_\_ (1991). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- \_\_\_\_ (1994). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus.
- FOUCAULT, Michel (1990). *As Palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed.
- \_\_\_\_ (1991). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 8ª ed.
- \_\_\_\_ (1996). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2ª ed.
- GALLO, Sílvio (1994). *Educação e Interdisciplinaridade; Impulso*, vol. 7, nº 16. Piracicaba: Ed. Unimep.
- \_\_\_\_ (1997). *Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade; Impulso*, vol. 10, nº 21, Piracicaba: Ed. Unimep.
- \_\_\_\_ (2000). *Disciplinaridade e Transversalidade*. In: ALVES-MAZOTTI, Alda J. et al. *Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e no Aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 65-180.
- GONÇALVES, Francisca S. (1994). *Interdisciplinaridade e construção coletiva do conhecimento: concepção pedagógica desafiadora; Educação e Sociedade*, nº 49. Campinas: Papyrus/CEDES.
- JAPIASSU, Hilton (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- \_\_\_\_ (1988). *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 5ª ed.
- MORAES, Maria Cândida (1997). *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papyrus.
- MORIN, Edgar (s/d). *Ciência com Consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- PINHANÇOS DE BIANCHI, José João (2001). *A Educação e o Tempo – três ensaios sobre a história do currículo escolar*. Piracicaba: Ed. Unimep.

## TEXTO 3 (A e B)

# CURRÍCULO: TEMPOS E ESPAÇOS

## TEXTO A - CURRÍCULO E TEMPO

### A ESCOLA, O TEMPO E AS CRIANÇAS

*Maria das Mercês Ferreira Sampaio<sup>1</sup>*

*Alda Junqueira Marin<sup>2</sup>*

Na escola, a criança aprende muito sobre o tempo, construindo o conceito de tempo e desenvolvendo modos de viver o tempo, ou seja, de organizar sua ação sob o parâmetro da organização dos tempos escolares.

Ao iniciar seu percurso escolar, a criança tem uma noção de tempo com base em sua vivência familiar e social. Em geral, para ela tempo é o que demora a passar, é uma coisa que não pára, é o que falta para as férias ou para seu aniversário, por exemplo. O passado é mais vago, sendo necessário trabalhar sua ligação com o presente, bem como desenvolver atividades para a aprendizagem de certas dimensões como duração, velocidade, sequência e medida do tempo. Para construir o conceito de tempo essas atividades são importantes – a criança vai ultrapassar a noção de tempo vivido à medida que

perceber melhor o que passa rápido, o que dura muito, o mais antigo e o mais novo, o que veio antes e depois, o agora, o amanhã, os ciclos da vida. Também a medida do tempo – em anos, meses, semanas, dias, horas, minutos, segundos – será aprendida com a ajuda do professor. Essa aprendizagem do conceito de tempo se associa estreitamente com a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas que constituem o currículo do Ensino Fundamental, especialmente História e Matemática.

A aprendizagem do tempo, contudo, desdobra-se para além do que a escola prevê em seu currículo para a formação de conceitos, atingindo a interiorização de modos de organização pessoal, de acordo com as regras escolares de emprego do tempo.

27

1 Mestre e doutora em Educação pela PUC/SP.

2 Professora da PUC - SP.

Na escola, o tempo é um grande organizador da atividade e o padrão é que o tempo escolar seja sempre controlado e ocupado. De fato, a disciplina do tempo é uma das principais aprendizagens escolares, que se estende enquanto dura o processo de escolarização, e se desenvolve a cada ano, a cada mês e a cada dia letivo.

Mas as pessoas têm ritmos biológicos e disposições emocionais diferentes, e por isso também varia a sua percepção do tempo: a mesma situação pode parecer muito rápida para alguns, enquanto outros sentem que o tempo se arrastou. Mesmo assim, o tempo cronometrado é parâmetro e é medida para todos, independentemente dos tempos pessoais que ainda persistem, enquanto se aprende a pensar e viver na sintonia linear, escalonada e rígida do tempo escolar, substituindo modos de aprender temporalmente mais flexíveis como os da família.

Na escola se aprende o sentido imperativo do tempo, que nos traz a necessidade de saber, a cada momento, que horas são, de fazer as coisas no tempo certo, de não desperdiçar tempo. A cada dia é preciso chegar a tempo, há um tempo certo para cada atividade, não se pode perder tempo, o tempo voa, não se deixa nada para depois, tempo não volta, há que se correr para acompanhar o tempo do professor, tem de largar a atividade mesmo sem terminar, se acabou o tempo... É preciso pensar sobre essa questão, pois, desse

modo, o tempo se apresenta como algo fixo, com valor em si mesmo.

Seria possível substituir a rigidez da ordem das coisas no tempo pela flexibilidade na criação do ambiente educativo desafiador e convidativo? O que, de fato, ensinamos a nossos alunos por meio da organização do tempo escolar? O que mais gostaríamos de lhes transmitir, favorecendo seu desenvolvimento?

O desenvolvimento humano ocorre num longo e contínuo processo de aprendizagens e relações sociais, ao longo do qual nos inserimos na cultura comum e também nos tornamos indivíduos singulares. Assim, as crianças, nas diferentes situações sociais, enquanto aprendem comportamentos, valores e costumes de sua cultura, também desenvolvem a linguagem, o pensamento, a consciência e modos de viver e atuar no mundo, que as distinguem dos demais. Tem muita importância o ambiente oferecido às crianças, pois ambiente educativo é o que acolhe, abre perspectivas, possibilita escolhas, oferece parâmetros para a crítica social, influenciando na formação de indivíduos participantes e criativos.

No exercício de sua função, a instituição escolar educa as novas gerações de modo peculiar, ao mesmo tempo em que reproduz e produz a cultura da sociedade. A forma escolar de socialização é marcada por deter-

minados modos de organização de tempos, espaços, saberes, normas e ritos, que permitem distinguir e identificar a escola em diferentes sociedades. São os traços de sua cultura institucional, historicamente constituída e sedimentada em práticas.

Historicamente, espaços e tempos escolares organizam-se para a ordem e para o máximo rendimento, para relações que classificam, separam e afastam saberes e também pessoas, emoções, necessidades particulares. Em relação às regras de emprego do tempo na escola, sua aprendizagem resulta em autodisciplina, sinalizada pela relação intensa com o relógio. Observa-se que, nessa organização, o currículo sofre a determinação dos tempos escolares e também a organização do currículo reforça a aprendizagem de saberes que se esgotam nos recortes do tempo.

Assim, formatando as situações de ensino e aprendizagem nos recortes horários em que se dispõe o dia letivo, formata-se também o processo de conhecimento. O próprio conhecedor, por meio dos procedimentos usuais de descontinuidade e fragmentação, acaba por limitar-se ao uso das informações prontas para aplicar, exercitar e memorizar.

Então, a aprendizagem escolar do tempo é sempre uma imposição e sempre desfavorável ao desenvolvimento das crianças.

Não é bem assim, pois a aprendizagem so-

ciocultural do tempo é necessária para organizar a vida das pessoas nos parâmetros da vida social, o que se constrói nas relações de ajuste e equilíbrio das necessidades do indivíduo aos tempos e costumes da vida em comum. A questão é que o tempo de aprender é um tempo de cada um, com seu ritmo próprio e, ainda, o tempo dos estudantes é marcado por vivências de outros espaços, por afetos e expectativas de outras situações de sua vida. Para que as crianças cheguem a organizar-se nos tempos do grupo e consigam dar sentido a seu próprio tempo, é preciso que encontrem condições para experimentar, optar e encontrar equilíbrio entre necessidades e desejos pessoais e a organização coletiva, a favor de todos. E educar nessa direção exige conhecer os estudantes e pensar cuidadosamente o que se propõe, para que a aprendizagem do tempo escolar amplie os recursos pessoais dos alunos, e não os empobreça, ignorando os indícios do que podem atingir e do que faz sentido e combina com o seu tempo.

Segurar-se sentado por horas a fio não combina com o tempo dos alunos. Isto pode produzir amortecimento da curiosidade, dispersão do pensar, divagações intermináveis, mas não resulta em aprendizagens significativas, não introduz no processo humano mais sofisticado de conhecer, que é relacional e envolve pensar, perguntar, falar e, também, calar e elaborar. Aluno em atividade precisa sentar, andar, comunicar-se, parar

e retomar o rumo, fazer tentativas e perguntar, para que possa compreender o sentido e a importância do que lhe é proposto em sala de aula, ou não aguenta e acha as aulas chatas, insuportáveis.

Quando os educadores buscam transformar a escola em que atuam, é porque acreditam que seu trabalho pode favorecer o crescimento dos alunos e os rumos de sua inserção social. De fato, suas práticas tanto podem contribuir para sedimentar, como para combater preconceitos e discriminações sociais; podem propiciar a criação de estruturas mais rígidas, ou mais flexíveis e criativas de pensar e agir. Atuando numa direção mais transformadora, a escola contribui para fortalecer e formar pessoas que, mais do que apenas se adaptar, podem resistir a imposições, enfrentar limites e desafios, criar alternativas, defender seus direitos e ajudar na invenção de modos mais justos e solidários de viver em sociedade.

Definir os rumos e inovar, preservando práticas e tradições que fazem sentido, dá muito trabalho e exige reflexão desse coletivo de educadores. Exige perguntar e perguntar

sobre os modos de organizar o trabalho, os tempos e os espaços na escola, para compreender as práticas vigentes e o que justifica sua presença, e mais: exige analisar detidamente o currículo, como peça central da atuação mais específica e singular da escola.

Ou seja, se tempos e espaços forem dispostos a serviço de uma relação de conhecimento mais rica e fecunda para todos os alunos, será necessário alongar ou encurtar tempos, abrir ou partilhar espaços, tornar mais frágeis as fronteiras entre as disciplinas, descobrir novos modos de viver a educação escolar e novas relações dos estudantes com o conhecimento.

Já temos algumas providências em andamento. Por exemplo: a Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legitimou a possibilidade de organizar o ensino por ciclos e não mais por séries anuais, em respeito a necessidades de aprendizagem das crianças. Nessa modalidade, permite-se aos alunos que avancem na aprendizagem em seu ritmo, de modo mais lento ou mais rápido, e altera-se a avaliação, que passa a ser contínua, sem as interrupções ao final

Quando os educadores buscam transformar a escola em que atuam, é porque acreditam que seu trabalho pode favorecer o crescimento dos alunos e os rumos de sua inserção social.

de cada ano para decidir sobre a continuidade, ou não, dos alunos na sequência dos estudos.

Esse modo de organizar o tempo do processo de ensino exige outras modificações, implica quebra de práticas já sedimentadas há mais de um século. É toda a organização da escola que se altera quando o tempo muda. Os tempos mais fle-

xíveis, na organização em ciclos, exigem repensar a seleção e a distribuição dos conteúdos curriculares, tradicionalmente engatados ao critério de seriação. Não tendo mais lugar a escolha por séries, retoma-se a discussão sobre as aprendizagens básicas e inegociáveis, sobre os conceitos centrais necessários como ferramentas para pensar e compreender a prática social.

No entanto, as mudanças só acontecerão no interior da escola, na atuação dos educadores, que precisam refletir sobre o sen-

tido de suas práticas. Quem está no interior da escola sabe muito bem que há caminhos

para inventar a escola do ensinar e aprender, na qual os tempos e espaços estarão a serviço da implementação de alternativas criadas, para um melhor trabalho, pelo coletivo de seus profissionais. O que se pretende é constituir um ambiente sério e agradável para um

Quem está no interior da escola sabe muito bem que há caminhos para inventar a escola do ensinar e aprender, na qual os tempos e espaços estarão a serviço da implementação de alternativas criadas, para um melhor trabalho, pelo coletivo de seus profissionais.

trabalho educativo fecundo e produtivo. No horizonte das buscas, o que se deseja é viver tempos alargados e flexíveis, para a expansão das possibilidades humanas de professores e alunos. O que se pergunta, então, do interior de cada escola, é: quais seriam as possibilidades de integrar atividades, alargar os tempos de aprender, utilizar os espaços disponíveis para diferentes e novas explorações educativas, respeitando as necessidades dos alunos?

## TEXTO B - CURRÍCULO E ESPAÇO

Alfredo Veiga-Neto<sup>1</sup>

O currículo é um artefato escolar que, além de tratar do *que* e do *como* ensinar e aprender —isso é, além de tratar de *conteúdos* e de *modos* de ensinar e aprender—, funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço. Além disso, o currículo nos ensina a articularmos o espaço com o tempo. Pode-se dizer, então, que o currículo é, também, uma máquina de espacialização e de temporalização.

As maneiras como percebemos o espaço e o tempo, como fazemos uso do espaço e do tempo e o que pensamos acerca do espaço e do tempo não são propriedades ou capacidades naturais e inatas para nós. Não nascemos com tais capacidades; ao contrário, elas são aprendidas desde a nossa mais tenra idade. Em outras palavras, a percepção do espaço e a do tempo não são atributos daquilo que se costuma chamar de “natureza humana”. Ambos não estão dados de imediato para nós, mas são ensinados e apreendidos, de modo que, de sociedade para sociedade, de cultura para cultura, variam as maneiras como eles são percebidos, vivenciados e utilizados.

No caso do espaço, por exemplo, a criança

aprende a lidar com ele de acordo com o próprio ambiente em que vive, em termos do tamanho, forma e distribuição dos objetos, das distâncias entre eles, da sua mobilidade, etc. Tamanho, forma, distribuição, distâncias e mobilidade funcionam como estímulos com os quais a criança interage e aos quais ela vai respondendo, de modo a ir se ajustando ao seu entorno. Todo esse processo acontece nas complexas relações culturais que estabelecemos socialmente.

Se tudo isso se inicia no ambiente familiar, é na escola que tais relações passam a ser particularmente variadas e desafiadoras. O ambiente social da escola é extremamente rico em diferentes configurações espaciais e em múltiplos rituais e práticas que distribuem espacialmente as coisas. Essas coisas — sejam objetos, sejam pessoas — ocupam lugares que são determinados em função de suas respectivas funções, importância, papéis que desempenham, etc. Afinal, a escola representa, na maioria das vezes, o primeiro ambiente em que a criança permanece por várias horas, diariamente, num espaço relativamente confinado e com alta densidade “populacional”.

Em boa parte por causa desse confinamento

32

1 Mestre em Genética. Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da Universidade Luterana do Brasil — ULBRA. Professor Convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS.



concentrado, as salas de aula foram organizadas de maneira a manter os alunos e as alunas distribuídos de modos mais ou menos rígidos, mas sempre bastante codificados. Assim, por exemplo, nas salas de aula há lugares tradicionalmente previstos para o professor ou a professora, bem como para os alunos e as alunas. *Onde e como* cada um se senta, *como* cada um se movimenta e usa o espaço e o uso de gestos não são fatos naturais e nem sempre aconteceram da mesma maneira. E mesmo que se adotem práticas pedagógicas mais inovadoras e tidas como mais livres — como a distribuição circular de alunos e professores —, sempre é possível identificar aquilo que é permitido ou proibido, recomendável ou reprovável, “normal” ou “anormal” fazer. Mesmo as práticas menos regradas, menos disciplinares, têm de obedecer, implícita ou explicitamente, algumas normas e acordos, sob o risco de se criarem situações com pouco ou nenhum aproveitamento de aprendizagens significativas. Na ausência de qualquer ordem espacial, logo se estabelece o caos.

É no ambiente social da escola, então, que aprendemos e internalizamos boa parte daquilo que pensamos ser o espaço e aquilo que

somos capazes de fazer no espaço em que vivemos. As expressões “a escola prepara para a vida” ou “a escola ensina a viver” têm, desse modo, mais do que uma importância retórica: além de ensinar conhecimentos e valores, a escola, com seus variados e numerosos rituais, ensina muitos códigos de convívio social que implicam o uso que cada um pode ou deve fazer do espaço.

É no ambiente social da escola, então, que aprendemos e internalizamos boa parte daquilo que pensamos ser o espaço e aquilo que somos capazes de fazer no espaço em que vivemos.

Chamamos de *currículo* todo o conjunto de preceitos e procedimentos que colocam em funcionamento, na educação escolar, as atividades de ensinar e aprender. Só por isso, já se pode dizer que ele funciona nos ensinando a usar determinadas

maneiras de perceber, significar e usar o espaço. Mas, além disso, e num sentido mais sutil e quase imperceptível para muitos, o currículo promove uma articulação entre o espaço e o tempo, de modo que, de uma só vez, ele nos ensina sobre o espaço, sobre o tempo e sobre as relações entre ambos. Vejamos isso mais de perto, ainda que resumidamente.

Como bem sabemos, o currículo foi inventado, há menos de 500 anos, com o objetivo de ordenar/organizar *o que e como* ensinar nas es-

colas. É ele que articula *o que* (ensinar e aprender) com *o como* (ensinar e aprender). Esse *o que* ensinar implica selecionar, a partir de um repertório cultural muito amplo, o que deve ser trazido para a escola, isso é, o que deve ser transposto para fazer parte do repertório da educação escolar. É claro que a transposição — de um âmbito mais amplo (da sociedade) para um âmbito mais restrito (da escola) — não é feita de modo automático, linear e sem modificações. Isso significa, então, que o currículo é um artefato cultural que, ao mesmo tempo em que faz uma transposição cultural — da “cultura social” para a “cultura escolar” —, faz uma “transformação” daquilo que compunha a cultura da qual ele foi “extraído”.

Além disso tudo, o currículo promove o acompanhamento e a avaliação tanto do seu próprio funcionamento, quanto do que ele consegue atingir, em termos dos resultados alcançados pelos alunos.

A partir de tais entendimentos, é fácil compreender que, no ambiente escolar, o currículo intensa e continuamente espacializa — e também temporaliza — os objetos e as ações humanas. Ao colocar ordem *no que* e *no como* en-

sinar e aprender, o currículo está articulando os conteúdos (que ocupam determinados lugares nos espaços de conhecimentos) com os modos ou maneiras (com que tais conteúdos podem ser desenvolvidos ao longo do tempo). Em outras palavras, enquanto os conteúdos ocupam um espaço epistemológico, os modos desenvolvem-se ao longo de um tempo.

As conhecidas grades curriculares expressam claramente tais articulações; elas re-

presentam, ao longo de dois eixos, uma sucessão temporal de conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Assim, o currículo não nos ensina apenas determinados conteúdos e habilidades. Mais do que isso, ele nos ensina como tais conteúdos se relacionam

entre si e, implicitamente, como tais relações acontecem em determinados espaços epistemológicos e em determinadas sucessões temporais.

(...) o currículo é um artefato cultural que, ao mesmo tempo em que faz uma transposição cultural — da “cultura social” para a “cultura escolar” —, faz uma “transformação” daquilo que compunha a cultura da qual ele foi “extraído”.

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância

## **TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO**

Coordenação-geral da TV Escola

*Érico da Silveira*

Coordenação Pedagógica

*Maria Carolina Machado Mello de Sousa*

Supervisão Pedagógica

*Rosa Helena Mendonça*

Acompanhamento Pedagógico

*Simone São Tiago*

Coordenação de Utilização e Avaliação

*Mônica Mufarrej*

*Fernanda Braga*

Copidesque e Revisão

*Magda Frediani Martins*

Diagramação e Editoração

*Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil*

*Gerência de Criação e Produção de Arte*

Consultor especialmente convidado

*Antonio Flávio Barbosa Moreira*

E-mail: [salto@mec.gov.br](mailto:salto@mec.gov.br)

Home page: [www.tvbrasil.org.br/salto](http://www.tvbrasil.org.br/salto)

Rua da Relação, 18, 4o andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Abril de 2009