

CURRÍCULO, DA FRAGMENTAÇÃO A TESSITURA COMUM. A DIVERSIDADE FORTALECENDO A TEIA DA VIDA

MARIA DOLORES FORTES ALVES

Professora de graduação e pós graduação da Universidade Federal de Alagoas-UFAL CEDU PPGE; Doutora e Mestre em Educação: Currículo – PUC/SP-CNPq e UB (Barcelona); Mestre em Psicopedagogia e Pedagogia – UNISA; Pós-Graduada em Distúrbios da Aprendizagem pela UBA (Buenos Aires); Especialista em Educação em Valores Humanos; líder do Grupo de Pesquisa PAII (Práticas e Aprendizagens Integradoras e Inovadoras), Pesquisadora RIES (Rede Internacional Ecologia dos Saberes), ECOTRANS (Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade – CNPq), RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas), GIAD (Grupo de Investigação e Assessoramento Didático. UB) e ADESTE (A Adversidade Esconde um Tesouro – Universidade de Barcelona); autora de diversos artigos e livros. E-mail: mdfortes@gmail.com

ABDIZIA MARIA ALVES DE BARROS

Doutora Educação: Currículo – PUC/SP Professora adjunta da UFAL/CEDU; Trabalha nas áreas de Didática, Estágio Supervisionado, Currículo e Avaliação. Área de pesquisa: formação de professores e Educação de Jovens e Adultos. Pesquisadora dos grupos de pesquisa: PAII (Práticas e Aprendizagens Integradoras e Inovadoras), e Multieja. Coordenadora Estadual do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos. abdizia@hotmail.com

MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA

Doutora Educação: Currículo – PUC/SP Professora adjunta da UFAL/CEDU; Pesquisadora no área de formação de professores para o uso da TDIC E e das Narrativas Reflexivas de professores. Pesquisadora do grupo de pesquisa: PAII (Práticas e Aprendizagens Integradoras e Inovadoras). vianamota@gmail.com

RESUMO

O que é o currículo? A quem e para que serve? Quais os princípios que podem nortear um currículo inclusivo? Estas questões aqui propostas serão discutidas neste artigo. Objetivamos refletir e fazer apontamentos sobre o que consideramos como um currículo para diversidade à luz da complexidade. Discorreremos sobre o que é “currículo” e qual o sentido do caminho, percurso ou jornada que percorremos durante muitos anos de nossa vida. Faremos uma reflexão teórica à luz dos novos paradigmas da educação: complexidade, Transdisciplinaridade e pensamento ecossistêmico. Apresentaremos à luz de teóricos como Sacristán (2002), Alves (2013; 2016), Moraes (2004), Morin (1996; 1997)) entre outros. Apontaremos os princípios de um currículo inclusivo, de um currículo que atenda ao sentido de “ser humano”, legítimo e legitimado, único, singular. Desejamos um currículo imbuído de respeito aos valores universais, que outorgue ao humano não só a autoria de pensamento, mas, a legitimação do sujeito singular e a autoria de vida.

Palavras-chave: currículo, diversidade, complexidade.

CURRICULUM, FROM FRAGMENTATION TO COMMON TESSITURE.

Diversity strengthening the web of Life

ABSTRACT

What is the curriculum? To whom and for what? What principles can guide an inclusive curriculum? These issues proposed here will be discussed in this article. We aim to reflect and make notes about what we consider as a curriculum for diversity in the light of complexity. We talk about what is “curriculum” and what is the meaning of the path, journey or journey that we have traveled during many years of our life. We will make a theoretical reflection in light of the new paradigms of education: complexity, transdisciplinarity and ecosystemic thinking. In the light of theorists such as Sacristán (2002), Alves (2013, 2016), Moraes (2004), Morin (1996; 1997), among others. We will

point out the principles of an inclusive curriculum, of a curriculum that meets the sense of “human being”, legitimate and legitimized, unique, singular. We desire a curriculum imbued with respect for universal values, which grants the human not only the authorship of thought, but the legitimation of the singular subject and the authorship of life.

Key-words: curriculum, diversity, complexity.

CURRÍCULO, DE LA FRAGMENTACIÓN A TESITURA COMÚN. La diversidad fortaleciendo la red de la vida

RESUMEN

¿Qué es el currículo? ¿A quién y para qué sirve? ¿Cuáles son los principios que pueden guiar un currículo inclusivo? Estas cuestiones aquí propuestas serán discutidas en este artículo. Objetivamos reflexionar y hacer apuntes sobre lo que consideramos como un currículo para la diversidad a la luz de la complejidad. Disentramos sobre lo que es «currículo» y cuál es el sentido del camino, recorrido o jornada que hemos recorrido durante muchos años de nuestra vida. Haremos una reflexión teórica a la luz de los nuevos paradigmas de la educación: complejidad, transdisciplinariedad y pensamiento ecosistémico. En el caso de que se trate de una persona que no sea una persona, Apontáramos los principios de un currículo inclusivo, de un currículo que atienda al sentido de «ser humano», legítimo y legitimado, único, singular. Deseamos un currículo imbuido de respeto a los valores universales, que otorgue a lo humano no sólo la autoría de pensamiento, sino la legitimación del sujeto singular y la autoría de vida.

Palabras clave: currículo, diversidad, complejidad.

Introdução

“Meu Deus, me arrepia ouvir falar de hierarquia...vejo nela, a negação do outro....” (ALVES, 2017)

“A diferença não deve apenas ser respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo.” (FREIRE E GADOTTI)

O que é o currículo? A quem e para que serve? Quais os princípios que podem nortear um currículo inclusivo? Estas questões aqui propostas serão discutidas neste artigo. Portanto, objetivo é discutir sobre o que é “ currículo” para tessitura comum, para diversidade. Qual o sentido do caminho, percurso ou jornada que percorremos durante muitos anos de nossa vida. Para ao final, apresentarmos aquilo que pensamos serem os princípios de um currículo inclusivo, de um currículo que atenda ao sentido de “ser humano” legítimo e legitimado, único, singular. Desejamos um currículo imbuído de respeito aos valores universais, que outorgue ao humano não só a autoria de pensamento. Acima de tudo, almejamos um currículo que desperte a autoria de vida, de respeito-reverência ao outro como legítimo outro um currículo que possibilite o respeito a si mesmo como legítimo si mesmo, ou seja, que conceda a todos o direito de serem legitimados em sua diversidade e singularidade, como pertencentes ao planeta!

Currículo: o caminho que fez a história e a história que fez o caminho.

Currículo significa: *currere*, em sua origem etimológica latina. Segundo Goodson, (1995, p.7), currículo é o caminho, jornada, trajetória, percurso, pista ou circuito atlético, mas, também pode referir-se a ordem enquanto continuação. Esta última inferência justifica o currículo visto como grade e encadeamento de disciplinas e anos. Pensamento este, que remonta ao conjunto de práticas educativas difundida no século XVI em universidades colégios e escolas ao modo de ordem parisiense. Conforme Hamilton, (1992), repartia-se a escola em classes, sequencia, retenção, instrução individualizada, buscando ordem nos eventos e uma sociedade ordenada.

Para este autor (*ibid*), já no século XVI podemos encontrar a primeira aparição da palavra “currículo” aplicada ao meio educacional. Já trazia em sua origem a ideia de currículo como “ordem como estrutura” e “ordem como sequencia” em função de determinada eficiência social.

Hamilton nos informa que, consta na Universidade de Leiden (1582), registros como “tendo completado o curriculum de seus estudos” o certificado era concedido ao aluno, ou seja, dava-se o significado de currículo como sequencia e grade. Na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o *curriculum* fazia referência ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas.

Os conceitos de sequencia, de terminalidade, de completude, de integralidade trazem impingidas em si, a ideia de intencionalidade do currículo. Uma instituição universitária somente conferiria a alguém o título após o cumprimento de todas as exigências de um percurso ou trajetória acadêmica. Supõe-se que o diploma, grau ou título somente era concedido após se alcançar os propósitos da instituição, de acordo com os parâmetros de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia social. A inovação pedagógica do currículo é um fato histórico de extrema relevância, como fica demonstrado nesses registros históricos. O currículo trazia a ideia que os diversos elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única expressa na globalidade estrutural e na completude sequencial, conforme os parâmetros de cada momento histórico.

Entre os séculos XV e XVIII, transição do período feudal para o capitalista, forjaram-se mudanças em todo sistema educacional com a reestruturação do ensino para

que se formasse o homem para uma nova sociedade. Inicia-se a questão do ensino individualizado. Preceptor e aluno põem-se frente a frente. A escola mais parecia um ginásio de esportes com etapas a serem seguidas por todos, mas que somente os bons recebiam medalhas – diplomas. A escola formava o homem ideal para as exigências da sociedade.

Para Hamilton (1992) existe a possibilidade de ter existido uma conexão entre protestantismo, calvinismo e *curriculum*. Há a suposição que “a resposta parece relacionar-se com a difusão de novos pressupostos sobre a eficiência da escolarização e a eficiência da sociedade em geral” e pergunta: “Por que a teoria calvinista adotou uma palavra latina que significa ‘corrida’ ou ‘pista de corrida’? E, ainda, que novas aspirações educacionais eram atendidas pela adoção do termo ‘*curriculum*’? “, assim, conclui-se que:

Falar de um ‘*curriculum* pós-Reforma [Protestante] é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude seqüencial. Um ‘*curriculum*’ deveria também ser ‘completado. Enquanto a duração, seqüência e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou a uso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de ‘*curriculum*’ trouxe (...) um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem. (HAMILTON, 1992, p. 43).

O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – tem sua trajetória vinculada a formas específicas contingentes de organização da sociedade e da educação. Ele professa também relações de poder. Caminha junto com a história imprimindo visões particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares, Moreira (1990) e Silva (2003),].

De acordo com Sacristàn e Perez Gomez (1998), juntamente com Moreira (1990), recentemente, podemos discorrer sobre uma tradição crítica de currículo, guiada por questões sociológicas, epistemológicas, políticas, sendo nesta perspectiva, o currículo visto como artefato social e cultural.

O currículo foi considerado como um instrumento para controlar a sociedade na época da industrialização, nos Estados Unidos. Era incumbência da escola, inculcar valores, condutas e hábitos adequados ao desejo moral social. Ansiava-se ajustar a escola em concordância com as necessidades da economia. Tendências estas, que acordadas com ideias europeias influenciaram os caminhos curriculares aqui no Brasil. Ou seja, já na década de 80, autores como Anísio Teixeira, Aloísio de Azevedo, (os pioneiros da

educação) inconformados com as injustiças e desigualdades sociais, buscaram apoio em teorias sociais da Europa, para construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos. As reformas propostas pelos pioneiros tentaram implementar o ideário escolanovista em nosso país. Portanto, nas décadas de 50 e 60, as tendências advindas desta proposta, combinadas com algo da tradição clássica e tecnicista, constituíram-se a base teórica dos primeiros cursos de currículo de nosso país. Também, os institutos INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas) e PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) foram responsáveis pelo treinamento dos primeiros curriculistas do Brasil.

O objetivo destes institutos era aumentar o controle sobre o processo de elaboração e implementação dos currículos de modo a ter harmonia com os contextos socioeconômicos e políticos do país, visto ser uma época de expansão industrial.

Devido à industrialização, exigia-se resultados rápidos devido às necessidades do mercado. Assim, a demanda para formação de professores era grande e, estes tinham pouco ou nenhum treinamento, ressaltava-se por esta razão, a preocupação com o especialista em currículo. Esta preocupação tornava-se mais forte ainda pela influência da literatura de educadores americanos.

Devido à emergência do momento, a disciplina de currículo foi introduzida nas universidades do Brasil. Os modelos americanos, principalmente associados ao tecnicismo, influenciavam fortemente a sociedade e o currículo brasileiro. Forjavam-se nestas novas propostas, a tendência progressista e as reminiscências do que havia anteriormente no país.

Contudo, o golpe militar de 1964, abortou as ideias progressistas e o sistema educacional brasileiro foi reorganizado pelos militares. O trabalho pedagógico foi fragmentado para que se perpetrasse mais produtivo e efetivo. A preocupação com eficiência e eficácia estava imbricado ao “eficientíssimo” americano.

Alguns autores da década de sessenta e setenta traziam formas mais brandas de cientificismo tornando nosso sistema educacional menos rígido. Não obstante, o currículo seguia ainda permeado pelo interesse no controle técnico. Apenas no final da década de setenta, Graças a influencia de pesquisadores como Jean Piaget, Vygotsky, Wallon, Maria Montessori e outros, análises críticas no âmbito curricular começam a aparecer.

O currículo como cultura e a cultura do currículo.

A cultura, assim como, o currículo, podem ser libertárias ou escravizantes, podem ser inclusivos ou propagadores de dicotomias, fragmentação e exclusão. Lembramos que, cultura, sociedade e currículo intrinsecamente caminham. Inexoravelmente fazem parte da mesma tessitura. São complexos, recursivos, retroativos. A escola, o currículo, são feitos pelos sujeitos que vivem na sociedade. Formam e formarão sujeitos para a vida em sociedade. A sociedade é o feedback da escola. Recursivamente, escola, sociedade e cultura se fazem.

Moreira e Silva (1990, 1993) confirmam nossas reflexões dizendo-nos que a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais e o currículo da educação, por sua vez é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito. Portanto, ver-se-á como um campo em que haverá tentativa de imposição tanto da definição particular da cultura de classe ou grupo dominante, quanto do conteúdo dessa cultura. Compreendemos e entendemos através do pensamento de Bourdieu e Passeron (in SILVA, 2009, p. 35) que nesta perspectiva da imposição cultural de classe ou grupo dominante, a escola não trabalha a cultura dominante com as crianças, jovens e adultos das classes dominadas, das classes trabalhadoras, ela vem ao longo da história trabalhando e perpetuando uma cultura que atua como mecanismo de exclusão. Os autores nos chamam a atenção para o currículo da escola sempre pautado na cultura dominante e transmitido cotidianamente através do código cultural dominante.

Neste sentido, Silva (2009, p. 35) nos alerta para entendermos o porquê do fracasso, da exclusão das crianças, jovens e adultos das classes dominadas, das classes trabalhadoras, não conseguem avançar, fracassam, ficando pelo caminho em todo o seu processo de vida escolar. No entanto, o autor, nos aponta que o contrário acontece com as crianças e jovens da classe dominante, quando percebem que o seu capital cultural é reconhecido e fortalecido. Percebe-se na visão do autor que as crianças, jovens e Adultos das classes dominadas, das classes trabalhadoras, têm sua cultura nativa desvalorizada, e percebem que o seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre nenhuma mudança significativa em seu processo de escolaridade, o que reforça a manutenção do *status quo vigente*, ou seja mantem-se o ciclo da reprodução cultura e por que não dizer, mantem-se o ciclo da exclusão social.

Assim, as antigas e sempre contemporâneas questões apresentadas por Paulo Freire não se calam. São elas: “formar para quê? Contra quem e favor de quem?”. Está frase cabe

em diversos âmbitos político-sócio-culturais. Que currículo queremos? Que educação queremos? Igualmente, cabe-nos perguntar: que inclusão queremos? Para quê incluir? O currículo, como um terreno no qual se criará e se produzirá cultura, é também um terreno de produção de política no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo, de contestação e de transgressão.

Os novos pensamentos sobre educação e currículo têm buscado caminhos e projetos educacionais e curriculares que contraponham às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social. Caminho este que seguiremos adiante em debate, ainda neste artigo.

Na sociedade pós-moderna capitalista, o conceito de currículo que se pode observar, alias, percebe-se com clareza, é um currículo como uma ferramenta de dominação e reprodução das desigualdades sociais, portanto permeado de caráter político e um objeto da cultura e constituído pela cultura. Mas cabe-nos ainda a esperança mobilizada pela ação de que existe há muito, lutas para desvelar através e pelo currículo; novos caminhos para uma reestruturação social para que esta tão valiosa ferramenta seja objeto de liberdade, construção de caráter, justiça e democracia.

Segundo Sacristan, (1999), o **currículo** tem que ser apreendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar. Melhor descrevendo, aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as semelhanças grupais, o uso e o aplicação de materiais, as práticas de avaliação etc., (p.86-87).

A disjunção entre teoria e prática no âmbito escolar, mais especificamente entre currículo e didática, dificulta a compreensão do todo da instituição e, conseqüentemente de relações heterônimas compostas pela diversidade, e mais ainda, sobre as possibilidades de enriquecimento na e pela diversidade.

[...] os conteúdos são decididos fora do âmbito didático, por agentes externos à instituição escolar. O discurso pedagógico preferiu centrar-se principalmente em torno dos problemas internos ao marco escolar específico, mais do que em ver o que condiciona a dinâmica interna desde fora. [...] É essa divisão de tarefas, produto da distribuição de atribuições e poderes sobre a educação, o que reforçou o sentido mais técnico da didática, fazendo com que se desprendesse da discussão dos conteúdos: o tratamento do didático costumava referir-se ao

que acontecia no âmbito escolar. [...] A consequência desses processos sociais de divisão de funções e dessa parcialização científica do objeto de ensino é que se perdem de vista as interações entre o que acontece dentro e o que acontece fora, separa-se o contexto interno do externo, reforçam-se as fronteiras entre os conhecimentos e obscurece-se a compreensão global dos mesmos.

(SACRISTÁN, 2000, p.121-122)

Assim sendo, o autor nos chama a atenção para a superação de uma didática e de um currículo burocratizante, meramente instrumental, técnico e que possamos pensar nas possibilidades de uma didática e um currículo fundamental, enquanto caminho que tenha significados que possam ir muito além daqueles aos quais as teorias e práticas tradicionais nos limitaram.

Da hierarquia curricular ao caminho circular. Um currículo em espiral

O ser humano e o conhecimento seguem-se fragmentados, formatados, hierarquizados, século após século pela ciência e pelo currículo. Propaga-se e perpetua-se as diferenças como motivo de discriminação e opressão. A escola é o espelho...

A escola não é um meio isolado dos conflitos sociais externos a ela, ainda que uma espécie de pudor leve muito à recomendação de não tratar em seu seio os problemas conflitantes da sociedade. Ao querer esquecê-los, os reproduz acriticamente na maioria das vezes.

As mensagens derivadas do currículo oculto, estejam à margem, coerentes ou em contradição com as intenções declaradas, não são alheios aos conflitos sociais: o papéis dos sexos na cultura, o exercício da autoridade e do poder, os mecanismos de distribuição da riqueza, as posições de grupos sociais, políticos, raciais, religiosos etc. (SACRISTÁN, 2000, p.132)

O currículo escolar, quando formatado em uma grade de disciplinas, fragmenta e desestrutura nosso pensamento e pretende manter corpos e sentimentos bem distantes da razão e sob controle a emoção...

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de topo tipo que ocorrem na escola ou na aula. Além disso, normalmente, o conteúdo oficial do currículo, imposto desde fora para aprendizagem dos alunos/as, [...] não cala nem estimula os interesses e preocupações vitais da criança e do adolescente. Converte-se assim, numa aprendizagem acadêmica para passar nos exames e esquecer depois, enquanto a aprendizagem dos mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social, que requer o êxito na complexa vida acadêmica e pessoal do grupo da aula e do colégio, configura, paulatinamente representações e pauta de conduta que estendem seu valor e utilidade além do campo da aula. Esta vai induzindo assim uma forma de ser, pensar e agir, tanto mais válida e sutil quanto mais intenso seja o isomorfismo ou semelhança entre a vida social da aula e as

relações sociais do mundo do trabalho ou na vida pública. (GÓMEZ, *apud* SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p.17-18).

Em Sacristán (2002) entendemos que o direito à igualdade não significa uma uniformidade. Ao contrário, quando buscamos garantir a igualdade de oportunidade entre os sujeitos, precisamos em primeiro lugar garantir o atendimento às suas diferenças, às suas necessidades individuais e o respeito à diversidade cultural. Assim, pensar na igualdade entre os sujeitos significa respeitar suas individualidades e garantir o desenvolvimento de sua identidade cultural.

A educação democrática deve ser justa por ser igualadora, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade cultural, a singularidade dos planos da política educacional, a organização do sistema escolar, o funcionamento dos estabelecimentos escolares e a pedagogia prática que torna compatíveis os dois ideais de justiça: a meta dessa orientação é a inclusão social em condições de igualdade dentro do pluralismo. (SACRISTÁN, 2002, p. 259)

O trabalho com um currículo comum é uma forma de garantir que todos tenham acesso a conhecimentos histórico e culturalmente construídos. No entanto, há que se implantar uma pedagogia diferenciada que possa favorecer o desenvolvimento de cada indivíduo a partir da cultura que já lhe é própria. Pode também evidenciar essa ideia, através da citação abaixo, Sacristán nos apresenta possibilidades para um currículo comum em que haja *“uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento do currículo comum que pratique estratégias variadas de aprendizagem com métodos parcialmente individualizados para dar espaço e estímulo às singularidades dos sujeitos.”* (2002, p. 259).

Todavia, é preciso tomar cuidado com o trabalho dentro de um currículo diferenciado, pois ele pode manter as desigualdades já existentes. Oferecer currículos diferenciados a populações distintas é ofertar caminhos diferentes que podem tornarem-se desiguais. Desigualdades sempre estarão presentes, a diferença está em ressaltá-las (maximizá-las) com um currículo diferenciado ou minimizá-las trabalhando com um currículo comum, mas que contemple a diversidade por meio do uso de diferentes estratégias que visam valorizar as diferentes formas de aprendizado presentes no contexto educacional.

A questão do respeito à diversidade deve ser encarada como movimento para um ponto em comum, ou seja, igualador no sentido de visar o desenvolvimento pleno dos

cidadãos e formá-los criticamente com vistas às práticas democráticas e o respeito às diferenças entre eles. Isso deve ser a meta igual para todos, ou seja, ao mesmo tempo em que se respeita e desenvolve a convivência com a diversidade dos sujeitos, se trabalha algo em comum para todos, proporcionando a igualdade, o respeito e a convivência na contemporaneidade.

É importante encarar tanto a diversidade quanto a igualdade no cenário educacional, como fatores que andam de mãos dadas, ou seja, é exatamente a integração de diversas metodologias e práticas pedagógicas (tanto no que diz respeito ao ensino, como também o currículo e formação de professores) que vamos atingir da melhor maneira possível às particularidades de cada indivíduo.

A igualdade na medida certa deve ser adotada no cotidiano escolar a fim de promover e tornar a diversidade deste cenário respeitável, de forma que todos possam conviver e construir conhecimentos significativos, cada um com suas diferenças. Enumeremos alguns nortes;

- Currículo para diversidade é ser mediador entre o **saber**, o **ter** e o **ser**. Que compreende a interdependência entre o homem – como um ser biopsicoantroposocial – e a natureza.
- Que reconhece a certeza da **mutabilidade**, mas também a existência de uma cooperação, interligação planetária comum a todos nós.
- Que se atem à **reflexividade** do saber de: “**o que ensinar, para quem, a favor de quem e contra quem**”. Pois, educar para diversidade é um **ato político** de amor... e a educação pode **libertar** ou **escravizar**... um **sujeito**, uma **sociedade** ou uma **nação**...
- Consequentemente precisamos de uma educação que nos legitime enquanto sujeitos únicos, singulares, e partes do todo. Assim, uma educação que não serve para todos, não é uma Educação democrática e igualitária.

Parafraseando Hugo Assmann (1998 p. 29) “*Uma escola onde caibam todos somente será possível em um mundo no qual caibam muitos mundos.*”. Nisto funda-se a apaixonante tarefa da educação: construir na escola, práxis educativa em que a palavra humana seja potencializadora de esperanças e sonhos, de concretude da amorosidade e cooperação, valores constitutivos que outorgam o caráter humanizador da educação.

Novos paradigmas, novos olhares para o processo ensino-aprendizagem

Complexidade: a tessitura comum

“...os sistemas de ensino nos ensinaram a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Assim, obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento... O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador.” (MORIN, 2003, p. 15)

Para Morin (1997, p.20), “complexo significa aquilo que é tecido em conjunto”. Complexo, de acordo com Morin (1997) é aquilo que é tecido em conjunto. São diversos fios que formam uma teia, uma tessitura social planetária, ecológica. E, a tessitura comum possui princípios que integram a diversidade de seres e saberes. São os operadores cognitivos do pensar complexo. Esses operadores servem como guias do pensamento e da compreensão do mundo interior e ao nosso redor. Segundo Alves (2013) são eles:

Dialogico:

Por esse princípio compreendemos a capacidade que uma ação tem de associar-se a outra. Ela permite-nos reconhecer a dualidade no seio da unidade, ou seja, o que parece antagônico também complementar, concorrente e antagônico ao mesmo tempo. O que parece ser dual, oposto, é, concomitantemente, antagônico e complementar, como explica Morin (1997). No princípio dialógico, devemos ter em mente a lógica ordem/ desordem/ organização. O caos traduz-se entre ordem e desordem do sistema. É partir do caos que emergem novas possibilidades e potencialidades (p. 113).

O princípio sistêmico

Este princípio liga e religa o conhecimento das partes com o todo e vice-versa. A complexidade faz-se como um movimento que contextualiza, globaliza, reúne, contudo, ao mesmo tempo, reconhece a singularidade e a individualidade. Logo, pelo princípio sistêmico organizacional compreendemos que o todo e as partes estão interligados. (p.214).

Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente

Neste princípio compreendemos também que toda construção cognoscente tem como base a emoção, as motivações internas e externas da qual fazem parte os desejos e afetos desse sujeito bem como, tudo que com ele interage. O Sujeito que constrói o conhecimento, que conhece o que conhece, é, proativo, criativo,

pensante, consciente de sua história e potencialidade. Portanto, o conhecimento faz-se numa interrelação do espírito– cérebro e cultura-tempo. (p. 215).

Princípio do anel retroativo

Neste princípio podemos compreender que causas e efeitos modificam-se mutuamente através de um feedback. Esse princípio vem romper com o conceito de causalidade linear, porque por meio dele ele podemos perceber que o pensamento é de natureza complexa e circular, já que o efeito retroage retornando informação sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional e a autorregulação do sistema. (p.114)

Princípio recursivo

No princípio recursivo, outro eixo da complexidade, podemos compreender que os sistemas vivos produzem e organizam a si próprios, portanto são autoprodutores e auto-organizadores. Esse princípio difere do anterior porque supera a noção de regulação. Nele passamos a ter a noção de autoprodução e auto-organização. É um anel gerador, em que os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz. (...) Assim sendo, compreendemos que um processo recursivo é aquele no qual os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causa e causador, produto e produtor. Tudo o que é produzido volta ao que o produziu, de maneira diferente, num ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. (p. 115).

Princípio holográfico:

Este princípio é inspirado no holograma) – outro eixo do pensamento complexo, no qual cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto representado- compreendemos que o todo está virtualmente em cada parte e a parte está no todo. Em cada célula de nosso corpo estão DNA com a informação do corpo inteiro. Nessa ocasião, sabemos que uma pequena parte (como é o caso das células tronco), tem-se a capacidade de regenerar o todo. E, o recíproco também se dá como verdadeiro, o todo pode regenerar a parte. (116).

Princípio da auto-eco-organização :

Neste princípio compreendermos que entre os seres vivos há um processo de autonomia e dependência. Toda autonomia faz-se possível num processo de autocriação, auto-eco-organização que é a base para autotransformação. O homem, mesmo em sua individualidade, somente se faz humano pelo olhar de outro humano e olhando para outro humano. (autonomia/dependência). (p. 117).

Princípio da auto-eco-organização

Neste princípio compreendermos que entre os seres vivos há um processo de autonomia e dependência. Toda autonomia faz-se possível num processo de autocriação, auto-eco-organização que é a base para autotransformação. O homem, mesmo em sua individualidade, somente se faz humano pelo olhar de outro humano e olhando para outro humano. (autonomia/dependência) (p. 118)

Ecologia da ação

Tudo que o homem faz, a natureza retorna para o próprio homem. Pelo princípio da ecologia da ação podemos compreender que a natureza devolve ao homem em igual ou maior proporção o que o homem fez com a natureza. Esse princípio nos diz-nos que uma ação não depende somente da vontade daquele que a faz, essa ação essa amarrada também dos contextos em que ela está inserida (MORIN, 1997) Toda ação faz-se ecologizada devido aos seus processos de inter-retro- ação. A ação após ser praticada foge do controle de quem a praticou e reverbera nas dimensões micro e macrocômica e, dela não temos mais controle (p. 119).

Estes operadores formam uma tessitura comum que põe como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações que tecem a trama curricular, a tessitura dos saberes e da vida.

Transimpetra-se a ideia se a materializabilidade são se faz urgente a ação., ecológica. Transdisciplinaridade

Transdisciplinar é aquilo que está entre, através e além das disciplinas. Nicolescu, (1999). É o saber multidimensional, multisensorial, que liga o sujeito epistêmico a si mesmo, ao outro e a natureza respeitando a ecologia da ação.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade implicam na relação de troca, de diálogo, de coesão e mudança de atitude ante do conhecimento. Postulam a necessidade de conhecermos bem o objeto do conhecimento, a fim de que deste possam ser retiradas todas as relações possíveis. Ou seja assim os objetos serão epistemologicamente explorados e melhor compreendidos em todas as suas dimensões e possibilidades.

Os princípios dialógico, recursivo, hologramático da complexidade, são eixos essenciais tanto do conhecimento interdisciplinar quanto do conhecimento transdisciplinar. Tanto a inter quanto a transdisciplinaridade são modos de conhecimento, que para que possam ser materializados em sala de aula, impetram mudança de atitude: necessitam abertura, diálogo, desapego e, ao mesmo tempo, transgressão, persistência e competência, para que dicotomias possam sejam superadas, e as fragmentações, os conflitos e as polaridades na procura de um conhecer global, denso e de maior alcance (MORAES, 2004).

Para que tal realidade se materialize, precisamos e temos como possibilidade, o currículo transformado em espaço da solidariedade epistêmica. De frente a multiplicidade, da diversidade e das diversas experiências educacionais, impetra-se a urgente

superação das disciplinas fragmentadas, a presença do diálogo fecundo entre seres e saberes se faz imperativo. contrariamente, não daremos cabo dos problemas que angustiam a humanidade.

Destarte, cabe aos professores, proporcionar seus preciosos aportes de saberes e abertura ao diálogo para o desenvolvimento da prática pedagógica proporcionando a integração mútua de conceitos, de epistemologias, metodologias, estratégias polinizando a autoria de pensamento.

Os professores necessitam, sobretudo, proporcionar uma melhor atitude do espírito humano diante dos saberes curriculares e de vida com finalidade de contextualizar, partilhar, incluir e interagir. Nisto, os aprendentes deste milênio, podem cooperar solidariamente para a transformação da cultura, para a resignificação da humanidade do humano, edificado no desenvolvimento mútuo equânime entre a cultura tradicional e a cultura científica.

Princípios de um currículo para a diversidade.

Vivemos tempos de incerteza, em que coisas acontecem e se transformam muito rapidamente. O tempo parece ter adquirido novas dimensões, há uma pressão muito forte para a mudança. Nesse processo de instabilidade geral é comum o desencadear de movimentos de deslegitimação de instituições, poderes, papéis sociais e do próprio conhecimento, proporcionando uma desqualificação do saber docente e das escolas.

Para Delors (2000, p. 19), “face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. Neste sentido, consideramos dimensões básicas para a proposição de um currículo voltado para a diversidade:

- **provisoriedade do conhecimento** - formação continuada, desenvolvimento de competência pedagógica articulando o pensar e o agir, entre teoria e prática, incluindo ações dialógicas e emancipadora do mundo e das pessoas.
- A dimensão da **mobilidade**, como processo de mudança, como aprimoramento da condição humana, liberdade de expressão e comunicação, é de vital importância para o educador.

Concordamos que o processo educativo deve estar conectado das atuais exigências geradas pela complexidade social, econômica, política, cultural e espiritual. Pois, neste

contexto *as subjetividades* se constituem mutuamente na *intersubjetividade* de relações dialógicas (ALVES, 2009).

Assim podemos dizer que, para um currículo, caminho, jornada que perceba o ser humano em sua inteireza e para ela deseje contribuir, alguns eixos devem ser levados em consideração:

- DIÁLOGO. (BOHM, 2005) O dialogo dialógico é uma ferramenta de libertação no/ do currículo. Que cada sujeito possa dizer sua palavra, ouvir a palavra do outro e juntos construïrem palavras integradoras, Alves (2013; 2016).
- AUTOCONHECIMENTO: quanto mais sei de mim, mais sei do outro. O outro diz muito sobre mim. Que todo conhecimento se transforme em autoconhecimento e que todo autoconhecimento se transforme em conhecimento, como expressa Santos (1996). Eis o caminho da sabedoria.
- ESCUTA SENSÍVEL. Olhar-escuta atento e sensível a tudo que nos certa e que está dentro de nós (BOHM, 2005).
- TESSITURA COMUM: O pensar complexo (MORIN, 1997): tudo está tecido em conjunto, faz parte de SUJEITO TRIUNICO: cada ser humano que existe é um individuo- indiviso inserido e está em constante interação com a sociedade e natureza. Devemos cuidar do equilíbrio desse Triângulo da Vida (D`AMBRÓSIO, 1997)
- SUJEITO TRIUNICO: cada ser humano que existe é um individuo- indiviso inserido e está em constante interação com a sociedade e natureza. Devemos cuidar do equilíbrio desse Triângulo da Vida (D`AMBRÓSIO, 1997)
- EDUCAR PARA INCERTEZAS (MORIN, 2006): tudo é incerto, tudo muda e tudo se transforma. A verdade é sempre mutável. É verdade somente por um determinado momento fugaz e um determinado contexto. Todo ponto de vista depende para onde a vista aponta.
- MULTIDIMENSIONALIDADE (NICOLESCU, 2011): somos mais que matéria, somos energia. Seres multidimensionais que compartilham energia, sentimentos e sabedoria em diversos níveis de realidade (macro-físico e microfísico) (MORAES, 2004). Somos um corpo-mente-espírito: organismo, cognição, afetividade, espiritualidade, intuição e emoção que se materializa através da interação sociocultural (ALVES, 2016). O caminho do conhecimento perpassa o caminho da

interdependência, da abertura da humildade do saber construído, tecido junto com o outro e com o todo.

Considerações finais

Um currículo para a diversidade, humanizador, é aquele que nos legitima enquanto sujeitos únicos, singulares, e partes do todo. Destarte, parafraseando Hugo Assmann (1998) construirmos uma escola onde caibam todos somente será possível em um mundo no qual caibam muitos mundos.”. Nisto funda-se a apaixonante tarefa da educação: construir na escola, um currículo, um caminho, uma práxis educativa em que a palavra humanização seja potencializadora de esperanças e sonhos, de concretude da amorosidade e cooperação, valores constitutivos que outorgam o caráter humanizador da educação. Porquanto, a vida é um fio sem fim da tessitura curricular e os conteúdos são os pedacinhos que iremos amarrar para mais forte e com sentido a teia ficar.

Considerando o que nos afirma Freire (1985, p. 69) os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Ou seja, tecendo o fio da vida de forma mais humana e mais solidária uns com os outros. Procurando fazer a ruptura do currículo com foco conteudista, fragmentado, para o currículo que tem como foco os sujeitos humanos constitutivos da ação educativa, considerando sua realidade, provocando e canalizando energias integradoras visando a construção de sua autoria e autonomia com capacidade de conviver com as imprevisibilidades da vida em busca de mudança e transformação que atendam as demandas e necessidades do/no cotidiano de vida.

O caminho para um currículo que deseje sair da fragmentação para tessitura comum, deve perpassar pela valorização da diversidade, da singularidade ao tempo em que respeita a multidimensionalidade do ato de ensinar e aprender religando seres e saberes, assim, fortalecendo a teia da Vida (CAPRA, 1999).

Referências

ALVES, M. D. F. ALVES, M. D. F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas:** autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: WAK, 2016.

_____. **Construindo Cenários e Estratégias de Aprendizagem Integradoras (inclusivas)**. 276pp. Tese [Doutorado] – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

_____. **Favorecendo a Inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro, WAK, 2009.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, R.J.: vozes, 1998.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

CAPRA, F.. **A teia da vida: Uma compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Primeira edição, 1999.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2000.

D`AMBROSIO; Ubiratan. **A era da consciência**. São Paulo: Peirópolis, 1997.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

HAMILTON, D. **Sobre a origem dos termos classe e curriculum** in Revista Teoria e Educação, 6, Porto Alegre, Pannonica, 1992, p. 3-52.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

_____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAES, M. C. **Pensamento Eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. 8ª Ed. São Paulo: Vozes, 2004.

MOREIRA, A. F. B., **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

NASCIMENTO, Patrícia Limaverde. **Educação Bio-sustentável, Eco-sistêmica e Transdisciplinar**. Uma prática da Escola Vila. Fortaleza, CE. Cnpq, Expressão gráfica, 2008

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, Basarab.(a). **Reforma da educação e do pensamento: Complexidade e transdisciplinaridade**, (2004). Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/curriculos.htm>. acesso em 06 de mar, de 2011.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética: problemas de Psicologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (col. Os Pensadores).

SACRISTÁN, J. G. **Educar e Conviver na Cultura Global**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 8 ed., Porto Alegre: Afrontamento, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VASCONCELOS, C dos S, **Currículo: atividade humana com princípio educativo**. SP: Libertadores, 2009.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.