

COMPREENDER E TRANSFORMAR O ENSINO

J. Gimeno Sacristán

*Catedrático de Didáctica y Organización
Escolar, Universidad de Valencia*

A. I. Pérez Gómez

*Catedrático de Didáctica y Organización
Escolar, Universidad de Málaga*

Tradução

Ernani F. da Fonseca Rosa

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

Maria da Graça Souza Horn

Pedagoga. Mestre em Educação.

Reimpressão 2007



1998

X60645



S123c

Sacristán, J. Gimeno

Compreender e transformar o ensino / J. Gimeno
Sacristán e A. I. Pérez Gómez; tradução Ernani F. da
Fonseca Rosa – 4. ed. – Artmed, 1998.

400 p. ; 25 cm.

ISBN 978-85-7307-374-4

1. Educação - Observações pedagógicas. I. Gómez,
A.I. Pérez. II. Título

CDU 37.012

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto - CRB 10/1023

CAPÍTULO 6

O CURRÍCULO: OS CONTEÚDOS DO ENSINO OU UMA ANÁLISE PRÁTICA?

J. Gimeno Sacristán

DUAS TRADIÇÕES E UM SÓ CAMPO TEÓRICO E PRÁTICO? UMA FORMA DE INTEGRAR IDÉIAS E PRÁTICA?

O ensino como atividade desperta em todos nós uma série de imagens bastante comuns, pois está enraizado na linguagem e na experiência cotidiana e não é apenas objeto dos especialistas ou dos professores/as. Todos temos experiência prática sobre o mesmo: conhecemos os ambientes escolares característicos, sabemos, grosso modo, o que são e o que fazem os professores/as que “ensinam”, experimentamos o que é ser aluno/a em situação escolar, etc. Em ambientes não-escolares também identificamos com facilidade a atividade de ensinar. As práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais se forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência.

As imagens mais imediatas que o conceito de ensino nos sugere referem-se à atividade e aos agentes que participam nela. O *Diccionario de la lengua española* da Real Academia Espanhola lhe atribui o primeiro significado como “ação e efeitos de ensinar”, junto a um segundo como “sistema e método de dar instrução”. O *Diccionario de uso del español* de María Moliner, numa primeira acepção de *ensino*, dá o significado de *ação de ensinar*, seguida de uma segunda que se refere ao “conjunto de meios, pessoal e atividade dedicados ao ensino” e uma terceira centrada no “conjunto de idéias, princípios, hábitos, etc., que uma pessoa ensina ou comunica a outra com lições, com seu exemplo, com conselhos, etc.”. Essa terceira acepção, que não é tão freqüente na linguagem usual, chama a atenção não apenas para a atividade e seus agentes, que é a primeira coisa que o ensino nos apresenta como evidência, mas também para o *conteúdo* do mesmo. Na linguagem especializada, o ensino denota sempre, ainda que seja implicitamente, a intenção de transmitir, de propor algo e até de doutrinar os outros, ou seja, pelo contrário, não é uma atividade vazia. Atividade e conteúdo ficam assim ligados no significado que a linguagem usual e a especializada dão ao conceito. Enquanto que a atividade é o que primeiro se manifesta a nós, porque está mais ligada à vivência de experiências, o conteúdo do mesmo fica mais oculto, ou antes suposto e não tão discutido. Parece como se não tivesse tanta relevância para a experiência pessoal sobre o ensino.

Na linguagem pedagógica científica e em muitas teorizações e investigações sobre o ensino ou sobre a instrução, parece se produzir uma situação semelhante: houve mais preocupação em formalizar rigorosamente a atividade do que em aclarar seu conteúdo e entender como uma e outro se relacionam. Até poderia se dizer, revisando a investigação pedagógica das últimas décadas, que a preocupação “científica” se debruçava sobre a atividade, enquanto que nos conteúdos se viam problemas e opções às quais não havia forma científica de responder. É lógico que o cientificismo dos anos 60 e 70 desse primazia ao estudo “objetivo” do que se podia observar e medir – atividade, em primeiro lugar – e deixasse de lado o que era discutível e problemático: o conteúdo. Esse discurso cientificista, com a intenção de ser mais preciso e analítico, subdivide os problemas complexos, desentranha atividades complicadas e, como consequência, oferece depois visões especializadas mas parciais, perdendo em muitos casos a visão unitária dos processos e das ações humanas.

Em educação, como acontece no estudo de outros fenômenos psicológicos e sociais, isso costuma acontecer com frequência. E, no caso do ensino, aconteceu: a atividade, seus agentes e seu contexto desligaram-se em muitos casos dos conteúdos aos quais servem. A educação para ser compreendida exige ser entendida: a) Como uma *atividade* que se expressa de formas distintas, que dispensa processos que têm certas conseqüências nos alunos/as, e, por isso, é preciso entender os diversos métodos de conduzi-la; b) Como o *conteúdo* de um projeto de socialização e de formação: o que se transmite, o que se pretende, os efeitos que se obtêm; c) Como os agentes e os *elementos que determinam* a atividade e o conteúdo: forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores/as, materiais, entre outros.

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve. Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. Dito de outra maneira: a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca. Naturalmente que o meio através do qual comunicamos algo (atividade de ensinar, recursos didáticos, professores/as, etc.) tem importância decisiva no processo de comunicação, em seus resultados, em sua eficácia, e até é fonte de efeitos próprios, mas seu valor real é alcançado, precisamente, em relação ao conteúdo que comunicamos.

A preocupação técnica de conseguir métodos válidos para transmitir as aprendizagens e a relação com a psicologia para se prover de critérios de autoridade científica fizeram com que a educação em geral e, mais em particular, a didática tenham se esquecido às vezes do conteúdo culturalizador da educação. A preocupação pelos métodos e pelos processos de aprendizagem levou, infelizmente, a que grande parte da investigação educativa disponível não se refira ao conteúdo do ensino.

É preciso acrescentar, por outro lado, que em parte o discurso pedagógico moderno produziu um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos. Movimentos progressistas, nas últimas décadas, culpando justamente a escola tradicional de academicismo e intelectualismo pouco relevante e vendo nessa instituição a agência reprodutora da cultura dominante, quiseram romper a imagem de um ensino transmissor e reprodutor, seguindo modelos de relação pedagógica nos quais se diminuía a importância dos conteúdos. Ressalvando, em troca, o valor das relações sociais adequadas para o desenvolvimento da

personalidade, a importância de criar um clima no qual o autodesenvolvimento fosse possível, o interesse pela experiência do aluno/a mais do que pelo que pudesse lhe provocar uma cultura externa e elaborada, que, às vezes, era vista como produto de classes sociais distanciadas dos interesses populares.

O professor/a, de acordo com isso, devia perder seu papel de transmissor e fonte da informação e do saber. Mais do que uma fonte de conteúdo da aprendizagem, com seu ensino teria que ser o mediador da comunicação cultural, dando mais importância às suas condições pedagógicas do que à sua capacitação cultural, para participar na mediação entre alunos/as e cultura externa. A didática, como reflexão geral sobre o ensino, mais do que se deter no que ensinar tinha que se ocupar da instrução técnica e considerar as condições do meio em que os alunos/as deviam aprender. A preocupação necessária pelo aluno/a, que contra-atacava a atitude de submissão deste a uma cultura imposta desde fora, perdeu de vista em muitos casos que a função básica da escola seguia sendo cultural, tendo o professor/a como seu promotor fundamental, só que deveria descobrir outra forma de realizar tal função.

As preocupações psicológicas referentes ao bem-estar dos alunos/as, a seu desenvolvimento e às relações com seus professores/as dominaram sobre o sentido cultural da escolarização e do ensino. As pedagogias tornaram-se “suaves”, invisíveis (Bernstein, 1983, 1988) e psicológicas (Varela e Álvarez Uriá, 1991). Esta condição caracterizou o discurso sobre o pedagógico, embora a prática real tenha mudado bem menos, e o intelectualismo impositivo e absurdo continua exigindo dos alunos/as aprendizagens que nada lhes dizem, não porque em si mesmos sejam anti-educativos, mas pelas deformações tipicamente escolares às quais foram submetidos.

A linguagem especializada contribuía, assim, para parcializar, como dizíamos, a realidade, criando visões unilaterais da mesma, mas servia também para outros efeitos mais sutis de legitimação e afiançamento da divisão de funções da educação. Se historicamente predominaram os problemas técnicos sobre o conteúdo da didática, se de alguma forma se separou o estudo da atividade, seus agentes e seus cenários do conteúdo do processo de ensinar, é em parte devido a essa divisão de tarefas. Uns trabalham, por exemplo, em ciências sociais, outros em analisar interações na aula e muito poucos em ver como tais interações mediatizam o conhecimento social transmitido.

Existe outra razão menos óbvia e mais profunda de ordem política e social nessa divisão do objeto didático: os conteúdos são decididos fora do âmbito didático por agentes externos à instituição escolar. O discurso pedagógico preferiu centrar-se principalmente em torno dos problemas internos ao marco escolar específico, mais do que em ver o que condiciona a dinâmica interna desde fora. A atividade de ensinar parece apelar de forma mais imediata ao que ocorre apenas dentro dos marcos escolares, e, dentro destes, mais na aula do que na escola como meio ecológico, como reduto mais pessoal dos professores/as. O que acontece fora desses âmbitos mais escolares é como se já não fizesse parte do “fenômeno didático”. Geralmente, os conteúdos, por vias diversas, são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos professores/as. É essa divisão de tarefas, produto da distribuição de atribuições e poderes sobre a educação, o que reforçou o sentido mais técnico da didática, fazendo com que se desprendesse da discussão dos conteúdos: o tratamento do “didático” costumava referir-se ao que acontecia no âmbito escolar. Dentro desta limitação, tornam a parcializar de novo os problemas, distinguindo os que são de ordem organizativo dos que pertencem ao âmbito didático, que ficaria para a pura técnica de ensino.

A conseqüência destes processos sociais de divisão de funções e dessa parcialização científica do objeto do ensino é que se perdem de vista as interações entre o que acontece dentro e o que acontece fora, separa-se o contexto interno do externo, reforçam-se as fronteiras entre os conhecimentos e obscurece-se a compreensão global dos mesmos. Outros raciocínios e práticas virão justificar depois que as atividades dos professores/as referem-se basicamente aos aspectos metodológicos do *como ensinar*, enquanto que as decisões sobre os conteúdos – o *que ensinar* – serão vistas como algo que pertence a outros: especialistas, administradores, políticos, editoras de livros-texto, etc. Uma análise mais cuidadosa nos fará compreender que nem o valor do que se decide fora da escola é independente de como se transforma depois dentro dela, nem que nada do que se produz em seu interior é totalmente alheio ao que acontece no exterior.

Transformar em tema central da didática os conteúdos, junto com os temas que geralmente costumam ser vistos como propriamente didáticos ou metodológicos, implica lutar por uma visão mais ajustada à realidade, mais integradora, oferecer perspectivas mais completas para os professores/as, ampliar o sentido restrito da técnica. Isto significa que nenhuma técnica é neutra para quem a recebe, para quem a pratica ou para a mensagem que transmite, pois, em nosso caso, o *saber fazer*, o *como*, encontra suas justificativas em critérios que vão mais além da racionalidade instrumental, mais além do logro da eficácia dos meios, devendo encontrar respaldo em relação aos fins aos quais serve.

O tema fundamental para a análise da prática do ensino está em ver como se cumpre a *função cultural das escolas*. É um debate no qual deveriam ser abordados não apenas os problemas internos que se referem diretamente às instituições escolares, mas também as relações entre a cultura escolar e o exterior, já que as aprendizagens escolares não acontecem no vazio. Elas estabelecem interações e interferências com estímulos, mensagens e conteúdos externos dos quais não podemos nos esquecer. Em muitos casos é conveniente aproveitarmos os recursos culturais presentes nas sociedades modernas; em outros casos, o ensino deve ordenar, depurar, aprofundar, sistematizar e criticar esses estímulos externos. No final das contas, a instrução nas escolas é uma forma de transmissão cultural ao lado de outras que afetam muito decisivamente os indivíduos nas sociedades modernas. Estes são pontos fundamentais de qualquer proposta educativa ou abordagem didática, não é uma diversão filosófica. No plano do conhecimento educativo, a análise da função cultural da escola define todo um programa de investigação e análise que parte desde a filosofia até a técnica pedagógica. Às vezes, um certo cientificismo, a mentalidade aparentemente modernizadora de adequar os programas à realidade ou ao progresso social e o imperativo da eficácia, que impõe um funcionamento tecnocrático nos sistemas escolares, fazem esquecer este problema fundamental (Forquin, 1989).

O CURRÍCULO COMO ESTUDO DO CONTEÚDO DO ENSINO

A discussão sobre o *que ensinar* centrou-se na tradição anglo-saxã, em torno do currículo, um conceito definido, primitivamente, nos fins e conteúdos do ensino, que mais tarde se ampliou. O pensamento pedagógico em torno do currículo é muito heterogêneo e disperso, podendo se encontrar inclusive posições que desprezam a análise e decisões sobre os conteúdos, pretendendo unicamente proporcionar esquemas de como organizá-los e manejá-los por parte dos professores/as. Considerando as proposições mais recentes, pode-se fazer uma aproximação entre os temas curriculares e os didáticos. Se a didática como

reflexão geral não se preocupou muito com os conteúdos, mas basicamente da atividade de ensino (em inglês, *didacticis* refere-se à arte do ensino, ao método), a teoria tradicional do currículo, e sobretudo alguma de suas versões norte-americanas, tampouco se ocuparam de como este se realiza na prática. Na história do pensamento científico curricular existe uma corrente dominante que separou os temas sobre o currículo dos da *instrução*. Os temas referem-se aos conteúdos do ensino e a instrução refere-se à ação de desenvolvê-los através de atividades na prática. O tema ocupava-se em estruturar o *plano* da instrução e esta, por sua vez, preocupava-se em como realizá-lo (Tanner e Tanner, 1980, p. 30) – outro dualismo que impediria compreender a prática mais corretamente.

Eisner (1979, p. 163-64) diz que o ensino é o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir a aprendizagem. Ambos conceitos precisam ser entendidos em interação recíproca ou circular, pois se o ensino deve começar a partir de algum plano curricular prévio, a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas que na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins. É preciso ver o ensino não na perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o aluno/a. Por outro lado, essa perspectiva é uma característica marcante do pensamento curricular mais atual.

Nas acepções mais recentes, o currículo trata de como o projeto educativo é realizado nas aulas (Kemmis, 1988, p. 12), ou seja, incorpora-se à dimensão dinâmica de sua realização. Não é só o *projeto*, mas seu desenvolvimento prático o que importa. Se a didática aborda os problemas relacionados com o conteúdo desse projeto, considerando o que acontece em torno de sua decisão, seleção, ordenação e desenvolvimento prático, superando uma mera aceitação instrumental metodológica e se, por outro lado, os estudos sobre o currículo estendem-se até a prática (superando o dualismo que comentávamos anteriormente entre currículo e instrução ou ensino) estamos frente a dois campos sobrepostos, mas que partem de tradições distintas, procedentes de âmbitos culturais e acadêmicos diferenciados, mas coincidentes em seu objeto. Isso é muito importante, não apenas para reorientar o pensamento e a investigação, mas também para estimular o valor formativo do conhecimento pedagógico para os professores/as, que é o que realmente importa.

O pensamento sobre o currículo se nutre de uma tradição anglo-saxã, enquanto que falar de didática e de *programas* tem sido mais próprio da tradição francesa, alemã e também da espanhola para referir-se a problemas muito semelhantes. Entre nós, os temas curriculares giravam em torno dos rótulos “programas escolares” e “planos de estudo”. Hoje a primeira perspectiva se impôs e o campo do currículo, ainda que em algum momento foi considerado moribundo por alguns autores, reagrupa perspectivas muito diversas e linhas sugestivas de investigação em torno das decisões, organização e desenvolvimento na prática dos conteúdos do projeto educativo. Os estudos curriculares estão em vias de encontrar um esquema ordenador dos diferentes problemas que estão em torno dele e do ensino.

Os temas curriculares apresentam diferentes níveis de generalidade. No sistema educativo abordam-se problemas curriculares gerais ou *macrocurriculares*, como dizem Tanner e Tanner (1980, p. 162), referentes à estrutura de todo o currículo em seu conjunto. São os problemas que tradicionalmente foram tratados desde a filosofia da educação, da sociologia e da didática geral. Dentro dessas perspectivas globais se incluem problemas *microcurriculares* relacionados com cada matéria ou disciplina em particular, que é o que em nosso contexto deu conteúdo à didática especial.

Pela lógica da divisão do conhecimento em especializações é freqüente que os que se ocupam dos temas curriculares mais específicos não tratem do significado dos problemas gerais ou de como estes afetam os aspectos particulares. É evidente que a problemática da educação geral do cidadão/dã não pode ser reduzida à soma dos problemas próprios de cada área ou matéria, sem questionar e dar sentido ao conjunto do currículo para expressar nele um projeto educativo coerente. Demos como exemplo que a própria discussão do conceito de disciplina, sua adequação, contraposto ao de *área de conteúdo*, é produto de estabelecer papel das parcelas especializadas de conhecimento como problema macrocurricular. Desde uma perspectiva geral, a própria opção de ensinar distribuindo o conteúdo em disciplinas ou áreas separadas é uma opção a ser discutida, porque o discurso macrocurricular de cada parcela mal pode pôr em questão o todo. É preciso destacar as dimensões gerais, estruturais, de todo o projeto educativo para dar sentido aos enfoques dentro de cada parcela especializada, isto é, o sistema educativo exige um discurso comum que deve dar sentido à educação, especialmente ao se referir ao ensino obrigatório. Esse discurso é fundamental como conteúdo de formação dos docentes, para que surja um consenso profissional mínimo que dê significado à ação particularizada de cada um.

Ao longo da história de praticamente todo este século evidenciaram-se uma série de interrogações básicas como estruturadoras do que se entende por campo de estudos curriculares, todas elas em torno da pergunta: o que devemos ensinar? Um problema fundamental de cunho econômico, como assinala Kliebard (1989), pois o currículo é uma *seleção limitada de cultura*, já que o tempo de escolarização e as capacidades dos alunos/as são limitadas. Por isso, coloca-se a questão básica da relação entre a sociedade e a instituição escolar em dois sentidos: a) O que representa o conteúdo selecionado quanto ao capital comum disponível numa sociedade, dentro das formas possíveis de entender o que é cultura e conhecimento. b) Como se reparte socialmente a cultura selecionada às distintas coletividades sociais - alunos/as - que freqüentam o sistema educativo em seus diferentes níveis e especialidades, já que as decisões sobre o currículo implicam um problema de distribuição (Young, 1971), ao ser este um mecanismo pelo qual o conhecimento se diversifica socialmente em função de critérios como são os de idade, sexo, raça, origem social, etc. Na escolarização, em suma, não se aprende tudo, nem todos aprendem o mesmo, daí que o primeiro problema curricular tem um significado social e político.

Os problemas básicos que o tratamento do currículo agrupa dependem da orientação de que seja objeto, mas poderíamos resumi-los em torno das seguintes grandes questões:

Que objetivo, no nível de que se trate, o ensino deseja perseguir?

O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos?

Quem está autorizado a participar nas decisões do conteúdo da escolaridade?

Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas? Trata-se da justificativa do conteúdo.

Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos/as ou somente para alguns deles?

Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento?

Esses conhecimentos servem a quais interesses?

Que processos incidem e transformam as decisões tomadas até que se tornem prática real?

Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como deveria se fazer? (Já que a forma de ensinar não é neutra quanto ao conteúdo do ensinado.)

Como inter-relacionar os conteúdos selecionados oferecendo um conjunto coerente para os alunos/as?

Com que recursos metodológicos, ou com que materiais ensinar?

Que organização de grupos, professores/as, tempos e espaços convém adotar?

Quem deve definir e controlar o que é êxito e fracasso no ensino?

Como saber se houve sucesso ou não no ensino e que conseqüências tem sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes?

Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com estes temas?

São perguntas que servem para ordenar o que vai sendo uma forma de entender estes problemas, e para estabelecer as discrepâncias e os desenvolvimentos a serem abrangidos. Vê-se com clareza que o estudo do currículo aborda os temas relacionados com a justificativa, a articulação, a realização e a comprovação do projeto educativo ao qual a atividade e os conteúdos do ensino servem. A sistematização de problemas e soluções que originam essas interrogações são preocupações didáticas, organizativas, sociais, políticas e filosóficas.

É evidente que não se podem encontrar respostas simples de valor universal e indiscutível para cada uma delas. Portanto, é preciso recuperar a discussão fundamental sobre a configuração, o plano e o desenvolvimento prático do projeto educativo e cultural da escola. É uma forma de integrar o discurso pedagógico desde a racionalização das idéias e valores que orientam as decisões em torno de seus conteúdos até a racionalização dos meios para obtê-los e comprovar seu sucesso.

Esta breve explicação, além de esclarecer a linguagem e os conceitos que circulam pelos âmbitos educativos, justifica que o capítulo dedicado aos conteúdos do ensino torne-se o tratamento do currículo do ensino, porque é desde essa tradição que melhor foram sistematizados.

UM SÓ CONCEITO OU DIVERSAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO?

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. Ainda que o uso do conteúdo do termo remonte à Grécia de Platão e Aristóteles, entra em cheio na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massas (Hamilton e Gibson, 1980. Citado por Goodson, 1989, p. 13), que necessita estruturar-se em passagens e níveis. Aparece como problema a ser resolvido por necessidades organizativas, de gestão e de controle do sistema educativo, ao se necessitar uma ordem e uma seqüência na escolarização. Um sistema escolar complexo, freqüentado por muitos alunos/as, deve organizar-se e, servindo a interesses sociais com conseqüências tão decisivas, tende a ser controlado inevitavelmente. Implica, pois, a idéia de regular e controlar a distribuição do conhecimento. Além de expressar os conteúdos do ensino - o que é e, por isso mesmo, o que não é objeto de ensino -, estabelece a ordem de sua distribuição. É óbvio, que tem uma certa capacidade *reguladora da prática*, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa.

Quatro vertentes para entender uma realidade

Não se entenderia a concepção alguma do currículo sem apelar para os contextos nos quais se elabora. As diferentes concepções e perspectivas são fruto das opções que se tomam no momento de dizer ao que nos referimos com esse conceito; por isso, não existe uma única concepção. Contreras (1990, p. 176 e ss.) considera que é preciso examinar quatro grupos de interrogações para atestar seu significado: a) se atendemos ao que se deve ensinar ou ao que os estudantes devem aprender, b) se pensamos no que se deveria ensinar e aprender ou no que realmente se transmite e se assimila, c) se nos limitamos aos conteúdos ou abrangemos também as estratégias, os métodos e os processos de ensino, d) se objetivamos o currículo como uma realidade estanque ou como algo que se delimita no processo de seu desenvolvimento. Da escolha que se faça dependerá a compreensão que se elabora sobre a realidade, as competências atribuídas aos professores/as e às escolas, bem como a maneira de enfocar a inovação. Para entender melhor a multiplicidade de significados existentes é conveniente analisar quatro dimensões.

A amplitude variável do significado

O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino. Em primeiro lugar, se o currículo faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema escolar tão complexo e prolongado para os alunos/as, engloba níveis e modalidades que cumprem funções em parte semelhantes e em parte muito distintas – a escolarização cumpre fins muito diversos. Em segundo lugar, esses fins educativos tendem a se diversificar ou se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das finalidades educativas.

Quanto mais ambiciosas forem as pretensões que se tenham para que a instituição escolar cumpra com os alunos/as, tanto mais complexo e, por sua vez, mais ambíguo é o currículo no qual se representarão os conteúdos para alcançar esses objetivos. Para citar um caso concreto, se se busca que a educação fundamental transmita elementos básicos da cultura, é relativamente mais fácil concretizar essa finalidade num currículo do que se se pretende atender ao desenvolvimento e bem-estar global do aluno/a. Em ambos os casos, fala-se do currículo, no entanto a elasticidade, a ambigüidade e a amplitude do mesmo é diferente. A evolução histórica da instituição escolar que acolhe crianças e jovens e a do próprio pensamento educativo foram definindo a idéia de que a educação deve atender às mais diversas facetas da pessoa, estabelecendo explicitamente o ensino como um processo de socialização total e global dos indivíduos. Os diferentes setores que participam mais diretamente na educação (professores/as, pais e alunos/as) assumem em alguma medida o que se espera da escolarização: 1) dedicação a aspectos acadêmicos, 2) direta ou indiretamente também uma preparação para o desempenho de alguma atividade profissional, 3) atenção aos aspectos de educação moral, cívica e social, e 4) uma certa atenção a aspectos pessoais relacionados com o bem-estar físico, emocional, estímulo à expressão pessoal, auto-realização, etc. A ênfase em cada um desses aspectos pode variar segundo os grupos sociais e, fundamentalmente, na relação com o nível escolar, mas socialmente se desenvolve a idéia de que a escolarização vai além da preparação intelectual e acadêmica, o que se reflete

nas crenças dos pais, professores/as, etc. (Goodlad, 1984, p. 63 e ss.; Overman, 1980).

Todos esses objetivos devem moldar um currículo de conteúdos muito diversificados, ainda que na prática – na mentalidade dos professores/as, nas atividades didáticas cotidianas, nas regulações da administração educativa e nos livros-texto – continue sendo dominante uma concepção restrita, ligada mais a conteúdos intelectuais.

O discurso das posições progressistas ao longo da história lutou para tornar a educação algo mais do que a transmissão de conhecimentos. É normal, então, encontrar concepções de currículo de conteúdo muito variável, quanto à sua amplitude, quando se fala, se investiga ou se regula sobre o currículo, provocando visões distintas e discussões que parecem se referir a realidades muito diferentes.

Por outro lado, o sistema educativo é tão complexo que em cada nível ou especialização os conceitos pedagógicos adquirem um significado apenas em parte equivalente. O ensino da engenharia química, por exemplo, tem pouca semelhança com o ensino da criança de 3 anos na Educação Infantil. Mal podemos ir além de relacionar essas duas atividades pelo fato de ambas serem parte do que chamamos educação formal. São diferentes os sujeitos, a amplitude dos objetivos, as tradições que se projetam em cada caso, o pensamento educativo que as fundamenta, etc. A complexidade do currículo é maior quando nos referimos ao ensino básico e obrigatório, pois os fins educativos são mais variáveis nesse período de escolaridade.

É preciso apontar outro dado que pertence à evolução recente do pensamento curricular. Dentro de qualquer parcela do currículo, como uma área ou uma disciplina qualquer, também se tende a ampliar o que se considera conteúdo da mesma. Costuma se dizer que, além dos conhecimentos próprios de cada caso, é importante, do ponto de vista educativo, considerar a relevância dos hábitos de trabalho do aluno/a nessa matéria. Habilidades específicas que pode desenvolver e que precisa para continuar progredindo na mesma, o método com o qual elabora o conhecimento, os valores relacionados com este, suas projeções na vida real, a atenção para atitudes favoráveis quanto a essa matéria, os processos de pensamento que estimulam seu estudo, etc. Já não é importante aprender apenas os conteúdos da biologia, mas como se pesquisa com os seres vivos, a projeção dos conhecimentos biológicos na economia, no meio ambiente, na saúde; é importante também estimular determinadas atitudes éticas frente à vida, etc.

Se a essas duas características acrescentamos que qualquer objetivo ou conteúdo da educação é polêmico, podendo se prever meios alternativos muito diferentes para alcançar o que se pretende, compreender-se-á a variedade de concepções e opções de que se dispõe ao tratar os conteúdos da educação.

Estas peculiaridades fazem com que a discussão e teorização em torno do currículo sejam dispersas e fruto de enfoques alternativos, às vezes opostos entre si. O pensamento curricular faz parte do pensamento social em geral e não se pode pretender para o primeiro um estatuto epistemológico diferente ao do segundo, com o agravante de que se trata de uma parcela com tradições de estudo muito recentes. O currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamento diferentes. Mas se pode entrever uma certa linha diretriz importante para destacar aqui: a evolução do tratamento dos problemas curriculares conduz ao dilatação dos significados que compreende para moldar o que se pretende na educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização, desenvolvimento), mas também para refletir melhor os fenômenos curriculares tal como ocorrem realmente no ensino (prática) que se realiza nas condições concretas.

O currículo dentro de práticas diversas

Está subentendido que a escola, por meio do ensino, transmite uma certa cultura, um resumo adequado e uma seleção do que se entende por essa escola fora dela. De certo modo, pressupõe-se que a cultura transmitida pela instituição escolar, com seus diversos componentes e facetas, representa o que se entende por isso fora do âmbito escolar, esquecendo que essa correspondência não é totalmente exata, porque os conteúdos ou cultura escolar são objeto de reelaboração por meio de práticas diversas que têm importantes efeitos sobre os mesmos, tal como apontamos há pouco.

As transformações a que a cultura se vê submetida, no processo de se fazer realidade em ambientes escolares concretos, é consequência das forças que intervêm na seleção da mesma e, no processo de elaboração do currículo e no contexto de realização na prática. Como afirma Lundgren (1983) o currículo vem a ser uma espécie de texto cuja pretensão é a reprodução de uma forma de entender a realidade e os processos de produção social aos quais se diz que a escola deve servir. Obviamente, toda seleção cultural tem determinadas relações de correspondência com o contexto histórico-social no qual se localizam a cultura e as instituições escolares. O primeiro grande trecho dos estudos sobre o currículo preocupa-se em analisar a que tipos de interesses, opções e perspectivas serve.

Esse texto é formulado ou planejado fora do meio em que se realiza de forma prática, podendo se observar e distinguir forças e influências que atuam no contexto de formulação, da confecção do currículo, e outras que o fazem no contexto de realização, isto é, no próprio ensino. A seleção implícita e explícita no currículo é reelaborada nos processos e contextos nos quais se forma, bem como no ambiente em que se desenvolve praticamente. A cultura escolar é distribuída em instituições pedagógicas preexistentes, por meio de relações e métodos pedagógicos assentados em tradições e crenças, por professores/as que atuam concretamente, apoiando-se nas elaborações que realizam, por exemplo, os livros-texto, num modelo escolar no qual o poder de decisão está distribuído entre diferentes agentes, etc. Todos esses âmbitos são contextos prévios a qualquer proposta ou seleção curricular que acabarão filtrando-o.

Por isso, afirmamos que a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada em particular. A ciência que está contida nos programas escolares não é a ciência em abstrato, como a literatura que se ensina-aprende nas escolas, não é tampouco "a literatura", mas versões e pacotes especialmente planejados para a escola. Não é por acaso que uma crítica muito freqüente é dizer que os conhecimentos escolares são, em muitos casos, caricaturas do conhecimento. Os critérios de seleção, o fato de que se escolham recortes de disciplinas isolados de marcos mais gerais de compreensão, querer lecionar muitas coisas ao mesmo tempo (sem tempo de se deter nos temas), o fato de se distribuir os saberes em cursos, níveis, etc. (nem sempre devidamente conectados entre si), são razões que nos evidenciam que a cultura contida no currículo é um saber "curricularizado", se nos permitem a expressão.

Toda a mecânica de elaboração do currículo introduz elementos que moldam a cultura escolar. O modo como se formula esse texto (contexto de formulação) o condiciona, ou seja, é um processo no qual intervêm agentes diversos. Não existe, então, uma correspondência total entre o que é o saber externo que potencialmente pode ser transmitido e a elaboração que se faz dos saberes contidos no currículo. As práticas de confecção do currículo, de sua apresentação, são aspectos que medeiam a relação cultura-conteúdos curriculares. Diria-se que o texto, que é o currículo, não responde às intenções de ser reproduzido do que entendemos por cultura fora da escola, mas que é uma cultura própria que

tem certas finalidades intrinsecamente escolares e que presta, naturalmente, um peculiar serviço à socialização e à reprodução.

O contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em relação a como analisar e avaliar um currículo. Esse é o primeiro contexto prático externo para entender a realidade curricular: o exercício de práticas políticas, econômicas e sociais que determinam as decisões curriculares, não podendo se esquecer que o currículo proposto para ao ensino é o fruto das opções tomadas dentro dessa prática. Esquecer isto na formação de professores/as implicaria reduzi-los a consumidores passivos de algo dado, cujos valores não se discutem. Este é o grande debate curricular acima de qualquer outro problema: como já dissemos, trata-se da análise da cultura da escola.

Este não é o único contexto externo à prática mediador do currículo real. As decisões administrativas sobre como desenvolver o ensino, a elaboração de materiais didáticos, a participação familiar, a influência dos grupos acadêmicos que pressionam para que sua especialização esteja representada na cultura escolar são, entre outras, forças ou práticas de intervenção que condicionam a cultura escolar.

Esses âmbitos medeiam o currículo que se costuma apresentar à instituição escolar, para que o desenvolva. A cultura contida nos currículos já formulados ou planejados para a escola sofre outra série de modificações quando se desenvolve num meio escolar concreto, em contextos que poderíamos chamar internos. Podemos apreciar o currículo elaborado e formulado num documento oficial ou num livro-texto como algo objetivo, por exemplo, nas prescrições que a administração faz, mas esses conteúdos são transformados, por sua vez, dentro de contextos escolares concretos (o contexto de realização). Estamos frente a outra condição que mostra a falta de correspondência entre a cultura exterior, a que se elabora no currículo explícito e a que se leciona na prática real.

Enfim, como acertadamente destaca Whitty (1985, p. 37) e Bates (1986, p. 9), entre outros, a escola e os professores/as não ensinam cultura ou conhecimento em abstrato, mas reconstruções dos mesmos, inscritos dentro de instituições e de práticas cotidianas. A cultura não é um objeto terminado que se transmite mecanicamente de uns para os outros, mas uma atividade mediada que se reproduz construindo e se reconstruindo por meio de sua aprendizagem e das condições em que esta se realiza. Essa aprendizagem é peculiar nas instituições e nos ambientes escolares. Por isso, para entender o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade.

Por esta razão se diz que o currículo real é determinado na interação de todas essas práticas que Schubert (1986) chamou de *sistema curricular*. Como aponta este autor, é preciso um enfoque ecológico para entender como o currículo se configura em relação aos contextos não apenas pedagógicos, mas políticos, econômicos, legislativos, administrativos, organização de escolas, práticas de supervisão e de controle, etc., dos quais se derivam influências muito decisivas (Beltran, 1991; Gimeno, 1988, p. 22 e ss.).

Conforme demonstrado na Figura 6.1, o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto, do qual falaremos mais tarde. Este não existe à margem das circunstâncias contextuais que o moldam, o que se pede é um marco conceitual apropriado que dê a razão de tal realidade. O que é o currículo real na prática? O que resulta dessas interações.

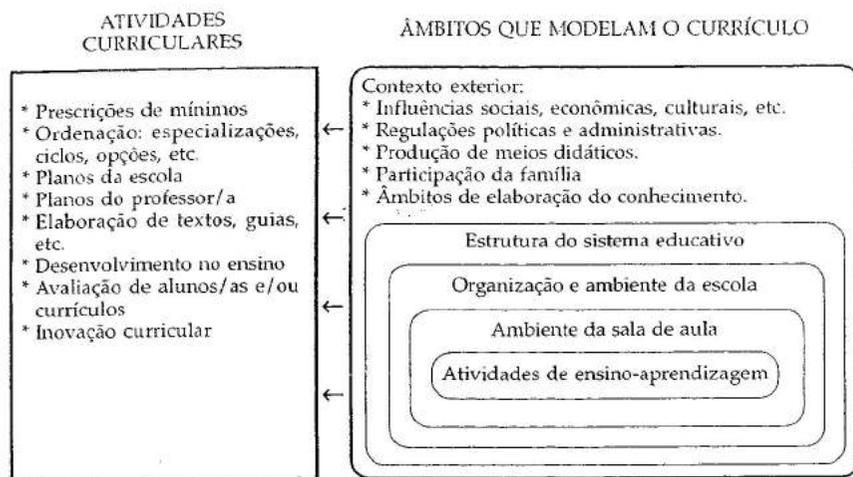


Figura 6.1. Práticas e transformações no currículo.

A representação gráfica ressalta a intenção de estabelecer relações entre os âmbitos ou contextos que moldam o currículo real, que se projetam em atividades diversas relacionadas com o currículo na prática de ensino.

a) Existe um *contexto didático* formado pela estrutura de tarefas que se desenvolvem nas atividades de ensino-aprendizagem que vem a ser o ambiente pedagógico mais imediato para o aluno/a. Não é indiferente o tipo de atividades de ensino-aprendizagem para extrair um resultado ou outro a um mesmo objetivo ou conteúdo curricular. O método condiciona os resultados que podem ser obtidos.

b) O ambiente ou *contexto psicossocial* que se cria nos grupos de ensino-aprendizagem, normalmente nas aulas, mas que pode ser visto em qualquer outra agrupação de trabalho, é um mundo complexo, fonte de influências e motivações para o aluno/a, dentro do qual a aprendizagem do currículo adota um enfoque psicológico e social especial.

c) A estrutura da escola, as relações internas, as formas de organização dos professores/as, sua coordenação, as atividades culturais realizadas, a disposição do espaço, a ordenação do tempo, etc. determinam um *contexto organizativo* que dá significado particular ao projeto concreto que uma escola tem para seus professores/as e alunos/as.

d) As escolas ou as salas de aulas não são entidades isoladas de uma realidade mais ampla que é o *contexto do sistema educativo* em seu conjunto. Muitas das peculiaridades do currículo para um nível ou período escolar são explicadas pelas interdependências que mantêm com níveis anteriores ou posteriores, pela função social e a seleção de alunos/as que um determinado tido de ensino realiza, etc. A separação da experiência intelectual da manual, por exemplo, que se observa nos currículos, está regulada pelo próprio sistema educativo em especialidades com funções diferenciadas. No *bachillerato**, o currículo sempre ficou muito marcado pelas exigências posteriores da Universidade.

* N. de R.T. No sistema educacional espanhol, *bachillerato* é o grau de ensino situado entre o ensino médio e o ensino superior.

e) Existe um *contexto exterior* ao meio pedagógico muito determinante do que se ensina nas aulas e de como se ensina. São muitas as fontes que co-determinam esse contexto: pressões econômicas e políticas, sistema de valores que preponderam, culturas dominantes sobre subculturas marginalizadas, regulamentações administrativas da prática escolar e do sistema educativo, influência da família na determinação da experiência de aprendizagem ou das opções curriculares e das ajudas aos filhos, sistemas de produção de meios didáticos de que se servem professores/as e alunos/as, pressões e influências dos meios acadêmicos e culturais que incidem na hierarquização de saberes escolares e na determinação do que se considera conhecimento legítimo. Demos um exemplo: se o currículo que se leciona nas aulas é controlado fortemente por meio de inspeções que analisam o que os professores/as ensinam, ou por meio de exames feitos fora para os alunos/as para decidir se se superou ou não um determinado curso ou ciclo de ensino, estamos frente a práticas políticas e administrativas de controle que condicionam muito o que os alunos/as aprendem e, sobretudo, o que os professores/as e as escolas ensinam. Entender o que afeta realmente os conteúdos do ensino supõe, como se vê, fixar-se em práticas não estritamente didáticas, mas muito decisivas para estas.

Uma proposição deste tipo pretende esclarecer, ao mesmo tempo que sistematizar, os problemas e práticas relacionadas com tudo aquilo que afete os currículos, gerando perguntas e programas de investigação e de reflexão para o professores/as. A vantagem está em propiciar um entendimento mais coerente da prática pedagógica não reduzida a problemas técnicos exclusivamente, mas apreciando como, dialeticamente, esferas diversas da realidade co-determinam a prática pedagógica. De tudo isso se deduz uma primeira consequência: os professores/as e os alunos/as não são os únicos agentes da configuração e do desenvolvimento curriculares. Como considerar as responsabilidades do professor/a quanto aos currículos, se os problemas que se colocam não são apenas de natureza técnico-pedagógica? O professor/a deve limitar-se a desenvolver o que outros agentes decidem previamente, ou deve participar nos diversos contextos práticos assinalados? Estão aí perguntas que necessitam respostas éticas e políticas.

O oculto e o manifesto: uma visão dos que aprendem

Se a cultura do currículo é uma cultura mediatizada, isto significa que a mediação torna-se fonte de distorção dos propósitos originais declarados externamente e de influências acrescentadas, procedentes dos contextos e das práticas que intervêm nesse processo. Para os alunos/as, o contexto de mediação por excelência do qual recebem influências é o ambiente escolar. Por isso é fundamental, para tornar claro o currículo concreto que o aluno/a recebe, considerar a seguinte dimensão: a realidade não se reduz ao que parece evidente de forma mais imediata, é preciso esquadrihar nela, descobrir o que não está evidente.

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade? Os três trazem algo, mas algumas imagens são mais fictícias do que outras. O resultado que obtemos das duas primeiras imagens – o que se diz que se ensina – forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem do aluno/a nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideais e intenções, existe outro que funciona

subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontraremos o currículo real.

Para compreender o currículo da perspectiva de quem aprende convém entendê-lo como *o conteúdo de toda a experiência que o aluno/a tem nos ambientes escolares*. O aluno/a, enquanto está na situação de escolarização, tem experiências muito diversas: aprende conhecimentos, habilidades, comportamentos diversos, a sentir, a se adaptar e sobreviver, a pensar, a valorizar, a respeitar, etc. Jackson (1975), em sua obra *A vida nas aulas*, que tão decisivamente marcou o pensamento pedagógico atual, descrevia e analisava a importância de um ambiente como o escolar, no qual as relações sociais, a distribuição do tempo e do espaço, as relações de autoridade, o uso de prêmios e castigos, o clima de avaliação, constituíam todo um currículo oculto que o aluno/a deve superar se quer avançar com sucesso pelos cursos; uma dimensão não evidente contraposta ao que ele chamou de "currículo oficial", que nos revela toda sua importância quando o aluno/a não responde como se espera às exigências que colocam a ele, resistindo a ser e se comportar como as situações escolares lhe pedem. O currículo oculto tem uma relação mais estreita com as dificuldades do aluno/a do que com seus sucessos, afirmava esse autor (p. 51), porque é aí que melhor se apreciam as exigências de adaptação aos requerimentos que propõe aos estudantes.

Esta análise do que se desprende de forma oculta da experiência nas escolas é, por sua vez, parcial se não observamos que seu significado vai além dessa experiência. As normas de comportamento escolar não foram geradas como algo autônomo, ainda que a escola elabore seus próprios ritos, mas têm relação com valores sociais e com formas de entender o papel dos indivíduos nos processos sociais. O currículo oculto das práticas escolares tem uma dimensão sócio-política inegável que se relaciona com as funções de socialização que a escola tem dentro da sociedade. Realmente, as análises mais objetivas sobre o currículo oculto provêm do estudo social e político dos conteúdos e das experiências escolares. Hábitos de ordem, pontualidade, correção, respeito, competição-colaboração, docilidade e conformidade são, entre outros, aspectos inculcados consciente ou inconscientemente pela escola que denotam um modelo de cidadão/dã (Apple, 1986; Dreeben, 1983; Giroux e Penna, 1981; Giroux, 1990; Jackson, 1975; Lynch, 1989; Torres, 1991; Young, 1971). Portanto, a socialização do cidadão/dã nas escolas não se reduz à reprodução que se produz pela transmissão da cultura explicitamente declarada nos currículos aos conhecimentos e às disciplinas.

Quando todos esses valores fazem parte dos objetivos pretendidos e das atividades pedagógicas são parte do currículo explícito da educação social e moral, e não cabe dizer que sejam propriamente componentes de sua dimensão oculta. Embora a grande maioria dessas influências seja imposta como norma de fato, aceita sem discussão, como parte do que consideramos normal, e por isso são os elementos de uma socialização oculta.

A escola não é um meio isolado dos conflitos sociais externos a ela, ainda que uma espécie de pudor leve muitos à recomendação de não tratar em seu seio os problemas conflitantes da sociedade. Ao querer esquecê-los, os reproduz acriticamente na maioria das vezes. As mensagens derivadas do currículo oculto, estejam à margem, coerentes ou em contradição com as intenções declaradas, não são alheios aos conflitos sociais: os papéis dos sexos na cultura, o exercício da autoridade e do poder, os mecanismos de distribuição da riqueza, as posições de grupos sociais, políticos, raciais, religiosos, etc. Por exemplo: se na sociedade existem discriminações contra o sexo feminino, as relações entre meninos e meninas nas aulas ou no pátio de recreio, a interação dos professores/as com uns e outros, a visão que se pode obter nos textos escolares, etc. não são senão

manifestações desse conflito social. É um aspecto que pode ser analisado não apenas na dimensão oculta, mas também na explícita (Apple, 1975 e 1986; Apple e King, 1983; Lynch, 1989; Torres, 1991).

Assimila-se esse clima de socialização por osmose e passa mais inadvertido quanto menos atritos provoca, embora não sejam poucos os conflitos que gera entre alunos/as e professores/as, porque é nessa relação que se manifesta melhor a existência de tais normas. O que se denominam problemas de inadaptação ou de conduta são provocados em boa medida pela resistência a essas submissões exigidas. Certos casos de abandono escolar, parte do fracasso escolar, são manifestações de resistência passiva e ativa à normativa do currículo oculto, o fracasso da socialização que impõe. Porque não se vai à escola aprender de modo abstrato, mas a fazê-lo de uma determinada forma e a viver num ambiente muito característico. Eggleston (1980, p. 27) afirma que as obrigações que o currículo oculto impõe aos alunos/as são tão importantes ou mais para eles, para sua sobrevivência e sucesso na escola, do que as do programa oficial ou explícito, como o são também para os próprios professores/as. O que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz; o significado real do currículo não é o plano ordenado, seqüenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc., que dizemos que os alunos/as aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos.

A diferenciação entre o explícito ou oficial e o oculto do currículo real serve para entender muitas incongruências nas práticas escolares. Não é infrequente nos depararmos com declarações de objetivos explícitos, que dizem pretender algo dos alunos/as, que depois se mostram contraditórios com o que realmente se faz para conseguí-los. O currículo explícito diz buscar a aprendizagem da escrita e o gosto por se expressar, ou o prazer da ciência, por exemplo, e depois vemos os alunos/as ocupados em exercícios tediosos de repetição que geram atitudes negativas e contrárias aos objetivos declarados.

A distinção entre a faceta oculta – condições da experiência educativa – e a manifesta – pretensões declaradas e aceitas – permite também entender melhor os processos de mudança ou o imobilismo das instituições e das práticas escolares: ainda que mudem as pretensões, as idéias ou os currículos explícitos, o currículo real muda pouco para os alunos/as porque as condições da escolarização que o traduzem se modificam muito mais lentamente. Só tratando de entender o currículo manifesto ou oficial dentro das condições escolares, e estas e aquele dentro do contexto político, social e econômico exterior à escola, entende-se a escolarização e os educadores podem desenvolver esquemas de pensamento mais apropriados para compreender o ensino e elaborar com mais realismo propostas de modificação da mesma (Giroux e Penna, 1981, p. 210). Este esquema de compreensão da realidade explica a razão de que as mudanças de disciplinas ou de conteúdos dentro das mesmas – as reformas curriculares em geral – tenham pouca incidência na experiência real dos alunos/as, na maioria dos casos, ao não se alterar as condições nas quais decorre a experiência. Ampliar o sentido do currículo real para todas essas dimensões ocultas é fundamental para explicar a resistência das instituições e das práticas escolares às mudanças promovidas desde fora, e como as reformas curriculares fracassam na transformação da prática (Giroux, 1990, p. 63).

A escola, a mudança, o currículo, os conteúdos da escolaridade, em suma, não podem ser explicados pelo discurso idealista que não se fixa nas condições reais nas quais trabalham professores/as e alunos/as. O currículo, nessa perspectiva, já não é um plano que expressa o que se quer alcançar, senão que é preciso analisá-lo como parte dos processos de socialização a que os alunos/as estão submetidos durante a experiência escolar. Dito de outro modo: o significado

da escolaridade para os alunos/as, o dos conteúdos reais, não pode ser separado do contexto em que eles aprendem, porque este é um marco de socialização intelectual e pessoal em geral. Na experiência escolar, “o oculto” é muito mais amplo e sutil do que o manifesto. Sem compreender isso, os professores/as não podem entender o que realmente é a prática que desenvolvem.

Toda esta perspectiva tem uma grande potencialidade ao implicar uma virada conceitual muito importante para entender a educação e a direção da mesma dentro das instituições escolares.

1) Por um lado, distinguir o que se pretende do que se faz realmente. No mundo educativo são utilizados dois tipos de discursos: um que serve para expressar o que se quer, as aspirações, a filosofia que se diz professor, e outro para dizer como é a realidade, descrevê-la, desvendá-la e criticá-la. Para compreender o currículo real é preciso transcender e relativizar sua dimensão manifesta, definida num documento em que se concretizam seus objetivos e conteúdos ou num livro-texto que articula uma parte e uma visão do mesmo. É preciso fazer a análise das condições escolares: em primeiro lugar, porque as condições do meio, o ambiente que impõe sua arquitetura e mobiliário, a disposição do espaço e seu uso, a vida social da aula, as relações professor/a-alunos/as, os métodos educativos, o tipo de comportamento que exigem as tarefas pedagógicas que os alunos/as realizam, a estrutura de funcionamento das escolas, etc. mediatizam as pretensões explícitas do currículo que se quer alcançar. O conhecimento e todas as aprendizagens que os alunos/as adquirem é o saber filtrado por todas essas condições; em segundo lugar, porque o funcionamento de tais elementos pedagógicos e organizativos são fonte de normas de comportamento e de valores que os alunos/as assimilam. A cotidianidade desse meio é o que faz com que se vá absorvendo por osmose. O currículo oculto caracteriza-se por duas condições: o que não se pretende e o que é obtido por meio da experiência natural, não diretamente planejada pelos professores/as em suas aulas (McCutcheon, 1988, p. 191).

2) Por outro lado, atender a esta dimensão “oculta” significa que, ao falar de cultura como conteúdo do currículo, é preciso fazê-lo em termos antropológicos mais do que acadêmicos. A concepção mais corrente da mesma, dentro e fora do sistema educativo, refere-se a conteúdos relativos ao que a cultura acadêmica especializada significou. Uma concepção legitimada pelo próprio sistema educativo: conhecimentos e habilidades pertencentes aos âmbitos do saber que se cultivam nas instituições de ensino superior. O sentido antropológico de cultura compreende muito mais. A cultura é a junção de significados, convenções, crenças, comportamentos, usos e formas de se relacionar nos grupos humanos. Nas aulas e nas escolas há algo mais do que comunicação de conhecimentos de “alta cultura”; ali se desenvolve todo um processo de socialização dos alunos/as, e os conteúdos do currículo real são os dessa socialização.

3) Além disso, a importância de destacar esta perspectiva reside em que ela ressalta a importância dos contextos ou ambientes. O currículo que na realidade incide nos alunos/as depende, em grande parte, das condições do ambiente que se vive nos meios escolares, dos estímulos sutis que têm sua origem aí. E intervir no currículo real implica modificar esse ambiente em suas dimensões fundamentais: *físicas* (arquitetura e disposição do espaço, mobiliário), *organizativas* (formas de organizar os alunos/as na escola, dentro das aulas, distribuição de tempo) e *pedagógicas* (relações entre professores/as, entre estes e os alunos/as, entre alunos/as, etc.).

Com a abertura para suas dimensões ocultas, o conceito de currículo se abre para uma realidade muito mais complexa de entender e, naturalmente,

mais complicada de dirigir ou de mudar. Torna mais obscuro e impreciso o conceito, mas mais adequado para compreender a realidade. Uma conceitualização tão ampla tem suas vantagens.

Como Cherryl Holmes (1988, p. 133) destaca:

a) Pode acolher a idéia mais comum de que o currículo é um guia para planejar, ensinar e avaliar o currículo oficial.

b) Inclui as aprendizagens incidentais cuja fonte é a estrutura escolar como organização, com suas normas de funcionamento.

c) Observam-se as aprendizagens que têm sua origem nos companheiros do aluno/a.

d) Aceita-se que aquilo que não fica compreendido no que explicitamente se pretende – o currículo *nulo*, como diria Eisner – também faz parte do discurso, pois é evidente que não apenas se ensina, mas que também se ocultam outras coisas. Às vezes, devido a argumentos de que para determinadas idades tratar de certas coisas parece inadequado – sexualidade, pobreza, guerra, fome, etc. –, ou devido ao predomínio de certas visões sobre outras – ocultação de etapas “pouco gloriosas” da própria história nacional, etc. –, o certo é que existe uma parte da realidade que se anula na cultura escolar.

e) Evita ter de distinguir entre currículo (o previsto) e instrução (o que se faz, o desenvolvimento prático), ou seja, nos obriga a ver a continuidade-descontinuidade entre intenções e realizações.

Ao que chamamos currículo? A um processo ou a alguma representação do mesmo? Desde a retórica das declarações, dos propósitos e das idéias até a prática

O que foi dito no trecho anterior nos ajudará a compreender melhor a necessidade de um enfoque processual dos problemas curriculares. A educação é um campo de pensamento e prática no qual projetamos ideais diversos, utopias individuais e coletivas, ideologias globais ou valores concretos que pretendemos que se desenvolvam e que outros compartilhem, por meio de propostas, ou por meio de imposições e também por manipulações ocultas. Tanta projeção e carga ideológica gera por si mesma um discurso, uma linguagem que costuma, com demasiada freqüência, desligar-se da realidade e ganhar autonomia própria. Nessa medida nem sempre dá conta da realidade, e até pode ocultá-la e manipulá-la. O discurso muda e se remodela, porque, como afirma Cherryholmes (1988, p. 3), tem relação com um tempo e lugar, mas essas mudanças não deveriam confundir-se com outros correlativos na prática à qual se referem. Não se pode dizer que *o que se diz* e *o que acontece* sejam realidades totalmente independentes, mas sim que gozam de certa autonomia. Daí ser evidente que, para conhecer a realidade, é preciso ir além do discurso que se elabora sobre a mesma.

O político e o administrador da educação dizem empreender programas que em muitos casos coincidem pouco com o que fazem ou, simplesmente, supervalorizam suas ações pontuais. Se solicitamos a um grupo de especialistas que elabore um projeto de currículo, ele colocará no papel as aspirações mais louváveis e racionais para seu ponto de vista. Tudo isso bem fundamentado e ordenado, e não se atreverá a dizer que, sob as condições reais de trabalho das escolas e dos professores/as, se poderá fazer pouco do que disse. Talvez esse desajuste em políticos e especialistas se deva à falta do conhecimento da prática concreta, mas isso não atinge apenas eles. Se perguntamos a um grupo de professores/as de uma escola ou a cada um deles sobre sua filosofia educativa,

seu projeto global, ou seus planos docentes imediatos, suas “programações”, obteremos visões otimistas em geral, bem mais completas e positivas do que depois poderiam nos dizer os alunos/as do que ocorre na realidade das aulas. O significativo – as declarações de intenções, os projetos – substitui o significado da prática, ocultando a realidade. Se se quer saber o que é verdadeiramente a educação, conviria muito mais analisar as práticas nas aulas do que se deter muito no discurso embelezado. Claro que arrancaríamos muitas lembranças más e além do mais se dispõe de poucos dados elaborados com rigor metodológico sobre a realidade educativa; esta é bastante nebulosa e nos desenvolvemos geralmente a partir de impressões pouco examinadas.

Se pensassem nas conseqüências de cada conceito pedagógico que se maneja na legislação educativa, por exemplo, para ver que condições são necessárias para sua implantação real, que formação de professores/as se requer, que condições de trabalho, materiais, organização de classes e escolas, etc. são precisos, certamente se seria mais cauteloso no uso da linguagem. Faça-se a prova com os conceitos de aprendizagem significativa, uso crítico da informação, fomento da iniciativa dos alunos/as, ensino disciplinar, flexibilidade do currículo, atenção integral ao aluno/a, avaliação formativa e contínua, professores/as pesquisadores em sua aula, etc. O manejo dos conceitos sem o compromisso com a prática cumpre com o rito de mudar aparentemente a realidade baseando-se na manifestação de boas intenções ocultando as misérias. Nisso consiste manter uma perspectiva crítica em educação: em descobrir essas incongruências para sanear o discurso educativo e manter viva a utopia, forçando a mudança da realidade. Apenas dessa forma os conceitos pedagógicos não se desgastam e mantêm seu poder de apresentar ideais com que pressionar a realidade e as forças que a governam.

O currículo é um campo privilegiado para apreciar essas contradições que destacamos, a separação entre intenções e prática. Que país se arriscaria a pôr em seu currículo oficial aquilo que realmente se faz nas escolas? Que professor/a assumiria o risco de afirmar que a cultura e os importantes e atrativos conhecimentos que diz ensinar se reduzem ao conhecimento memorizado de alguns conceitos sem relação, trabalhados com atividades rotineiras, que para serem aprendidos devem ser submetidos a avaliações constantes, pois do contrário os alunos/as não os estudariam? As declarações e as propostas que compõem o discurso curricular formam o que Sirotnik (1988) chamou de *expectativas curriculares*, cuja função é recortar desejos que querem se levar para a prática, que têm muito pouca correspondência com as análises da realidade, e que, em muitos casos, são meros rituais, artifícios simbólicos que costumam proliferar em momentos de reformas, mudanças legislativas, introdução de modismos pedagógicos, projetos de inovação curricular, etc. Na pior das hipóteses são cortinas de fumaça que ocultam, confundindo o que deveria acontecer com o que realmente acontece.

Quando são fruto de debates e reflexões intelectuais e políticas autênticas, confrontados com a realidade e como arquitetura de propostas reais de mudança, essas *expectativas* fomentam uma certa tensão ideológica que ajuda a pensar e decidir práticas, porque colaboram na articulação de tais propostas. O que acontece é que, depois de uma história de boas intenções declaradas, já se compreende como o discurso caminha independente dos progressos da prática. Depois de tantos conceitos e orientações inovadoras, a prática muda pouco. E é aqui que se torna útil um esquema explicativo para entender o currículo; porque a realidade tem a ver com contextos escolares e extra-escolares, com hábitos de comportamento, com meios e condições reais, com professores/as de “carne e osso”, com determinada sociedade. Um argumento aparentemente banal deveria

nos fazer pensar. Se a prática dependesse das propostas que se fazem, seria muito fácil melhorá-la e mudá-la; a história não confirma, precisamente, essa tese. Em nosso contexto e em outros se tem a experiência de que, depois de múltiplas mudanças nas leis, orientações e programas renovados, a qualidade do ensino não melhorou significativamente numa série de aspectos fundamentais. Este continua sem interessar a muitos alunos/as, e os professores/as, apesar das novas gerações, continuam reproduzindo velhas pautas pedagógicas. Como afirmava Goodlad (1984), após a análise de projetos, documentos e propostas curriculares, não são metas o que nos falta para a escola, mas articulação das mesmas e compromissos com elas.

É evidente que para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade. O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não poderemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem. Qualquer discurso educativo deve servir ao desenvolvimento da realidade para fazê-la progredir mais do que seu embelezamento mascarador.

Stenhouse (1984), depois de examinar múltiplas concepções e definições do que é o currículo, conclui:

“Ao que parece, encontramos-nos frente a dois pontos de vista diferentes acerca do currículo. Por um lado, é considerado como uma intenção, um plano ou uma prescrição, uma idéia acerca do que desejaríamos que acontecesse nas escolas. Por outro, é visto como o estado de coisas existentes nelas, o que de fato acontece nas mesmas.

“Parece-me, essencialmente, que o estudo do currículo interessa-se pela relação entre essas duas concepções: como intenção e como realidade. Acredito que nossas realidades educativas raramente se ajustam a nossas intenções educativas” (p. 27).

Precisamente, perspectivas como a deste autor colocaram o currículo como um meio para transferir idéias para a prática e, portanto, os estudos e propostas curriculares deveriam mostrar como fazer essa transferência e como acontece na realidade. O currículo, ao querer modelar um projeto educativo complexo, é sempre um veículo de pressupostos, concepções, valores e visões da realidade. Dessa forma, no estudo do currículo aparece uma dimensão processual muito sugestiva: como as idéias que o sustentam, os conteúdos declarados explicitamente vão se transformando em práticas. Podemos pretender ensinar a ler ou ensinar ciência, e querer fazê-lo sob o amparo de idéias como a de fomentar nos alunos/as a aptidão e atitude de que utilizem esses elementos culturais para analisar a realidade social que os rodeia. Como, pelas experiências educativas, são realizados esses objetivos sob esse princípio?

Como bem destaca Grundy (1987), nosso pensamento está condicionado para considerar mais o currículo como uma realidade, produto ou objeto, algo tangível, um plano elaborado que depois se modelará na realidade, em vez de entendê-lo como um processo, uma práxis, em que acontecem múltiplas transformações que lhe dão um sentido particular, valor e significado. O fato de que seja caracterizado como *práxis* significa que em sua configuração intervêm idéias e práticas, que adquire sentido num contexto real, com determinadas condições, que todo ele é uma construção social. Se adotamos uma conceitualização reificada buscando algo tangível, modelado num plano, nos tornamos propensos a entender que o currículo é a modelação desses planos ou projetos que o refletem (documentos de prescrições, guias didáticos, livros-

texto). Geralmente o plano estruturado que mais se impõe a ser considerado como tal é o currículo *oficial*, como denominava Jackson, porque é o que se conhece mais e o que com procedimentos mais efetivos trata de se impor e monopolizar o discurso.

O currículo é mais um processo social, que se cria e passa a ser experiência através de múltiplos contextos que interagem ente si (Cornbleth, 1990, p. 13; Gimeno, 1988). A realidade do mesmo não se mostra em suas modelagens documentais – prescrições ou livros-texto –, mas na interação de todos os contextos práticos que destacamos anteriormente. Para tornar claro o processo curricular e tomar referências concretas objetivas podemos aproveitar modelos de fases do processo que expressam, com diferente definição, o que denominávamos de *expectativas curriculares*, mas que por si mesmas não são o currículo real. Possuem, no entanto, diferentes graus de aproximação ao que é a prática curricular. São como fotos fixas de um processo. A análise dos livros-texto, por exemplo, nos aproxima mais da realidade educativa do que os documentos oficiais que regulam e prescrevem o currículo. Os planos reais dos professores/as nos aproximariam mais do que os livros-texto.

Pode-se captar o processo em diferentes modelos ou representações diversas, que são os pontos de apoio na investigação curricular. As mais concretas são as seguintes:

- O currículo como compêndio de conteúdos ordenados nas disposições administrativas – os *documentos curriculares* (na Espanha, os chamados mínimos curriculares e mais recentemente o Plano Curricular Base). É o currículo prescrito e regulado.
- Os *livros-texto*, os *guias didáticos* ou *materiais diversos* que o elaboram ou planejam. É o currículo criado *para* ser consumido pelos professores/as e alunos/as.
- As *programações* ou *planos* que as escolas fazem. O currículo no contexto de práticas organizativas.
- O conjunto de *tarefas de aprendizagem* que os alunos/as realizam, das quais extraem a experiência educativa real, que podem ser analisadas nos cadernos e na interação da aula e que são, em parte, reguladas pelos planos ou programações dos professores/as – é o chamado currículo *em ação*. Este nível de análise ou concepção, junto com a concepção seguinte, é o conteúdo real da prática educativa, porque é onde o saber e a cultura adquirem sentido na interação e no trabalho cotidianos.
- O que os professores/as exigem em seus *exames* ou avaliações, como o exigem e como o valorizam.

Documentos, textos, planos e tarefas são as “fotos fixas” aproximadas de um processo que as liga. De certa forma, refletem o currículo, mas o estudo e compreensão deste deve fixar-se no processo entre as “fotos”. Todas essas manifestações ou representações do projeto pedagógico e dos conteúdos do ensino são cortes que representam a realidade processual, mas esta é composta pela interação de tudo isso. São imagens que se supõem conectadas, ao menos no plano das intenções, aos mesmos objetivos; porém cada âmbito prático em que se realizam têm uma certa independência. Desde uma mentalidade administrativa, hierarquizada, foram entendidas como fases de um processo de desenvolvimento linear com dependências ordenadas (da intenção até a prática, como se cada escalão se comportasse tal como o anterior designa, como se cada nível de decisão obedecesse cegamente ao anterior), mas, na realidade, têm uma certa margem de autonomia. Por exemplo: duas editoras diferentes oferecem versões ou desenvolvimentos das mesmas diretrizes curriculares, mas qualquer professor/a sabe que são peculiares

quando desenvolvem os conteúdos prescritos para uma disciplina num nível ou curso. Dois professores/as com as mesmas diretrizes curriculares, ou manejando um mesmo material didático, não ensinam exatamente a mesma coisa em suas classes. As diferenças indicam que intervêm fatores peculiares em cada fase da representação do currículo.

Poderia se analisar um currículo a partir dos documentos legais ou orientações que a administração elabora, nos moldes que uma editora de livros-texto faz do conhecimento e dos objetivos educativos, por exemplo. Um retrato mais real do que é a prática nos darão os planos que as equipes de professores/as elaboram numa escola ou os que estes professores/as fazem em suas aulas para seus alunos/as. Os trabalhos acadêmicos que estes realizam, os exames que o professor/a impõe, nos quais se valorizam certos conhecimentos adquiridos e reproduzidos de forma singular, ou os que se valorizam em provas externas, serão um indicador muito decisivo para saber o que se sugere e obriga a aprender e como fazê-lo. Uma coisa não é independente totalmente da outra, mas o certo é que são fases no processo de concretização das expectativas curriculares que dão significados particulares às idéias e às propostas. Em que modelos são concretizadas essas transformações quando nos referimos ao currículo? Em todas elas se expressa de forma distinta o currículo, a realidade deste é o resultado das interações em todo esse processo, tal como demonstra a Figura 6.2.



Figura 6.2. O currículo como processo.

Apenas uma mentalidade burocratizada, com a intenção de gestionar hierarquicamente as decisões educativas, poderia pretender a dependência estrita de algumas etapas ou âmbitos de ação em relação a outras – pretendê-lo não significa alcançá-lo. Uma análise superficial do que se faz para elaborar, implantar e desenvolver o currículo nos diz que nesses processos participam uma multidão de ações fora das instituições escolares e dentro delas, algumas de caráter pedagógico e outras não, que determinam a prática real: prescreve-se desde os âmbitos político-administrativos; ordena-se dentro do sistema educativo segundo especializações, ciclos e cursos; decide-se o que é para todos e o que é optativo; planeja-se antes de que chegue aos professores/as por meio de orientações administrativas; é objeto de organização e planejamento nas escolas (atribuição de especializações a professores/as, organização de professores/as por disciplinas ou para várias delas, prevêm-se horários condicionantes da atividade, módulos de tempo com diferente valor, adotam-se linhas metodológicas em disciplinas ou departamentos, dá-se prioridade a partes dos programas, etc.); o currículo é moldado pelos professores/as em seus planos e em sua prática metodológica; sobre o currículo decidem as editoras de livros-texto ao concretizar diretrizes gerais, já que as prescrições são sempre interpretáveis e flexíveis; os professores/as avaliam o currículo, às vezes por provas de homologação externa; o currículo é objeto de políticas e táticas para mudá-lo. Entre todos esses processos se dão dependências e incoerências, porque cada âmbito de atividade tem uma certa autonomia em seu funcionamento.

Esta perspectiva *processual* sobre o currículo tem a ver com uma visão sobre as relações escola-sociedade em geral. Se aquele é mediatizado no processo de seu desenvolvimento e implantação, então ele mesmo, como *texto* da reprodução, não tem um valor reprodutor à margem das condições de seu desenvolvimento. Isso significa que a reprodução social por meio do currículo é preciso ser entendida desde esta ótica processual. Se a relação entre currículo e prática escolar não é mecânica, mas mediatizada por práticas diversas, essas práticas são elementos da reprodução ou, pelo contrário, elementos potenciais de resistência à mesma. Não existe reprodução mecânica da cultura à margem das condições da reprodução. A teoria da correspondência de Bowles e Gintis (1981), que vê na escola um aparelho que tem correspondência com a estrutura social externa, servindo para reproduzi-la, deve observar o efeito mediatizador das condições escolares e a possibilidade de que estas sirvam para este efeito ou para resistir a ele, contra-atacá-lo e reorientá-lo. Somente mantendo aberta essa possibilidade cabe pensar alternativas sociais desde a educação (Apple, 1987, p. 81).

“A maior dificuldade, tanto da teoria da correspondência de Bowles e Gintis, quanto da tese da reprodução de Bourdieu e Passeron, é que ambas são abertamente deterministas ao insistir em que a cultura da escola é determinada direta e univocamente pela classe dominante. Ambas ignoram o caráter das culturas escolares, a resistência dos grupos de professores/as e de alunos/as às tentativas de imposição cultural... e a evidência de que as escolas são lugares de *produção* cultural tanto como simples veículo de *reprodução*” (Bates, 1986, p. 19).

Um esquema conceitual do tipo que estamos comentando para enfocar o que é o currículo, como acontecia ao considerar as dimensões ocultas, oferece além disso a vantagem de compreender e situar melhor as políticas que pretendem inovar os currículos. É preciso estabelecer a qualidade ou adequação de uma proposta curricular não como se tal projeto – “foto fixa” – fosse algo independente das práticas e transformações a que será submetido, analisando-o desde uma determinada filosofia ou concepção psicopedagógica, mas notando que seu valor hipotético para transformar a realidade está em ver que

potencialidade tem para fazer com que os professores/as ensinem de outra maneira e os alunos/as aprendam mais adequadamente conteúdos culturais ou outros quaisquer. Potencialidade que está nos processos de mediação a que é submetida a proposta, não em suas próprias declarações de intenção. A pergunta-chave em nosso contexto concreto é: o que os professores/as ensinam e o que os alunos/as aprendem depende de forma estrita de uma proposta elaborada pela administração ou de um projeto confeccionado por especialistas? Depende do grau de controle que se exerça sobre a prática para obrigar seu cumprimento, da assimilação que os professores/as façam dessas orientações, de que os materiais didáticos que se aproximam mais da prática traduzam adequadamente as propostas, de que as condições materiais, organizativas, etc. não o impeçam, de que variem os métodos e as tarefas acadêmicas, de que se modifiquem os procedimentos de avaliação. Para que a mudança curricular tenha sucesso é preciso começar por todas as condições práticas que vão mediatizar a proposta; do contrário, esta necessariamente vai ser traduzida a partir do que existe e, portanto, empobrecida, se é que potencialmente era inovadora.

A perspectiva processual não só serve para conectar ou se observar desconexões entre modelações pontuais do currículo, mas também passa a ser um modelo de explicação também da mudança e das resistências ao mesmo. Numa perspectiva tecnocrática, a inovação dos currículos se reduz à mudança de propostas ou modelos curriculares; numa ótica processual a mudança curricular consiste em (e exige) alterações em todas as práticas próprias dos contextos por meio das quais adquire significado real, porque o importante é produzir mudanças reais na prática do currículo que alunos/as e professores/as experimentam.

“Partindo da concepção do currículo como processo social contextualizado, a mudança curricular necessariamente implica mudanças contextuais. Já que currículo e contexto são mutuamente determinantes, a mudança no primeiro é mais provável que venha depois e não que preceda à mudança do segundo” (Combleth, 1990, p. 9).

(...)
“Se o currículo se reduz a um produto aproximado, mudá-lo significa então construir e implantar um documento ou um pacote diferente do mesmo” (idem, p. 14).

Se mudar o ensino e a aprendizagem dos alunos/as é substituir alguns temas por outros, acrescentar ou tirar conteúdos ou disciplinas, modificar os livros-texto, etc., a mudança tem probabilidade de acontecer e pode-se chegar a pensar que os novos currículos foram implantados na prática com essas modificações. Esta seria uma concepção de mudança curricular ou de melhora da qualidade do ensino pouco exigente, entendida desde uma perspectiva hierárquica. Se, em troca, os novos conteúdos ou as substituições implicam melhoras na atitude frente ao conhecimento, entender seu valor formativo de outra maneira, atender à assimilação que os alunos/as fazem, ver na aprendizagem um processo de construção de significados, conectar as experiências e aprendizagens prévias dos alunos/as com o conhecimento elaborado, ou realizar novas atividades para aprender de outra forma, então a mudança requerida é mais exigente e a simples modelagem das expectativas curriculares num plano tem efeitos pouco significativos. É preciso ver que fatos e condicionantes devem mudar, para que essas práticas se transformem de verdade.

Evidentemente, podem se desencadear alguns efeitos de qualquer proposta, do debate sobre as mesmas, se vão acompanhadas de uma melhora sensível da formação dos professores/as e das condições da prática, mas o certo

é que os mecanismos que a regulam, nessa hipótese mais exigente, são outros bem diferentes. Quanto mais radicais forem as inovações propostas, quanto mais cheio de novidades for um currículo, quanto mais se proponha em profundidade uma reforma afetando a qualidade do ensino, tanto mais depende seu sucesso dos mecanismos que operam em todo o processo de concretização e desenvolvimento do currículo e menos do plano explicitado.

Como se vê, a concepção da transformação do currículo é imprescindível na análise de como pode melhorar a qualidade da educação e de que conceitos de qualidade ou de mudança entram em discussão. Um exemplo: mudar o ensino de idiomas modernos para "melhorar a aprendizagem dos mesmos" é suscetível de diversas análises curriculares. Uma medida pode ser começar a lecioná-los antes na escolaridade ou aumentar as possibilidades de opção entre idiomas. A regulamentação administrativa dessas medidas com os meios necessários levaria ao êxito em relação à expectativa curricular proposta. Se, pelo contrário, entende-se que mudar esse ensino significa que os alunos/as melhorem o conhecimento real do idioma e seu uso falado e escrito, a reforma curricular tem outras exigências e de pouco serve que exista um currículo oficial bem estruturado, ordenado seqüencialmente e apresentado. Isso significa que os mecanismos para que esses currículos tornem-se realidade na prática dependem de uma mudança por parte dos professores/as, dos recursos materiais e do número de alunos/as por grupo e professor/a como exigências fundamentais.

Em resumo, não adianta analisar os fatos tal como parece que se apresentam, porque o sistema educativo é formado fundamentalmente por uma série de hábitos de comportamento e de práticas que, ao tê-las vivido e experimentado, nos parecem dados da própria realidade e, talvez por isso, não observamos em que são opções possíveis. Desde uma perspectiva fenomenológica e crítica, a realidade deve ser vista em sua dimensão holística, dialética e histórica, englobando as ações, os agentes e as práticas que se misturam nos processos educativos, como processos sociais que são. Desta condição se deduz, para efeitos de métodos de análise da realidade, que as metodologias para analisar e investigar o currículo incorporem recursos muito variados.

OBSTÁCULOS PARA UM MARCO DE COMPREENSÃO PROCESSUAL

São diversas as circunstâncias que concorrem para que esta perspectiva não se assente na teoria e prática curriculares. Em primeiro lugar, porque sobrevive com força a concepção burocrática da instituição escolar (Rowan, 1990), que concebe esta como uma organização vertical com um sistema centralizado de decisões, em que os subordinados deveriam cumprir fielmente as ordens impostas e propostas desde cima, em que os processos que se desenvolvem deveriam ajustar-se aos objetivos assinalados de antemão. Não importa que depois isto nunca se cumpra, desprezando-se as incoerências, resistências e disfunções que se dão em toda organização educativa. A escola, apesar de sua forte burocratização, não é uma organização ao estilo de uma empresa, mas algo mais parecido com um organismo complexo e vivo onde as partes decidem fazer coisas com alguma autonomia – diga-se também com desordem e incongruências às vezes – e na qual os processos de negociação interna entre as partes e os processos que se estabelecem com o currículo imposto desempenham um importante papel.

Em segundo lugar, uma concepção política e técnica do professor/a, coerente com essa perspectiva global, entendeu-o mais como servidor de um projeto não elaborado por ele, aplicador mais do que criador de planos de ensino, como afirmam Tanner e Tanner (1980), alguém que intervém em problemas técnicos mais do que na decisão do conteúdo e na orientação do sistema escolar. Na gestão dos currículos, dentro dos sistemas educativos complexos, é evidente que os professores/as são vistos mais como funcionários ou assalariados que devem seguir certas determinações do que como profissionais que, à imagem do que foram os profissionais liberais clássicos, controlavam coletivamente uma prática e definiam os critérios do "bem fazer". Desde a perspectiva que entende os professores/as dependentes quanto às propostas externas, neles só se pode ver alguém que as aceita ou as dificulta, mas não a elementos ativos que trazem seus significados próprios em certas condições de seu trabalho (Doyle e Ponder, 1977).

Em terceiro lugar, toda uma concepção técnica – e às vezes mecanicista – que concebeu o ensino como uma prática baseada em habilidades dirigidas para conseguir objetivos concretos, em vez de compreendê-lo como algo complexo em que as concepções e decisões dos professores/as desempenham um papel importante que dá sentido e realidade ao que se faz; tudo isso levou a que se se ocupasse mais das intenções do ensino, dos planos e currículos planejados fora da escola que do que realmente se ensinava dentro e como se traduziam aquelas intenções externas. A didática e o currículo, até os anos 80, estiveram muito marcados pela obsessão da definição dos objetivos do ensino (Gimeno, 1982) e muito pouco em ver o que se passava depois, com o que com tanta obsessão se definia.

Esta concepção técnica do ensino e a visão das instituições escolares como organizações burocráticas, em coerência com um modelo político de divisão do poder e das decisões em educação, foram congruentes com essa revigoração do currículo de que falamos, produto dessa divisão de poder, a que os professores/as deveriam moldar-se e aplicar na prática. A teoria do currículo teve que sofrer necessariamente, em suas origens, a marca de todos esses pressupostos, já que o princípio da mesma se deve mais a preocupações administrativas do que científicas (Kliebard, 1975; Gimeno, 1988), pois o currículo era, antes de mais nada, algo para se organizar e gerenciar, embora a investigação destacava dados contra essa concepção. Foi preciso passar o domínio das proposições técnicas e científicas no pensamento educativo, com a recuperação de perspectivas epistemológicas desautorizadas por aquela orientação, para recuperar enfoques que entendessem a importância das determinações históricas, sociais e subjetivas dos processos pedagógicos e também do currículo.

Wolfson (1977) sugeria a necessidade de incorporar esses elementos subjetivos que atuam como mediadores curriculares, especialmente os dos professores/as, para que, desde uma perspectiva fenomenológica, se pudesse configurar uma teoria do currículo que observasse aspectos que não haviam sido levados em conta pela teoria tradicional; ou seja, considerar professores/as e alunos/as como criadores do currículo, ou ao menos como tradutores das propostas que chegam a eles:

"Todos os professores/as (seres humanos, afinal), a todo momento, percebem os alunos/as e o que são suas responsabilidades no ensino por meio de sua peculiar trama de crenças e pressupostos. Uma rede que se refere a menos a seis grupos de considerações ou aspectos: a) para que servirão as escolas, b) como são os alunos/as e como aprendem, c) o que é importante (valores), d) o significado do conhecimento, e) a natureza de nossa sociedade e do mundo, f) a idéia que têm de seu papel como professores/as" (p. 84).

Em termos semelhantes, expressa-se Kemmis (1988), quando afirma que:

“...uma leitura da literatura atual sobre o currículo sugere que este é um campo que ganhou o conjunto de problemas que em outro tempo se estudavam sob a rubrica mais genérica de ‘estudos educativos’. Há 30 anos se acreditava comumente que a educação era um tipo de campo misto que exigia o estudo interdisciplinar, seus próprios sucessos dependendo dos que se produzissem em disciplinas ‘básicas’, tais como a psicologia, a sociologia, a economia, a história e a filosofia; no entanto, hoje em dia, há menos confiança em que os avanços nessas parcelas de conhecimento propiciem progressos correlatos em nossa compreensão da educação.”

(...)
“mais, se é certa nossa idéia de que a prática do currículo é um processo de representação, formação e transformação da vida social na sociedade, a prática do currículo nas escolas e a experiência curricular nos estudantes deve ser entendida como um todo, de forma sintética e compreensiva, mais do que pelas estreitas perspectivas de especialidades das disciplinas particulares” (p. 13-14).

A própria complexidade dos problemas relacionados com o currículo impede qualquer pretensão de analisar os fatos e interrogações pedagógicas sob chaves estritamente científico-técnicas. Beyer e Apple (1988, p. 5), oferecendo o que seria uma lista-resumo da problemática a ser desenvolvida, afirmam que se queremos fazer do currículo um pensamento que trate seriamente a prática, devem-se abordar questões complexas de ordem: *epistemológica* (o que deve ser considerado como conhecimento), *política* (quem controla a seleção e distribuição do conhecimento), *econômica* (como se relaciona o conhecimento com a distribuição desigual de poder, bens e serviços na sociedade), *ideológica* (que conhecimento é o mais valorizado e a quem pertence), *técnica* (como tornar exequível o conhecimento para os alunos/as), *estética* (como ligar o conhecimento com a experiência e biografia do aluno/a), *ética* (que idéia de moral preside as relações entre professores/as e alunos/as), *histórica* (com que tradição contamos para abordar estas interrogações e que outros recursos necessitaremos).

4) Neste marco aparece uma pergunta importante: qual é o papel dos professores/as? Deixando de lado as declarações – o que chamamos retórica –, sua atividade real está determinada pela necessidade de que desenvolva esse currículo com seus alunos/as. Obviamente, seu trabalho nas aulas é uma ação enquadrada nesses contextos que forma e molda o projeto curricular. Só podemos ver o papel do professor/a como o de alguém que interpreta o currículo e o ensina ou contribui para que outros o aprendam. Mas é necessário entender que todos os componentes que formam o *sistema curricular* delimitam o âmbito de suas competências, ditam-lhe certas regras, margens de manobra e direções a serem tomadas. A prática dos professores/as é um trabalho delimitado por todos esses contextos.

Não podemos nos conformar com uma perspectiva passiva que veja descarregar tanta determinação externa sobre os professores/as. É necessário colocar-se: que papel se pretende que eles desenvolvam?, servir a um projeto decidido e estruturado fora, ou intervir na configuração e mudança dos contextos políticos, administrativos, organizativos, de avaliação, de inovação, confecção dos materiais que desenvolvem o currículo?, o professor/a será apenas um especialista em métodos de ensinar o que lhe dizem que deve transmitir, ou terá que estar sensibilizado e capacitado para intervir em todas essas dimensões que Beyer e Apple destacam? A resposta não é técnica, não se pode dar por critérios científicos. Ela é política e ética, isto é, dependendo de que tipo de profissional que se queira ter.

As conseqüências das opções que se adotem são importantes para regular suas funções, seus direitos e deveres nas instituições escolares e, sobretudo, para pensar sua preparação: com que formação – instituições, conhecimentos e práticas – responderemos ao tipo de profissionalização que se considere conveniente estimular?

EXISTE UMA DEFINIÇÃO DO QUE É O CURRÍCULO?

Depois de tudo o que foi dito nestes últimos trechos, se compreenderá a dificuldade de oferecer uma definição válida de currículo que seja aceita universalmente. Não a demos, nem tem sentido dá-la, ainda que exista uma infinidade. Todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e a compreensão de currículo depende de marcos muito variáveis para concretizar seu significado.

Com alguns exemplos de definições comprovaremos que, segundo a perspectiva da qual são formuladas, seu conteúdo é muito distinto, ultrapassando sempre a concepção mais restrita e certamente mais difundida de que o currículo é o *programa-resumo* de conteúdos do ensino.

Para Johnson (1981), a partir de uma perspectiva condutual:

“Currículo é uma série estruturada de objetivos pretendidos de aprendizagem. O currículo é o que prescreve de forma antecipada os resultados da instrução. Não trata de prescrever os meios, isto é, as atividades, os materiais ou inclusive o conteúdo que se deve lecionar para obtê-los. Ao tratar dos resultados a serem alcançados, refere-se aos *fins* , mas em termos de produtos de aprendizagem, e não em um nível mais geral e amplo. Em suma, o currículo indica o que é o que se deve aprender, e não o *porque* deve ser aprendido (p. 73).

É um conceito que se limita aos resultados escolares observáveis, como plano que articula as aspirações da escola, prévio e separado da realização prática do ensino. É uma definição instrumental que elaborada dentro de um marco no qual não se consideram o sentido, a origem e a prática a que dá lugar o currículo. Certamente este tipo de concepções dá chance a que se entenda por isso somente as necessidades administrativas expressadas no currículo prescrito.

Existe uma série de concepções que centram seu ponto de vista na *experiência do aluno/a* como ponto de referência, englobando no conceito de currículo qualquer tipo de aquisição que tenham a oportunidade de aprender nas escolas, e inclusive as que são ocultadas dos alunos/as. Uma definição que muito genericamente inclui tudo, mas que nos obriga a pensar nas dimensões ocultas dos planos das escolas (McCutcheon, 1988; Eisner, 1979).

Uma perspectiva prática verá nos currículos um veículo de comunicação de teorias e idéias para a realidade. Este enfoque evidencia um dado fundamental: que os professores/as, participando nesse processo, são elementos ativos em sua concretização. É uma concepção oposta à idéia de que deva ser uma relação precisa de objetivos e conteúdos. Esta é a opção de Stenhouse (1984):

“O currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática” (p. 29).

Muitas outras concepções de orientação social, como a de Kemmis (1988), acrescentam a consideração de que o currículo, como representação de uma cultura, é um meio dentro do qual jogam em dupla direção as relações entre escola e sociedade.

"O currículo é um conceito que se refere a uma realidade que expressa, por um lado, o problema das relações entre a teoria e a prática, e, por outro, o das relações entre a educação e a sociedade" (p. 30).

Eggleston (1980) observa, em sua concepção do que é o currículo, além da perspectiva cultural escolar, o problema social que supõe a distribuição do conhecimento que contém.

"... ao currículo interessa a apresentação do conhecimento e compreende uma pauta, instrumental e expressiva, das experiências de aprendizagem destinadas a permitir que os alunos/as possam receber esse conhecimento dentro da escola. Esta pauta de experiências é de tal natureza que responde à idéia que a sociedade tem da essência, da distribuição e da acessibilidade do conhecimento e está, portanto, sujeita à mudança" (p. 25).

Para nós, é importante considerar em qualquer conceitualização:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.

CAPÍTULO 7

O QUE SÃO OS CONTEÚDOS DO ENSINO?

J. Gimeno Sacristán

COMO SE ORIGINA O CONTEÚDO DO ENSINO

"Nossos esquemas de linguagem fazem com que percamos a perspectiva de que a condição da escolaridade é uma construção social. Essa perda faz com que pareça natural e inevitável. Parte da "inevitabilidade" é o que chegamos a aceitar como discurso sobre a escolaridade: as crianças são aprendizes, o ensino consiste em motivá-las e o currículo compõe-se de matérias como a ciência ou os estudos sociais. Utilizando a linguagem da escolaridade, esquecemos que aprendiz, ensino e matérias escolares têm suas histórias particulares. São práticas que não aparecem até muito tarde no processo da revolução industrial para guiar as tarefas da moderna escolarização" (Popkewitz, 1987, p. 2).

O problema de definir o que é conteúdo do ensino e como chegar a decidilo é um dos aspectos mais conflituosos da história do pensamento educativo e da prática de ensino, condição que se reflete nos mais diversos enfoques, perspectivas e opções. O próprio conceito de conteúdos do currículo já é por si mesmo interpretável, como veremos; e é, sobretudo, porque responder à pergunta de que conteúdo deve tratar o tempo do ensino implica saber que função queremos que este cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir. Como frente a essas funções não existe uma única perspectiva, em torno da determinação dos conteúdos do ensino se pode observar uma das controvérsias mais significativas da história da escolarização e do pensamento curricular.

Conteúdos "nebulosos" nos currículos ampliados

A idéia de Popkewitz que encabeça este capítulo é útil para entender o conceito de conteúdo do ensino como uma construção social e não lhe dar um significado estático nem universal. A escolaridade e o ensino não tiveram sempre os mesmos conteúdos, nem qualquer um deles - a linguagem, a ciência ou o conhecimen-