
ATOS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO: O príncipe provocado

Roberto Sidnei Macedo^(*)

RESUMO

O presente texto procura, numa dialética e numa dialógica sem qualquer síntese conclusiva, efetivar uma relação generativa entre currículo e formação. Entende como centralidade dos seus argumentos que a relação entre currículo e formação, um dos compromissos fundantes da educação, produz um tipo de problemática com significativas e singulares potencialidades compreensivas e propositivas. Na medida em que o currículo, definido tradicionalmente como um artefato e a formação como do âmbito da experiência de sujeitos em processos de aprendizagem na relação estabelecida com saberes, neste caso, instituídos e organizados no currículo, entende-se que essa é uma relação tensiva capaz de produzir elucidações e proposições ainda em opacidade, tanto em termos teóricos quanto em relação aos *atos currículo*.

Palavras-chave: Currículo; formação; atos de currículo.

Uma questão fundante aqui se impõe: que sentidos em geral atribuímos a uma *experiência* curricular quando a denominamos de *formação*?

Uma outra indagação importante para a itinerância dos argumentos deste artigo é: a ideia de *formatividade*, forjada originalmente pela filosofia da formação de Bernard Honoré, como o conjunto de condições, mediações, experiências e formulações implicando o fenômeno da formação, estaria inaugurando a construção de um campo de provocações dirigidas ao currículo?

Para Jean-Michele Baudouin (1993, p. 217), a reflexão teórica sobre a formação não pode escapar dos debates sobre a *crise das responsabilidades do trabalho intelectual*. Até porque as políticas de formação continuam fortemente solicitadas para dar respostas às novas configurações e demandas do mundo escolar, acadêmico, do trabalho, da saúde e da cultura, o que coloca os atores implicados nos cenários educacionais e formativos diante de uma significativa responsabilidade histórica. Essa questão aparece num cenário em que a problemática da formação passa a ser *glocal*. Ou seja, faz parte das complexas demandas globais e locais e das relações de poder estabelecidas pela importância política e sociocultural que a formação assume. Percebemos, por exemplo, como segmentos socioculturais e organismos internacionais elegem as políticas de currículo e de formação como uma pauta prioritária para responder aos desafios que o mundo se lhes oferece, num nível considerável de configuração de poder, de contradições e tensões.

^(*)Pós-doutor pela Université de Fribourg (Suíça) e professor Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e membro do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (Formacce).

Vale afirmar, que a formação, enquanto fenômeno-tema, não é propriedade privada da pedagogia. A vida já tem a sua “*formatividade*” (HONORÉ, 1992), e em muitos contextos não pertencentes à tradição pedagógica a formação já se faz um fenômeno prioritário e pensado a partir da especificidade desses contextos. Vejamos, por exemplo, como a formação emerge no mundo do trabalho e da cultura, enquanto uma pauta política de negociações significativas e tensas. De todo modo, mesmo que compreendamos a formação como um fenômeno que se realiza no sujeito, como *ontogênese*, ou seja, como caminhada do *Ser* para seu aperfeiçoamento infundável, aqui, como *implicação* política e opção analítico-reflexiva, não a desvinculamos do contexto da organização e da experiência curricular-formativa, contexto esse, em que as pessoas experimentam práticas “formativas” veiculadas por iniciativas das mais diversas intenções e matizes e que se propõem a agir orientadas por um currículo e por políticas que as orientam.

Cronistas da sua própria formação, seres se edificam através das *mimeses* que experienciam, nos fez compreender Paul Ricoeur. Se pertinentes ou não para pensarmos as *políticas de sentido* do currículo oficial, oportuna e necessária questão. Por agora, desejo apenas afirmar o argumento primeiro como uma inflexão importante. Parto da ideia de que na cena educacional, na relação estabelecida com os saberes eleitos como formativos – chamamos isso de currículo – não há “*idiotas culturais*”, inspiração etnometodológica. O real da formação nunca está prescrito nos diz Pierre Dominicé. *A experiência formativa* sempre dirá algo ao currículo, *provocações profanas ao príncipe* imaginamos. Em realidade, configura-se aqui, saberes e fazeres em metamorfoses incessantes, queiramos ou não, saibamos ou não, concordemos ou não, até porque qualquer experiência aprendente nos conduz a alguns lugares não habitados, e ao modo de Dewey, há de se considerar, nem sempre formativos.

Mas o contemporâneo, como emergência de temporalidades tensas e (in)tensamente entretidas, como nos diz o linguajar do nosso criativo cotidiano, está junto e misturado com todas as suas contradições e ambivalências. Muitas faces da reificação curricular se plasmam e se transmutam em meio às emergências de um contemporâneo instituinte e (in)tenso de *currículos outros*, sem qualquer ilusão de que afastamos muitas das iniquidades que há séculos fazem do currículo uma máquina de pasteurização, hierarquização e exclusão. Vivemos contradições que não queremos, em alguns momentos de natureza kafkaniana.

Mas nosso príncipe e suas (a)parições perdeu algo do seu rumo historicamente projetado diante de tantas, várias e profundas provocações, nem se quer sabe mais onde se localiza sua torre de marfim. Por outro lado, *experiências formação* produzem singularidades e buscam tenazmente achar o seu caminho de Damasco.

Vale notar, ademais, que *avessos e dobras* ainda estão significativamente recalcados em face da potência do grande discurso curricular em formas, tons e costuras constituídas pela oficialidade técnica. Seus fios, formas e tons aparecem não raro pelo borrado, pelo rasurado, pelo não dito, pelo customizado, pelos silêncios ruidosos, pelos rasgos das traições e pelos imaginários radicais que irrompem como avalanches de resíduos, em geral barrados nos *grands comités*. São perigosos porque se *deslocam deslocando*, se estabelecem inflexionando para outros ângulos, misturando o que se quer puro, esperado, cristalino/transparente.

Ademais, três questões extremamente significativas fizeram o projeto deste artigo mover-se e tomar o seu caminho. A primeira surge como uma indagação totalizante, daquelas que a filosofia, há séculos, se acostumou a fazer no seu desejo de globalizar a compreensão: como *compreender e mediar a formação*? A segunda, poderíamos metaforizar da seguinte forma: *levando em conta o atual poder de configuração da educação pelo currículo, porque nos nossos contextos de reflexão e prática o currículo e a formação nunca se falam? Como poderíamos efetivar, neste caso, uma perspectiva relacional?* A terceira, bem mais específica: *como compreender a formação enquanto um fenômeno que se realiza implicando e entretecendo o existencial, o sociocultural e o pedagógico?* (MACEDO, 2010, p. 28).

De partida, Marie-Christine Josso (2002, p. 27-28), pode nos ajudar a lançar algumas luzes para respondermos a esses questionamentos. Segundo Josso, enquanto objeto de observação, enquanto objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista da experiência aprendente, torna-se um potente conceito gerador à volta do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos como: processos, tempo, experiência, saberes, tensão dialética, subjetivação, identidade. Isso não significa ignorar o que dizem as disciplinas das ciências humanas, mas é também virar do avesso a sua perspectiva, ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação.

Quando nos definimos chegar até este artigo, essas questões apontavam para uma inquietação, que moveu significativamente nossa motivação, ou seja: *a ausência, tomando o contexto educacional brasileiro de debates explicitativos sobre a formação como um fenômeno que se distingue pela sua especificidade*. Neste caso, percebemos que a nossa tradição pedagógica tem optado por localizar a formação ou nos seus dispositivos tecnológicos e didáticos, ou no ensino como determinante da preparação, ou no aprendizado como fenômeno pretensamente isolado, ou na educação como uma teoria e uma prática mais geral de orientação e de organização das ações formativas, ficando o sentido da formação, muitas vezes, como uma mera e esperada consequência das ações e dos dispositivos educacionais. O caráter, ao mesmo tempo *autopoético, praxiológico e relacional*, que identifica profundamente o fenômeno da formação como fenômeno inerente ao

sujeito social e culturalmente mediado é negligenciado, simplificado ou fica nos âmbitos da confusão.

Confessamos, do nosso lado, que a nossa competência específica em discutir currículo, mesmo no dinamismo crítico-construcionista que sempre o apreendemos e no aprofundamento das questões epistemológicas, políticas, culturais que o concebemos, não nos garantia a compreensão do que realmente poderia estar acontecendo quando um *Ser se forma* na dinâmica do contexto curricular e suas complexas ações.

Podemos afirmar que nos faltava compreender o que seria a formação apreendida a partir da *experiência da aprendizagem mediada em termos curriculares*. Faltava-nos o debate sobre facetas importantes da *epistemologia da formação*, ou mesmo, a compreensão de como uma *identidade cultural*, por exemplo, se forma no contexto hiper-racionalizado do currículo, feito, não raro, de *apartheids* ou exclusões, muitas vezes sutis, silenciosos, em opacidade, ambivalentes, experimentados pelas pessoas nos diversos cenários formativos. Nesses contextos, os atores sociais, não raro são obrigados a assimilar verdades e métodos de socialização/assimilação muitas vezes *epistemicidas*, pretensamente legítimos, porque oficialmente legitimados como formativos, expressão utilizada por Boaventura de Souza Santos (2000), para demonstrar como os conhecimentos opressores constroem uma história de eliminação de saberes da experiência que não se enquadram nas suas lógicas. Michael Apple faz uma análise semelhante no campo do currículo na sua obra *O conhecimento Oficial* (1993).

Localizamos aqui, em termos temporais, não muito longe, numa certa reunião das quintas à tarde do nosso grupo de pesquisa Formacce com os educadores do Sindicato de Professores no Estado da Bahia (Sinpro-BA), para tratar da nossa pesquisa colaborativa ainda em processo, o questionamento fundante da atual itinerância dessa obra: *enfim, o que poderíamos denominar de formação, qual a relação que se estabelece entre a formação, o currículo, sua concepção, sua teoria e seu desenvolvimento?*

Não podemos confundir ou reduzir o fenômeno da formação que se realiza num sujeito relacional, com a gestão da formação e sua racionalidade. *A fortiori*, não podemos mais admitir um Taylor pedagogo. Não cabe mais pensar a formação como *uma coisa* exterodeterminada, como ação para completar, reajustar, retificar existências ou como um simples atendimento de demandas burocráticas. É nestes termos que Bernard Honoré nos recomenda em toda a sua vasta obra sobre a formação não viver as práticas de formação ingenuamente, sem questionamentos, ou se satisfazendo com questões curtas e rapidamente fechadas em respostas fáceis e reconhecidas como evidentes, faz-se necessário se dirigir à formação como um fenômeno a se descobrir. Em vez de

teoria *tout court* a ser aplicada na prática, falemos em *experiência* e *reflexão*. É essa experiência e essa reflexão que, segundo Gadamer (1999), oferecem ao homem a sua condição de finitude e limite. É aqui que a experiência da formação conhece a *temporalidade*, a *duração*, o *inacabamento*, a *realização* tão importantes para pensarmos na complexidade do tempo e das existências em formação. Faz-se necessário pontuar que a formação da qual nos ocuparemos aqui nos remete predominantemente – mas não só – às experiências formativas de sujeitos concretos em cenários curriculares, por mais que saibamos o quanto é importante pedagógica, cultural e humanamente compreendermos e contrastarmos experiências de formação que se realizam nos diversos espaços socioculturais, suas referências e intencionalidades formativas, porquanto a educação não tem e não produz absolutamente e sempre o mesmo sentido, levando em conta a diversidade dos grupos humanos, suas necessidades e orientações ideológicas.

Queremos argumentar também que a formação aqui pensada não se enquadra na lógica da montagem de um produto fabril onde se exerce um rígido controle de entrada e saída da desejada “qualidade” em série; assim como ela não se atualizaria de maneira absoluta como os produtores e seus ideários desejariam *a priori*. Com esse argumento, é bom que se frise, estamos longe de desprezar o compromisso educacional com objetivos e metas dignas de um processo institucional de formação, nem subavaliar o poder de convencimento e configuração da educação via suas ideologias.

Percebemos, dentro do nosso espaço-tempo de preocupação, que o significado de *formação* se constitui ainda numa certa *opacidade* com prejuízos significativos para nossas práticas. O sentido da expressão não se explicita e a palavra está inflacionada por uma certa banalização das suas implicações ontológicas, pedagógicas, éticas e políticas. Seu *arkhé*, por exemplo, ou seja, o que funda o seu sentido histórico, filosófico, pouco emergiu em nosso cenário de estudos, em torno de debates aprofundados. Proposições e práticas de formação comumente mergulhadas numa nebulosidade feita de fragmentos conceituais reduzidos a facetas técnicas, pouco dialogicizados, não tensionados em termos elucidativos, diria mesmo despreocupados, restam pairando nos nossos campos de reflexão educativa.

Reivindicando uma perspectiva socioexistencial para formação e, ao mesmo tempo, criticando o tecnicismo histórico que acompanha suas perspectivas e seus dispositivos, Bernard Honoré argumenta que se constata forçosamente que a grande parte das ações de formação é quase que exclusivamente centradas nas técnicas e sua cultura.

A técnica e sua cultura aparecem como condição de base, às vezes exclusiva, tanto para competência como para *performance*; a reflexão sobre as práticas se fecham nas tecnologias de

onde se espera, sem reflexões relacionais, maior eficiência; a avaliação da formação é preocupação dos demandantes da formação e dos prestadores de serviço, sem que mude em quase nada; a separação entre formação pessoal e profissional continua predominando (HONORÉ, 1992, p. 48). Do nosso contexto específico, podemos dizer que as ações da formação são reduzidas hoje a debates acalorados sobre a *mecânica* e a *organização curricular*, assim como sobre a eficiência didática, e acabam ficando apenas aí, no modelo didático-curricular mais adequado.

A *avaliação no contexto formativo* caminha no mesmo sentido, ou se reduz à avaliação da aprendizagem como julgamento externo da *performance* individual, ou a simplifica na construção de indicadores numéricos descontextualizados, sem nenhuma relação com o processo mesmo da formação e sua inerente complexidade; a formação é reduzida ao dispositivo, ou confundida com a aplicação de artefatos; com *performance* eficiente; simplificada como um produto. Aliás, a ausência de reflexões mais aprofundadas sobre a *avaliação em formação* entre nós é de todo preocupante.

Se imaginarmos que o currículo é um *texto* em constante *escrita*, e que os discursos antinômicos que acabam, por exemplo, apartando teoria e prática nos âmbitos do campo e das práticas curriculares perderam suas pertinências e relevâncias, a ideia, de perspectiva sistêmica e processual por nós cunhada de *atos de currículo* (MACEDO, 2007a; 2007b), vem justamente potencializar o caráter relacional e construcionista deste dispositivo educacional socialmente construído. Ademais, esse conceito transforma em atores/autores curriculares todos aqueles implicados nas ações e tessituras da formação, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionários, pais, família, comunidade, movimentos sociais, etc.

Os *atos de currículo* fazem parte da *práxis* formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num *fenômeno exterodeterminado* pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos.

Da mesma forma, a ideia de *atos de currículo* (MACEDO, 2011), atualiza a recomendação dos sociólogos da Escola de Chicago de não tratarmos as realidades antropossociais como sendo produtos de pessoas, julgando-as pelo que fizeram enquanto indivíduos, mas focarmos nossas análises nas suas *atividades* como um subsídio construcionista importante para compreendermos a *ordem social acontecendo*. A *potência práxica* do conceito de *atos de currículo* vinculado à formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica para compreendermos a relação profundamente implicada entre currículo e formação, bem como um modo de *empoderar* o processo de democratização do currículo, como uma experiência que pode ser singularizada e *socialmente referenciado*. Coerente, então, é imaginarmos o currículo e a formação como

realizações vinculadas, entretecidas, implicadas, aos âmbitos da *intimidade e da negociação*, como pensa Paul Bélanger (2004), porque produzidos por atores, segmentos sociais, suas histórias, intenções e interesses, sempre em relação. Nestes termos, a compreensão do processo instituinte curricular está na dinâmica socioformacional dos *atos de currículo*, lugar da construção das hegemonias e re-existências, por processos híbridos, por contextualizações, descontextualizações e recontextualizações. É nestes termos que a formação nos cenários das organizações educacionais se realiza na dinâmica (in)tensa dos *atos de currículo*, onde, aliás, conteúdo e forma, instituído e instituinte são concebidos, refletidos e vividos cotidianamente em emergências relacionais. (MACEDO, 2010).

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Projetamos um olhar positivo diante da argumentação acima e nos inclinamos para entrar no mérito sobre o que *a experiênciaformação* enquanto heterogênesse implicada vem fazendo com o currículo. Vejamos que na metade do século passado a pergunta revolucionária em relação ao currículo veio na direção de questionar suas ações em relação às pessoas, suas classes sociais e culturas, como um artefato que nasceu querendo brincar de Deus, uma das inspirações emblemáticas que orientaram a teoria crítica do currículo. No nosso contexto de trabalho nos sensibilizamos há muito tempo diante da possibilidade de se pensar o que faremos com aquilo que o currículo fez/faz conosco: *metaformação*. E ir além, em favor inclusive, das múltiplas justças em criação que se expande neste cenário. Localizamos aí o currículo se metaforseando. Experiências de sujeitos fazedores de *culturaformação*. Aliás, uma cara problemática em terras da “cidade da Bahia”, tão negra quanto iníqua e criativa. *Triste Bahia! ó quão dessemelhante*, dissera nossa primeiro poeta maldito, onde predominam *aqueles que têm na pele as cores da noite*, poetizou a estética, a religiosidade e a militância afrodescendente da educadora Vanda Machado. Em realidade sentimentos aqui ancorados, semeados e cultivados, num cenário educacional onde processos *culturaisformativos* provocam de forma recorrente nosso príncipe e suas tradições.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Trad.: Maria Isabel Bujes. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BAUDOIN, Jean-Marie. Épouse et n'épouse pas ta maison. Formation: unité éthique d'un objet divisé. *Cahier de Sciences de l'éducation*. Penser la Formation: contributions épistémologiques de l'éducation des adultes, n. 72, p. 197-292, out. 1993.
- BÉLANGER, Paul. A qui profite le développement de l'éducation des adultes? *Colóquio de Formação de Adultos*. Universidade de Genebra, 2004, sob a direção de Pierre Dominicé, com o título "Quel héritage générationelle transmettre en formation d'adultes", 18-19 de outubro, 2004, gravado em DVD.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad.: Paulo Flávio Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HONORÉ, Bernard. *Vers l'oeuvre de formation*. Paris: L'Harmattan, 1992.
- JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. Trad.: José Cláudio; Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.
- MACEDO, Roberto S. *Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercrítica*. Brasília: Liber Livro; Salvador: EDUFBA, 2007a.
- _____. *Etnopesquisa Crítica / etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2007b.
- _____. *Compreender e mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- _____. *Atos de currículo, formação em ato? Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.*
- SANTOS, B. S. *Crítica da Razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 1989.

*Recebido em fevereiro de 2012
Aprovado em março de 2012*

ABSTRACT

This paper seeks, in a dialectic and dialogic without any conclusive synthesis, to establish a generative relationship between the curriculum and formation. It uses as its central argument the idea that the relationship between the curriculum and formation, one of the fundamental commitments of education, produces a set of problems with significant and singular propositional and comprehensible potential. If the curriculum is considered – as it traditionally has been – as an artifact, and formation as the experience of subjects in learning processes that are part of the relationship with knowledge, in this case instituted and organized in the curriculum, it can be seen that this relationship is a tensive one that can produce elucidations and propositions that have yet to be clarified, both in theoretical terms and in relation to *curriculum acts*.

Keywords: Curriculum; formation; curriculum acts.