JOSÉ GIMENO SACRISTÁN
ORGANIZADOR

penso

SABERES E INCERTEZAS SOBRE O CURRÍCULO

• MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA • JURJO TORRES • CARMEN RODRÍGUEZ
• MIGUEL GONZÁLEZ ARROYO • JOSÉ ANTONIO PÉREZ TAPIAS • JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ
• FRANCISCO BELTRÁN • JAVIER MARRERO • JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ
• JESÚS RODRÍGUEZ • MARÍA CLEMENTE • MIGUEL ÁNGEL SANTOS • FÉLIX ANGULO
• ROSA VÁZQUEZ • JUAN MANUEL ÁLVAREZ • RAFAEL FEITO • JUSTA BEJARANO
• JESÚS JIMÉNEZ • MIGUEL LÓPEZ MELERO • JOSÉ CONTRERAS • NIEVES BLANCO
• FRANCISCO IMBERNÓN • JAUME CARBONELL • EUSTAQUIO MARTÍN

1 O que significa o currículo?

José Gimeno Sacristán
Universidade de Valência

Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade. Temos uma sensação contraditória ao falar do *currículo*, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.

A POTENCIALIDADE REGULADORA DO CURRÍCULO

O conceito de currículo tem sua história, e nela podemos encontrar vestígios de seu uso no passado, sua natureza e a origem dos significados que, hoje, o termo possui. Trata-se de uma realidade que poderia ter sido distinta e que, hoje, também pode ser outra. O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das "honras" que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a *carreira*, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o *plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.

Na Idade Média, o currículo se compunha de uma classificação do conhecimento composta do *trivium* (três caminhos ou disciplinas: Gramática, Retórica e Dialética), que hoje chamaríamos de disciplinas instrumentais, e do *cuadrivium* (quatro vias: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), que apresentava um caráter nitidamente mais prático. Essas sete artes constituíram uma primeira organização do conhecimento, que perdurou durante séculos nas universidades europeias. A distinção entre os dois grupos de conhecimentos corresponde a duas orientações na formação dos indivíduos: a orientação que se refere aos modos de adquirir os conhecimentos, por um lado, e aquela que serve ao homem para se sustentar, com uma finalidade mais pragmática, por outro.

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem.

O conceito de *curriculum* se manteve vigente na Inglaterra e depois na cultura anglo-saxã em geral. Seu surgimento e uso no âmbito pedagógico, seu emprego, não foram um fato fortuito. Na tradição anglo-saxã, o seu significado parece ter sido determinado pela confluência de diversos movimentos sociais e ideológicos. Em primeiro lugar, deveu-se à influência que as revisões do ensino da Dialética tiveram sobre as diferentes áreas de estudo. Em segundo lugar, pela visão disciplinadora quanto à organização do ensino e da aprendizagem própria do calvinismo. Por fim, também resultou da expansão do termo ciceriano *vitae curriculum* às novas características de uma escolaridade organizada sequencialmente e levada a cabo pelos calvinistas ao longo do século XVI, similar àquela realizada pelos jesuítas nos países católicos. Ele aparece pela primeira vez na Universidade de Glasgow[1], tendo sido trazido por acadêmicos calvinistas procedentes de Genebra.

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias.

O currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de *classe*[2] (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem. Isso deu lugar a uma organização da prática do ensinar sustentada em especializações, clas-

sificações e subdivisões nas instituições educacionais (HAMILTON, 1993). A partir do momento em que eles passaram a admitir um grande número de alunos, foi necessário estabelecer entre estes a distinção de *graus*,[3] os quais, organizados em sequência e de acordo com a complexidade de seus conteúdos, permitiram a transição ao longo da escolaridade, sem etapas bruscas entre um curso e outro. Os graus se tornaram correspondentes às idades dos alunos, e assim o currículo se transformou em um importante regulador da organização do ensino, proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento. Pressupõe-se que essa coerência resultará na mesma qualidade de aprendizagem. O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como *desenvolvimento* escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos.

A incorporação do conceito de currículo se deu de acordo com os pressupostos eficientistas da educação escolar e da eficiência da sociedade em geral. Com ela se buscava introduzir uma ordem intermediária baseada no estabelecimento de unidades de tempo menores dentro da escolaridade total: o ano letivo geral que cada estudante deveria completar progressivamente, porém mais amplo do que as *classes*, que eram as unidades de tempo e conteúdos.

Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. Um dos efeitos desse regramento foi o reforço da distinção entre as disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos que os professores deveriam cobrir, bem como o refinamento dos métodos de ensino. Dessa maneira, o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim, com um desenvolvimento entre esses limites, impondo uma norma para a escolarização. Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável.

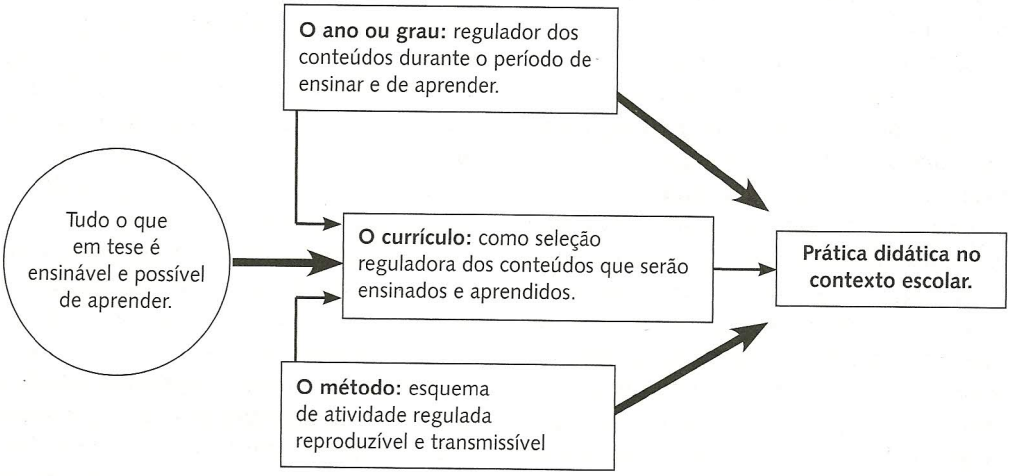

Figura 1.1 O poder regulador do currículo, junto com outras "invenções".
Fonte: O autor.

Junto com a ordenação do currículo é regulado o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos. Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento. Tudo isso, como um conjunto, constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz.

Buscando a gênese desse conceito antigo e consolidado e considerando o acúmulo de significados que vêm sendo sobrepostos a ele, chegamos a uma primeira conclusão: o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram agregados os conceitos de *classe, grau* e *método*, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava determinado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar nem aprender.

De tudo o que foi dito, concluímos que o agrupamento dos sujeitos em *classes* facilitava o regramento da variedade dos alunos. O *método* pedagógico estruturava e proporcionava uma sequência ordenada de atividades que, de maneira reiterada, podem ser reproduzidas. A adoção da ideia de *curso* ou *grau* estabeleceu a regulação do tempo total de escolaridade em uma sucessão de trechos ordenados, como uma escada ascendente de passos que se sucedem. Assim, ficava estabelecida a estrutura essencial da prática educativa da escolaridade moderna que seria realizada por docentes e estudantes.

Em nosso contexto, o conceito de currículo aparece muito tardiamente na produção do pensamento educacional, nas publicações e no seu uso pelos professores. O *Diccionario de la ERA* não o apresentou até a edição de 1983, quando distinguiu duas acepções do termo: plano de estudo (projeto a ser realizado) e *curriculum vitae* (projeto já realizado). Nesse mesmo ano, no registro de publicações com ISBN espanhol, apenas uma publicação apresentava em seu título um desses termos, *curriculum* ou currículo.

A Figura 1.2 reflete o progressivo acúmulo e os ritmos de crescimento desses registros no período 1983-2007. O salto mais notável no crescimento dessa variável ocorreu na dé-

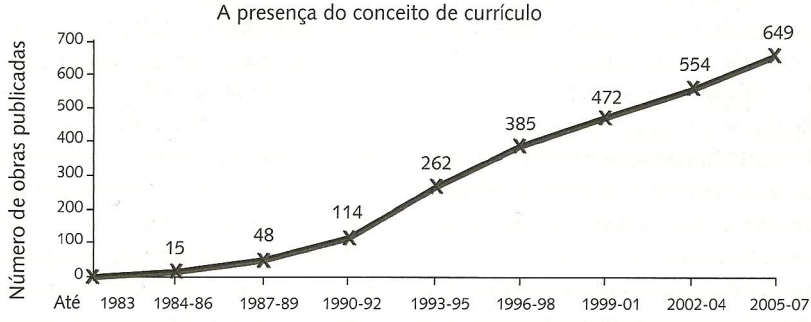

Figura 1.2 Número de obras com ISBN espanhol em cujo título figura o termo *curriculum* ou currículo no período compreendido entre 1983 e 2007.
Fonte: O autor.

cada de 1990, fato que se explica pela ocorrência de diversos fatores: a entrada da produção científica de origem anglo-saxã traduzida para o espanhol, os contatos internacionais de acadêmicos, a divulgação da produção própria e a adoção dessa terminologia por parte da legislação e das autoridades da educação.

A inserção do conceito de currículo no discurso da educação mostrou sua máxima presença quando a escolaridade se converteu em um fenômeno de massa (KEMMIS, 1986). A própria lógica da "educação para todos" exige que, em prol da igualdade, os conteúdos sejam dosados e organizados dentro de um sistema escolar desenvolvido. Sem a contribuição desse conceito, seria muito difícil entender a escolaridade, examiná-la e criticá-la. As implicações do currículo na prática escolar, por um lado, e na sociedade externa à escola, por outro, constituem um capítulo interessante do pensamento pedagógico moderno.

O CURRÍCULO: RECIPIENTE NÃO NEUTRO DOS CONTEÚDOS

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

Esse poder regulador ocorre – é exercido – sobre uma série de aspectos *estruturantes*, os quais, juntos com os efeitos que são provocados por outros elementos e agentes, impõem suas determinações sobre os elementos *estruturados*: elementos ou aspectos que são afetados (ver esquema da Figura 1.3). Por exemplo, sobre quando se aprende, que conhecimentos são adquiridos, que atividades são possíveis, que processos são desencadeados e que valor eles têm, o ritmo e a sequência da progressão do ensino e da aprendizagem, o modelo de indivíduo *normal*, etc.

Os denominados *conteúdos* estão sujeitos a essa rede de determinações e nela incluídos; é nela que adquirem sua real importância na prática, algo que não podemos entender sem analisar suas relações com os demais aspectos que incluímos na seção sobre "o estruturado".

A CULTURA CONSTITUÍDA PELOS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO É UMA CONSTRUÇÃO PECULIAR

A cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, "curricularizada", pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*. Os usos escolares delimitam o significado do que chega a se converter em uma cultura específica: o *conhecimento escolar*. Na ação de ensinar, não se transmite literatura, conhecimento social ou ciência de modo abstrato, mas um pouco de tudo isso modelado especialmente pelos usos e contextos escolares. No âmbito escolar, são produzidos processos culturais de mediação específicos (EDWARDS; MERCER, 1988; PÉREZ GÓMEZ, 1991), motivo pelo qual não cabe falar do valor da linguagem, da gramática, do latim ou da física de maneira abstrata, e sim do que são dentro do ensino. O conhecimento do tema *Atmosfera*, por exemplo, na aula de determinado ano ou série, lecionado por meio de um método, registrado em um texto, desenvolvido rapidamente e avaliado com uma prova objetiva, por exemplo, não é um conhecimento que os estudantes têm sobre a Terra, pois sua natureza estará modelada pelos códigos que estruturam o currículo.

1. Dimensões ou aspectos estruturais do currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido	**Elementos e aspectos estruturados ou afetados**
– Divisões do tempo: Anos ou cursos da escolaridade sequenciados. Horário semanal repetido ciclicamente. Horário diário, em parte repetido ciclicamente. Concepções do tempo. – Delimitação e organização dos conteúdos: Acessibilidade e fontes de onde a informação pode ser obtida. Demarcação do que se pode e se deve aprender Organização em disciplinas e outras formas de classificação dos conteúdos. A ordem da sequência de conteúdos. Permeabilidade das fronteiras entre os territórios demarcados. Itinerários de progressão nos conteúdos e no tempo. Opções epistêmicas sobre o conhecimento. Sistemas e mecanismos de avaliação das aprendizagens.	Tempo de aprender, tempo livre, etc. Tempo de ensinar. Conhecimentos e saberes valorizados. Atividades possíveis de ensinar ou transmissoras em geral. Atividades possíveis e prováveis de aprendizagem e seus resultados. Comportamentos tolerados e estimulados. Linha e ritmo de progresso. Identidade e especialização dos professores. Orientação do desenvolvimento das pessoas.
2. Outros elementos e agentes: O espaço escolar. Classificações dos alunos. Clima social. Regras de comportamento. O método como ordem das ações. Relações verticais/horizontais. Sistemas de avaliação e controle não curriculares. Ideologias, filosofias e outras abordagens dos processos de ensinar.	

Figura 1.3 Dimensões que regulam o currículo.
Fonte: O autor.

Todos sabem que não é a mesma coisa aprender sobre um tema fora ou dentro do contexto escolar. Portanto, quando se faz a crítica da cultura escolar, é preciso que ela se dirija às *formas* escolares do conhecimento; e, quando se propõe um projeto de cultura para a escolaridade, deveremos avaliá-lo em função do que ele pode chegar a se transformar uma vez traduzido em *conhecimento escolar*. A existência desse conhecimento é uma realidade determinada pelo contexto escolar instituído.

O conceito de *conhecimento escolar* não é novidade. Na verdade, uma das condições da existência do saber-fazer pedagógico tem sido propiciar uma elaboração da cultura que será ensinada, para que fosse assimilável por determinados receptores, desde que Comenio pensou a Didática como a arte de ensinar todas as coisas a todas as pessoas. A *intermediação didática*, como disse Forquin (1989, p. 16) impõe a emergência de configurações cognitivas específicas, os típicos saberes escolares. A ciência, o saber, exigem certa elaboração didática para que possam ser transmitidos de maneira eficaz, assim como a divulgação científica de qualidade, ao ser atraente, torna possível a difusão de conhecimentos sobre genética ou cosmologia, por exemplo, a amplas camadas da população. Essa intermediação, às vezes, tem se mostrado como uma degradação intelectual por parte daqueles que creem que o

ensino de valor consiste em mostrar às mentes incultas o espelho deslumbrante das ideias mais bem elaboradas que estão nas disciplinas. O conhecimento escolar elaborado pelos usos escolares e controles externos à escola consegue, em certas ocasiões, acertar na intermediação que se expressa em propostas de textos, atividades e atuações de professores que mantêm a qualidade cultural ou que refletem os valores culturais primários do conteúdo intermediado. Contudo, em muitas outras ocasiões, assistimos a um panorama de caricaturas no que é entendido como saber e conhecimento escolar.

Lembremo-nos que, entre a cultura mais elaborada (pelos especialistas) e a recepção do saber (pelos estudantes), existem agentes culturais mediadores, como os professores, os livros didáticos e demais materiais didáticos. Existe uma cultura que propõe conteúdos para os currículos; há outra cultura mediadora, dos professores; propõe-se um conhecimento peculiar expresso nos materiais didáticos; e, fruto das interações entre tudo isso, surge o conhecimento escolar que é transferido aos alunos. Há inúmeros estudos que já demonstraram tanto o poder mediador cultural dos professores (veja GIMENO SACRISTÁN, 1988, p. 196 e seguintes) quanto a especificidade cultural dos livros didáticos para propor/impor determinados conteúdos (APPLE, 1989; TORRES; 1991). A qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fontes de informação.

Além desses dois mediadores imediatos, é preciso reconhecer as respectivas tradições que lhes sustentam. Os professores são enquadrados em especialidades e essas se nutrem de tradições fortemente arraigadas nas distintas disciplinas escolares nas quais eles estão socializados. Além dos livros didáticos, existe uma política editorial e cultural além das intenções de servir ao ensino. Aos professores e textos, precisamos acrescentar os usos e as propostas do desenvolvimento do currículo: documentos sobre as exigências curriculares impostos pelas autoridades da educação, normas técnicas às quais os professores devem se submeter e exigências de notas ou conceitos mínimos nas provas de avaliação externa, quando existem.

Não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática; ou, em outras palavras: toda proposta cultural sempre será mediada por esses mecanismos.

Do ponto de vista da pedagogia prática (da perspectiva dos docentes), nos interessa, sobretudo, a capacidade de influir nos aspectos do campo do estruturado, em como orientar a ação para uma direção que consideramos correta. Todavia, uma vez que não trabalhamos no vácuo nem atuamos sem a existência de uma base, nos encontramos imersos em contextos fortemente marcados pelas opções cristalizadas (por que ou por quem?) nas dimensões estruturantes que predeterminam o que nos parece ser o normal a fazer.

Em boa parte, a existência dessas dimensões é implícita para aqueles que atuam na prática, ou seja, elas são invisíveis. Assim, por exemplo, costuma-se ter como certo que o desempenho de uma matéria do currículo seja realizado em períodos de aula que variam entre 50 e 60 minutos, como também se considera normal que a carga horária dedicada à disciplina Educação para a Cidadania seja menor do que a de Matemática. Também se costuma aceitar que os conteúdos sejam ministrados separados em disciplinas. Nesses três exemplos, partimos de opções não necessárias, que poderiam ser diferentes, mas que apresentam um importante valor ou poder estruturante.

As dimensões estruturantes se originam nas forças criadas pela tradição, que cristalizam na formação do *habitus*[4] a partir do qual entendemos e atuamos na cultura profissional dos docentes, na forma depurada de organizar as instituições de educação, nos regulamentos ditados pelas autoridades da educação, nos materiais curriculares de uso mais frequente, na formação e nos procedimentos de seleção do professorado, etc.

Estamos falando das engrenagens que envolvem o currículo e o modelam, das regras da gramática que o regem. Falamos das regras do jogo, mas temos de decidir de qual jogo se trata, ou seja, o que estamos jogando. No século XVII, esses conteúdos eram a gramática, a teologia e a retórica; hoje, são outros. Eles podem ter mudado, mas as regras que são marcadas pelos aspectos estruturadores que as originaram – ao menos algumas delas – permaneceram, foram transformadas ou fundidas com outras.

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos.

OS CONTEÚDOS ACEITOS E OS QUE SÃO MENOSPREZADOS

Uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. Aquilo que está vigente em determinado momento não deixa de ser um produto incerto, que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto hoje como no futuro. Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. Definir quais decisões tomar, após avaliá-las, não é um problema técnico (ou melhor, não é fundamentalmente uma tarefa técnica), pois as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades.

Agora, precisamos fazer dois tipos de perguntas simples. Em primeiro lugar, a mais importante: o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? Afinal, sem os conteúdos, todo o resto se limitaria a um mero formalismo, assim como a gramática, com suas regras, exige significados para que a linguagem não seja uma mera estrutura. Esta seria a parte mais visível do currículo, a que lhe confere corporeidade imediata. Depois, temos de nos fazer as perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção. O conteúdo que regula os aspectos estruturadores sobre os quais falamos tem o mesmo valor para todos? Frequentemente, temos de considerar que toda essa máquina reguladora, junto com seus conteúdos, tem de ser movida por alguém ou algo, ela precisa de energia para funcionar, um impulso ou motivo. A serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? Qual grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras?

As respostas nos levariam a uma explicação muito longa, que de qualquer modo será dada por outras colaborações dessa obra.

ALÉM DOS CONTEÚDOS: O CURRÍCULO ENTRE O SER E O DEVER SER

É preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma maneira, consideramos que tanto essas quanto seus conteúdos são o resultado de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas.

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a

expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. Esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada. A educação não consegue deixar de ser o impulso humano que projeta seus desejos e suas aspirações sobre o que vemos ocorrer ao nosso redor, sobre como o ser humano é e se comporta, como é a sociedade, como são as relações sociais, etc. O ser humano tende, por natureza, a criar um mundo *desejável* que lhe motiva a melhorar, a estabelecer metas para si e a imaginar ideais. A educação é em si mesma um valor desejável, embora saibamos que isso se dê por razões muito diversas. Trabalhamos por algo que valorizamos porque queremos e acreditamos que, com a educação, melhoramos os seres humanos, aumentamos seu bem-estar e desenvolvimento econômico, atenuamos as deficiências sociais, contribuímos para a redenção do ser humano, sua liberação. A educação pode, inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador. Esse impulso ou tendência ao crescimento e à melhoria de alguma forma deve ser traduzido no currículo que será desenvolvido.

Essa carga utópica introduz uma dinâmica conflituosa, uma vez que o significado transformador desse leque de propósitos educacionais gerais se choca com os moldes dominantes da escolaridade, mais preocupada com o êxito escolar do que com todos esses fins genéricos, aos quais os moldes estruturadores apenas concedem o papel – tão grandiloquente quanto inútil, em muitos casos – de serem considerados referentes transversais. Ao aceitar a elevação do currículo à categoria de projeto educacional, surge uma nítida distância entre o discurso e a realidade. Nesse "abismo teleológico", é inevitável que a ideia de educação se empobreça.

De outro ponto de vista, como considerava Bernstein (1988), o currículo, em termos práticos, é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar. Caso contrário, não haveria como entender as projeções práticas relacionadas com a educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo, etc. Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade.

Esses objetivos devem ser concretizados por meio de conteúdos, períodos de tempo e atividades específicas, e, para que sejam alcançados, é preciso ir além da acepção clássica da cultura acadêmica. Exige-se, portanto, que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos. É preciso evitar a sinédoque de fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas, bem como buscar que os docentes se vejam tanto como profissionais, quanto como docentes-educadores de um texto curricular abrangente, "de ampla cobertura", reconhecendo o princípio de que os fins, e, portanto, as funções da educação escolarizada, são mais amplos do que aquilo que normalmente se reconhece como os conteúdos do currículo. Essa observação serve para não perder de vista aspectos essenciais pelos quais devemos velar nas escolas e nas aulas.

O currículo não pode deixar de pretender, em sua implementação – ou seja, não pode apenas figurar no texto – o alcance pelo menos dos fins de caráter educacional que listamos a seguir, ainda que os resultados que possam ser obtidos não sejam quantificáveis para os analistas tecnocráticos da qualidade da educação. Também consideramos que constituem direitos dos alunos, e, como tais, devem se converter em obrigações dos professores, em

vez de apenas ficarem relegados às suas disciplinas:

- Ampliar as possibilidades e as referências vitais dos indivíduos, seja lá de onde vierem. Ou seja, crescer e se abrir para mundos de referência mais amplos deve ser uma possibilidade para todos, ainda que isso se dê de maneira distinta e em medidas desiguais.
- Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, fazendo com que tenham experiências adequadas e sejam reconhecidas como cidadãos enquanto são educadas.
- Fomentar nas crianças posturas de tolerância durante o próprio estudo das matérias, o que implica a transformação destas.
- Consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações.
- Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como "sua", à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc.
- Capacitá-los para a tomada democrática de decisões.

O CURRÍCULO É RECONHECIDO NO PROCESSO DE SEU DESENVOLVIMENTO

Toda ação consciente para influir nos demais – inclusive a educação – tem sentido para quem a executa. Caso contrário, ela não é mais do que uma rotina ou conduta sem finalidade de comando. A ação de influir sobre o outro, ensinando o outro, seja de forma consciente ou inconsciente (rotineira ou mecânica), provoca e produz ou estimula a elaboração de um significado em quem é sujeito às ações dessa influência. Ambos os aspectos – o sentido para quem educa e o significado construído para quem é educado – podem estar vinculados entre si por relações de causa e efeito, e assim desejamos que ocorra, mas ambos os aspectos pertencem a ordens de realidade distintas. Uma coisa é a intenção de quem deseja reproduzir e alcançar êxitos guiados por determinados fins, realizando determinadas atividades de ensino, outra coisa são os efeitos provocados (as elaborações subjetivas em quem recebe a influência) nos receptores que aprendem. Acabamos de mencionar três ordens de elementos relacionados entre si, mas distintos:

a. Os *fins*, *objetivos* ou *motivos* que nos orientam, que estão contidos no texto explícito do currículo e nos projetos concretos que desenvolvemos dentro dele.
b. As ações e atividades que desenvolvemos, que constituem as práticas ou os métodos visíveis do ensino e podem contribuir em maior ou menor grau para a consecução do ponto anterior, aumentar ou não seu êxito, fazer com que ele acerte mais ou menos. Contudo, não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu *desenvolvimento*. O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes.
c. Os resultados ou efeitos reais provocados nos alunos são realidades que pertencem ao âmbito da subjetividade, mas que não são diretamente visíveis. Eles precisam ser inferidos por meio de nossa observação, exigindo manifestações dos sujeitos, provocando respostas, como as provas de avaliação. Com essas "aproximações", buscamos conhecer os resultados efetivos, mas também nesse caso não cabe pensar que os efeitos reais da aprendizagem sejam idênticos aos resultados constatados ou avaliados. Podemos dar como certo que haja uma relação, mas eles continuam sendo realidades diversas. Como consequência, é absolutamente impossível querer que os objetivos ou fins da edu-

cação e do ensino correspondam aos resultados de aprendizagem, como se fossem aspectos totalmente simétricos.

Se esses três planos do currículo não se correspondem com exatidão, isso nos permite distinguir fases do que é considerada uma visão processual do currículo (GRUNDY, 1998), na qual se pode distinguir a existência de um projeto de educação contido no texto curricular ou currículo explicitamente almejado, que também é chamado de *currículo oficial* (correspondente ao 1º plano da Figura 1.4). As pesquisas demonstram que o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares (textos, documentos, etc.), autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas.

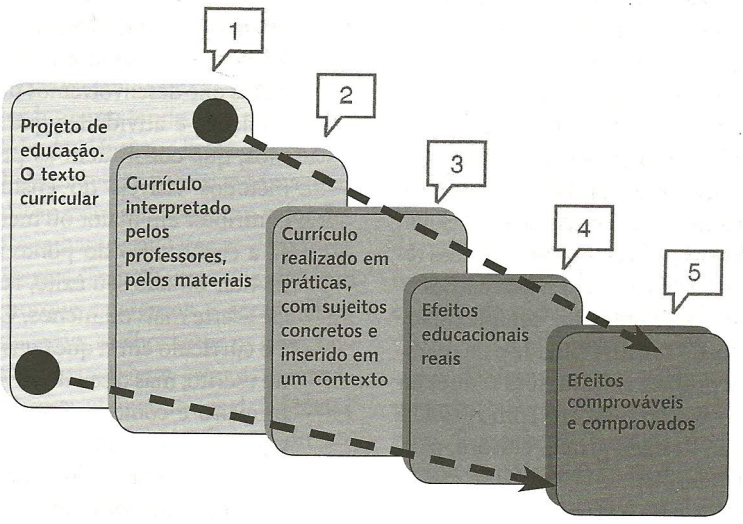

Figura 1.4 Esquema de concepção do currículo como processo e práxis.
Fonte: O autor.

Pode-se pensar no currículo realizado na prática real, com sujeitos concretos e em um contexto determinado (3º plano). Existiria um currículo que corresponde aos efeitos reais da educação escolar situados no plano subjetivo dos aprendizes (4º plano). Por fim, poderíamos falar no currículo expresso nos resultados educacionais escolares comprováveis e comprovados que são refletidos no rendimento escolar, no que se considerará êxito ou fracasso escolar... (5º plano). Esse é o *currículo avaliado*, ou seja, o currículo formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação e que representa a dimensão visível, mas, ainda que haja outras experiências de aprendizagem não avaliáveis, não devemos nos deixar levar pelo redutivismo positivista para o qual somente conta o que pode ser medido, porque é observável.

O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano). Porém, o importante é o que tudo isso produz nos receptores ou destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado.

Algumas implicações importantes são deduzidas desses postulados ou proposições. A primeira é que, se a influência efetiva sobre as crianças, convertidas em alunos, é de natureza distinta ao que é expresso pelas intenções e

pelo conteúdo das ações do ponto de vista de quem as empreende, então os resultados da educação devem ser vistos e analisados da maneira como são expressos (são reproduzidos e produzidos) seus efeitos nos receptores do currículo. Há tempo sabemos que a proposição e a independência dos conteúdos e das intenções do ensino não implicam processos exatamente simétricos na aquisição das aprendizagens. O ponto de vista de uma teoria do currículo (no sentido não forte do termo *teoria*), se desejamos apreciar o que realmente se alcança, deve deslocar o centro de gravidade de nossa atenção do ensinar para o aprender, dos que ensinam para os que aprendem, do que se pretende para o que se consegue na realidade, das intenções declaradas para os fatos alcançados. Ou seja, é preciso nos orientar para a experiência do aprendiz, provocá-la, enriquecê-la, depurá-la, sistematizá-la – como dizia Dewey (1944) – sem dar como certo que se iniciará inexoravelmente pelo fato de que se desencadeie a ação da influência do ensino sobre os alunos. Não é que se deva menosprezar ou substituir o ensino e os que o executam como transmissores, mas a validade do ensino é provada por meio do contraste e da justificação na aprendizagem.

Poderíamos pensar que essa perspectiva é um artifício conceitual que complica desnecessariamente os conceitos e fenômenos que se apresentam da maneira como são e de acordo com o que pensamos deles. Frente a essa singela aceitação do evidente, propomos o princípio da "suspeita epistêmica" no pensamento pedagógico: o que a realidade nos propõe como evidência é somente a parte visível do *iceberg*. O que se esconde abaixo da linha de flutuação pode melhorar seu conhecimento e também corrigir nossa primeira perspectiva. Segundo essa suspeita, podemos pensar que o ensinar não equivale ao aprender, as intenções nem sempre correspondem às práticas, o que queremos ou dizemos pode refletir pouco naquilo que, na realidade, fazemos.

Não obstante, essa perspectiva processual e descentralizadora do currículo, que propõe uma visão deste como algo que ocorre desde ser um plano até se converter em práticas pedagógicas, não tira valor ao texto do currículo. O texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas é importante, à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos. Esse princípio é válido quando o texto que é proposto é inovador, apesar de termos de controlar as expectativas infundadas para que se produza uma mudança real a partir da publicidade do sentido do texto; o mesmo é verdade quando o texto é regressivo e involutivo. Toda proposta de texto é traduzida pelos leitores. Quando ela é interpretada, pode ser enriquecida e inclusive subvertida pelos leitores. Um texto regressivo sequer diz aos "leitores" algo sobre uma "terra prometida", mas se limita a reafirmar a tradição "tradicional" – a expressão é válida, pois também há tradições de progresso.

Assim, admitindo a importância de dispor de um bom texto curricular, é necessário entender que existe uma separação, pelos motivos já comentados, entre a prescrição de conteúdos no mesmo e a sua organização pedagógica para provocar a experiência da qual serão extraídos os significados. Os professores e a produção de materiais devem ser provocados.

Determinar as competências dos agentes que elaboram e desenvolvem os textos curriculares não somente é uma maneira de assinalar quem tem o poder de fazê-lo, mas também é uma forma de esclarecer as responsabilidades de cada um. Deixemos de ver nas propostas apresentadas pela burocracia das autoridades de ensino a fonte de nossos infortúnios ou o bastão imprescindível para caminhar como se fôssemos inválidos. As administrações do ensino, com as consultas que julguem oportunas, o diálogo e os debates públicos que se considerem necessários, não podem, por meio de suas prescrições, ir além

de criar um bom texto; seria inútil pretender outra coisa. Em vez de passar a ser uma agência de seu desenvolvimento, teriam de criar condições e proporcionar meios, mas não suprir as funções dos intérpretes, além de ilustrar, por meio de exemplos convincentes, as novidades do texto.

ORIENTAÇÕES GERAIS DO CURRÍCULO: ENTRE A INSEGURANÇA E O CONFLITO

Os currículos são complexos, como acabamos de ver: existem variações entre os países na hora de sua formulação, e eles são distintos de acordo com os níveis e as especialidades que existem dentro do sistema educacional. Dizer que são distintos não significa tanto que seus conteúdos variem (o que também é verdade), mas que, por exemplo, eles são valorizados de maneira desigual, recebem pressões de diferentes frentes, se dirigem a públicos distintos, etc. É difícil, em função de nossas possibilidades, abordar toda essa complexidade. Por isso, nos limitaremos a assinalar a notoriedade de algumas orientações, enfoques e discursos de caráter geral que são projetados sobre a educação em nossa época e, mais especificamente, sobre os conteúdos culturais do currículo. Repetiremos algumas das polêmicas mais chamativas que vêm sendo produzidas neste campo da atividade e do pensamento humanos.

As polêmicas em torno dos conteúdos dos processos de ensinar constituem, sem dúvida, o debate por excelência na educação. Sobre esses conteúdos são feitas escolhas sobre o papel da escolarização nas sociedades atuais, junto ou competindo com a influência de outros agentes culturalizadores, a responsabilidade da instituição escolar perante a cultura, o tipo de participação que se deseja para os diferentes cidadãos em função da capacitação que lhes é oferecida e pela divisão do capital cultural entre os grupos sociais. Apesar de sua transcendência, esse não é um dos temas que mais tem chamado a atenção; é como se não houvesse um público sensibilizado para tal discussão.

As contraposições, tão frequentes na linguagem cotidiana e mesmo especializada entre as polaridades *progressismo – conservadorismo*, pedagogia *moderna* – educação *tradicional*, educação *a serviço do aluno* – ensino *focado nos conteúdos*, *academicismo* frente ao *psicologismo*, busca de aprendizagens ajustadas a *objetivos previstos* contraposta à importância dos *processos* desencadeados, têm servido e continuam servindo para nos orientar com facilidade no pensamento e na aceitação dos modelos pedagógicos para a prática. Não faltarão, inclusive, aqueles que, levados por uma dialética pendular, chegarão a conceber que a própria consideração dos conteúdos os situa nas esferas de alguma orientação pedagógica "tradicional" da qual tratarão de fugir. Enfim, todos esses dilemas são equacionamentos ou versões do grande dilema: como tem lugar, como deve ser e o que se espera do encontro entre o indivíduo e a cultura ou a sociedade externa.

Boa parte da confusão e de certas polêmicas desmobilizadoras na educação é produzida ao não se partir – como já foi comentado – da diferença entre as formas culturais assentadas como *conhecimento cultural* e a cultura que elas dizem representar. Ao identificá-las, alguns "progressistas" têm jogado fora o bebê com a água suja da banheira: ou seja, eles negam o valor de toda cultura ao repudiar uma cultura escolar ruim e empobrecida. Já outros "conservadores" se escandalizam quando esse conhecimento escolar é criticado, entendendo que a cultura por ele representada é inferiorizada.

Condenados à incerteza, ao diálogo e ao pacto

Se, por um lado, não é missão fácil decidir o texto do currículo para a reprodução ou assimilação cultural e para a recreação e cria-

ção do conhecimento, as condições da cultura e da sociedade atuais fazem com que o âmbito do currículo hoje seja mais nitidamente polêmico e as soluções negociadas sobre ele tenham menor tempo de duração.

Se a cultura escolar tem a ver com o estabelecimento ou a revisão de uma hegemonia, a divisão e o acesso aos bens culturais, o destino social dos indivíduos, não cabe esperar a unanimidade nas abordagens nem nas propostas sobre os conteúdos desse projeto. Ainda menos, quando se reconhece bem o pluralismo social e a conveniência de que, nesses debates, participem diferentes setores: administração, professores, pais e mães, agentes sociais, etc.; esses aspectos são importantes e devem ser garantidos em uma democracia. Não há respostas técnicas, soluções universalmente aceitas, nem consensos fáceis ou definitivos para resolver os dilemas impostos, além do uso de alguns lugares-comuns, evidentes para todos. Há apenas propostas provisórias sobre os conflitos culturais que raramente afloram.

Esse sempre será um debate vivo, inacabado e evasivo, pois reflete o caráter aberto, plural e dinâmico da sociedade e da cultura, que, no plano da educação, exige respostas flexíveis, com diálogo e certa dose de relativismo, ainda que claras. Está muito fixada a ideia de que os conteúdos escolares devem adotar os consensos, deixar de lado os conflitos, isolar-se das polêmicas nas quais seria difícil ficar neutro; como se o intento fosse colocar o estudante em uma redoma de cristal, como se, fora da instituição, ele estivesse a salvo de influências contraditórias. A cultura escolar teria outra vitalidade se abarcasse os conflitos culturais e sociais! A pretendida assepsia é exatamente uma das características mais notáveis do *conhecimento escolar*. Introduzir a controvér-sia nos conteúdos e torná-los discutíveis implicaria sanear em grande parte a educação, algo que levaria ao questionamento de posições éticas de falsa neutralidade e acordo inevitável. Se o debate não surge e se instaura um aparente consenso e tranquilidade, isso significa que a educação é privada da possibilidade de participar dele. Os enfoques de caráter tecnocrático, tanto políticos quanto pedagógicos (e sobre o currículo, evidentemente) ocultam suas opções culturais, epistêmicas e políticas em argumentos técnicos que pouco esclarecem os conflitos subjacentes. O currículo é um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais, etc. (APPLE, 1986, 1989, 1996).

Nós mesmos, ao valorizar bastante a educação, nos veremos presos a dificuldades, dúvidas e inclusive frustrações. Um dos motivos para a insegurança está na multiplicidade contraditória dos fins da educação. Ampliamos os valores e as facetas aos quais ela deveria atender (queremos uma educação *integral*), ao mesmo tempo em que defendemos a universalização da escolaridade e sua prolongação. Tudo isso tem feito com que sejam inseridas no sistema educacional parcelas da população com origens socioculturais distintas, com diferentes possibilidades, aspirações e destinos. Além disso, a ideologia progressista tem enfatizado que é bom, para se obter uma maior equidade, que toda essa amálgama social se misture em uma escola única, não diferenciada, com uma estrutura cada vez mais extensa de ensino comum, o que implica proporcionar uma cultura comum. Que conteúdos são adequados e aceitos nessa escolaridade comum a uma base social tão heterogênea? A resposta dependerá de um processo de diálogo político e social.

Cada nível tinha seu público; a cada público, era destinada uma cultura diferenciada. O *conhecimento escolar* não é uma categoria internamente homogênea, mas peculiar em diferentes períodos do sistema educacional, pois tem destinatários distintos – ou ao menos os tinha em sua origem. A mistura de públicos revelará conflitos culturais que, outrora, eram ocultos pela divisão e especialização social da cultura, que implica a busca nada fácil de qual cultura se deve compartilhar.

O resgate da subjetividade e da experiência pessoal e cultural

Toda experiência pedagógica (ver a Figura 1.5), toda ação didática supõem o propósito de mediação, correção e estímulo da experiência do encontro entre um sujeito que exerce uma série de funções sobre o sujeito que detém um conteúdo, ou desenvolve diversas capacidades, de modo que sejam transformadas e enriquecidas tais funções e capacidades que, de maneira geral, chamamos de *aprendizagem*. Para que esse encontro seja frutífero, o conteúdo tem de ser significativo, relevante e desafiador, características que têm maior probabilidade de estar presentes se o encontro também tiver sido adequadamente *mediado* e se for motivador. Do contato ou encontro entre o sujeito e o conteúdo, pode-se esperar e desejar que o sujeito desenvolva determinados processos que podem ser denominados de diferentes maneiras e valorizados desigualmente conforme sua importância, sua densidade ou segundo nossas visões particulares sobre o que é desejável e possível; ou seja, de acordo com a orientação educativa que tivermos.

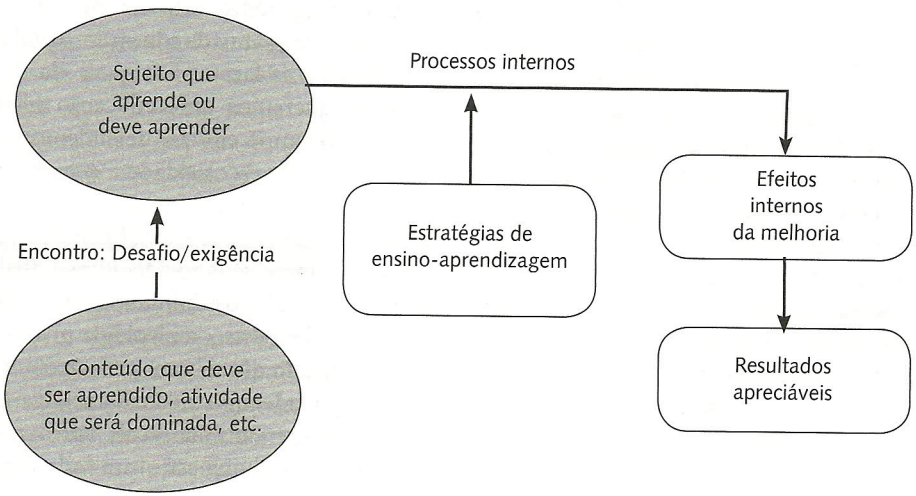

Figura 1.5 A dinâmica da subjetivação do currículo.
Fonte: O autor.

Esses processos internos e seus resultados sobre o aprendiz – que, como sabemos, correspondem à fase decisiva para apreciar o que acaba sendo o currículo – têm sido reconhecidos de maneiras muito distintas, e eles também recebem denominações muito variadas: alcance da perfeição (*areté*, para a cultura clássica grega), *formação* geral (da personalidade e da mente), erudição do pensamento, aquisição de condutas, domínio de *habilidades* e *competências*, *pensamento reflexivo*, *memorização*, *construção* de significados, *aprendizagem relevante*, adoção de valores, desenvolvimento da *capacidade crítica*, *assimilação* cultural, *instrução*, *disciplina*, *autocontrole*, etc. Observamos anteriormente que esses resultados são êxitos do sujeito, os quais, em certos casos e sob determinadas circunstâncias, podem ser vistos externamente. Podemos observar como se desenvolve a habilidade de dirigir um automóvel, mas não o processo de formação de motoristas responsáveis.

Ao longo da história – e ainda hoje – frente a esse sistema explicativo, adotam-se posicionamentos muito diversos, os quais variam em função de como se atribui valor a cada um de

seus elementos e das relações que pode-mos estabelecer. Vejamos alguns exemplos das orientações curriculares básicas.

O estímulo de reprodução na transmissão cultural que os adultos fazem às gerações de jovens, junto com as tradições escolares disciplinadoras (preocupadas com a ordem, a disciplina e o comportamento) e as concepções dogmáticas do ensino, tem investido de autoridade, de caráter relativamente sagrado, os conteúdos do currículo, dando-lhes legitimidade e validade inquestionável, bem como a garantia de que esses conteúdos re-presentem verdades perenes. Isso não corresponde ao valor que hoje sabemos que os currículos têm. Entre as tradições curriculares, a tradição iluminista atribui à cultura o valor de ser um nutriente para o ser humano, ou seja, os conteúdos são os materiais que fazem com que o ser humano se desenvolva até alcançar uma grande plenitude.

Do ponto de vista "tradicional" (que às vezes se aproxima de uma forma de fundamentalismo), costuma-se apoiar posições como "a verdade está no texto e na voz de quem ensina", uma premissa apoiada por uma larga tradição da educação clássica e liberal que indica o critério de relevância do que foi selecionado para o texto curricular. A "cultura escolar" que é reproduzida se autojustifica como a melhor possível; ela nos é apresentada de maneira natural, como O Texto, o cânone indiscutível. Coerentes com esse ponto de vista, as instituições educacionais têm de ser – inevitável e fundamentalmente – reprodutoras. O currículo é obrigado a se limitar aos aspectos acadêmicos, ele é a guia dos processos, a bússola que define a ordem lógica da sequência dos conteúdos; a demonstração de que o currículo foi dominado é o critério de êxito escolar. O papel central que o livro didático assume no desenvolvimento do currículo, seu monopólio da informação ou do conhecimento nas aulas, a dependência que uma parcela importante do corpo docente tem nele, são outros componentes da abordagem reprodutora tradicional (que não é necessariamente tradicionalista). O livro didático se converteu no agente praticamente exclusivo do desenvolvimento do currículo (embora isso ocorra mais em determinados níveis de educação do que em outros).

Para outros, o conteúdo não é algo que nossa mente absorve – como um tecido faz com a água e que pode ser recuperado torcendo-o ou que simplesmente seca, deixando incólume a sua capacidade de absorção – mas, em termos educacionais, é algo valioso ao ser absorvido, incorporado e convertido em tecido. Assim, o importante é a qualidade ou a competência que o conteúdo confere ao aprendiz. Não se trata de substituir os conteúdos pelos processos, como já se disse algumas vezes, ou substituí-lo pelo nada, pelo vazio cultural, como gostam de dizer alguns críticos do sistema educacional atual e defensores nostálgicos de um passado que nunca existiu ou, se existiu, foi para poucos.

A mudança epistemológica em relação ao aluno conta com uma longa tradição na educação primária, porém ela é muito mais recente na secundária obrigatória, onde a lógica da matéria ou disciplina hoje é imposta com facilidade em detrimento de qualquer outra consideração. Inclusive nesse nível, a mudança para a aprendizagem e o processo da construção de significados é vista por parte do professorado como um efeito da perda de qualidade da educação. É como se tudo a que estávamos acostumados a fazer estivesse sendo bem-feito e não coubesse vislumbrar e ensaiar outras possibilidades. Mencionar as necessidades dos alunos é ceder terreno para depois se lamentar do declínio da educação. Hoje, na Espanha, é no nível da educação secundária obrigatória (12-16) que mais se identifica o "bom texto" do currículo com a boa prática e os bons resultados, muito mais do que ocorre na educação universitária. Quando essa lógica falha, busca-se o motivo do fracasso em outro lugar (na família ou no nível de educação anterior).

A crítica progressista ao academicismo – desde o final do século XIX aos dois primeiros terços do século XX – havia tocado na ferida

da inadequação da *forma* do conhecimento consolidado como saber escolar, para adequar a forma às necessidades do aluno, conectar o aluno ao seu desenvolvimento e torná-lo um cidadão responsável que entendesse a vida que o rodeia. Os conteúdos da escolaridade implantada não serviam a esses propósitos; sua lógica interna, na melhor das hipóteses, não tinha como servir de guia para o ensino. Aos conteúdos "logocêntricos" opuseram-se a escola "na medida da criança" (Claparéde), os "centros de interesse" (Decroly), a escola ao serviço da experiência e para seu desenvolvimento (Dewey), a escola sem conteúdos e em busca da felicidade (Neill) e outras utopias românticas.

Posteriormente, a psicologia, aceitando o princípio construtivista da elaboração do conhecimento, propôs a aprendizagem como um processo de elaboração e reconstrução interna no qual o novo interage com os significados prévios que os sujeitos têm. O significado supõe o foco nas representações internas da informação, na cultura subjetiva, no que não é compreensível sem que se apele ao significado público compartilhado que é a cultura. Como disse Bruner (1991), a psicologia exige uma inversão cultural que resgate a construção do significado como objeto de atenção preferencial.

A guinada construtivista significa que a cultura escolar rivaliza, sobrepõe-se e relaciona-se com a cultura prévia de referência dos sujeitos. A aprendizagem deve ser um processo de depuração, enriquecimento e ampliação da experiência pessoal alimentada pela experiência social. Ela deve começar onde o aluno estava, progredindo e estabelecendo pontes entre a meta e sua experiência (WATTS; BENTLEY, 1991), essa é a inversão proposta por Dewey (1967). Todo o *conhecimento escolar* deve considerar as concepções prévias do aluno, as representações culturais, os significados populares próprios do estudante como membro de uma cultura real e externa à da escola (ARONOWITZ; GIROUX, 1991; GRIGNON, 1991, 1994). Essa reivindicação é confirmada pela alienação que o aluno sente em relação à cultura escolar que em muitos casos nega a cultura própria do aluno e que produz o afastamento dos jovens das escolas.

Contudo, essas ideias têm efeito contraditório e parcialmente desintegrador, embora Dewey (1944, p. 63) preconizasse em seu credo pedagógico que "o verdadeiro centro de correlação das matérias escolares não é a ciência, a literatura, a história nem a geografia, mas as atividades sociais próprias da criança". Ele também reconhecia que é impossível fazer a seleção e encontrar a direção da cultura escolar na experiência: "os princípios gerais da nova educação não resolvem por si próprios nenhum dos problemas da direção e organização reais ou das práticas das escolas progressistas" (DEWEY, 1967, p. 18). Sob a ótica da experiência cultural subjetiva, a discussão sobre o currículo fica muito atrelada à categoria *aprendizagem* e mais afastada da questão dos conteúdos. Se o critério para introdução de conteúdos na atividade de ensino, assim como para a determinação de sua sequência, é o amadurecimento da experiência, esse critério deverá ser encontrado pelo professor em cada situação, porque não existe como norma generalizável ou como projeto cultural. Ele é uma perspectiva a ser considerada no ato de ensinar que não proporciona uma orientação em relação à decisão fundamental: que cultura propiciar?

O saber a serviço do pragmatismo produtivo

Desde o século XIX, mas especialmente durante todo o século XX, a validade educacional e social do conhecimento científico era medida em função da utilidade prática que se podia fazer desse conhecimento no domínio da natureza. O saber não é válido por poder formar as pessoas, mas na medida em que ajuda a produzir coisas e a controlar processos naturais e sociais. Não se sabe pelo bel prazer de saber, mas para produzir, para aplicar. O interesse pela utilização técnica do saber é

inerente à produção industrial e, de maneira ainda mais plena, à sociedade pós-industrial, na qual o domínio da informação é parte da produtividade, um fator agregado aos dois componentes clássicos, o capital e o trabalho.

Como assinalou com precisão Habermas (1987), o valor prático do saber já não reside em sua capacidade de melhorar as pessoas e, por meio da racionalidade proporcionada, permitir-lhes uma vida mais livre, mais humana, não dirigida por dogmas irracionais, melhorando a conduta e as relações entre os homens. Ao contrário, tudo tem de refletir na produtividade econômica. "A ciência – disse o autor – distanciou-se da formação, à medida que impregnou a práxis profissional" (HABERMAS, 1987, p. 338). Ali onde existia uma atividade produtiva ou social qualquer, passa a se desenvolver uma disciplina científica no afã de intervir, regulando a atividade. As atividades laborais em qualquer setor produtivo, inclusive na prestação de serviços e na administração, estão submetidas a essa lei.

A orientação racional moderna na educação está sendo mediada pela visão utilitária de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico e sua aplicação às atividades laborais e cotidianas. O velho lema da educação progressista do início do século, que sustentava a necessidade de que a escola deveria nos preparar para a vida, hoje, mais do que nunca, é aplicado por meio da pressão crescente do sistema de produção sobre o escolar, selecionando nesse os saberes que lhes são mais úteis. O que se denominou "vocacionalização" dos currículos se converteu em uma força que leva à seleção de conteúdos de acordo com seu valor de aplicação, funcionando como uma ideologia que tende a articular melhor o sistema de ensino ao mercado de trabalho em uma economia com alto desemprego (LAUGLO; WILLIS, 1998). Como consequência, as humanidades, a cultura clássica e as ciências sociais são desvalorizadas dentro dos sistemas educacionais, e são promovidas, por exemplo, a matemática, a ciência, o conhecimento aplicado em geral e os idiomas modernos.

Uma das críticas ao sistema educacional mais frequentes por parte dos interesses dominantes é o desajuste da escola em relação ao sistema laboral. Quanto mais restrito se torna o mercado de trabalho, menos distrações são toleradas por parte da educação. Quanto mais restrições a crise do desemprego impor, mais ajustes serão exigidos. Essas pressões afetam em graus distintos os diferentes níveis escolares, mas são uma realidade para todo o conjunto da difusão do conhecimento.

Muitas vozes alarmistas e fatos contundentes estão começando a minar a fé no progresso técnico-científico, pondo em crise, ao mesmo tempo, a ideologia e a prática que foi criada com base na mesma. A persistência e o aumento das desigualdades entre os indivíduos e os povos, a degradação do meio ambiente, o esgotamento dos recursos não renováveis, os perigos impostos pela técnica e pela ciência desvinculada de valores morais (o desenvolvimento de armas, a manipulação genética) começam a pôr em dúvida a ideia de progresso na qual o binômio tecnologia-ciência se apoia. Tudo isso deveria nos levar a lutar pelo ressurgimento de outros valores, outros conhecimentos, outra ideia de qualidade de vida e bem-estar. A crise do conceito de formação laboral como preparação específica para postos de trabalho que se modificam rapidamente impede que se preveja um ajuste perfeito entre conhecimentos e tarefas, enquanto o vocacionismo pode estar reforçando e legitimando as desigualdades e diferenças de classe, gênero e raça (LAUGLO; WILLIS, 1998). O desafio da educação continua sendo encontrar outras *formas de conhecimento escolar*, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada *cultura erudita*, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a cabo a modernidade iluminista; algo que se costuma esquecer quando se pedem objetivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a independência de juízo dos cidadãos cultos.

PRECISAMOS DE NOVAS LINGUAGENS?

Com o ingresso do tópico do currículo e sua problemática no discurso sobre o ensino, a escolaridade ou a educação – um território intelectual já maduro em outros contextos – foram-nos abertas novas perspectivas que nos facilitaram e também nos obrigaram o estabelecimento de contatos e pontes interdisciplinares com contribuições da filosofia, história, antropologia, sociologia, economia, epistemologia, dos enfoques críticos com a psicologia psicométrica e com um behaviorismo prepotente, mas nada valioso para a abordagem dos problemas impostos por esse antigo, porém renovado, território que era o currículo. Nesse panorama de nossa história recente, produziu-se uma ressocialização dos acadêmicos em contato com um novo universo conceitual, em consonância com uma visão menos idealista da educação, mais próxima da realidade e comprometida com ela, pois discutir ou pesquisar o currículo supõe tocar algo visível e expresso socialmente. Precisamos nos apoiar em uma abordagem mais holística, complexa e estimulante, superando as disquisições burocráticas sobre o *plano de estudos*, o *questionário* ou *programa escolar*; esses são conceitos mais próximos do conceito de currículo[5] que temos entre nós.

Devido ao cruzamento de dimensões, conflitos e realidades que se manifestam no estudo do currículo, esse é um importante campo de pesquisa. Nesse debate, encontramos diversas linhas de trabalho fundamentais: *a)* a sociologia do currículo, discutindo os valores implícitos nos currículos dominantes; *b)* a incipiente história do currículo, que começa a acompanhar o curso da configuração do que entendemos como matérias de estudo; *c)* as críticas à racionalidade moderna, as quais têm posto em evidência suas carências e a ocultação de culturas, públicos e relatos ignorados; *d)* o debate sobre a profissionalização do conhecimento; e *e)* o enfrentamento entre a educação como necessidade de assimilação de cultura e uma perspectiva educacional que visa ao desenvolvimento individual, os interesses do aluno e os significados subjetivos da cultura.

O que devemos fazer com as concepções diversas e os enfoques dispersos que hoje podemos observar nesse campo? Uma rápida busca do termo currículo em Google Books resulta em 60 mil resultados. A mesma busca na Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos nos oferece mais de 9 mil resultados. Esclarecer as ideias básicas desse panorama é um dos objetivos dessa recompilação.

O autor vem trabalhando esses problemas há muito tempo, mas principalmente a partir de 1988, quando publicou sua obra *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Nela, o leitor encontrará uma perspectiva mais detalhada sobre o tema.

NOTAS

1 Primeira aparição conhecida do termo *curriculum*, em uma versão de *Professio Regia*, de Peter Ramus, publicada como obra póstuma por Thomas Fregius da Basileia, em 1575. (Biblioteca da Universidade de Glasgow). O *Oxford English Dictionary* indica os registros da Universidade de Glasgow de 1633 como a primeira fonte do termo *curriculum*.
A presença progressiva do termo currículo nas sucessivas leis educacionais espanholas nos indica como o novo conceito foi incorporado. A Lei Geral de Educação de 1970 não chega a mencionar nenhum desses dois termos, enquanto a Lei de Ordenamento Geral do Sistema Educacional Espanhol (LOGSE) de 1990 o faz três vezes e a Lei Orgânica da Educação (LOE) de 2006 o menciona um total de seis vezes.

2 A acepção moderna de "classe" aparece em 1509, nos estatutos do Colégio de Montaigu, em Paris, em cujo programa se encontra pela primeira vez a divisão em *classes*.

3 Unidades que também denominamos de *anos*, termo que designa conteúdos em períodos de tempo que geralmente correspondem ao ano letivo.

4 Para Bourdieeu, o *habitus* é uma estrutura estruturada e estruturante, um sistema de disposições duradouras que os indivíduos interiorizam, organizando as práticas e a percepção des-

tas. São sistemas de esquemas geradores de práticas e representações da realidade. (*La distinción*. Madrid: Taurus, 1988.)

5 Um exemplo significativo da separação entre a tradição anglo-saxã e a nossa pode ser inferido do dado de que o eminente pedagogo espanhol Lorenzo Luzuriaga, ao traduzir, em 1944, obras tão significativas como *The child and the curriculum*, de Dewey, adotou o título *El niño e el programa escolar*. (Buenos Aires: Losada)

De nossa parte, no começo da década de 1980, buscando modernizar o pensamento pedagógico por meio de sua abertura a correntes estrangeiras, tratamos de articular uma síntese entre as orientações de origem anglo-saxã, basicamente, com as tradições mais centro-europeias e meridionais e publicamos a obra *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum* em 1981 (Salamanca: Anaya) na Espanha, que, alguns anos depois, foi publicada também em Buenos Aires.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. *Ideología y currículum*. Madrid: Akal, 1986.

APPLE, M. *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós Ibérico, 1989.

APPLE, M. *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidos Ibérica, 1996.

ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal, 1988.

BRUNER, J. *Actos del significado:* más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza, 1991.

DEWEY, J. *El niño y el programa escolar:* mi credo pedagógico. Buenos Aires: Losada, 1944.

DEWEY, J. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1967.

EDWARDS, D.; MERCER, N. *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1988.

FORQUIN, J. C. *École et culture*. Brussels: De Boeck, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El curriculum:* una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.

GRIGNON, C. La escuela y las culturas populares. *Archipiélago*: cuadernos de crítica de la literatura, Pamplona, n. 6, p. 15-19, 1991.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular. *Educación y Sociedad*, Madrid, n. 12. p. 127-136, 1994.

GRUNDY, S. *Producto* o *praxis del currículo*. Madrid: Morata, 1998.

HABERMAS, J. *Teoría y praxis:* estudios de filosofía social. Madrid: Tecnos, 1987.

HAMILTON, D. Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 1, ene./abr. 1993.

KEMMIS, S. *Curriculum theorising:* beyond reproduction theory. Victoria: Deakin University Press, 1986.

LAUGLO, J.; WILLIS, K. *Vocationalizing education*. Oxford: Pergamon Press, 1988.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y Sociedad*, Madrid, n. 8, p. 59-72, 1991.

TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991.

WATTS, M.; BENTLEY, D. Constructivism in the curriculum: can we close the gap between the strong theoretical version and the weak version of theory-in-practice? *The Curriculum Journal*, v. 2, n. 2, p. 171-182, 1991.