

PRIMEIRA PARTE

A cultura, o currículo e a prática escolar

Aproximação ao conceito de currículo

-
- O currículo: cruzamento de práticas diversas
 - Toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo
 - As razões de um aparente desinteresse
 - Um primeiro esquema de explicação
 - As teorias sobre o currículo: elaborações parciais para uma prática complexa
-

O currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição. O seu uso não é normal em nossa linguagem comum, e nem o *Diccionario de la lengua española*, da *Real Academia Española*, nem o *Diccionario de usos del espanol*, de María Moliner, adotam-no em sua acepção pedagógica. Outros dicionários especializados tomaram-no apenas como conceito pedagógico muito recentemente. Ele começa a ser utilizado em nível de linguagem especializada, mas também não é sequer de uso corrente entre o professorado. Nossa cultura pedagógica tratou o problema dos programas escolares, o trabalho escolar, etc. como capítulos didáticos, mas sem a amplitude nem ordenação de significados que quer sistematizar o tratamento sobre os currículos.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la.

A partir desta primeira constatação, não será difícil explicarmos as razões pelas quais a teorização sobre o currículo não se encontra adequadamente sistematizada e apareça em muitos casos sob as vestes da linguagem e dos conceitos técnicos como uma legitimação *a posteriori* das práticas vigentes e também por quê, em outros casos, em menor número, aparece como um discurso crítico que trata de esclarecer os pressupostos e o significado de ditas práticas. Comentaremos primeiro algumas das características mais evidentes das práticas vigentes que se desenvolvem em torno da realização prática dos currículos, para posteriormente tratar do discurso que ordena a própria teorização sobre eles.

Grundy (1987, p. 5) assegura que: “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Sendo uma prática tão complexa, não é estranho encontrar-se com perspectivas diversas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos com diferente amplitude que determinam a visão “mais pedagógica” do currículo. Recolheremos uma amostra panorâmica de significados atribuídos a um campo vasto e pouco articulado.

Rule (1973), num exame histórico da literatura especializada norte-americana, a partir de mais de uma centena de definições, encontra os seguintes grupos de significados: *a)* um grande grupo delas relacionado com a concepção do currículo como experiência, o currículo como *guia* da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de *responsabilidades* da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as *que proporciona* consciente e intencionalmente, ou experiências de *aprendizagem planejadas, dirigidas* ou sob supervisão da escola, *ideadas e executadas* ou *oferecidas* pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou, ainda, experiências que a escola *utiliza* com a finalidade de alcançar determinados objetivos; *b)* outras concepções: o currículo como definição de *conteúdos* da educação, como *planos* ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados ou todas as experiências que a criança pode obter.

Schubert (1986) apontou algumas das “impressões” globais que, tal como imagens, nos trazem à mente o conceito de currículo. São significados demarcados no pensamento especializado mais desenvolvido e nos tratados sobre esta matéria. Tratam-se de aceções, às vezes, parciais, inclusive contraditórias entre si, sucessivas e simultâneas desde um ponto de vista histórico, dirigidas por um determinado contexto político, científico, filosófico e cultural. Algumas dessas imagens são as seguintes: o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a aceção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à sua reconstrução social.

Organizando as diversas definições, aceções e perspectivas, o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a reali-

dade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Disso resulta um conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola. Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao seu desenvolvimento, de estímulo e cenário, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. Pretender reduzir os problemas-chave de que se ocupa a teoria e as práticas relacionadas com o currículo a problemas de índole técnica que é preciso resolver é, no mínimo, uma ignorância culpável. O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos. Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja.

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. O currículo do ensino obrigatório* não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária, ou o de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno deles. Como acertadamente assinala Heubner (apud MCNEIL, 1983), o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. E uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo,

* N. de R.T.: A organização do ensino na Espanha atualmente inclui na Educação Básica Obrigatória a Educação Primária (ciclo inicial, intermediário e superior) e a Educação Secundária (primeiro e segundo ciclos). No sistema de ensino anterior à Reforma de 1990, a Educação Primária era denominada Educação Geral Básica e se constituía da primeira e segunda etapas. Este era o grau de Ensino Obrigatório.

como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela.

A teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições para sua realização, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do seu desenvolvimento e sua realização. Apenas dessa maneira a teoria curricular pode contribuir para o processo de autocrítica e autorrenovação que deve ter (GIROUX, 1981) – pretensão que não é fácil de ordenar e de traduzir em esquemas simples. Por isso, a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Nossa análise estará centrada basicamente nos códigos e nas práticas por meio dos quais os conteúdos ganham valor, com alguns comentários prévios em torno do que hoje se entende por conteúdos curriculares.

Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados.

Os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. Isto é uma dificuldade incorporada na pretensão de obter um esquema claro e uma teorização ordenada sobre o currículo. Ao mesmo tempo, é uma chamada de atenção contra as pretensões de universalizar esquemas simplistas de análises.

Ao enfocar o tema curricular, entrecruzam-se de forma inevitável no discurso as imagens do que é essencialmente próprio no sistema escolar, incorporam-se tradições práticas e teóricas de outros sistemas e consideram-se modelos alternativos do que deveria ser a educação, a escolarização e o ensino.

O currículo – diz Lundgren (1981) – é o que está por trás de toda a educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino. Trata-lo como algo dado ou uma realidade objetiva e não como um processo no qual podemos realizar cortes transversais e ver como está configurado num dado momento não seria mais que legitimar de antemão a opção estabelecida nos currículos vigentes, fixando-a como indiscutível. O relativismo e a provisionalidade histórica devem ser uma perspectiva nestas afirmações. Apple (1986, p. 66) afirma que: “[...] o conhecimento aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção, regida pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios de seleção possíveis”.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os

fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no documento. O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

A aspeia científica não cabe neste tema, pois, no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Isso explica o interesse da sociologia moderna e dos estudos sobre educação por um tema que é o campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas, etc. Daí também que este tema não admita o reducionismo de nenhuma das disciplinas que tradicionalmente agrupam o conhecimento sobre os fatos educativos.

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados. As modalidades de educação num mesmo intervalo de idade acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação. A formação profissional paralela ao ensino secundário segrega a coletividade de alunos de diferentes capacidades e procedência social e também com diferente destino social, e tais determinações podem ser vistas nos currículos que se distribuem num e noutro tipo de educação.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de seus componentes, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição.

A própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere. Isso é um fato substancial à própria existência da instituição escolar; conseqüentemente, a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração grandiloquente de finalidades.

Nessa mesma medida, o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição.

As reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem preensamente à lógica de que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais. Mas as inovações serão analisadas dentro da estrutura social e no contexto histórico que se produzem, que proporcionam um campo socialmente definido e totalmente limitado (PAPAGIANNIS; BICKEL; KLEES, 1986). Empreendem-se as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio.

Quando se fala de currículo como seleção particular de cultura, vem em seguida à mente a imagem de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos, pertencentes a diferentes âmbitos da ciência, das humanidades, das ciências sociais, das artes, da tecnologia, etc. – esta é a primeira acepção e a mais elementar. Mas a função educadora e socializadora da escola não se esgota aí, embora se faça através dela, e, por isso mesmo, nos níveis do ensino obrigatório, também o currículo estabelecido vai logicamente além das finalidades que se circunscrevem a esses âmbitos culturais, introduzindo nas orientações, nos objetivos, em seus conteúdos, nas atividades sugeridas, diretrizes e componentes que colaborem para definir um plano educativo que ajude na consecução de um projeto global de educação para os alunos. Os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem.

Situando-nos num nível de análise mais concreto, observando as práticas escolares que preenchem o tempo dos alunos nas escolas, percebemos que fica muito pouco fora das tarefas ou atividades, ritos, etc., relacionados com o currículo ou a preparação das condições para seu desenvolvimento. A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela.

O ensino não é mais do que o processo desenvolvido para cumprir essa finalidade. Algo que se esquece muitas vezes, quando se quer analisar os processos de ensino-aprendizagem a partir de uma determinada perspectiva científica e técnica, esquecendo seu verdadeiro encargo.

Por diversos tipos de condicionamentos, os currículos tendem a recolher toda a complexa gama de pretensões educativas para os alunos de um determinado nível e modalidade de educação. Pode ser que o currículo não esgote em seus conteúdos estritos todos os fins educativos, nem as funções não manifestas da escola, mas é evidente que existe uma tendência progressiva para assumi-los no caso dos níveis obrigatórios de ensino. Daí que boa parte do que é objeto da didática seja composta pela análise dos pressupostos, dos mecanismos, das situações e das condições relacionadas com a configuração, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.

O discurso dominante na pedagogia moderna, mediado pelo individualismo inerente ao crescente predomínio da psicologia no tratamento dos problemas pedagógicos, ressaltou as funções educativas relacionadas com o desenvolvimento humano, apoiando-se no auge do *status* da infância na sociedade moderna, que não é somente consequência do desenvolvimento da ciência psicológica. Por isso, se relegou em muitos casos a permanente função cultural da escola como finalidade essencial. Em parte, talvez, porque é uma forma de escapar do debate no qual se desmascara e se aprecia o verdadeiro significado do ensino;

o que resulta coerente com os interesses dominantes que subjazem a qualquer projeto educativo: estabelecer seus fins como algo dado, que é preciso instrumentar, mas não discutir.

Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino, são, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função, e analisar o seu conteúdo e seu sentido. O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isso supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino. Um ponto fraco de certas teorizações sobre o currículo reside no esquecimento da ponte que deve estabelecer entre a prática escolar e o mundo do conhecimento (KING; BROWNELL, 1976) ou da cultura em geral.

A Nova Sociologia da Educação contribuiu de forma decisiva para a atualidade do tema, que centrou seu interesse em analisar como as funções de seleção e de organização social da escola, que subjazem nos currículos, são realizadas através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre. Em vez de ver o currículo como algo dado, explicando o sucesso e o fracasso escolar como variável dependente, dentro de um esquema no qual a variável independente são as condições sociais dos indivíduos e dos grupos, é de se levar em conta que também os procedimentos de selecionar, organizar o conhecimento, lecioná-lo e avaliá-lo são mecanismos sociais que deverão ser pesquisados (YOUNG, 1980). O currículo – afirma este autor – é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente. Com isso, a natureza do saber distribuído pela escola se situa como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido. O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade (WHITTY, 1985). Um enfoque puramente economicista para compreender o poder reprodutor da educação não explica como os resultados da escola são *criados* também por ela mesma, enquanto é uma instância de mediação cultural (APPLE, 1986).

Bernstein (1980, p. 47), um dos mais genuínos representantes desta corrente sociológica, expressa a importância desta nova ênfase afirmando que:

As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social.

[...]

O currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a sua transmissão válida, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento.

Tais análises sociológicas induziram o estabelecimento de programas compensatórios que abrangem a educação infantil, para fundamentar a existência de uma educação compreensiva para todos os alunos de um mesmo patamar de idade, etc., enquanto os currículos podem atuar como instrumentos de ação social por seu valor de mediação cultural.

Numa sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo. Uma escola “sem conteúdos” culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua

possessão que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção. Não é indiferente saber ou não escrever, nem dominar melhor ou pior a linguagem em geral ou os idiomas. Não é a mesma coisa orientar-se em nossa sociedade, situando-nos no nível universitário, pelos saberes do Direito, da Medicina ou pelos estudos das humanidades. O grau e o tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm consequências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no *status* que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto.

A obsolescência das instituições escolares e dos conteúdos que distribuem pode levar a negar essa função, mas não nega tal valor, mas sim a possibilidade de que se realize, deixando que operem outros fatores externos, ainda que nenhum currículo, por obsoleto que seja, é neutro. A ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo, e as práticas para manter os alunos dentro de currículos insignificantes para eles são todo um currículo oculto.

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. Por isso, é explicável que nos momentos de configurar de forma diferente o sistema educativo se pensem também novas fórmulas para estruturar os currículos. O próprio progresso na formação de esquemas teóricos sobre o currículo, seu modelo e desenvolvimento, tem lugar no debate das reformas curriculares a que se veem submetidos os sistemas escolares nas últimas décadas. Os momentos de crise, os períodos de reforma e os projetos de inovação estimulam a discussão sobre os esquemas de racionalização possível que podem guiar as propostas alternativas. A própria teorização sobre currículo e sua concretização é, em muitos casos, o subproduto indireto das mudanças curriculares que ocorrem por pressões históricas, sociais e econômicas de diversos tipos nos sistemas escolares.

Na Espanha, pode-se ver que, devido às reformas educativas que se fizeram na história recente, os pressupostos diversos, as formas pedagógicas e os formatos curriculares encontram legitimação e confirmação. Isso confirma o fato de que, em nossa tradição e no campo jurídico administrativo, as reformas curriculares vão ligadas a mudanças na estrutura do sistema mais que a um debate permanente sobre as necessidades do sistema educativo.

O CURRÍCULO: CRUZAMENTO DE PRÁTICAS DIVERSAS

Partir do conceito de currículo como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para os alunos. É preciso continuar a análise dentro do âmbito do sistema educativo com seus determinantes mais imediatos até vê-lo convertido ou modelado de uma forma particular na prática pedagógica.

Nenhum fenômeno é indiferente ao contexto no qual se produz, e o currículo se sobrepõe em contextos que se dissimulam e se integram uns aos outros, conceitos que dão significado às experiências curriculares obtidas por quem delas participa (KING, 1986). Se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura.

Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações inter-vêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituí-la (GRUNDY, 1987). Isso significa que uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e sua importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

É, enfim, um campo prático complexo, como reconhecia Walker (1973, p. 247), quando afirmava:

Os fenômenos curriculares incluem todas aquelas atividades e iniciativas através das quais o currículo é planejado, criado, adotado, apresentado, experimentado, criticado, atacado, defendido e avaliado, assim como todos aqueles objetos materiais que o configuram, como são os livros-texto, os aparelhos e equipamentos, os planos e guias do professor, etc.

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítica, pondo em evidência as realidades que o condicionam.

Imediatamente compreendemos as dificuldades de pensar em proposições simples para introduzir mudanças nessa dinâmica social. Um obstáculo sério para a pesquisa educativa, como reconhece Walker, é que, ao ter estado dominada por paradigmas empiristas, não pôde organizar esta complexidade, que necessita explicação de ações nas quais se projetam práticas, crenças e valores muito diversos.

Assim, a prática tem uma existência real que uma teorização deve explicar e esclarecer – tarefa pouco simples quando se trata de um território de interseção de subsistemas diversos. Essa realidade prática complexa se substancia ou se concretiza em realidades e processos diversos, analisáveis por si mesmos de diferentes pontos de vista, mas conectados mais ou menos estreitamente entre si: o currículo como expressão de uma série de determinações políticas para a prática escolar, o currículo como conteúdos sequencializados em determinados materiais, como saberes distribuídos pelos professores nas aulas, como campo das interações e dos intercâmbios entre professores e alunos, como “partitura” da prática, etc.

Trata-se de um complexo *processo social com* múltiplas expressões, mas com uma determinada dinâmica, já que é algo que se constrói no tempo e dentro de certas condições. É uma realidade difícil de aprisionar em conceitos simples, esquemáticos e esclarecedores por sua própria complexidade e pelo fato de que tenha sido um campo de pensamento de abordagem recente dentro das disciplinas pedagógicas, além de controvertido, ao ser objeto

de enfoques contraditórios e reflexo de interesses conflitantes. Não é estranho, tampouco, que as autodenominadas teorias do currículo sejam enfoques parciais e fragmentários.

Importa, pois, esclarecer o conteúdo e a dinâmica dessa prática e cercar, em alguma medida, os significados que esse conceito pretende sistematizar, mais do que simplificar ao mesmo tempo o complexo e difuso numa determinada concepção de partida.

Schubert (1986, p. 34-35) considera:

Representar o currículo como um campo de pesquisa e de prática necessita concebê-lo como algo que mantém certas interdependências com outros campos da educação, o que exige uma perspectiva ecológica na qual o significado de qualquer elemento deve ser visto como algo em constante configuração pelas interdependências com as forças com as quais está relacionado.

Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança.

Se aceitarmos o que King sugere (1986), o significado último do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: a) um *contexto de aula*, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) outro *contexto pessoal e social*, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro *contexto histórico* escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que a sucederão; d) finalmente, se pode falar de um *contexto político*, à medida que as relações dentro da sala de aula refletem padrões de autoridade e poder, expressão de relações do mesmo tipo na sociedade exterior. As forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los.

Uma visão tecnicista, ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para mudá-los, porque ignora que o seu valor real depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado. Trata-se de um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas.

Para realizar uma análise esclarecedora de nosso sistema educativo, convém distinguir oito subsistemas ou âmbitos nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo, nos quais se decide ou nos quais se criam influências para o seu significado pedagógico.

1. O âmbito da atividade político-administrativa. A administração educativa regula o currículo como faz com outros aspectos, professores, escolas, etc. do sistema educativo, sob diferentes esquemas de intervenção política e dentro de um campo com maiores ou mais reduzidas margens de autonomia. Às vezes, chegamos a entender por currículo o que a administração prescreve como obrigatório para um nível educativo, etc., por ter muito presente o alto poder de intervenção que tem esta instância neste tema dentro de nosso contexto, com o conseqüente poder de definição da realidade e da negação ou esquecimento do papel de outros agentes talvez mais decisivos. Este âmbito de decisões deixa bem evidente os determinantes exteriores do currículo, ainda que estejam legitimadas por serem provenientes de poderes democraticamente estabelecidos.

2. O subsistema de participação e de controle. Em todo sistema educativo, a elaboração e a concretização do currículo, assim como o controle de sua realização, estão a cargo de determinadas instâncias com competências mais ou menos definidas, que variam de acordo com o campo jurídico, com a tradição administrativa e democrática de cada contexto. A administração sempre tem alguma competência neste sentido. Todas essas funções são desempenhadas pela própria burocracia administrativa, seus corpos especializados, como é o caso da inspeção, mas, à medida que um sistema se democratiza e se descentraliza, deixa para outros agentes algumas decisões relativas a certos aspectos ou componentes. As funções sobre a configuração dos currículos, sua concretização, sua modificação, sua vigilância, análises de resultados, etc. também podem estar nas mãos de órgãos do governo, das escolas, associações e sindicatos de professores, pais de alunos, órgãos intermediários especializados, associações e agentes científicos e culturais, etc. Todo currículo se insere num determinado equilíbrio de divisão de poderes de decisão e determinação de seus conteúdos e suas formas.

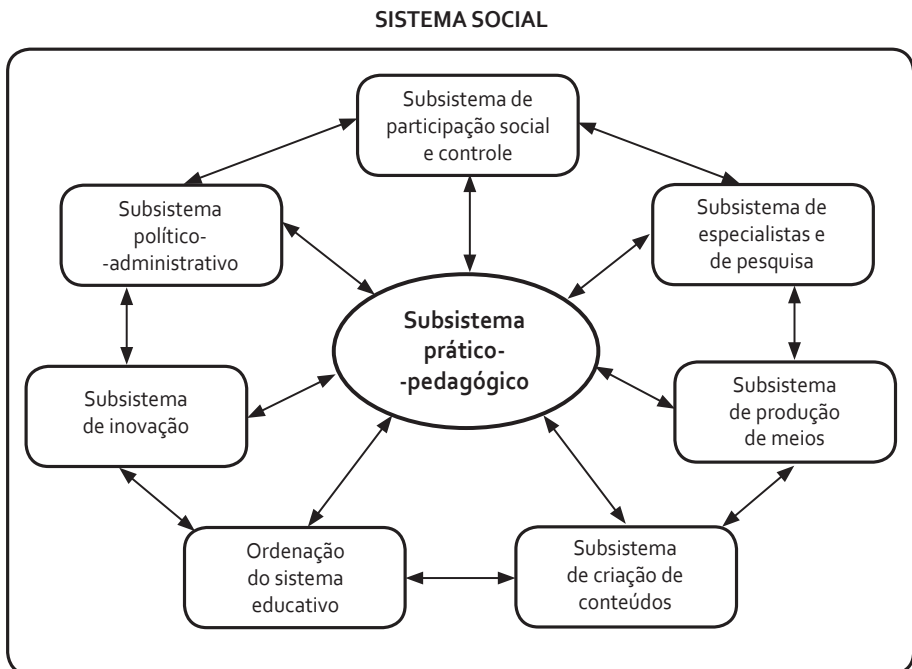


Figura 1.1 Sistema curricular.

A importância destes dois subsistemas nos esclarece as razões para entender este campo como um terreno político e não meramente pedagógico e cultural.

3. A ordenação do sistema educativo. A própria estrutura de níveis, ciclos educativos, modalidades ou especialidades paralelas ordenam o sistema educativo, marcando, em linhas gerais, de forma muito precisa, as mudanças de progressão dos alunos pelo sistema.

Regulam as entradas, o trânsito e a saída do sistema, servindo-se, em geral, da ordenação do currículo, e expressam através dele as finalidades essenciais de cada período de escolaridade. A distribuição da cultura entre distintos grupos sociais é determinada, em boa medida, com base na diferenciação dos currículos de cada ciclo, nível ou especialidade do sistema. É um dos caminhos de intervenção ou parcela prática em mãos da estrutura político-administrativa que rege o sistema. Os níveis educativos e as modalidades de educação cumprem funções sociais, seletivas, profissionais e culturais diferenciadas, e isso se reflete na seleção curricular que tem como conteúdo expresso e nas práticas que se criam em cada caso. À medida que tenha uma descentralização de decisões, ou quando existe optatividade curricular no nível de escolas, a ordenação pode ficar em níveis de decisão mais próximos dos usuários.

4. O sistema de produção de meios. Os currículos se baseiam em materiais didáticos diversos, entre nós quase que exclusivamente nos livros-texto, que são os verdadeiros agentes de elaboração e concretização do currículo. Como prática observável, o currículo por antonomásia^{*} é o que fica interpretado por esses materiais que o professor e os alunos utilizam. Práticas econômicas, de produção e de distribuição de meios, criam dinâmicas com uma forte incidência na prática pedagógica; criam interesses, passam a ser agentes formadores do professorado, constituindo um campo de força muito importante que não costuma receber a atenção que merece. Esta prática costuma estar ligada a uma forma de ordenar o progresso curricular: por ciclos, níveis, cursos, disciplinas ou áreas, etc. Os meios não são meros agentes instrumentais neutros, pois têm um papel de determinação muito ativo, sobretudo em nosso sistema, ligado a uma forma de exercer o controle sobre a prática, as estreitas margens de decisão de que dispôs o professorado, a sua baixa formação e as condições de trabalho desfavoráveis.

5. Os âmbitos de criação culturais, científicos, etc. Na medida em que o currículo é uma seleção de cultura, os fenômenos que afetam as instâncias de criação e difusão do saber têm uma incidência na seleção curricular. Trata-se de uma influência que se exerce mais ou menos diretamente, com mais ou menos rapidez e eficácia, e que se divide de modo desigual entre diversas coletividades acadêmicas e culturais. A importância desse subsistema e sua comunicação com o currículo é evidente por um duplo motivo: porque as instituições onde se localiza a criação científica e cultural acabam recebendo os alunos formados pelo sistema educativo, o que gera necessariamente uma certa sensibilidade e pressão para os currículos escolares, por um lado, pela influência ativa que exercem sobre eles, e, por outro, selecionando conteúdos, ponderando-os, impondo formas de organização, paradigmas metodológicos, produzindo escritos, textos, etc. Os grupos de especialistas na cultura formam “famílias” que têm continuidade e criam dependências nas coletividades de docentes, especialmente dos níveis mais imediatos à criação e, principalmente, quando professores são especialistas em alguma área ou disciplina.

^{*} N. de R.T.: Antonomásia: segundo o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, significa l. Ret. Substituição de um nome próprio por um comum ou uma perífrase. Ex. o cisne de Mântua (Virgílio); a águia de Haia (Rui Barbosa) ou vice-versa: um Nero (homem cruel) 2. V. cognome.

A dinâmica curricular, seus conteúdos e suas formas se explicam em alguns aspectos pela influência deste subsistema de criação do conhecimento e da cultura. Boa parte do dinamismo dos estudos sobre o currículo e da inovação curricular, sobretudo nas áreas científicas, nos países industrializados durante as últimas décadas, se explica pela pressão sobre o sistema educativo das instâncias de pesquisa, influenciadas, por sua vez, pelos interesses tecnológicos e econômicos ligados a elas. Entre nós existe, em geral, uma clara desconexão explícita entre as instituições nas quais se criam e recriam os saberes – a universidade – e os níveis educativos que depois os reproduzem – o que não significa que não exista uma influência, pressão, canalização através de textos, etc. Talvez socialmente não se tenha tomado consciência do papel dos níveis inferiores de educação na hora de criar uma ampla base cultural da qual poderão sair melhores candidatos aos níveis superiores.

6. Subsistema técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação. Os sistemas de formação de professorado, os grupos de especialistas relacionados com essa atividade, pesquisadores e peritos em diversas especialidades e temas de educação, etc. criam linguagens, tradições, produzem conceitualizações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem modos de entendê-la, sugerem esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo, que têm certa importância na sua construção, incidindo na política, na administração, nos professores, etc. Cria-se, digamos, linguagem e conhecimento especializados que atuam como código modelador ou, ao menos, como racionalização e legitimação da experiência cultural a ser transmitida através do currículo e das formas de realizar tal função. Costuma expressar-se não apenas na seleção dos conteúdos culturais e em sua ordenação, mas também na delimitação de objetivos específicos de índole pedagógica e em códigos que estruturam todo o currículo e seu desenvolvimento. A incidência deste subsistema técnico costuma ser operativa em aspectos mais periféricos, cuja influência depende de sua própria capacidade de resposta às necessidades dominantes do sistema educativo e de seu ascendente sobre os mecanismos de decisão. Um peso que varia de determinados níveis educativos para outros. Em menor medida, seu papel tem sido e é crítico.

7. O subsistema de inovação. Nos sistemas educativos complexos, dentro de sociedades desenvolvidas, a sensibilidade sobre a sua qualidade aumenta, sua renovação qualitativa ganha importância, os interesses de acomodação constante dos currículos às necessidades sociais também se tornam manifestos – funções dificilmente cumpridas por outros agentes que não aqueles especificamente dedicados a renovar o sistema curricular. Entre nós, esta instância mediadora, de frente para a intervenção em todo o sistema, não existe, o que se explica pelo modelo de intervenção administrativa existente sobre o currículo e pela falta de consciência sobre sua necessidade. Mas trata-se de um aspecto que, com um campo de ação limitado, apareceu através de grupos de professores e movimentos de renovação pedagógica. Isso é sintoma de uma necessidade. É evidente que uma renovação qualitativa da prática exige produção alternativa de materiais didáticos e sistemas de apoio direto aos professores em sua prática que grupos isolados e bem-intencionados de professores não podem resolver massivamente. Em outros sistemas educativos, as estratégias de inovação curricular e os projetos relacionando inovações de currículos e aperfeiçoamento de professores têm sido uma forma frequente e eficaz de fazer as reformas curriculares.

8. O subsistema prático-pedagógico. É a prática por antonomásia, configurada basicamente por professores e alunos e circunscrita às instituições escolares, embora se coloque a necessidade de ultrapassar esse campo muitas vezes isolado. E o que comumente chamamos *ensino* como processo no qual se comunicam e se fazem realidade as pro-

postas curriculares, condicionadas pelo campo institucional organizativo imediato e pelas influências dos subsistemas anteriores. É óbvio que o currículo faz referência à interação e ao intercâmbio entre professores e alunos, expressando-se em práticas de ensino-aprendizagem sob enfoques metodológicos muito diversos, através de tarefas acadêmicas determinadas, configurando de uma forma concreta o posto de trabalho do professor e o de aprendiz dos alunos.

Naturalmente, através de todos estes subsistemas, e em cada um deles, se expressam determinações sociais mais amplas, sendo o currículo um teatro de operações múltiplas, de forças e determinações diversas, ao mesmo tempo em que ele também, em alguma medida, pode converter-se em determinador das demais. Se o sistema escolar mantém particulares dependências e interações com o sistema social em que surge, não poderia ocorrer o contrário ao conteúdo fundamental da escolarização.

Por isso, a compreensão da realidade do currículo deve ser colocada como resultante de interações diversas. O currículo, que num momento se configura e objetiva como um projeto coerente, já é por si o resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos. Sua realização posterior ocorre em um contexto prático no qual se realizam tipos de práticas muito diversas. Assim, o projeto configura em grande parte a prática pedagógica, mas é, por sua vez, delimitado e limitado em seus significados concretos por essa mesma prática que existe previamente a qualquer projeto curricular. Todos os subsistemas rapidamente analisados, incluindo o pedagógico, existem de antemão, quando se quer implantar um projeto curricular novo.

Esses subsistemas apontados mantêm relações de *determinação recíproca* entre si, de força distinta, segundo os casos. O conjunto dessas inter-relações constitui o *sistema curricular*, compreensível apenas dentro de um determinado sistema social geral, que se traduz em processos sociais que se expressam através do currículo. Nesse conjunto de interações se configura como objeto, e é através das práticas concretas dentro do sistema geral e dos subsistemas parciais que podemos observar as funções que cumpre e os significados reais que adota.

TODA A PRÁTICA PEDAGÓGICA GRAVITA EM TORNO DO CURRÍCULO

O currículo acaba numa prática pedagógica, como já explicamos. Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.

Vejamus um exemplo de prática pedagógica. Trata-se de uma atividade relacionada com o objetivo de *cultivar o gosto pela leitura*, dando cumprimento à faceta curricular oral dentro da área de linguagem.

O fato de que todos contribuam com alguma sugestão e material para a aula cultiva, além disso, certas atitudes e hábitos de colaboração, embora seja quase certo que o professor opte por essa prática frente à carência de recursos na escola e nas salas de aula. Essa atividade se realiza com livros nem sempre adequados, visto que os alunos certamente não levarão seus melhores livros para a aula. O professor se conscientizou do clima de avaliação desfavorável em que tal tarefa se realiza e, certamente, também não pensa em que a pobreza de recursos dentro da sala de aula se corrigiria mudando o sistema de todos os alunos comprarem os mesmos livros-texto, pois há textos inéditos “para estudar”, mas não há livros variados, suficientes e adequados “para ler”. Certamente, essa prática de aula está relacionada

com uma falta de propostas coerentes em nível de escola, porque cada professor decide sua atividade individualmente. Não existe na escola uma biblioteca de uso acessível aos alunos. O clima de controle ou de avaliação tem repercussões morais no aluno, no momento de se propor a resolução da situação desagradável que é, para ele, uma leitura não adequada.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Aluno do quinto curso de EGB*

- Em linguagem, além de outras tarefas, cada aluno deve escolher um livro de leitura da biblioteca da sala de aula. Esta se forma graças às contribuições voluntárias que os alunos realizam. Ao final do curso, eles as recuperam outra vez.
- Os livros são variados, uns atrativos e outros não. Os alunos os escolhem para sua leitura segundo sua disponibilidade no momento da escolha, quando vão ficando livres. São distribuídos por ordem de lista ou de mesas. Em outros casos, o professor os distribui diretamente aos alunos.
- Não se estabelece tempo limitado para sua leitura.
- Um aluno mantém o controle das entradas e saídas de exemplares com a supervisão do professor.
- O aluno "X" escolheu livremente *A ilha do tesouro*, de Stevenson.
- Uma vez lido, terá que narrar para toda a aula o conteúdo da leitura se o professor lhe pedir. O aluno sente que é necessário estar preparado para esse momento. Sabe que será avaliado em "linguagem oral". O professor lhe informou a respeito.
- O tamanho de letra do livro é bastante reduzido, e o aluno, para seguir sua leitura, deve marcar com o dedo linha por linha. A tarefa se torna cansativa.
- Deverá ler o livro em momentos livres dentro do horário de aula e em casa, sendo uma atividade do tipo "passatempo".
- Não pode se mudar de livro, uma vez escolhido, até que não conclua sua leitura, mesmo que não lhe agrade o que escolheu ou o que lhe deram.
- O entrevistador, frente à dificuldade da criança, lhe sugere que escolha outro livro diferente, menos cansativo pela extensão e pelo tipo de letra, e que faça o resumo como se estabeleceu em sala de aula, mesmo que se trate de um livro que não pertença à biblioteca da aula.
- O aluno não se sente livre para propor a mudança ao professor.
- O entrevistador sugere a possibilidade de se pular trechos para se ter uma ideia geral e poder realizar o resumo, mas o aluno teme que o professor descubra a "trapaça", pois já aconteceu com outros colegas e foram advertidos de que não deveria voltar a acontecer tal coisa.

Podemos ver uma atividade prática de caráter pedagógico que manifesta uma forma de desenvolver um aspecto concreto do currículo, na qual se expressa a localização de um objetivo curricular em uma etapa educativa, que não seria tão provável de encontrar no *bachillerato*.** Vemos como, em torno dela, se torna evidente também um certo tipo de competência profissional, a existência de certos meios na aula, os usos na aquisição de materiais, a organização da escola, o clima de avaliação, certas relações professor-aluno pouco fluidas, etc. Sendo uma prática curricular circunscrita ao contexto de sala de aula e dentro de um clima social determinado, se vincula às práticas organizativas, de consumo

* N. de R.T.: EGB: Significa Educação Geral Básica, que se constituía no grau de ensino hoje denominado no sistema de ensino espanhol Educação Primária.

** N. de R.T.: *Bachillerato*: O sistema educacional espanhol inclui o *Bachillerato* como uma etapa do ensino que se situa entre a Educação Secundária e a Universidade.

de materiais, relacionadas, por sua vez, com práticas administrativas de regular o currículo e com práticas de controle assumidas pelo professor em seu comportamento pedagógico e pessoal com seus alunos. O significado do currículo se concretiza e se constrói em função de todos esses contextos e se expressa em práticas de significações múltiplas. Ao manifestar-se através deles, se sobrepõe em processos e mecanismos complexos que traduzem seu significado.

O exemplo que acabamos de dar é uma prática pedagógica relacionada com um aspecto parcial do currículo de linguagem ancorada em contextos diversos, isto é, multicontextualizada. Somente assim podemos explicá-la em todos os seus significados, e mudá-la certamente significará não apenas remover crenças e habilidades profissionais do professor, mas intervir no nível do contexto organizativo, de produção de materiais, etc.

A maioria das práticas pedagógicas tem a característica de estar multicontextualizada. As atividades práticas que servem para desenvolver os currículos estão sobrepostas em contextos aninhados uns dentro de outros ou dissimulados entre si. O currículo se traduz em atividades e adquire significados concretos através delas. Esses contextos são produtos de tradições, valores e crenças muito assentadas, que mostram sua presença e obstinação à mudança quando uma proposta metodológica alternativa pretende instalar-se em certas condições já dadas.

Outra prática multicontextualizada é tudo o que se refere à avaliação. Avaliam-se e se decidem tarefas, inclusive pelo fato de seus resultados ou produtos previsíveis serem ou não fáceis de se avaliar; o clima de avaliação serve para manter um controle sobre os alunos e, ao mesmo tempo, expressa a mentalidade de controle que impregna tudo o que é escolar, inclusive dentro da escolaridade obrigatória, que, *a priori*, não tem explicitamente a missão de selecionar e graduar os sujeitos.

De alguma maneira, pois, estão implicados com o currículo todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível de aula, de escola e de sistema educativo. Atrevo-me a afirmar que são poucos os fatos da realidade escolar e educativa que não têm “contaminações” por alguma característica do currículo das instituições escolares.

Esta circunstância tem uma primeira consequência de ordem metateórica: o estudo do currículo serve de centro de condensação e inter-relação de muitos outros conceitos e teorias pedagógicas, porque não existem muitos temas e problemas educativos que não tenham algo a ver com ele. A organização do sistema escolar por níveis e modalidades, seu controle, a formação, a seleção e a nomeação do professorado, a seletividade social através do sistema, a igualdade de oportunidades, a avaliação escolar, a sua renovação pedagógica, os métodos pedagógicos, a profissionalização dos professores, etc. relacionam-se com a organização e o desenvolvimento curricular.

A relevância que tem o problema da prática no conhecimento e na pesquisa pedagógica e, mais concretamente, a relação teoria-prática, é outra razão a mais para a atualização da discussão em torno dos problemas curriculares, à medida que são agentes na configuração das práticas de ensino. Se a prática é impensável sem ser concebida como expressão de múltiplos usos, mecanismos e comportamentos relacionados com o desenvolvimento de um determinado currículo, a comunicação teoria-prática não pode desconsiderar a mediação curricular como canal privilegiado.

Estamos frente a um núcleo temático-estratégico para analisar a comunicação entre as ideias e os valores, por um lado, e a prática, por outro. Uma parte importante da teoria moderna do currículo versa sobre a separação desses extremos e sobre as razões que a produzem. O próprio discurso sobre a relação teoria-prática se nutre da teoria e das

práticas curriculares. Um discurso que deve ultrapassar os estreitos limites da aula. Na configuração e no desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade. A compreensão do currículo, a renovação da prática e a melhora da qualidade do ensino através do currículo não devem esquecer todas essas inter-relações.

As ideias pedagógicas mais aceitáveis e potencialmente renovadoras podem coexistir, e de fato coexistem, com uma prática escolar obsoleta. Tal incongruência e impossibilidade para a transformação da realidade ocorre, em boa parte, porque tal prática está muito ligada ao tipo de currículo contextualizado em subsistemas diversos e aos usos criados por seu desenvolvimento, ou que se expressam através dele, que permanecem muito estáveis. Por isso, a renovação do currículo, como plano estruturado por si só, não é suficiente para provocar mudanças substanciais na realidade. O discurso pedagógico, se não totaliza toda essa trama de práticas diversas, não incide rigorosamente em sua análise e será incapaz de proporcionar verdadeiras alternativas de mudança nas aulas.

Nos momentos em que se toma consciência da falta de qualidade no sistema educativo, a atenção se dirige para a renovação curricular como um dos instrumentos para sua melhora. Isso leva a se fixar imediatamente em dois aspectos básicos: os conteúdos do currículo e a metodologia nas aulas. Mas a prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a medeiam, atuando sobre todos os *âmbitos práticos* que a condicionam, que ultrapassam muito claramente as práticas do ensino-aprendizagem nas aulas. Não basta estabelecer e difundir um determinado discurso ideológico e técnico-pedagógico para que mude, embora se materialize inclusive num plano estruturado, embora seja condição prévia necessária.

Quase se pode dizer que o currículo vem a ser um conjunto temático abordável interdisciplinarmente, que serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre a educação. Essa interação de conceitos facilita a compreensão da prática escolar, que está tão condicionada pelo currículo que se distribui. Daí a relevância que se há de conceder neste capítulo à formação e ao aperfeiçoamento dos professores, a consideração que se há de ter na configuração de uma determinada política educativa, seu necessário questionamento quando se pretende estabelecer programas de melhora de qualidade da educação e, enfim, para fazer progredir o conhecimento sobre o que é a educação quando se realiza em situações e contextos concretos.

Pedir uma teoria estruturada do currículo, que é, por sua vez, integradora de outras subteorias, capaz de guiar a prática, é tão utópico quanto pedir uma conjunção dos saberes pedagógicos sobre a educação que sejam capazes de explicar a ação e de guiá-la quando a escola desenvolve um projeto cultural com os alunos. Mas, ao mesmo tempo, convém ressaltar a necessidade de alcançá-la por esse duplo caráter central que tem na explicação e na configuração da realidade cotidiana do ensino.

Não existe ensino nem processo de ensino-aprendizagem sem conteúdos de cultura, e estes adotam uma forma determinada em determinado currículo. Todo modelo ou proposta de educação tem e deve tratar explicitamente o referente curricular, porque todo modelo educativo é uma opção cultural determinada. Parece necessário também que se enfatize cada vez mais este aspecto, porque uma espécie de “pedagogia vazia” de conteúdos culturais adonou-se, de alguma forma, do que se reconhece como pensamento pedagógico progressista e científico na atualidade, muito marcado pelo domínio que o psicolo-

gismo tem tido sobre o discurso pedagógico contemporâneo. O certo é que, por diferentes razões, na teorização pedagógica dominante, existem mais preocupações pelo *como* ensinar que pelo *que* se deve ensinar. Se é evidente que ambas as perguntas devem ser questionadas simultaneamente em educação, a primeira fica vazia sem a segunda. Um vazio que é ainda muito mais evidente em toda a tecnocracia pseudocientífica que dominou e domina boa parte dos esquemas pedagógicos. A consequência desta crítica é importante não apenas para reconsiderar as linhas de investigação dominantes em educação, mas também, e especialmente, a formação de professores.

A importância para o professor reside no fato de que é um ponto de referência no qual, de forma paradigmática, podem se apreciar as relações entre as orientações procedentes da teoria e da realidade da prática, entre os modelos ideais de escola e a escola possível, entre os fins pretensamente atribuídos às instituições escolares e às realidades efetivas.

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem dela.

Muitos dos problemas que afetam o sistema educativo e muitas das preocupações mais relevantes em educação têm concomitâncias mais ou menos diretas e explícitas com a problemática curricular. Atualmente, prática é um dos eixos vertebrais do pensamento, da pesquisa e dos programas de melhora para as instituições escolares. O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar.

O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em sala de aula, a igualdade de oportunidades, etc. são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.

O próprio conceito do que os professores consideram aprendizagens essenciais a que devem dedicar mais tempo, que são as que formarão o objetivo básico das avaliações, é produto das práticas curriculares dominantes, que deixaram como sedimento nos professores o esquema do que é para eles o “conhecimento valioso”.

Um alto índice de fracasso escolar pode ser devido a uma exigência inadequada que se considera como mínimo viável e obrigatório. Os programas oficiais para o ciclo médio EGB regulados em 1982 (Decreto Real 12-II) estabelecem, por exemplo, como nível de referência na área de língua espanhola que os alunos saibam:

Ler silenciosamente e sem articulação labial um texto de aproximadamente 200 palavras, adequado ao seu nível, com argumento claramente definido. Explicar as ideias essenciais (explícitas e implícitas) e as relações entre elas, fazendo um resumo e respondendo a um questionário (oralmente ou por escrito).

A ordem ministerial que desenvolvia, no mesmo ano, essa competência mínima curricular exigível a todas as crianças espanholas de EGB concretizava essa norma para o terceiro curso (Objetivo 1.6 do Bloco temático número I da área de Linguagem oral) em que estas deviam saber: “ler em voz alta um texto de aproximadamente 150 palavras com pronúncia, ritmo, pausas e entonação adequadas, a uma velocidade de aproximadamente 80 palavras por minuto”.

Estamos frente a uma exigência ditada para ordenar o currículo, que, supomos, teria algum apoio científico para ser expressa em termos tão precisos, que tem repercussões muito amplas e que nos sugere múltiplas perguntas: As crianças de EGB estão num nível adequado para responder a essa exigência? Essa exigência é realista para todas as crianças, seja qual for seu nível cultural de procedência? Com que probabilidades de êxito os alunos com diferente situação linguística em comunidades bilíngues enfrentarão essa forma de rendimento escolar pedido? Não se marca um nível para, a partir dele, decidir o que é ou não fracasso escolar em linguagem oral? Que norma de qualidade se difunde entre o professorado que deve contribuir para se conseguir essa competência obrigatória a respeito das capacidades linguísticas do aluno? Essa peculiaridade na forma de determinar uma exigência condiciona muitas outras coisas.

Pense-se na acusação muito difundida de que os programas escolares estão sobrecarregados, o que obriga a acelerar o ritmo do tratamento dos temas, imprimindo-lhes uma certa superficialidade e memorialismo, sem poder se deter para realizar atividades mais sugestivas, mas que tornariam mais lento o alcance desses mínimos estabelecidos. Uma característica do currículo, como é o desenvolvimento de seus componentes, pode ditar o que é qualidade de aprendizagem, provocar uma aceção mais superficial deste, distanciar a possibilidade de implantar outras metodologias alternativas, etc.

Outro exemplo: a relação pedagógica professor-aluno está muito condicionada pelo currículo, que se converte em exigência para uns e outros. Não se pode entender como são as relações entre alunos e professores sem ver que papéis representam ambos os participantes da relação na comunicação do saber. A relação pessoal se contamina da comunicação cultural – nitidamente curricular – e vice-versa. O professor e os alunos estabelecem tal relação como uma consequência e não como primeiro objetivo, mesmo que depois um discurso humanista e educativo dê importância a essa dimensão, inclusive como mediadora dos processos e resultados da aprendizagem escolar.

A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. A evolução dos currículos, a diferente ponderação de seus componentes e de seus objetivos são também propostas de reprofissionalização dos professores. Num nível mais sutil, o papel dos professores está de alguma forma prefigurado pela margem de atuação que a política lhe deixa e o campo no qual se regula administrativamente o currículo, segundo os esquemas dominantes na política. O conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação do currículo num determinado nível do sistema educativo.

Seja qual for a temática que abordemos, podemos encontrar nela uma relação de interdependência com o currículo. Este se converte num tema no qual se entrecruzam muitos outros, em que se veem implicações muito diversas que configuram a realidade escolar.

Como uma primeira síntese, poderíamos dizer:

- 1) Que o currículo é a expressão da função socializadora da escola.

- 2) Que é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica.
- 3) Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular.
- 4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.
- 5) Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

AS RAZÕES DE UM APARENTE DESINTERESSE

Como campo de estudo singularizado, as análises sobre o currículo não surgem como problemas definidos para se resolver, com uma metodologia e algumas derivações práticas, como ocorre com outras áreas de conhecimento e pesquisa sobre a educação, mas como uma tarefa de gestão administrativa, algo que um administrador tem a responsabilidade de organizar e governar. O campo de estudo não surgiu derivado de uma necessidade intelectual, mas como algo que convinha propor e solucionar para a administração do sistema escolar (PINAR; GRUMET, 1981). Este comentário referente à origem da teorização sobre o currículo nos Estados Unidos pode se aplicar com muito mais propriedade ainda a nosso contexto, com a peculiaridade de que a história do estabelecimento de uma política e de um estilo de administrar o currículo ocorreu, em nosso caso, sob um regime político que mais dificilmente que em outros contextos podia deixar que se discutisse a partir de fora a seleção e a forma de organizar a cultura da escola.

Em contraste com a importância deste campo de estudo e de conceitualização, afirmando a prioridade do currículo na compreensão do ensino e da educação, constata-se uma certa despreocupação de nosso pensamento pedagógico mais próximo, que lhe reserva um lugar hoje mais para o vazio, ao mesmo tempo em que vimos que se reproduziram e se reproduzem modelos e esquemas que provêm de outros contextos, que obedecem a outros pressupostos, necessidades, etc. Isto pode ter duas explicações, que, embora não sejam as únicas, consideramos importantes: a pedagogia mais acadêmica, como conjunto de conhecimentos, práticas e interesses, não serviu de ferramenta crítica do projeto educativo que as escolas realizavam na realidade, enquanto estas funcionaram e funcionam em torno de um projeto de cultura muito pouco discutido. Analisá-lo e criticá-lo exige estabelecer um discurso crítico sobre a realidade que os estudos e as orientações dominantes na teoria e na pesquisa pedagógica não seguiram na maioria dos casos. A teorização expressa sobre o currículo, que primeiramente se traduziu entre nós, seguia a orientação administrativista à medida que eram instrumentos para racionalizar, com esquemas técnicos, a gestão do currículo. O movimento mais significativo foi o da

“gestão científica” apoiada no modelo de objetivos, que eclode entre nós nos anos 1970, embora viesse se formando antes.

Em segundo lugar, e coerentemente com o anterior, o currículo tem sido mais um campo de decisões do político e do administrador, confundidos muitas vezes numa mesma figura, que pouco necessitavam do técnico e do discurso teórico para suas gestões numa primeira etapa. As decisões sobre o currículo, sua própria elaboração e reforma, foram realizadas fora do sistema escolar e à margem dos professores. Unicamente, já em data mais recente, a união do político-administrador e do técnico se fez necessária, quando as formas dos currículos se complicaram e foi conveniente lhes dar certa forma técnica, quando é preciso tomar decisões administrativas que necessitam de uma certa linguagem especializada, guardando determinados requisitos e respeitando alguns formatos técnicos. Mas nessa associação desigual é normalmente o técnico quem adapta suas fórmulas úteis às exigências do administrador. A soma desses dois papéis em nosso sistema, em muitos casos, foi cumprida pela figura da inspeção.

Quando o currículo é uma realidade gestionada e decidida a partir da burocracia que governa os sistemas educativos, principalmente nos casos de tomadas de decisões centralizadas, é lógico que os esquemas de racionalização que essa prática gera sejam aqueles que melhor podem cumprir com as finalidades do gestor. A dificuldade de achar uma teorização crítica, reconceitualizadora, iluminadora e coerente sobre o currículo provém, em parte, de uma história na qual os esquemas gerados em torno dele foram instrumentos do gestor ou, para o que gestionava esse campo, ferramentas pragmáticas mais que conceitos explicativos de uma realidade. Porque nos sistemas escolares modernos, principalmente quando se tornou consciência do poder que isso representa, o currículo é um aspecto acrescentado, e dos mais decisivos, na ordenação do funcionamento desses sistemas, que cai nas mãos da administração. No currículo se intervém como se faz em outros temas e pelo fato de sua regulação estar ligada a todos os demais aspectos gestionados: níveis educativos, professorados, validações, promoção dos alunos, etc.

Os gestores da educação regulam os níveis educativos, o acesso do professorado a esses níveis, a nomeação dos professores aos postos de trabalho, os mínimos nos quais se baseia a promoção dos alunos, as validações escolares que dão os níveis e modalidades do sistema, os controles sobre a sua qualidade etc. E, nessa medida, se veem compelidos a regular o currículo que sustenta a escolarização, todo o aparato escolar e a distribuição do professorado. Nos sistemas escolares organizados, a intervenção da burocracia no aparato curricular é inevitável em alguma medida, pois o currículo é parte da estrutura escolar. O problema reside em analisar e contrabalançar os diferentes efeitos das diferentes formas de realizar essa intervenção. O legado de uma tradição não democrática, que além disso tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação do sistema educativo, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa. O próprio professorado o admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema. Não perder de vista tudo isto é importante, quando se centram nas inovações curriculares expectativas de mudança para o sistema escolar.

De tudo isso, se deduz de forma bem evidente que o discurso curricular tenha sempre uma vertente política e que a teorização tem de ser avaliada em função do papel

que cumpre no próprio contexto em que se produz a prática curricular, apreciando se se desenvolve antes no papel de um discurso adaptativo, reformista ou de resistência.

Para qualquer contexto, é evidente que a complexidade do conceito e o fato de haver sido mais um campo de ação dos administradores e gestores da educação dificultaram dispor de uma ordenação coerente de conceitos e princípios, podendo se afirmar que não possuímos uma teoria do objeto pedagógico chamado currículo. Mas, para nós, tem uma especial significação, devido ao campo histórico e político em que se gestionou, os mecanismos administrativos de regulação que herdamos, os reflexos mentais que se aceitam como pressupostos geralmente não discutidos e os instrumentos de desenvolvimento curricular que traduzem as orientações em recursos dos professores.

A imaturidade, historicamente explicável desde este campo de conhecimento para nós, exige descobrir as condições básicas em que essa realidade se produz, como algo prioritário do ponto de vista do compromisso do pensamento com a ação e com a realidade histórica, antes de buscar a extrapolação de teorizações elaboradas a partir de outros contextos práticos, que têm o grande valor de nos mostrar o caminho do progresso da análise teórica e da pesquisa sobre o currículo, mas que podem nos despistar e nos distanciar das condições de nossa própria realidade. Convém analisar a prática educativa desde a determinação que o currículo tem sobre ela, incorporando âmbitos de pesquisa que, sem estarem ordenados sob o rótulo de *estudos curriculares*, têm um valor importante para iluminar a realidade.

UM PRIMEIRO ESQUEMA DE EXPLICAÇÃO

O currículo é *uma opção* cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta. A análise desse projeto, sua representatividade, descobrir os valores que o orientam e as suas opções implícitas, esclarecer o campo em que se desenvolve, condicionado por múltiplos tipos de práticas, etc. exigem uma análise crítica que o pensamento pedagógico dominante tem evitado.

Numa primeira aproximação e concretização do significado amplo que nos sugere, propomos definir o currículo como o *projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada*. Esta perspectiva nos situa frente a um panorama adequado para analisar em toda sua complexidade a qualidade da aprendizagem pedagógica que ocorre nas escolas, porque se nutre dos *conteúdos* que compõem os currículos; mas a sua concretização qualitativa não é independente dos formatos que o currículo adota nem das *condições* nas quais se desenvolve. A definição que acabamos de sugerir se refere a esses três elementos.

Este conceito de currículo, referencial para a ordenação teórica da problemática correspondente, nos sugere que existem três grandes grupos de problemas ou elementos em interação recíproca, que são os que definitivamente concretizam a realidade curricular como cultura da escola.

1. A aprendizagem dos alunos nas instituições escolares está organizada em função de um projeto cultural para a escola, para um nível escolar ou modalidade; isto é, o currículo é, antes de tudo, uma *seleção de conteúdos* culturais peculiarmente organizados,

que estão *codificados de forma singular*. Os conteúdos em si e a forma ou códigos de sua organização, tipicamente escolares, são parte integrante do projeto.

2. Esse projeto cultural se realiza dentro de determinadas *condições políticas, administrativas e institucionais*, porque a escola é um campo institucional organizado que proporciona uma série de regras que ordenam a experiência que os alunos e os professores podem obter participando nesse projeto. As condições o modelam e são fonte por si mesmas de um currículo paralelo ou *oculto*. O currículo na prática não tem valor a não ser em função das condições reais nas quais se desenvolve, enquanto se modela em práticas concretas de tipo muito diverso. Tais condições não são irrelevantes, mas artífices da modelagem real de possibilidades que um currículo tem. Sem notar essa concretização particular, pouco valor pode ter qualquer proposta ideal.

3. Na sequência histórica, esse projeto cultural, origem de todo currículo, e as próprias condições escolares estão, por sua vez, culturalmente condicionados por uma realidade mais ampla, que vem a ser a estrutura de pressupostos, ideias e valores que apoiam, justificam e explicam a seleção cultural, a ponderação de componentes que se realizou, a estrutura pedagógica subsequente, etc. O currículo é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura que podemos chamar psicopedagógica, mesmo que suas raízes remontem muito além do pedagógico. Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma *filosofia curricular* ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. Este condicionamento cultural das formas de conceber o currículo tem uma importância determinante na concepção própria do que se entende por tal e nas formas de organizá-lo. É fonte de códigos curriculares que se traduzem em diretrizes para a prática e que acabam se refletindo nela.

As *concepções curriculares* são as formas que a racionalidade ordenadora do campo teórico-prático adota, ou seja, o currículo. Embora a realidade prática, mediada pela urgência em resolver problemas práticos de ordenação do sistema escolar, seja prévia a qualquer proposição explícita de ordem metateórica, quando determinados esquemas de racionalização se fazem explícitos e se difundem, acabam prendendo os que tomam decisões sobre o currículo e, nessa medida, se convertem em instrumentos operativos da forma que adota e depois na prática. Embora o currículo seja, antes de mais nada, um problema prático que exige ser gerenciado e resolvido de alguma forma, os esquemas de racionalidade que utiliza não são totalmente independentes de certas orientações de racionalidade para a ordenação desse campo problemático, com todas as incoerências e contradições que queiramos.

Assim, por exemplo, o esquema de programar a prática docente por objetivos é uma filosofia curricular que condiciona a prática e pode ter consequências na aprendizagem que ocorra na aula, sendo que é, basicamente, um esquema para dotar de racionalidade tecnológica a prática de gestores. É um código para articular a prática que atua como elemento condicionante do que se decide previamente como conteúdo cultural do currículo. Esse código se apresenta como um elemento técnico-pedagógico que tem por trás de si uma série de determinações de tipo diverso.

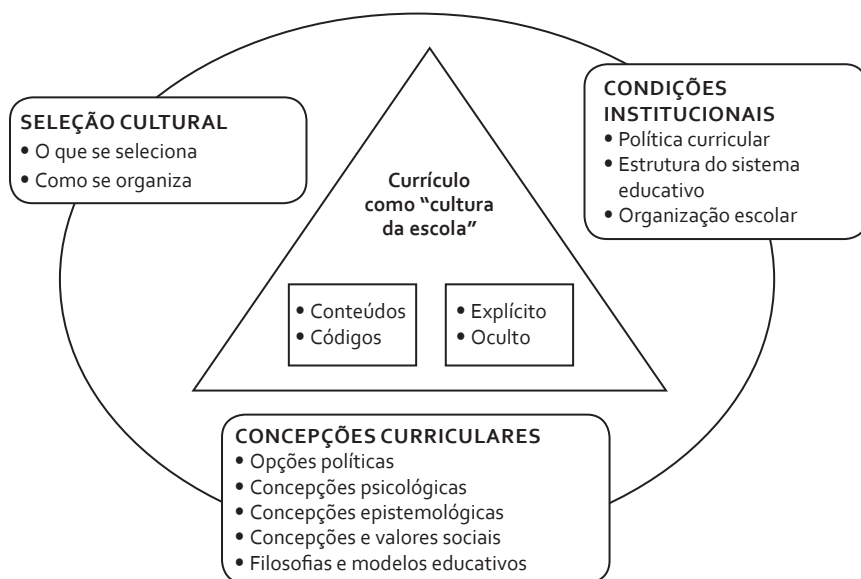


Figura 1.2 Esquema para uma teoria do currículo.

O esquema sintetiza as três vertentes fundamentais mais imediatas que configuram a realidade curricular.

Toda esta dinâmica curricular não se produz no vazio, mas envolta no campo político e cultural geral, do qual se costumam tomar argumentos, contribuições pretensamente científicas, valores, etc.

Como consequência de tudo isso, surge um quarto ponto importante a ser considerado, relativo à inovação e à renovação pedagógica. Por trás de cada metateoria curricular, por trás de cada concepção do currículo, existe uma forma implícita de entender o que é a mudança do currículo e da prática pedagógica, pois todo campo de conhecimento implica uma forma de se confrontar com a prática (HABERMAS, 1982).

Como o currículo tem uma projeção direta sobre a prática pedagógica, cujas metateorias terão enfatizado determinados enfoques para ele, ressaltando certos elementos com especial relevância sobre outros, a melhora e mudança da prática têm diferentes versões, de acordo com a metateoria da qual se inicie. Assim, por exemplo, mudar os conteúdos para modificar a prática obedece a um esquema de análise. Considerar que essas mudanças na composição de conteúdos, disciplinas, acrescidas de objetivos ou habilidades, não são suficientes para mudar as experiências dos alunos, obedece a outro esquema de análise ou perspectiva teórica diferente. Pensar que a prática das aulas depende de fatores curriculares, mas que estes se cumprem ou não de acordo com outros condicionamentos institucionais, responde a outro modelo de análise, que é o que queremos manter. O que é relevante dentro do discurso sobre o currículo? A cada uma das aproximações que fazemos, corresponde uma dinâmica de inovação diferente, quando se quer melhorar a prática.

Se se quer intervir na qualidade da aprendizagem pedagógica que a instituição escolar distribui, é preciso considerar que é o produto de toda essa interação de aspectos.

A especificidade do nível educativo do qual se trate empresta um caráter peculiar a essas três dimensões básicas, que podem ser destacadas na prática do desenvolvimento dos currículos. Na discussão sobre o currículo da educação obrigatória são ressaltados

predominantemente os problemas relativos à sua correspondência com as necessidades do aluno como membro de uma sociedade, dado que se trata de uma formação geral. No ensino profissionalizante, se mistura a aspiração a uma correta profissionalização com o discurso sobre a formação geral do aluno. No currículo do ensino secundário, costuma-se ressaltar o valor propedêutico para o ensino superior, tornando-se evidente as determinações do conhecimento especializado. No ensino universitário, se destaca a adequação dos currículos ao progresso da ciência, de diversos âmbitos do conhecimento e da cultura, e à exigência do mundo profissional. Em cada caso, a delimitação do problema está sujeita às necessidades que tem de cumprir, mesmo que não seja estranho que se misturem lógicas diferentes, quando nos ocupamos de um determinado nível escolar.

AS TEORIAS SOBRE O CURRÍCULO: ELABORAÇÕES PARCIAIS PARA UMA PRÁTICA COMPLEXA

A teoria do currículo, dentro de uma tradição nos Estados Unidos, que para nós chegou durante muito tempo como base de racionalização do currículo, foi se definindo como uma teorização a-histórica, que, em muitas ocasiões, leva a difundir modelos descontextualizados no tempo e em relação às ideias que os fundamentam, sob a preocupação utilitarista de buscar as “boas” práticas e os “bons” professores para obter “bons” resultados educativos (KLIEBARD, 1975). Esse utilitarismo vai pela mão do ateoricismo, com a consequente falta de desenvolvimento teórico neste campo tão decisivo para compreender o fenômeno educativo institucionalizado.

Nosso esforço se dirige fundamentalmente à descoberta das condições da prática curricular, algo que tem entre seus determinantes o próprio discurso teórico sobre o que é o currículo, como acabamos de ressaltar. Entre nós, essa incidência é menos decisiva, embora na história de como se foi ordenando administrativamente o currículo possa se ver aflorar fórmulas que expressam concepções não apenas políticas, como de tipo técnico, que podem ser atribuídas à influência de determinado discurso racionalizador sobre como elaborar e desenvolver currículos. As teorias do currículo são metateorias sobre os códigos que o estruturam e a forma de pensá-lo.

As teorias desempenham várias funções: são modelos que selecionam temas e perspectivas; costumam influir nos formatos que o currículo adota antes de ser consumido e interpretado pelos professores, tendo assim um valor formativo profissional para eles; determinam o sentido da profissionalidade do professorado ao ressaltar certas funções; finalmente, oferecem uma cobertura de racionalidade às práticas escolares. As teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação. Uma primeira consequência derivada deste enfoque é a de que o professor, tanto como os alunos, é destinatário do currículo. A imagem de que um professor colabora para que os alunos “consumam” o currículo não reflete a realidade em sua verdadeira complexidade. O primeiro destinatário do currículo é o professorado, um dos agentes transformadores do primeiro projeto cultural.

Lundgren (1983, p. 9) afirma que:

O conteúdo de nossos pensamentos reflete nosso contexto social e cultural. Ao mesmo tempo, nossas reconstruções subjetivas cognitivas sobre o mundo relacionado conosco intervem em nossas ações e, dessa forma, mudam as condições objetivas do contexto social e cultural.

Para este autor, a formalização de uma teoria sobre o currículo na Pedagogia é um exemplo de como esta se ocupa da *representação* dos problemas pedagógicos, quando a reprodução se separou da produção, quando é preciso ordenar uma prática para transmitir algo já produzido. A teorização curricular, concluímos de nossa parte, é a consequência da separação entre a prática do currículo e dos seus esquemas de representação.

Como a prática, neste caso, possui componentes particulares e idiossincráticos, o esforço teórico deve proporcionar modelos de explicação de algo, no caso do currículo, que se desenvolve num contexto histórico, cultural, político e institucional singular.

Lundgren (1981) considera que é impossível interpretar o currículo e compreender as teorias curriculares fora do contexto do qual procedem. Por isso, fazer aqui uma sistematização exaustiva de correntes de pensamento não é nossa pretensão, já que é prioritário desvendar as condições particulares de produção da prática; embora o próprio discurso que desenvolvemos seja devedor, em certa medida, de alguma delas mais que de outras.

As teorias sobre o currículo se convertem em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade que abrangem e passam a ser formas, ainda que só indiretas, de abordar os problemas práticos da educação. É importante reparar em que as teorizações sobre o currículo implicam delimitações do que é seu próprio objeto, muito diferentes entre si. Se toda teorização é uma forma de esclarecer os limites de uma realidade, neste caso, tal função é muito mais decisiva, embora ainda falte um consenso elementar sobre qual é o campo a que se alude quando se fala de currículo. O primeiro problema da teoria curricular – como afirma Reid (1980) – consiste em determinar em que classe de problema o currículo está inserido. Se uma teoria, numa acepção não exigente, é uma forma ordenada de estruturar um discurso sobre algo, existem tantas teorias como formas de abordar esse discurso, e, através delas, o próprio entendimento do que é o objeto abordado. Até o momento, essas teorizações têm sido discursos parciais, pois tem faltado uma ordem para a teorização, consequência de sua própria imaturidade. E careceu do mais fundamental: o propósito de analisar uma realidade global para *transformar* os problemas práticos que coloca.

A sistematização de opções ou orientações teóricas no currículo dá lugar a classificações bastante coincidentes entre os diversos autores. A título de aproximação, citaremos alguns exemplos significativos.

e Wallance (1974) propõe uma série de concepções curriculares centradas no *desenvolvimento cognitivo*, no currículo como *autorrealização*, como *tecnologia*, como instrumento de *reconstrução social* e como expressão do *racionalismo* acadêmico.

Reid (1980, 1981) distingue cinco orientações fundamentais: a centrada na *gestão racional* ou perspectiva *sistemática*, que se ocupa em desenvolver metodologias para cumprir com as tarefas que implica realizar um currículo sob formas autodenominadas como racionais, científicas e lógicas; uma segunda orientação, denominada *radical crítica*, que descobre os interesses e objetivos ocultos das práticas curriculares em busca de mudança social; a orientação *existencial*, que tem uma raiz psicológica centrada nas experiências que os indivíduos obtêm do currículo; outra que denomina *popular mais que acadêmica* ou *reacionária*, para a qual o passado é bom, sendo conveniente sua reprodução; e, finalmente, se destaca a perspectiva *deliberativa*, que acredita na contribuição pessoal dos indivíduos para o processo de mudança como sujeitos morais que são, trabalhando dentro das condições nas quais atuam.

Schiro (1978) diferencia as seguintes “ideologias” curriculares: a *acadêmica*, apoiada nas disciplinas, a da *eficiência social*, a *centrada na criança* e no *reconstrucionismo social*. McNeil (1983) distingue os enfoques *humanístico*, *reconstrucionista social*, *teológico* e

acadêmico. Tanner e Tanner (1980) sistematizam orientações semelhantes, ao revisarem a panorâmica de posições e enfoques conflitivos sobre este campo.

Essas perspectivas são dominantes em certos momentos, afetam de forma desigual os diferentes níveis do sistema educativo, expressam tradições e, às vezes, se entrecruzam na discussão de um mesmo problema. De nossa parte, faremos um esboço das quatro grandes orientações básicas que têm mais interesse para nós para abordar a configuração de modelos teóricos e práticas relacionadas com o currículo, pois têm relação com nossa experiência histórica.

O currículo como soma de exigências acadêmicas

Ainda se pode observar, na realidade das práticas escolares, a força do *academicismo*, principalmente no nível do ensino médio, mas com uma forte projeção no ensino fundamental, que, longe de defender o valor formal das disciplinas nas quais se ordena a cultura essencial, mais elaborada e elitizada, sobrevive, antes de mais nada, nas formas que criou e na defesa de valores culturais que em geral não têm correspondência com a qualidade real da cultura distribuída nas aulas.

Boa parte da teorização curricular esteve centrada nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes “disciplinas”. Surge da tradição medieval que distribuía o saber acadêmico no *trivium* e no *cuadrivium*. E uma concepção que recolhe toda a tradição acadêmica em educação, que valoriza os saberes distribuídos em disciplinas especializadas – ou, quando muito, em áreas nas quais se justapõem componentes disciplinares – como expressão da cultura elaborada, transformando-as em instrumento para o progresso pela escala do sistema escolar, agora numa sociedade complexa que reclama uma maior preparação nos indivíduos. As modalidades e pujança desta concepção variam em diferentes momentos históricos. A preocupação pelos currículos integrados, por exemplo, ou por conteúdos mais inter-relacionados é uma variante moderna desta orientação. Atualmente, talvez estejamos frente ao seu auge, quando surgem críticas às instituições culturais escolares por sua ineficácia em proporcionar as principais habilidades culturais.

Esta orientação básica no currículo teve alternativas internas, tratando de reordenar o saber em áreas diferentes das disciplinas tradicionais, embora reconhecendo o seu valor, como é a proposta de *âmbitos de significado* de Phenix (1964), mas de escasso sucesso na hora de se modelar nos currículos.

Estas concepções, mais formalistas e acadêmicas, se fixaram profundamente na ordenação do sistema educativo, sobretudo secundário e superior, com a conseqüente contaminação dos níveis mais elementares de educação. Está relacionada com a própria organização do sistema escolar, que concede títulos específicos e validações de cultura básica.

Devido à forte marca administrativa em tudo o que se refere ao currículo, não é de estranhar que esta tradição persista tão fortemente assentada. O currículo se concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nestes termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que em qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico. Por isso, do ponto de vista da administração, as regulações curriculares se apoiam muito mais nos conteúdos que em qualquer outro tipo de consideração – é mais viável fazê-lo assim.

No já distante estudo realizado por Dottrens (1961) para a Unesco, em 1956, re-passando o ensino primário de uma série de países, detectava-se, inclusive neste, a ten-

dência a expressar os programas em termos de repertórios de matérias que se ensinavam em diferentes idades e se destacava, por um lado, a contradição que existia em muitos casos entre as introduções e orientações dos programas e, por outro, a exposição sistemática de noções. Esta apreciação poderia perfeitamente continuar sendo aplicada hoje a muitos dos programas vigentes em nosso sistema educativo.

A pressão acadêmica, a organização do professorado e as necessidades da própria administração potencializam a manutenção deste enfoque. Embora se admita que a lógica da ordenação sistemática do saber elaborado não tem necessariamente que ser a lógica de sua transmissão e recriação através do ensino, o que resulta evidente é que, na falta de instâncias intermediárias que realizem essa transformação, a primeira ocupa o espaço da segunda.

A partir da crise do Sputnik (em 1957), volta a ênfase aos conteúdos e à renovação das matérias nas reformas curriculares, que tinha enfraquecido à custa das colocações da educação “progressiva”, de conotações psicológicas e sociais. Uma consequência disso foi a proliferação de projetos curriculares para renovar seu ensino e a revisão de conteúdos como pontos-chave de referência nos quais as políticas de inovação se basearam.

O movimento de *volta ao básico* (*back to basics*), nos países desenvolvidos, às aprendizagens fundamentais relacionadas com a leitura, a escrita e a matemática, frente à consciência do fracasso escolar e à preocupação economicista pelos gastos em educação, expressa as inquietações de uma sociedade e dos poderes públicos pelos rendimentos educativos, preocupação própria de momentos de recessão econômica, crise de valores e corte nos gastos sociais, que, de alguma forma, direcionam as estratégias para as fórmulas que orientaram a organização do currículo. Sensibilidade para com rendimentos tangíveis que afeta também a população, para a qual níveis superiores de educação formal representam maiores oportunidades de conseguir trabalho num mercado escasso. É um exemplo de revitalização de uma concepção curricular que enfatiza os saberes “valiosos”.

Entre nós, embora desde uma tradição muito diferente, se notam também confrontos de movimentos de opinião criticando, por um lado, os programas apetrechados de conhecimentos relativos a áreas disciplinares, ao lado de reações contra pretensões de uma educação que dê menos importância ao cultivo das disciplinas clássicas e mais às necessidades psicológicas e sociais dos indivíduos.

Talvez o conflito, neste sentido, se situe agora mais claramente no ensino secundário. A necessidade de um tipo de cultura diferente para alunos que não continuarão seus estudos em nível superior, a urgência de propor programas mais atrativos para camadas sociais mais amplas e heterogêneas, a necessidade de superar um academicismo estreito, fonte de aprendizagens de escasso significado para quem as recebe, a urgência em conseguir uma maior relação entre conhecimentos de áreas diversas, etc., são problemas que implicam concepções do currículo relacionadas com uma maior ou menor preponderância da lógica dos conteúdos na decisão sobre o currículo.

O currículo: base de experiências

A *preocupação pela experiência* e interesses do aluno está ligada historicamente aos movimentos de renovação da escola, se firma mais na educação pré-escolar⁷ e primária e se nutre de preocupações psicológicas, humanistas e sociais. Entre nós, às vezes apresenta algum matiz anticultural provocado pela despreocupação com os conteúdos culturais no

⁷N. de R.T: O termo pré-escolar, atualmente, na Espanha, foi substituído por Educação Infantil.

desenvolvimento de processos psicológicos, pela reação pendular contra o academicismo intelectualista ou inclusive pela negação política de uma cultura que se considera própria das classes dominantes.

Desde o momento em que o currículo aparece como a expressão do complexo projeto culturalizador e socializador da instituição escolar para as gerações jovens, algo consubstancial à extensão dos sistemas escolares, o que se entende por tal deve ampliar necessariamente o âmbito de significação, visto que o academicismo resulta cada vez mais estreito para todas as finalidades componentes desse projeto. O movimento “progressivo” americano e o movimento da “Escola Nova” europeia romperam neste século o monolitismo do currículo, centrado até então mais nas matérias, dando lugar a aceções muito diversificadas, próprias da ruptura, pluralismo e concepções diferentes das finalidades educativas dentro de uma sociedade democrática.

Partindo do pressuposto de que os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento e na vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, teremos de ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolivelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recreação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas, segundo Dewey (1967a, 1967b). O método não é meio para algum fim, mas parte de um sentido ampliado do conteúdo.

Na primeira revisão que a AERA (American Educational Research Association) fez, em 1931, o currículo era concebido como a soma de experiências que os alunos têm ou que provavelmente obtenham na escola. A própria dispersão das matérias dentro dos planos educativos provoca a necessidade de uma busca do *core curriculum* como núcleo de cultura comum para uma base social heterogênea, instrumento para proporcionar essa experiência unitária em todos os alunos, equivalente à educação geral, o que leva a uma reflexão não ligada estritamente aos conteúdos procedentes das disciplinas acadêmicas.

Historicamente, esta é uma aceção do currículo mais moderna, mais pedagógica, que, em boa parte, se forjou como movimento de reação à anterior. Se a educação obrigatória tem de atender ao desenvolvimento integral dos cidadãos, evidentemente, ainda que na produção do conhecimento especializado sob os esquemas de diferentes disciplinas ou áreas disciplinares se reflita o conhecimento mais desenvolvido, é insuficiente um enfoque meramente acadêmico para dar sentido a uma educação geral.

O currículo, desde uma perspectiva pedagógica e humanista, que atenda à peculiaridade e à necessidade dos alunos, é visto como um conjunto de cursos e experiências planejadas que um estudante tem sob a orientação de determinada escola. Englobam-se as intenções, os cursos ou atividades elaboradas com fins pedagógicos, etc.

A concepção do currículo como experiência, partindo do valor das atividades, teve um forte impacto na tradição pedagógica e provocou a confusão e dispersão de significados num panorama que funcionava com o mais alto consenso proporcionado pelo discurso sobre as disciplinas acadêmicas, que é um critério mais seguro (PHILLIPS, 1962).

Dentro desta ótica mais psicológica, promotora de um novo humanismo, apoiado não nas essências da cultura, mas nas necessidades do desenvolvimento pessoal dos indivíduos, não faltam novos “místicos” e ofertas contraculturais, inclusive, expressões de um novo romantismo pedagógico que nega tudo o que não seja oferecer atividades grati-