

Currículo: tensões e alternativas¹

Alícia Catalano de Bonamino
Professora Associada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Pesquisadora do Laboratório
de Avaliação da Educação (LAEd)

Zaia Brandão
Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e fundadora do SOCED (Grupo de
Pesquisas em Sociologia da Educação)

RESUMO

Este artigo é resultado de assessoria à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para a elaboração de um Núcleo Curricular Básico, desenvolvido no período de 1993-4. Parte de uma reflexão sobre a discussão curricular no Brasil para assinalar os problemas das análises dicotomizadas – experiência cultural da criança x experiência cultural da humanidade, qualidade x quantidade, universal x singular etc. Propõe a necessidade de incorporar essas categorias como tensões que normalmente atravessam a teoria e a prática educacional. Com base na proposta curricular vigente no município do Rio de Janeiro, levanta uma hipótese preliminar de trabalho em torno de "conceitos-nucleares" e desenvolve um exercício de análise para testar a validade de tal hipótese.

CURRÍCULO – NÚCLEO CURRICULAR BÁSICO

ABSTRACT

CURRICULUM. TENSIONS AND ALTERNATIVES. This article is the result of a period of assistance rendered to the Department of Education of the city of Rio de Janeiro, on a 1993-4 project to draw up a Basic Core Curriculum. Its setting off points is a thinking over of the movement for discussion of curriculum in Brazil in order to point out the problems dichotomized analyses – the cultural experience of the child vs. the cultural experience of humanity, quality vs. quantity, universal vs. singular etc. – in the ambit of curriculum. It proposes the need to incorporate these categories as tensions that normally crisscross educational practice and theory. Based on the current proposal for curriculum in Rio de Janeiro, it presents a preliminary hypothesis for work on "core concepts" and develops an exercise in analysis to test the viability of the hypothesis.

Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que esse alguém deles se nutra, os incorpore à sua

¹ Originalmente publicado em: BONAMINO, Alícia Catalano de; BRANDÃO, Zaia. Currículo: tensões e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p. 16-25, fev. 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n92/n92a02.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2013.

substância e construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles².

Jean-Claude Forquin

O estudo dos antecedentes da questão curricular no Brasil vem revelando a existência de um conjunto sincrético de influências teórico-metodológicas cujo delineamento dificilmente seria capaz de orientar com clareza a elaboração curricular. A fragilidade das referências teóricas tem conduzido a literatura especializada a um movimento pendular que está a exigir um tratamento problematizador. Neste trabalho, propomo-nos reconstruir o movimento da discussão curricular no país na perspectiva quer da superação do impasse colocado pelas opções excludentes, quer do projeto inconcluso de democratização do ensino.

ANTECEDENTES PARA A CONCEITUAÇÃO DE UM NUCLEO CURRICULAR BASICO

Um olhar em retrospectiva sobre o currículo nos permite detectar uma tensão permanente entre uma concepção unitária de currículo e uma outra, que propõe o pluralismo cultural como a alternativa mais condizente com a realidade multicultural das sociedades modernas. Uma nova opção situar-se-ia entre a idéia de que aquilo a ser ensinado deve ser, em essência, o que pertence, univocamente, à tradição cultural da humanidade, e uma perspectiva que enfatize conteúdos plurais e diferenciados, a partir da constatação da coexistência de variadas manifestações culturais na vida social.

Com efeito, o currículo de tradição humanista-literária, intimamente ligado à formação e socialização das elites até o início deste século, possuía uma vocação cultural universal, isto é, refletia os valores que a Europa tinha consagrado como cultura ocidental. A orientação desse currículo, entretanto, passou a ser questionada quando a organização dos sistemas escolares públicos, seguindo a tentativa de democratização do saber para setores mais amplos da população, propiciou o aprofundamento da reflexão sobre a repercussão dos currículos tradicionais na escolarização dos segmentos populares.

Assim, a diversidade de experiências sociais presentes na escola brasileira, na primeira metade deste século, permitiu que se aventasse a possibilidade de o conteúdo escolar vir a ser definido em função de experiências subjetivas e interesses particulares que mobilizariam cada criança para uma aprendizagem ativa. Sob a égide do Movimento da Escola Nova, é posto então em questão, pela primeira vez no Brasil, o modelo de uma experiência curricular comum, defendido até então pela escola tradicional.

Embora propondo um currículo e estratégias diferenciadas em função das especificidades individuais, regionais, sociais etc., os representantes mais destacados da Escola Nova no Brasil mantiveram no seu horizonte o projeto de uma escola comum. Estudos mais recentes têm alertado para o caráter extremamente complexo das formulações teóricas que inspiraram esses educadores. Com efeito, o escolanovismo nativo se consubstanciou a partir de subsídios recolhidos em várias tradições disciplinares, como Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Psicologia etc., o que contraria a suposição de que o Movimento da Escola Nova no Brasil teria sido dominado por uma perspectiva predominantemente biopsicológica.

² As traduções dos textos em língua estrangeira, cuja referência se encontra no original na bibliografia final, são de minha autoria. (N. da A.)

Nos países desenvolvidos, a Teoria da Carência Cultural terá seu auge na década de 50, e nos Estados Unidos toma a forma de uma educação compensatória, com programas dirigidos às populações marginais ou às minorias étnicas. Seu objetivo era retirar esses segmentos do atraso, para colocá-los em condições de participar dos projetos de desenvolvimento social e econômico, próprios das nações desenvolvidas. O currículo escolar regular passa a ser analisado como inadequado para essas populações, tidas como portadoras de uma série de deficiências – de ordem cognitiva, afetiva, lingüística, familiar e nutricional – que resultariam num desempenho escolar insatisfatório. Como resposta às supostas carências, surgiram os programas de Educação Compensatória, que se propunham a nivelar as precondições de aprendizagem mediante a compensação das desvantagens apresentadas pelas crianças dos setores marginalizados. No Brasil, o novo impulso de ampliação do atendimento escolar, ocorrido nos anos 60 e 70, trouxe à tona as dificuldades de escolarização, que atingiam a maioria da população. Os altos índices de evasão e repetência passaram a ser vistos como entraves de primeira ordem ao desenvolvimento econômico. Assim, foram introduzidos também aqui programas de Educação Compensatória, especialmente na educação pré-escolar. Cabe lembrar que isso ocorreu numa época em que tais programas já tinham sido objeto de severa crítica, e praticamente abandonados nos países centrais, com base nos resultados de pesquisas longitudinais sobre populações submetidas a eles. As pesquisas haviam identificado que os ganhos iniciais eram gradativamente anulados durante a escolaridade regular posterior dessas crianças.

Além da extemporaneidade da adoção pelo Brasil de tais programas, cabe ressaltar que, enquanto em países como os EUA, a Educação Compensatória tentava resolver um problema restrito às minorias étnicas, no Brasil ela foi pensada como estratégia para equacionar os problemas de desempenho escolar da maioria da população.

Foi, portanto, no contexto do fracasso da Educação Compensatória e das interrogações sobre as raízes das dificuldades escolares que escapavam às explicações das diferenças individuais que se deu a repercussão intensa das teorias da reprodução. Desenvolvidas preliminarmente na França (Bourdieu e Passeron, 1970; Althusser, 1970; Baudelot e Establet, 1970), essas teorias postulavam o caráter profundamente arbitrário de conteúdos até então aceitos como expressão de uma cultura universal. Bourdieu e Passeron aprofundaram essa crítica, identificando uma dupla arbitrariedade na ação pedagógica: a imposição/inculcação de conteúdos previamente selecionados no âmbito da cultura dominante e a exclusão de todas as outras alternativas culturais. Essas formulações encontraram eco no mundo anglo-saxão, entre os membros de uma "Sociologia Radical" que vinham desenvolvendo uma severa crítica à escola (Postman e Weingartner, 1971; Bowles e Gintis, 1976), chegando mesmo a propor a desescolarização da sociedade (Illich, 1973).

No Brasil, essas teorias serviram para contestar a pretensão – legítima, de resto – de se levar em conta a realidade do aluno na definição e organização dos conteúdos escolares, quer dentro das inspirações derivadas do movimento escolanovista, quer fundamentadas nas reflexões de Paulo Freire sobre a educação popular.

Embora já se tivessem constituído em referências hegemônicas para o campo educacional ao longo dos anos 70, só ao final da década começam a repercutir aqui as formulações iniciais da Nova Sociologia da Educação inglesa, nas elaborações precursoras de Bernstein (1961). Enfatizava-se o caráter socialmente construído dos saberes transmitidos pela escola e, na mesma perspectiva de Bourdieu e Passeron, assinalava-se o caráter arbitrário dos currículos escolares. Teve tanto impacto sobre a reflexão curricular que ficou conhecida também como Sociologia do Currículo e em suas críticas despontava uma proposta de

multiculturalismo no âmbito curricular, tida como a resposta mais adequada às implicações educativas do pluralismo cultural, próprio às sociedades modernas.

No caso brasileiro, o relativismo cultural, pano de fundo da reflexão sobre a educação das camadas populares, parece ter tido desdobramentos muito maiores em propostas de política educacional – que sugeriam a gradativa antecipação da escolaridade para o nível pré-escolar e novas estratégias de alfabetização – do que na criação de propostas curriculares alternativas para a escolaridade básica. No esteio das influências gramscianas, a década de 80 registra o surgimento de uma abordagem do currículo e da escola que, sem subestimar o papel desta na integração das classes subalternas às estruturas de dominação mais amplas, se esforça por captar, nas contradições, as condições sociais capazes de direcionar os meios para superar a dominação presente na instituição escolar. Um dos elementos estratégicos dessa superação consistiria na existência de um currículo escolar de caráter unitário, comprometido com a transmissão do saber elaborado. Seria essa uma forma de propiciar às classes subalternas a apropriação das ferramentas de caráter histórico, científico e cultural necessárias a uma alteração qualitativa tanto de suas práticas, como da compreensão da realidade histórica em que essa prática se insere, contribuindo, assim, para a luta dos trabalhadores pela conquista da hegemonia na sociedade.

Entretanto, apesar de pretender fundamentar-se na perspectiva gramsciana de Escola Unitária, a formulação autóctone da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos – que tornou hegemônica a reflexão educacional na última década – parece não ter conseguido traduzir a compreensão política da importância da Escola Unitária em estratégias didático-pedagógicas. Essas estratégias seriam destinadas a subsidiar alternativas à escolarização dos amplos setores das camadas populares presentes em nossos sistemas escolares públicos.

DA CRÍTICA DO ETNOCENTRISMO CULTURAL A UM NOVO ETNOCENTRISMO

As experiências didático-pedagógicas, derivadas do reconhecimento das exigências postas pela realidade multicultural da população escolar, permitiram que se explicitassem novos impasses quanto às definições curriculares.

A crítica ao etnocentrismo das práticas pedagógicas escolares, ampliadas e aprofundadas pela Nova Sociologia da Educação, inspiraram propostas curriculares que tinham como eixo a valorização das pautas culturais múltiplas e das experiências dos estudantes.

Na Inglaterra e na tradição anglo-saxã, a gama de derivações teórico-metodológicas, de inspiração marcadamente fenomenológica, gerou uma ampla produção de pesquisas sobre o cotidiano escolar, com ênfase em abordagens interacionistas. No Brasil, embora com defasagem de quase uma década, parece indiscutível o impacto dessas abordagens e das pesquisas aqui realizadas durante os anos 80, na crítica das práticas pedagógicas vigentes, sobretudo na escola pública.

Contudo, diferentemente do que ocorreu na Inglaterra e nos EUA, no Brasil essas críticas não parecem ter resultado na multiplicação de experiências multiculturais na escola. Embora tenham influenciado em aspectos pontuais – como a produção de cartilhas regionais, experiências de produção coletiva de textos de alunos, valorização de estratégias de cálculo matemático desenvolvidas fora da escola etc. –, tais críticas resultaram, aparentemente, em uma desmobilização dos docentes, facilitada pela crescente precariedade das condições de trabalho dos professores. Nossa hipótese é a de que teriam influenciado bastante no aumento do descrédito nas práticas curriculares etnocêntricas, o que, por sua vez, teria gerado duas tendências

entre os professores: insegurança didático-pedagógica ou resistência a novas propostas. Ambas, entretanto, teriam alimentado uma onda de ceticismo quanto à possibilidade de melhoria das condições de escolaridade das camadas populares.

A ênfase no caráter arbitrário e "socialmente construído" dos currículos e as implicações da valorização do pluralismo cultural na escola, do ponto de vista das mais recentes críticas à "Nova Sociologia da Educação", teriam tido um resultado paradoxal: o desenvolvimento de um novo tipo de etnocentrismo. Este se caracterizaria pelo confinamento dos alunos em sua própria cultura – uma espécie de etnocentrismo subjetivo – que estaria gradativamente configurando uma crescente fragmentação cultural, dificultando o estabelecimento de canais de comunicação entre as diferentes pautas de cultura. Além do empobrecimento cultural que daí pode derivar, é plausível pensar em indesejáveis resultados políticos e sociais decorrentes desse outro parâmetro de segregação cultural.

POR QUE NÚCLEO CURRICULAR BÁSICO? QUESTÕES PRELIMINARES

O chamado pós-modernismo tem-se caracterizado como a expressão crítica do esgotamento do modelo de pensamento que, baseado na racionalidade ocidental – razão iluminista –, gerou interpretações do mundo e modelos de sociedades modernas que se distanciaram completamente do sonho de prosperidade, democratização do consumo e felicidade para todos, quer no modelo das democracias liberais, quer no do socialismo real.

O ocaso do pensamento iluminista, neste terço final do século XX, vem colocando inúmeros desafios no plano do conhecimento. A crise dos paradigmas, hegemônicos por quase um século – entre os quais o Positivismo, a Psicanálise e o Marxismo –, representou, mais do que isso, uma crise de paradigmas, no sentido de uma generalizada desconfiança sobre o valor do próprio conhecimento sistemático.

Tais questões, ao se entrecruzarem com a crise da educação – que entre nós se explicita na mais grave crise de credibilidade pela qual já passou o sistema público de ensino –, colocam inúmeros desafios no momento de pensar a adequação curricular a um projeto de recuperação/requalificação da escola e da sociedade.

Nos últimos anos, as redes públicas de ensino têm sofrido um significativo processo de ampliação. A rede municipal do Rio de Janeiro, por exemplo, com suas 1030 escolas e mais de 30.000 professores, tem visto seus problemas acrescidos pela incapacidade de garantir o número de professores regentes necessários ao seu funcionamento regular diário. O número de alunos que, ao final do período letivo, têm que ser aprovados com vários s/p (sem professor) vem-se agravando e, pelo visto, continuará a se agravar, se a tendência de diminuição de candidatos a professor não for modificada.

Portanto, a questão principal, no âmbito curricular, parece ser a de como encaminhar uma proposta de política de educação que minore os problemas da nossa escola e viabilize alternativas condizentes com os desafios postos pela consciência da complexidade conjuntural da discussão curricular, sem, contudo, abandonar as exigências de uma educação comum, a fim de atender a uma população crescentemente diferenciada.

As precárias condições, entre nós, dos sistemas escolares públicos levam a relativizar qualquer pretensão de pôr em prática as propostas curriculares disponíveis, mesmo aquelas cuidadosamente montadas pelas últimas administrações. Entretanto, essa constatação não deve ser entendida como sugestão de ajustamento às deficiências do sistema. A exigência de um outro delineamento para a questão curricular, que leve em conta a crise da modernidade e da escola, poderá criar um novo patamar de reflexão nessa

área, mais condizente com as múltiplas tensões que atravessam a elaboração de um projeto de educação articulado a um projeto de sociedade para este final de século.

Pensar estratégias de recuperação qualitativa do ensino público, hoje, implica refletir criticamente sobre o processo de constituição das experiências curriculares anteriores para extrair os elementos necessários à definição, não de uma nova proposta curricular, mas do que se constituiria em um núcleo curricular básico, que respondesse realisticamente à desorganização e às deficiências estruturais das redes escolares públicas. Esse núcleo curricular básico poderia também eventualmente se apresentar como uma tentativa de construir uma das respostas aos desafios postos pela "pós-modernidade", no campo do conhecimento.

TENSÕES SUBJACENTES À DEFINIÇÃO DOS CURRÍCULOS

Há uma série de tensões que atravessam a questão educacional em geral, especialmente a questão do currículo. Sugerimos que tais tensões podem se consubstanciar em categorias de análise que estariam enraizadas em diferentes âmbitos da articulação de um projeto educativo, a saber: o político-social, o cultural, o epistemológico e o pedagógico. A eles corresponderiam, respectivamente, as tensões entre igualdade de condições/igualdade de oportunidades, singular/universal, disciplinar/transdisciplinar e quantidade/qualidade.

Cabe ressaltar, entretanto, que essa proposta de categorização foi organizada com objetivos didáticos e, portanto, não deve ser lida fragmentariamente, uma vez que sua contribuição à definição de um núcleo curricular básico adviria, principalmente, da possibilidade de trabalhar os entrecruzamentos desses âmbitos tensionais que caracterizam a densidade própria à realidade em que se ancora todo o projeto pedagógico-social.

A primeira tensão – entre igualdade de condições e de oportunidades – extrapola em muito o âmbito curricular, embora cause nele impacto decisivo já que põe em questão as duas grandes referências teóricas da modernidade: o liberalismo e o marxismo. A liberdade/igualdade é uma tensão típica deste final de século, no que se refere à democracia nas duas modalidades de organização social urdidas na modernidade.

O capitalismo teve, historicamente, a capacidade de contemplar, na organização societária, a dimensão das liberdades individuais sem, no entanto, ter conseguido concretamente a universalização do acesso aos bens materiais e simbólicos. Isso se expressa nos indicadores atuais de deterioração da vida econômica e social nos países centrais e na marginalização crescente de amplos setores sociais do Terceiro Mundo. No reverso, os regimes do chamado socialismo real, transformados em ditaduras burocráticas, materializaram com sucesso a igualdade de acesso aos bens materiais e simbólicos, sem conseguir equacionar o problema das liberdades individuais e políticas, ou seja, sem conseguir organizar a sociedade em torno dos objetivos de solidariedade, igualdade e liberdade que emolduram, desde sua origem, o projeto socialista.

A incapacidade desses dois modelos societários de equacionar, simultaneamente, o binômio liberdade/igualdade explica, em parte, a crise profunda em que essas realidades sociais mergulham neste final de século.

É nesse contexto que a reflexão curricular está necessariamente referenciada à relação escola-sociedade, dentro de uma perspectiva político-social. E essa reflexão deve ser capaz de contemplar o desafio permanente de trabalhar no horizonte do projeto inconcluso da construção da democracia. Isso implica a viabilização de um núcleo de saberes formadores que permita ao aluno aceder a um suporte epistêmico

universal que comporte tanto a expressão das experiências culturais quanto individuais desse aluno, e incorpore um padrão de práticas escolares que contemple a densidade das relações democráticas, como forma indissociável da democratização dos conteúdos escolares.

No âmbito cultural, a segunda tensão – entre o singular e o universal – apresenta o desafio de realizar um equilíbrio, sempre precário, entre a valorização das experiências singulares dos diferentes grupos e classes dentro da sociedade e a necessária preservação, pela escola, das condições de interlocução criativa com os elementos essenciais da cultura universal.

Trata-se, portanto, de garantir a articulação das experiências singulares com a "cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos, no qual, desde a origem, se banha todo o indivíduo humano tão-somente por ser humano, e que constitui como que a sua segunda matriz" (Forquin, 1993. p. 168).

No âmbito epistemológico, a tensão disciplinar/transdisciplinar diz respeito à exigência paradoxal de se dominar a lógica própria de cada disciplina – o que só se consegue na medida em que se é capaz de entender o processo de construção de um campo disciplinar – e, ao mesmo tempo, habilitar-se a uma interlocução que se amplia horizontalmente na direção de outros campos disciplinares.

É nessa perspectiva que deveriam ser contempladas as condições metodológicas de desconstrução das pré-noções, próprias das experiências singulares, que estão na base da possibilidade da construção de "conceitos categorias". Tais conceitos seriam aqueles que constituem como que um tipo de aquisição que se ancora num plano epistêmico, como uma espécie de *habitus* cognitivo, que permite o trânsito horizontal e o aprofundamento vertical nos diferentes campos disciplinares (Forquin, 1993).

No âmbito pedagógico, a clássica tensão quantidade/qualidade, que já havia norteado o trânsito escola tradicional-Escola Nova, revela que as definições curriculares tiveram, constantemente, que enfrentar o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança universal sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular. É nesse âmbito que se expressa a exigência de que a reflexão mantenha uma permanente interlocução com a prática; nele se incorporam dimensões de reflexão que, no âmbito curricular, transcendem o nível meramente cognitivo; é nele que se dá o vínculo da dimensão epistêmica para além do âmbito da ciência, articulando-a àquelas características do fazer pedagógico que têm a possibilidade de incorporar dimensões de outros tipos de saberes, enraizados na sensibilidade, na estética, na ética, nas crenças etc.

O pedagógico é, pois, o âmbito que cataliza a potencialidade de um projeto social que encaminhe a questão da elaboração de outros padrões de racionalidade e que, concomitantemente, seja capaz de instaurar padrões alternativos de relações pedagógicas em amplo senso.

Dado o caráter mimetizador tardio que têm assumido nossas formulações teóricas nas últimas décadas, a perspectiva acima delineada para uma reflexão curricular poderia contribuir para preservar nossa escola da fragmentação e do esvaziamento político ocorridos, em outros países, em virtude da transmutação de uma perspectiva multiculturalista em um relativismo cultural radical.

HIPÓTESES PARA A DEFINIÇÃO DE UM NÚCLEO CURRICULAR BÁSICO

... a construção do objeto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de

grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama de ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.

Bourdieu (1989. p.26-7)

Temos trabalhado nesse tema, na suposição de que existe, na arbitrariedade cultural das escolhas curriculares, um núcleo de saberes que, por sua capacidade de expressar categorias mais universais, deve ser priorizado como eixo da construção do currículo escolar.

As tentativas de encaminhar as definições curriculares a partir de referências culturais, entretanto, não parecem ter conseguido superar o impasse das opções excludentes entre um currículo comum compulsório e um multiculturalismo fragmentador, tendo em vista o projeto de uma escolaridade básica comum. Cientes desses impasses e optando por incorporar as tensões subjacentes ao campo educacional, temos desenvolvido hipóteses de trabalho que tentam encaminhar a reflexão curricular a partir de um outro ângulo – o epistemológico – na suposição de que assim teríamos condições mais promissoras de propor subsídios para uma alternativa curricular. Toda essa reflexão tem sido sustentada no estudo da literatura pertinente ao tema e no debate com professores das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História.

Todavia, o estágio atual das formulações curriculares recomenda que se assuma o caráter provisório dos subsídios aqui elaborados, sobretudo na medida em que o trabalho de pesquisa sobre o tema, desenvolvido nos últimos meses, tem revelado a existência de sugestões promissoras no bojo de uma literatura que se caracteriza pela circularidade e fragilidade teóricas. Por outro lado, na medida em que avançamos nesse exercício de identificar os conceitos nucleares, novas questões vão nos obrigando a ampliar e tornar mais complexas as referências que vêm sustentando nossa formulação.

Uma primeira hipótese de formulação curricular se desenvolveu em torno do que chamamos de "conceitos nucleares". Essa formulação se apresenta como uma tentativa de romper com a tradição curricular de características dualistas:

- currículo comum compulsório x currículo de características multiculturais;
- experiência cultural da criança x experiência cultural da humanidade.

Nossa opção, em face das alternativas excludentes, tem sido a incorporação dessas tensões como elementos da própria complexidade da sociedade e do conhecimento. Essa complexidade exige que ao tomar como ponto de partida o eixo epistemológico não se perca de vista que a questão do conhecimento estará imbricada na prática cultural. Esta, por sua vez, carrega, como prática social, uma dimensão necessariamente ético-valorativa. O reconhecimento dessas imbricações nos permite postular que a questão curricular deveria, pelo menos, estar pautada na triangulação formada pelos âmbitos epistemológico, cultural e ético. Neste momento, essas são as dimensões que nos parecem mais evidentes, mas, dado o caráter provisório desse processo de construção de referências para a definição de um núcleo curricular básico, é importante haver a possibilidade de se incorporar outros aspectos menos explícitos nessa fase da reflexão. Referimo-nos, entre outros, às dimensões políticas, estéticas, afetivas... que, no recorte que agora privilegiamos, não têm como ser adequadamente trabalhadas.

Reconhecemos, então, que a pauta epistemológica de reflexão na linha dos conceitos nucleares é insuficiente para conter todas as exigências de uma elaboração curricular. Mas admitimos a legitimidade de tomá-la como uma primeira etapa do processo de explicitação de um modelo alternativo à formulação

curricular. Além do mais, trabalhar a questão curricular no eixo epistemológico é levar tal questão ao debate atual da ciência.

No momento em que a crise dos paradigmas revelou a flexibilização das fronteiras científicas e o declínio de um conceito de verdade absoluta, colocando em questão até mesmo o valor dos modelos de conhecimento científico, torna-se imperativo incluir a reflexão do currículo no âmago desse debate. Caso contrário, continuaremos a correr o risco de manter as discussões, que se travam no campo da educação, sempre defasadas dos debates em curso no campo científico. Com isso, queremos assinalar que, hoje mais do que anteriormente, não é possível desenvolver a discussão curricular alijada do debate sobre os paradigmas do conhecimento.

OS CONCEITOS NUCLEARES E A FORMULAÇÃO CURRICULAR

Ensinar e aprender supõem esforços, custos, sacrifícios de toda natureza. Por isso é preciso que, no sentido próprio da palavra, aquilo que se ensine **valha a pena**. O que merece por excelência ser ensinado nas escolas? o que é fundamental na cultura? Não existem coisas mais gerais, mais constantes, mais incontestáveis, mais humanamente essenciais do que outras?

Jean-Claude Forquin (1992)

Do ponto de vista epistemológico, os conceitos nucleares teriam o papel de acionar capacidades cognitivas de potencial formativo. Nesse sentido, eles seriam nucleares na constituição de uma espécie de *habitus* escolar e, portanto, podem ser tomados legitimamente como pontos de partida para a elaboração de um núcleo curricular básico.

O conceito de *habitus*, cunhado por Bourdieu a partir da noção aristotélica de hexís – traduzida pela Escolástica por *habitus*, para pôr em evidência as capacidades criadoras, ativas e inventivas do *habitus* incorporado ao agente – tem o mérito de contemplar esse caráter dinâmico das disposições adquiridas pelos sujeitos no processo de socialização. Bourdieu sentiu a necessidade de, com esse conceito, enfatizar o caráter ao mesmo tempo de reprodução e superação das estruturas que qualquer processo de socialização contém. Essa dupla face de "interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade" é o traço de originalidade do projeto de Bourdieu de construir um conhecimento "praxiológico" que supere tanto os limites do estruturalismo (primado da estrutura sobre o sujeito) como os da fenomenologia (primado da vontade subjetiva sobre as estruturas). Nessa formulação, o conceito de *habitus* desprende-se do caráter fixo e razoavelmente fechado do **hábito**, insuficiente para expressar, ao mesmo tempo, o sentido de permanência e de transformação das ações dos sujeitos da educação. Assim, o *habitus* indica um haver, um capital, um comportamento adquirido, mas também uma disposição incorporada de um agente em ação, que cria novas significações e imprime novos formatos às suas ações.

Dada a centralidade desse conceito para a formulação de um núcleo curricular básico, cabe reproduzir literalmente a definição de Bourdieu: "...sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediências de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente desse fim ou do domínio das superações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo,

coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro" (Bourdieu, 1975. p. 175).

A tentativa de identificar conceitos mais abrangentes que nucleiem o currículo em todas as áreas e em todos os níveis do 1º grau fundamenta-se no reconhecimento da importância da constituição dos *habitus* escolares que forneceriam o suporte cognitivo da aprendizagem escolar: "... pois que se trata não apenas de fazer compreender, mas também de fazer aprender, isto é, de fazer, de forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou de *habitus*" (Forquin, 1992. p. 33).

A hipótese é que os conceitos nucleares teriam uma dupla natureza – transdisciplinar e transcultural –, o que garantiria à construção de um núcleo curricular básico uma base relacional, quer no eixo cultural, quer no eixo disciplinar. Esse fundamento poderia ajudar a romper não só com a prática escolar de confinamento dos conhecimentos em escaninhos estanques, que dificulta uma aprendizagem mais abrangente e interessante, como também ajudar no aperfeiçoamento do magistério em serviço, com a colaboração interpares. Essa estratégia é avaliada como uma das mais adequadas para o objetivo de qualificação do magistério em todo o mundo, em função de seu potencial de ajustar-se à experiência cotidiana do professor e da escola.

Portanto, os conceitos nucleares, pela dupla natureza transcultural e transdisciplinar, incorporariam o caráter relacional próprio a todo o conhecimento (Ortiz, 1983). Ao explorar o caráter relacional desses conceitos, no horizonte das relações entre os conceitos e objetos de aprendizagem, evita-se a cristalização tanto dos conceitos como do saber, tão nefasta ao processo de construção e apropriação do conhecimento, que a moderna Pedagogia vem enfatizando cada vez mais, com as diferentes formulações construtivistas. Os conceitos nucleares, por seu caráter abrangente, poderão, mais facilmente, oferecer condições de trânsito de um conteúdo a outro, de um campo de conhecimento a outro, de uma matriz disciplinar a outra. Poderiam, também, como já assinalamos anteriormente, possibilitar a prática de trânsitos transculturais na medida em que favoreceriam o exercício da descoberta das diferentes interpretações ou ênfases que um mesmo conceito pode tomar nas diferentes culturas.

É nosso pressuposto que os conceitos nucleares deverão ser identificados nas formulações curriculares e no próprio trabalho da escola, mediante um criterioso trabalho de campo e de revisão das propostas curriculares em vigor.

Atualmente, estamos tentando desenvolver uma identificação preliminar de conceitos nucleares, em diferentes disciplinas do currículo de primeiro grau, procurando trabalhar as possíveis interfaces disciplinares que eles apresentariam.

No processo de identificação desses conceitos, seria importante apreender a feição peculiar que eles assumem nos âmbitos disciplinares específicos. Supomos que no próprio processo de construção e reconstrução do objeto de conhecimento, quer por seu valor heurístico, quer pelo seu valor compreensivo e mesmo explicativo, os conceitos nucleares teriam sofrido ampliação e enriquecimento em sua capacidade de expressar as matrizes lógicas e os conceitos centrais de campos especializados, habilitando-se a transgredir as fronteiras disciplinares.

O valor epistemológico desses conceitos fica evidenciado na medida em que tais conceitos remetem a discussão curricular a um patamar onde o que se coloca não é a escolha entre conteúdos que mereceriam compor os currículos compulsórios, mas sim uma questão conceitual, em que o vetor da opção está na qualidade dos conceitos. Esse atributo seria definido pelo seu potencial de acionar/estimular os exercícios intelectuais de problematizar, relacionar, induzir, deduzir etc. A discussão curricular ficaria remetida, assim, a um plano onde o caráter arbitrário das escolhas seria atenuado na medida em que as mesmas não se

dariam entre esta ou aquela pauta cultural, mas sim em função do valor mais universal de certos conceitos, no processo de construção e apropriação do conhecimento.

"Pode-se perguntar se de fato todos os saberes ensinados nas escolas não são verdadeiramente senão o resultado de uma seleção e de uma transposição efetuada a partir de um corpo cultural pré-existente, e se não se pode considerar a escola como sendo também verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*" (Forquin, 1992. p. 35 – grifos meus).

Essa originalidade potencial, própria da instituição escolar, que tem sido esvaziada pela prática pedagógica segmentada em conteúdos, poderia ser recuperada por uma formulação curricular articulada a um projeto de constituição de *habitus* escolares em torno daqueles conceitos "mais gerais, mais constantes, mais incontestáveis e mais humanamente essenciais ...".

Cumprir advertir que, apesar de sua abrangência, os conceitos nucleares não são exercícios de abstração. Eles são perpassados por decodificações culturais variadas, que imprimem a marca da historicidade e da experiência empírica no seu uso escolar.

Ao identificarmos tais conceitos nas diferentes definições curriculares, será importante, para essa reflexão, apoiar-nos em algumas dessas definições para, referidos a uma base empírica, tentarmos explorar a validade das características disso que estamos qualificando como conceitos nucleares que, até o momento, têm estado principalmente num plano hipotético.

Tomamos, com esse objetivo, os *Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico* (Rio de Janeiro, 1991) como material exploratório para a identificação dos conceitos nucleares. Nesse documento, selecionamos apenas os "conceitos-chave", formulados para as áreas disciplinares com que estamos trabalhando nas oficinas com professores, tentando avaliar até onde eles poderiam ser traduzidos como "conceitos nucleares". Antes de nos ocuparmos do que estamos figurativamente chamando de "tradução" dos conceitos-chave em *conceitos nucleares* caberia identificar como são definidos os conceitos-chave no corpo da proposta curricular do município em 1991.

Para os autores os conceitos-chave "... tomados como conceitos espontâneos do cotidiano da criança, num primeiro momento passam a ser científicos quando inseridos no contexto mais complexo do saber sistematizado (...) Incorporar o chamado 'saber popular' não é tomar posse de um produto, mas apropriar-se da lógica de sua estruturação, das ferramentas de análise que lhe são próprias, ou seja, não se trata de assimilar conteúdos enquanto dados ou fatos isolados ou estáticos, porém utilizar conceitos – que são abstrações sobre determinados conjuntos de dados ou fatos – para interpretá-los, produzindo significações. Por sua vez, essas significações vão fazer emergir novos conceitos, novas significações e assim por diante (Rio de Janeiro, 1991. p. 7).

Embora as bases de elaboração dos conceitos-chave e nucleares sejam diferentes, é interessante assinalar as afinidades no que tange ao potencial de transformação e ampliação dos conceitos, o que faz com que ambos se caracterizem como pontos de partida do processo aberto e contínuo de construção do conhecimento.

Uma outra afinidade diz respeito ao reconhecimento de que tanto os conceitos nucleares como os conceitos-chave são perpassados por decodificações culturais, que imprimem a marca da historicidade e da experiência empírica no seu uso cotidiano, quer no plano do senso comum, quer nos planos científico e filosófico.

São os seguintes os conceitos-chave definidos na formulação curricular de 1991, para as áreas que estamos focalizando:

Língua Portuguesa: texto, contexto, linguagem oral, linguagem escrita;

Matemática: espaço, medida, número, espaço/medida, número/medida;

História: tempo, cultura, trabalho, sociedade;

Geografia: espaço, sociedade, natureza, trabalho.

Tentaremos desenvolver um exercício preliminar de diálogo entre essa formulação curricular e o trabalho que estamos realizando com professores de 5^{as} séries nas oficinas que abrangem essas áreas de conhecimento, tendo como horizonte a identificação dos conceitos nucleares.

Tomemos os conceitos-chave **texto** e **contexto**. Por sua abrangência e valor transdisciplinar, eles seguramente se adequam à idéia de conceitos nucleares. **Texto** e **contexto**, embora trabalhados pela Língua Portuguesa dentro de um recorte disciplinar específico, estão presentes em outros âmbitos disciplinares como na História, na Matemática, na Geografia. Quando, no estudo da História, por exemplo, o sujeito trabalha com textos como documentos ou narrativas, estará lidando com a criação de significados. Isto se dá quer por parte de quem elaborou aqueles materiais, visando um registro histórico, quer por quem os utiliza para transmitir uma versão dos acontecimentos ou mesmo por quem sobre eles se debruça, como leitor-interlocutor, para ressignificar os sentidos de um momento histórico. Nesses casos, o texto toma sentido também em função de sua relação com o próprio contexto e não numa relação de subordinação do texto ao contexto – como freqüentemente tem sido trabalhado esse vínculo –, numa perspectiva interativa, como sugere La Capra: "A articulação entre texto e contexto vem sendo problematizada pela historiografia recente, assim como pelas ciências sociais. A prática de tomar o contexto como pano de fundo explicativo dos textos, idéias, utopias e movimentos sociais eclipsa, muitas vezes, o caráter atuante dos próprios textos na configuração de determinada conjuntura. Os autores não escrevem ou pensam de uma forma ou outra como mero reflexo de um tempo. Eles também fundam um novo tempo, no próprio processo de criação do texto. A interação íntima e permanente texto/contexto faz com que o próprio texto vá se alterando no intervalo que vai da concepção inicial à realização final" (1987. p. 30, apud Brandão, 1992. p. 81).

O caráter transdisciplinar desses conceitos fica claro quando percebemos que o texto pode ser entendido não só como um texto lingüístico, mas como uma categoria que encerra um campo de possibilidades de leituras nos diversos âmbitos disciplinares. Por exemplo, se tomarmos o conceito categorial espaço, que aparece na Matemática e na Geografia, verificamos que ele estaria sujeito a diferentes leituras e, portanto, de certa maneira, ele teria a característica de um *texto* que se presta a um outro tipo de leitura, que não se confina ao campo da língua, mas que traz, do aprendizado da leitura com o texto lingüístico, determinado *habitus* que favoreceria o exercício de outras leituras disciplinares.

Os conceitos nucleares teriam, assim, a potencialidade de constituir *habitus escolares*, no sentido de disposições duráveis para agir num determinado sentido (estruturas estruturadas) e que, incorporadas ao sujeito pela prática escolar, guardariam a possibilidade de gerar novas práticas e criar novas significações (estruturas estruturantes).

Importa assinalar aqui que nos distanciamos da leitura reprodutivista de Bourdieu e da própria noção de *habitus*, tão freqüente na literatura pedagógica brasileira, através da qual se popularizou a teoria desse autor.

É por estarmos apoiadas no constructo teórico cunhado por Bourdieu – na tentativa de superar a dicotomia estruturalismo/fenomenologia – que é possível pensar os conceitos nucleares como geradores de *habitus*. Estes, no processo de reprodução de disposições cognitivas anteriores, guardariam as condições de agirem também como amplificadores e transgressores das conceituações geradas nas situações disciplinares.

Essas capacidades amplificadoras e transgressoras dos conceitos nucleares podem ser exemplificadas pela Geografia e pela Matemática.

O ensino de Geografia no 1º grau tem privilegiado a escola, o bairro e a cidade como pontos de partida para a compreensão do conceito de espaço geográfico. O *espaço* teria assim a potencialidade para ser trabalhado como *locus* por onde circulam os diversos grupos sociais, que é por eles permanentemente transformado, tendendo, assim, a valorizar a interface com a História. A distribuição e uso dos espaços e lugares, a nomeação das ruas, a arquitetura da cidade comporiam, no seu conjunto, um texto que se prestaria a leituras transdisciplinares e que, portanto, como espaço geográfico, só adquire seu pleno significado de "grafia da terra" se tomado como uma construção histórica, política e social, sustentada pelo espaço natural.

As pesquisas da professora Terezinha Carraher e equipe sobre a aprendizagem matemática (1990), realizadas em situações formais (escolares) e informais (vida cotidiana), revelaram uma decisiva influência do contexto sobre a solução de problemas de Matemática. A performance das crianças demonstrou ser nitidamente melhor nas operações matemáticas inseridas em situações reais, ou até mesmo em situações imaginárias, do que nas operações aritméticas isoladas.

É relevante assinalar que esses achados não se aplicam apenas às crianças de camadas populares. As autoras, com base em outras investigações sobre a solução de problemas matemáticos, revelaram a importância da relação *texto/contexto* até mesmo no desempenho de estudantes universitários ou profissionais de nível superior. "Podemos supor, à vista desses resultados, que a análise lógica implicada na solução de um problema facilita a realização da operação, por inseri-la num sistema de significados bem compreendidos, ao invés de constituir uma habilidade isolada que é executada numa seqüência de passos, os quais levariam à solução" (Carraher, 1990. p. 35).

Por essa razão, o trabalho da equipe enfatizou a necessidade de o ensino de Matemática articular-se às condições e experiências das crianças. Chamou-se a atenção para a importância da relação *texto/contexto*, o que estaria indicando a necessidade da ampliação das fronteiras disciplinares para que se complete a significação do objeto do conhecimento. Ou seja, o *texto* matemático só adquire significado efetivo se articulado ao *contexto* sociocultural.

Essa hipótese de construção curricular fundamentada em conceitos nucleares, como vimos, visaria, exatamente, a flexibilização das fronteiras disciplinares no interior do universo escolar. É longa a tentativa de articulação entre as diferentes matérias escolares, mas até hoje a escola tem encontrado enormes dificuldades em atingir esse objetivo, sobretudo em virtude da formação segmentada do próprio professor e da separação entre teoria e prática na própria formulação do currículo.

"O conhecimento curricular tem sido visto, tradicionalmente, como conhecimento prático. (...) os especialistas em currículo tendem a considerar que sua esfera de ação é a prática e que cabe a filósofos e sociólogos a atividade teórica. Estes últimos, por sua vez, atêm-se a um nível de teorização muito geral e deixam de oferecer sugestões concretas que orientem a prática curricular. (...) a conseqüência é que os professores de currículos e programas acabam recorrendo a autores tradicionais, em busca de diretrizes norteadoras, enquanto aguardam um enfoque mais integrado dos aspectos epistemológicos, políticos, ideológicos, humanos e práticos envolvidos nos problemas curriculares." (Moreira, 1990. p. 212)

Um dos maiores empecilhos à articulação teórica e prática está no trabalho pedagógico que não consegue relacionar conhecimentos de ordem conceitual como elementos de compreensão e intervenção no mundo empírico.

O problema da separação teoria-prática tem sido tradicionalmente discutido, no interior do marxismo, como fruto da divisão social e técnica do trabalho. Sem negar o valor dessa abordagem na elucidação da questão, cabe assinalar que nos afastamos de uma leitura determinista desse recorte, bastante frequente no campo da educação, pois ao circunscrever o tema a esse recorte limitado, perde-se a condição de um tratamento que incorpore outras mediações, próprias à complexidade das sociedades modernas deste final de século.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. Idéologies et appareils idéologiques d'État. *La Pensée*, p.13-21, juin 1970.

BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. *L'École capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1970.

BERNSTEIN, Basil. Social class and linguistic development: a theory of social learning. In: HALSEY, A.H., FLOUD, J., ANDERSON, C. A. (eds.). *Education, economy and society: a reader in the Sociology of Education*. London: Collier-Mac Miller; Nova York: The Free Press, 1961. p.288-314.

BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *La Reproduction: éléments pour une théorie de système d'enseignement*. Paris: Éditions Minuit, 1970.

_____. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, GINTIS. *Schooling in capitalist America*. New York: Routledge & Kegan Paul, 1976.

BRANDÃO, Zaia. *"Intelligentzia" educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e histórias da Escola Nova no Brasil*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (dout.) Departamento de Educação/PUC.

_____. (org.). *A Crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, 35)

CARRAHER, Terezinha et ali. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1990.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.

_____. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

LA CAPRA, Dominick. *Rethinking intellectual History, texts, contexts, language*. London: Cornell University Press, 1987.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

ORTIZ, Renato Ortiz (org.). *Pierre Bordieu*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39)

POSTMAN, N., WEINGARTNER, C. *Teaching as a subversive activity*. Hardmondsworth: Penguin Books, 1971.

RIO DE JANEIRO (Município) Secretaria da Educação. *Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 1991.

RIO DE JANEIRO (Município) Secretaria da Educação. *Multieducação, proposta*. Rio de Janeiro: 1993.