

O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa

Antônio Flávio Barbosa Moreira

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil**

Resumo

Partindo de entrevistas com pesquisadores de expressiva produção no campo do currículo, nacionalmente renomados e politicamente comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática, este artigo procura entender seus pontos de vista sobre os rumos da teoria e do ensino de currículo, seus impasses, suas influências e suas possibilidades. O argumento do artigo é que as falas dos pesquisadores permitem perceber como são hoje abordados, em distintos espaços acadêmicos, os estudos de currículo. O artigo apresenta as perspectivas dos entrevistados em torno dos seguintes blocos temáticos: a teorização em currículo, o ensino de currículo na universidade e a prática na escola. Entre as conclusões deste estudo está a idéia de que os curriculistas precisam delimitar melhor os temas prioritários de suas investigações. O artigo sugere que se teorize tendo por referência a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais. Por fim, este estudo aponta como inadiável a discussão e a revisão dos conteúdos e dos métodos empregados no ensino de Currículo em nossas instituições de ensino superior e sugere algumas perguntas norteadoras para esta discussão.

Abstract

Departing from interviews with authors, nationally recognized, with an expressive contribution in the field of curriculum, and politically engaged in the construction of a more just and democratic society, this article aims at understanding their point of view about the directions that the theory and teaching of curriculum are taking, its impasses, influences, and possibilities. The argument of the article is that, based on what the researchers said, one can capture how the studies on curriculum are approached in different academic settings. The article presents the perspectives of these authors on the following thematic sections: the theorization on curriculum, the teaching of curriculum in the university, and the practice in the school. Among the conclusions of this study is the idea that the researchers of curriculum need to better delimit the themes that will be given priority in their research. The article suggests that one's theorization should have as reference the schooling and its economic, political, and cultural conditions of existence. Finally, this study points out to the pressing need to both discuss and revise the content and methods used in the teaching of curriculum in our universities and suggests some questions that could help to guide this discussion.

Introdução

Reporto-me inicialmente aos Estados Unidos, cuja produção na área do currículo foi e continua sendo significativamente influente no pensamento que se elabora entre nós. Barry Franklin (1999), um dos mais importantes pesquisadores em história do currículo, apresentou na reunião da AERA de 1999, em Montreal, o estado da arte do campo do currículo nos anos noventa. O ponto de partida de sua discussão foi o conjunto de entrevistas a que foi submetido, em 1998, ao postular o cargo de professor de Currículo e Ensino em cinco universidades americanas. Para ele, as visitas aos respectivos departamentos propiciaram *insights* que certamente nenhuma análise de textos de teoria do currículo poderia fazê-lo.

Considerando, em cada departamento, as disciplinas ministradas, o relevo atribuído aos cursos de formação de professores e o lugar concedido à pesquisa, Franklin apresenta suas reflexões sobre o campo do currículo nos anos noventa. Supõe, inicialmente, que a dispersão encontrada no conjunto de disciplinas pelas quais os departamentos se responsabilizam deve dificultar a reunião de pesquisadores e de estudantes em torno do estudo de temas relevantes, impedindo, conseqüentemente, o desenvolvimento de projetos mais densos e significativos. Presume, então, que os estudos de currículo perderam em consistência. Falta aos departamentos visitados a unidade e a coerência que caracterizaram o pensamento sobre currículo quando, em 1938, se estabeleceu no Teachers College da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, o primeiro departamento de currículo.

O autor acrescenta que em todos os departamentos há razoável desinteresse pela formação de professores. Apesar de tê-la como principal função, o empenho em cumpri-la é pouco significativo. Em alguns casos, é notória a desvalorização do trabalho envolvido nesse preparo, visto mesmo como interferindo com o desenvolvimento de pesquisas que pouco têm ter a ver com ensino ou formação docente. Ressalta, finalmente, que em todos os cinco departamentos há professores dedicados à pesquisa e professores cujo interesse maior é o ensino. São os membros deste segundo grupo os que mais parecem valorizar a formação de professores.

Levando em conta as divergências tanto entre os departamentos como dentro deles, Franklin argumenta que os cursos de formação de professores por eles oferecidos dificilmente poderão constituir propostas integradas. Infere, então, que o currículo talvez não mais exista como campo articulado e coerente de pesquisas e práticas. Este ponto de vista, a seu ver, pode ser confirmado pela pouca preocupação, nos textos de autores críticos de currículo, com problemas efetivamente vividos nas escolas. Pode também ser confirmado pela ausência, na reunião da AERA, de trabalhos que abordem objetivos educacionais, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar, bem como avaliação. Finaliza: talvez o campo não esteja apenas moribundo, como Schwab afirmou em 1970; talvez, neste final de século, tenha mesmo deixado de existir.

A despeito da controversa conclusão, o texto de Franklin é estimulante, tanto pela forma pouco convencional pela qual aborda o tema, como pelo questionamento do que hoje verifica constituir o campo do currículo. Parece-lhe árida a inclinação dominante dos

teóricos: preferem voltar-se para discussões abstratas em vez de procurar entender a realidade da escola e da sala de aula. A mim também. Em diferentes momentos (Moreira, 1996, 1998, 2000), tenho expressado minha inquietação frente ao aumento de teorizações que secundarizam a apresentação de proposições passíveis de materialização nas escolas e que privilegiam o refinamento de conceitos, de categorias e de metáforas.

Essa preocupação expressou-se em recente pesquisa, por mim coordenada, que focalizou o campo do currículo no Brasil nos anos noventa, com o propósito de compreender sua trajetória nesse período e de verificar por que e como especialistas têm recebido, interpretado, integrado e/ou rejeitado novas influências, novas idéias, novas teorias. Dentre outras estratégias, realizaram-se entrevistas com membros “históricos” do Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), todos autores de expressiva produção no campo, nacionalmente renomados e politicamente comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática. Procurou-se entender seus pontos de vista sobre os rumos da teoria e do ensino de currículo, seus impasses, suas influências e suas possibilidades. Em síntese, a intenção foi identificar as *perspectivas* que esses profissionais mantêm em relação à área de sua especialização, concebendo-se perspectivas como as maneiras de pensar e de agir tidas como naturais e legítimas pelos membros de um grupo (Coulon, 1995).

Inspirado por Franklin, mas seguindo outro procedimento, decidi apoiar-me, predominantemente, nessas entrevistas, para atender ao que me foi solicitado neste Encontro¹. Meu argumento é que as falas desses pesquisadores, que atuam em diferentes universidades do país e que constituem verdadeiras referências no campo, permitem perceber como são hoje abordados, nesses distintos espaços acadêmicos, os estudos de currículo. Tais espaços propagam e disseminam seletivamente discursos, ou seja, controlam a distribuição social do saber (Ball, 1992). Neles, ocupam lugar de destaque os docentes entrevistados que, por sua autoridade, terminam participando ativamente do estabelecimento das linhas que demarcam, nos anos noventa, o que fica dentro e o que fica fora do campo do currículo.

Ainda que meu propósito não seja criticar os pontos de vista de meus colegas, opto por não identificá-los, para mais livremente trabalhar com suas idéias, crenças e ações. Emprego, então, para referir-me a todos, um genérico masculino, mesmo correndo o risco de desagradar às mulheres que compõem o grupo.

Passo então a ouvir nossos especialistas a fim de verificar como vêm os rumos contemporâneos do campo que ajudam a construir. Organizo suas perspectivas em torno dos seguintes blocos temáticos: a teorização em currículo, o ensino de currículo na universidade e a prática na escola. Procuro, com trechos das entrevistas, evidenciar suas posições em relação a tais temas. Intercalo comentários e finalizo com algumas reflexões sobre os dilemas encontrados.

1. A teorização em currículo

A maioria dos especialistas considera que o campo do currículo no Brasil desfruta hoje de visibilidade e prestígio crescentes. Isso se deve, segundo eles, tanto às recentes discussões sobre políticas oficiais de currículo, como ao desenvolvimento de pesquisas e de uma produção teórica significativa, que hoje aborda novos temas e reflete novas influências. Ainda que os especialistas aplaudam o crescente número de livros e artigos que vêm sendo publicados, pode-se observar distintas avaliações dessa produção.

O campo do currículo tem crescido no que se refere à produção de textos e às pesquisas. Vejo que isso realmente está se avolumando, mas vejo que essa massa crítica precisa ser sistematicamente analisada (E1).

Para outro especialista (E2), o aumento na produção provocou mesmo *um verdadeiro salto de qualidade na área.*

A área saiu da cozinha da casa e foi para a sala de visitas (E 2).

Outro especialista (E3) destaca, na atual produção, a preocupação com o lugar da prática: *a preocupação em se narrar e analisar experiências alternativas.* Trata-se do foco na construção do sujeito e de alternativas a partir do cotidiano.

Acho que a produção teórica propicia respaldo para a análise das experiências.(...) acho que há uma coerência interna nesses textos: é o lugar do sujeito, o espaço do sujeito na construção curricular (E 3).

Segundo outro especialista (E6), os estudos na área devem propiciar a compreensão do impacto das recentes transformações culturais no currículo, na maneira como o currículo é organizado, bem como na forma de se conceber currículo. O campo se mostra particularmente útil, então, por permitir que estudantes e professores melhor entendam como as transformações e as disputas culturais são representadas e como as identidades sociais são produzidas nesses regimes de representação.

Para outros especialistas (E2 e E4), no entanto, a área se justifica mesmo pelos subsídios que pode oferecer para o enfrentamento do fracasso escolar entre nós.

Currículo é parte das minhas preocupações porque eu estudo escola. O que eu tento entender é porque ocorre o fracasso escolar. O que eu tento entender é como construir alternativas pedagógicas para que as crianças aprendam. O que eu tento entender é a escola nesta sociedade dada, a nossa sociedade, não é? (...) Se eu quero interferir na escola, eu estou mexendo o tempo todo com a questão do currículo (E4).

Praticamente todos os entrevistados referem-se à influência da literatura estrangeira em nossa produção. Alguns deles acentuam a necessidade de uma postura crítica frente a essa influência.

Eu acho que é uma literatura valiosa, mas vejo que ainda está sendo utilizada como apoio (...) vejo ainda uma utilização dessa literatura tal qual foi produzida. (...) não se conseguiu muito bem recriá-la ou utilizá-la com intimidade (E1).

Um dos curriculistas alerta contra o encantamento em relação a determinada tendência ou a determinado autor, afirmando que essa atitude os transforma em “verdade” e dificulta a análise de sua aplicabilidade à nossa realidade.

Eu acho importante que a gente se aproprie dessa literatura, mas o que eu queria mesmo é que a gente construísse um pensamento próprio, original, adequado à nossa realidade (E4).

Outro especialista, entretanto, considera que já se superou a fase de se importar um autor e se tentar aplicá-lo linearmente em nossa sociedade. O processo hoje é mais complexo e envolve o trabalho a partir de diferentes áreas e teorias.

O que se está vendo muito mais hoje é uma multirreferencialidade sendo trazida para construções mais autônomas (E5).

Outro reitera seu posicionamento a favor do livre intercâmbio de idéias, realçando tanto a necessidade de uma crítica cuidadosa da produção estrangeira como a importância de uma maior familiaridade com essa produção. Tal familiaridade, a seu ver, permitiria uma crítica mais apurada e enriqueceria a análise de problemas específicos nossos.

Eu acho que a produção brasileira ainda precisa se colocar em dia com a produção mundial na área de currículo, sobretudo com as novas preocupações relacionadas a uma nova perspectiva cultural, colocando-se em dia, por exemplo, com questões relativas a gênero e a raça (E6).

Para um dos pesquisadores (E3), a influência tem sido mesmo benéfica, já que os textos mais traduzidos têm dado lugar ao sujeito e a uma outra ótica que não a “do alto”, usualmente empregada nas análises de nível macro.

No exterior também há o embate de alternativas; não é porque vem dos Estados Unidos que é necessariamente perigoso, não é? (E3)

As falas de nossos especialistas expressam a constatação tanto do incremento de nossa produção teórica como da influência estrangeira nessa produção. Algumas tensões se

manifestam nessas falas. Oscila-se entre a valorização do prestígio acadêmico de um campo cuja produção teórica se intensifica e a preocupação com a fertilidade dessa produção na resolução de problemas de ordem prática. O pressuposto de Goodson (1995, 1997), segundo o qual uma disciplina costuma caminhar de objetivos utilitários para a aquisição de um caráter mais acadêmico e abstrato, parece assim aplicar-se, ao menos em certo grau, à teorização em currículo.

O modo como essa tensão se resolve no trabalho desenvolvido por cada um dos especialistas entrevistados é certamente facilitado por suas variadas e ricas experiências e pelo profundo conhecimento acumulado, variando, ainda, em função de inúmeros e distintos fatores. Contudo, o modo como pode vir a afetar a conformação do campo e, principalmente, a prática curricular, repercutindo nos cursos de formação de professores e nas escolas, é que se torna problemático, merecendo, portanto, algumas considerações.

Sugiro que a tensão em pauta pode dificultar a promoção de práticas alternativas consistentes. Se, como Apple (2000), argumentarmos que se faz cada vez mais indispensável o desenvolvimento de diferentes propostas e projetos que constituam uma *unidade descentrada*, na qual variadas vozes se articulam em torno da oposição ao conservadorismo e ao autoritarismo cada vez mais presentes em nosso panorama educacional, é conveniente oferecer respostas críticas às persistentes perguntas do professorado sobre o que fazer na segunda-feira de manhã. O recurso a recentes e complexas teorias não constitui, necessariamente, a melhor fonte para tais respostas, principalmente se o propósito dominante for superar impasses teóricos e refinar conceitos e metáforas. Nesse enfoque, as situações reais que instigam e desafiam os sujeitos que atuam em nossos sistemas escolares e em nossas salas de aula tendem a acabar secundarizadas. Dificilmente, então, as teorizações ajudarão a renovar a prática, o que requer teorias que tanto iluminem as experiências vividas dos grupos sociais, como se deixem iluminar pelas lutas desses grupos (Lather, 1991). O avanço teórico, em resumo, não pode ocorrer de costas para a escola: “a questão não é um conjunto de respostas, mas tornar possível uma prática diferente” (Kappeler, citado por Lather, 1991, p. 159). Nesse sentido, o incremento na produção teórica do campo talvez não esteja ainda produzindo os frutos esperados.

Outra tensão observada explicita-se na forma como a influência estrangeira no campo do currículo é visto pelos entrevistados. Tratando-se de especialistas com forte participação no desenvolvimento da tendência curricular crítica no Brasil, não caberia esperar uma aceitação ingênua do que se produz no Primeiro Mundo. Sugiro que a perspectiva de nossos especialistas assemelha-se ao que Hannerz (1994) denomina de cosmopolitismo. Para o autor, existe hoje uma cultura global. “Todas as estruturas de conhecimento e de expressão diversamente distribuídas estão se tornando inter-relacionadas de algum modo, em alguma parte” (p. 264). Nessa ótica, pode ser desejável uma postura cosmopolita, que inclua tanto a abertura para outras experiências culturais, a sensibilidade para outras vozes e saberes, como a autonomia indispensável para “achar a saída”, para “organizar a volta”, para reafirmar o comprometimento com a cultura de origem.

Essa postura, certamente presente nas obras de Anísio Teixeira, de Paulo Freire e de Dermeval Saviani, norteia também, em alguns municípios do país, recentes iniciativas de

renovação curricular que buscam garantir aos grupos mais subalternizados da população uma aprendizagem mais significativa e mais bem sucedida. No entanto, segundo alguns dos entrevistados, nosso campo ainda oscila entre o aproveitamento crítico de teorias estrangeiras e o esforço por uma produção mais autóctone, da qual continuaríamos carentes. Alertam, então, para os riscos decorrentes de leituras menos críticas e de adesões apressadas.

As falas de nossos especialistas sobre o ensino de Currículo que desenvolvem em suas universidades podem permitir que se avance a discussão. Passo a elas.

2. O ensino de currículo

Segundo um dos entrevistados, o currículo deve ser concebido *como artefato cultural, como um campo de produção de cultura, além de reprodução de cultura, como um campo de conflito em torno da definição de conhecimento* (E6). Partindo-se dessa concepção, é preciso, nos cursos, vincular o processo curricular a desenvolvimentos culturais mais amplos e abrir espaço para a crítica de diferentes manifestações culturais. Trata-se, então, de

(...) discutir mais textos que estejam voltados para a análise da produção cultural e de envolver as próprias alunas e os alunos da graduação no processo de analisar materiais culturais, artefatos culturais (...) como forma prática de mostrar como um currículo poderia ser organizado em torno dessas preocupações (E6).

A ampliação da concepção de currículo para além dos muros da escola, assim como a articulação teoria-prática, também constituem objetos da atenção de outro especialista.

A gente tem avançado no sentido de incorporar a nova literatura, discutir e, principalmente, os nossos esforços estão no sentido de discutir associadamente teoria e prática de currículo. (...) eu penso que vamos também, nessa linha de novas temáticas para o estudo do currículo, chegando à questão do entendimento do currículo como alguma coisa extra-escolar também. (...) se a formação do cidadão está para além da escola e se à cidade cabe também a responsabilidade de educação do cidadão, que currículo é esse? É um currículo que tem que se ampliar e ser definido para além da escola (E1).

A preocupação em projetar o âmbito do currículo para além dos muros da escola remete-nos à década de trinta, quando Caswell define currículo como “o ambiente em ação”. Naquele momento, como hoje, a ampliação do conceito de currículo permite, por um lado, que melhor se perceba a importância de elementos extra-escolares na formação das identidades dos alunos. Por outro, pode colocar em risco a especificidade e a efetividade

das ações docentes, caso não se delimitem os espaços, na escola e fora dela, em que tais ações podem ser exercidas.

No que se refere aos temas e autores abordados nos cursos, diz um dos entrevistados:

Começo a falar de currículo e de repente eu começo a falar de neoliberalismo e de globalização, que são temas em que não tenho maior competência (...) e eu sofro (...). De repente eu começo a ter que verticalizar na área da história, não só história do currículo, porque aí seria uma obrigação, mas história da sociedade para poder entender tudo isso. (...) eu tenho dificuldades em amarrar com o currículo. Eu tenho dificuldades em dar esse salto. (...) eu acho, no momento, a área assim meio nebulosa (E2).

Entende-se o cuidado do pesquisador, dado não ser fácil um tratamento mais integrado e consistente de questões de currículo a partir de tal diversidade temática e teórica. Em ambiente tão multifacetado, reflexões e proposições podem acabar, paradoxalmente, tornando-se pouco “nítidas”. Dificuldades similares podem também ocorrer em cursos ministrados por outro especialista, nos quais se busca utilizar *toda a produção mais nova que se está desenvolvendo na universidade (E5)*, o que inclui trabalhar com as mais recentes teorizações nos campos da sociologia, da psicologia, da antropologia e da filosofia. Essa variedade de temas, de influências e de áreas do conhecimento, que parece configurar alguns de nossos cursos sobre currículo, ao mesmo tempo que favorece uma compreensão mais acurada da educação no mundo e na sociedade em que vivemos, é passível de contribuir para uma maior indefinição dos contornos do campo do currículo, dificultando a análise e o enfrentamento de questões específicas que afetam nossas escolas.

Outro especialista vê como propósito básico dos cursos de formação de professores/as fornecer aos estudantes uma ampla base cultural e defende o ensino de currículo nesses cursos.

(...) eu acho que a gente precisava estar mexendo no curso de formação de professores para que as professoras pudessem ir para a escola mais instrumentalizadas para construir uma prática pedagógica mais adequada às crianças e que pudessem atender, de fato, ao desafio que é lidar com meninos e meninas de classes populares (...) a discussão sobre currículo, sim, é fundamental, desde que a gente não pare nos conceitos, a gente não pare nos autores, a gente não pare na discussão meramente teórica, mas que a gente avance para, incorporando os dados da realidade concreta, com a qual a professora vai lidar, pensar alternativas curriculares que, de fato, sejam favoráveis a essas crianças (E4).

Analisando os currículos dos cursos universitários em geral e os de formação de professores em particular, outro especialista acentua a concepção desatualizada de conhecimento que os informa – a visão do conhecimento como uma árvore. Existe um tronco comum e existem os galhos que são as ciências maduras e desenvolvidas. Essa

perspectiva justifica, nos currículos, uma base comum no início do curso e disciplinas especializadas mais para o final. Hoje, entretanto, segundo o especialista, sabe-se que o conhecimento se constrói em rede. É essa idéia que precisa subsidiar os currículos da formação de professores, tendo-se em mente que a prática é construída com conhecimentos apontados por seu próprio desenvolvimento.

Quem faz pesquisa sabe disso, não é? Não se resolve tudo do começo. Algumas coisas que vão acontecendo vão definindo os próprios caminhos, vão determinando conhecimentos que não foram dados a priori pela teoria, mas são sim determinados pela própria prática. (...) eu acho que isso tinha que ser transferido para a docência (E3).

O cotidiano é também o foco dos cursos de outro especialista.

Eu gosto de trabalhar com o cotidiano. (...) Partimos de um problema comum – o fracasso escolar. Há um mês o curso começou e até hoje não lemos um livro clássico de currículo. Tentamos trabalhar primeiro com a Maria Helena Souza Patto e (...) sentimos a necessidade de estudar como o liberalismo faz a seleção natural das espécies. (...) aí começamos a trabalhar o problema do espaço e tivemos que recorrer ao Milton Santos, pois sentimos necessidade de ver como está sendo feita a reutilização do espaço social. (...) temos também trabalhado muito como é que currículo sai todo dia no jornal. (...) tivemos que parar um dia e discutir o que é a pedagogia da qualidade total. (...) eu não sei como vamos desengatar tudo isso. (E2)

A partir das falas apresentadas, que dilemas parecem desafiar nossos especialistas na organização de seus cursos? Destaco os decorrentes das dificuldades envolvidas na articulação teoria-prática, assim como da corrente indefinição em relação ao perfil da disciplina, aos seus conteúdos básicos, à sua fundamentação teórica e aos seus autores mais significativos. Se, por um lado, a ampliação de referenciais pode enriquecer a discussão das questões de currículo, facilitando a compreensão das mesmas, por outro, a diversidade de temas, autores e abordagens, que hoje caracteriza o ensino de Currículo, não propicia, necessariamente, o estabelecimento de elos mais significativos com situações e problemas vivenciados na prática.

Segundo Eisner (1997), a principal questão do campo do currículo – “que deve ser ensinado nas escolas?” – tem sido secundarizada pelos especialistas, principalmente em função do crescente interesse pela crítica social, da dificuldade de se fazer trabalho cientificamente respeitável sobre questões que não são tratáveis cientificamente, bem como do foco mais na formação do professor e menos no que ele deve ensinar. Para Apple (1997), por outro lado, a questão precisa transformar-se em “de quem é o conhecimento que deve ser ensinado nas escolas?”, de modo a trazer à tona os fatores políticos e ideológicos que perpassam a discussão. Para Apple, a tarefa do especialista em currículo não é buscar modos eficientes de levar os alunos a aprender o conhecimento selecionado para o

currículo. É sim, considerar seriamente as intrincadas conexões entre o que se ensina nas salas de aula e as desiguais relações de poder na sociedade mais ampla. Nesse sentido, a questão curricular não se reduz a simples problema técnico a ser resolvido por meio de modelos racionais. A questão curricular corresponde a um processo contínuo e complicado de desenho do ambiente escolar, um ambiente simbólico, material e humano constantemente em reconstrução. Esse desenho, para elaborar-se, requer o técnico, o político, o estético e o ético (Apple, 1991).

A complexidade da questão curricular, aceitando-se o que diz Apple, obviamente precisa ser abordada por teorizações complexas. Todavia, se o currículo envolve um ambiente em permanente mutação, se o currículo engloba o que se passa na experiência educacional (Silva, 1995), o especialista interessado em elucidá-lo, em captar as relações entre conhecimento, identidade e poder, não se pode perder em abstrações nem evitar a “contaminação” com os desafios, as lutas, as conquistas, as resistências e as perdas que, dia a dia, tornam o cotidiano escolar um espaço rico, imprevisível, imponderável, incompleto e estimulante no qual diferentes atores traduzem e redefinem o que se esboça como possibilidade e como regulação em planos, propostas e políticas.

Como argumenta Feldman (1996), a questão do currículo pode ser debatida teoricamente, mas o problema do currículo somente pode ser resolvido praticamente. Assim, se o campo do currículo avança sem preocupação maior com a prática pedagógica, gera-se um fechamento no discurso, já que um projeto cultural demanda, para concretizar-se, adequados dispositivos técnicos. Como consequência, os especialistas limitam-se a falar uns para os outros.

3. A prática na escola

Proponho-me, finalmente, a verificar como os especialistas percebem o efeito das pesquisas, da produção e do ensino do campo na prática curricular da escola fundamental. Em outras palavras, o propósito é verificar como percebem a resolução, na prática, dos problemas do currículo. As afirmativas que se seguem expressam, basicamente, desconfiança em relação a tais resultados.

(...) tudo isso não está afetando o trabalho do professor. (...) mas é preciso investir, senão nós vamos acabar caindo ou só na idéia das relações macroestruturais ou na aprendizagem, e aí volta todo psicologismo novamente (E2).

(...) os dados de pesquisas que eu tenho lido continuam me mostrando uma realidade muito convencional, muito tradicional, uma prática absolutamente costumeira. (...) os avanços da área não estão afetando as escolas mesmo. (E1)

(...) quando isso chega na escola, já chega de tal forma deturpado, quando chega ... porque em geral não chega. (...) essas discussões são mais discussões

acadêmicas do que propriamente uma possibilidade dessas construções teóricas que vêm de fora poderem ajudar o cotidiano da escola, a professora lá na escola (E4).

E as saídas, onde estão? Um dos especialistas sugere:

(...) eu acho que essas discussões não precisam chegar na escola. (...) o que interessa chegar na escola é o seguinte: tudo o que acontece na escola é currículo, tudo que a criança traz é currículo. Eu acho que é isso que interessa saber. Agora, como é que vamos organizar o que estamos chamando de currículo, de modo que a criança aprenda, de modo que a professora ensine melhor, de modo que não haja tanto fracasso escolar (...) isso tínhamos que estar discutindo na escola, não é? (E4)

Em síntese, para a maioria dos entrevistados avança-se na produção de conhecimento teórico sem que a prática sofra modificações substantivas. As tensões envolvidas na relação entre teoria e prática emergem claramente das falas.

Buscando melhor compreender essa relação, Gimeno Sacristán (1998) rejeita o ponto de vista de que a prática seja diretamente derivada da aplicação ou da adoção de conhecimentos teóricos. A razão, diz o autor, não pode tanto.

O que até agora conhecemos como realidade é um resultado da interação de múltiplas forças e condicionamentos. Não é o efeito da aplicação de teorias científicas concretas; ou, ao menos, não é apenas nem fundamentalmente o resultado dessa aplicação. Na prática projetam-se elementos teóricos, mas não se pode compreendê-la somente recorrendo a tais elementos (Gimeno Sacristán, 1998, p. 34)

Em outras palavras, ainda que qualquer ação implique compreensão e pensamento, dela indissociáveis, ainda que se reconheça que o conhecer, o pensar, é consubstancial com o agir, há outros fatores a serem considerados. Dentre eles, o especialista espanhol destaca a mediação do sujeito, argumentando que qualquer forma de saber deve ser entendida como uma qualidade constitutiva do agente que atua. O conhecimento incide na ação como atributo do sujeito, não como algo que se dê à sua revelia. Daí a importância de se buscar compreender o que se passa em educação a partir da dinâmica das ações dos indivíduos e das ações sociais, a partir dos saberes e dos motivos dos sujeitos envolvidos na prática. Daí a escolha do autor: focalizar as ações básicas que compõem o mundo das práticas educativas como forma de entender *o que acontece*. Nesse enfoque, a relação teoria-prática é tratada como envolvendo *efetuar* ações (dimensão prática), *querer* fazê-las (dimensão dinâmica) e *pensar* sobre elas (dimensão cognitiva), como envolvendo interações entre *saber fazer* e *saber sobre o fazer*. A intenção é superar-se tanto o estreito pragmatismo que supervaloriza o *como fazer* como o arrogante intelectualismo segundo o qual a aprendizagem da prática decorreria da aprendizagem das teorias e das regras que

supostamente a governam. Como conseqüência, o problema na educação deixa de ser visto como o passo da teoria à prática, como se na primeira se contivesse o modelo das boas realizações, para transformar-se no trajeto da rotina e da inconsciência à reflexão, à racionalidade possível.

Aceitando-se as argumentações de Gimeno Sacristán, pode-se sugerir que as falas dos nossos especialistas, ao expressarem um compreensível desencanto em relação aos efeitos das teorizações nas escolas e salas de aula, indicam a necessidade de se repensar a articulação teoria-prática no campo do currículo de modo a facilitar o desenvolvimento da capacidade prática e da experiência teórica do professorado.

Segundo Freitas (2000), no Brasil de hoje, a incivilidade cresceu demais, a pobreza cresceu demais, a imoralidade cresceu demais, as favelas cresceram demais, a violência cresceu demais, a riqueza concentrou-se demais, o desgoverno cresceu demais. Nesse mesmo cenário, acrescento, a população escolar cresceu demais e as autoridades competentes descuidaram-se demais das providências necessárias a garantir a todas as crianças e a todos os jovens um ensino de qualidade. Sem de longe pretender que a academia possa alterar significativamente quadro tão lastimável, sustento, ao mesmo tempo, o ponto de vista de que é imperativo à universidade discutir e investigar os problemas que afligem o país, assim como propor possíveis soluções. No caso específico da escola e de seu currículo, a análise das entrevistas me apontou desafios a serem enfrentados pelos especialistas. Nas conclusões que se seguem, destaco alguns deles.

Finalizando

Penso que os curriculistas precisam definir os alvos preferidos de suas preocupações, delimitando melhor os temas prioritários das investigações a serem realizadas. Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo (Feldman, 1996a). Se, por um lado, essa flexibilização favorece a compreensão de que os efeitos das escolas não se limitam aos decorrentes das atividades previstas nos planos curriculares, por outro acaba, nas pesquisas e nas teorizações, dificultando a concentração dos esforços nos problemas mais prementes da prática curricular. Como argumenta Feldman (1996b), uma visão muito ampla de currículo não permite distinguir entre âmbitos de ação que por vezes requerem lógicas diferenciadas de intervenção. Das discussões que sugiro, caberia, então, esperar uma proposição mais clara dos contornos do campo do currículo e de seu objeto de estudo.

Julgo ser particularmente conveniente, nesta virada de século, o incremento de investigações que priorizem as ações que se passam nas escolas, visando a compreendê-las mais profundamente, bem como o estímulo ao diálogo entre os pesquisadores da universidade e a escola. Tal ponto de vista caminha em sentido oposto ao de Pinar, Reynolds, Slattery e Taubman (1995), para quem o campo do currículo contemporâneo deve fundamentalmente compreender o que antes se desejava resolver. No enfoque desses

autores, cabe às teorias sobre currículo estimular a reflexão, subsidiando as análises referentes ao “por quê” das decisões. É esse, afirmam, o papel da teoria: ajudar os profissionais envolvidos no trabalho com currículo a refletir profundamente sobre suas situações individuais específicas, e não a mudar as escolas, hoje nas mãos de políticos, editores e especialistas nas diferentes disciplinas.

Vejo perder-se, nessa argumentação, a complexidade envolvida na relação entre o conhecimento para pensar a educação e o conhecimento para fazer a educação. Separá-los, como de certo modo propõem os autores, termina contribuindo para a preservação da atual divisão social do trabalho, bem como para ocultar a dimensão política da prática pedagógica. Trata-se, insisto, de compreender e de mudar a escola, de compreender e de resolver problemas. Trata-se de retomar, em outro nível, o diálogo com as escolas: ao invés de falarmos *para*, falarmos *com* elas. Tal postura certamente demanda o estabelecimento de novos tipos de relações entre a escola e a universidade. Em resumo, minha sugestão caminha no sentido de que se teorize tendo por referência a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência. Como nos dizem Apple e Oliver (1995): “é bom que nos deixemos tocar pelo cotidiano que envolve a política das instituições educacionais” (p.273).

Por fim, vejo como inadiável a discussão e a revisão dos conteúdos e dos métodos empregados no ensino de Currículo em nossas instituições de ensino superior. Proponho algumas perguntas capazes de nortear novas propostas: em que medida os cursos contribuem para que os futuros docentes *saibam fazer, queiram fazer e saibam sobre o fazer no campo do currículo*? Em que medida os cursos têm instrumentalizado os futuros docentes a bem lidar com as dimensões técnica, política, estética e ética do processo curricular? Em que medida os cursos oferecem subsídios tanto para a discussão de questões sobre currículo como para o empenho em resolver problemas do currículo? Em que medida os cursos oferecem subsídios para práticas docentes que possibilitem, nas salas de aula, uma distribuição mais democrática do conhecimento escolar? Em que medida os cursos favorecem ao futuro docente tornar o currículo mais acessível a membros de diferentes grupos culturais sem pretender “colonizá-los”?

Quando um conjunto de conceitos e técnicas que configuram um campo do conhecimento fracassa reiteradamente na solução de problemas de seu âmbito de pertinência, está-se diante de uma crise (Plastino, 1994). Ao que parece, o campo do currículo caminhou, nos anos noventa, para uma situação de crise: dispersão, sofisticação teórica, mas ainda reduzida “visibilidade” nas escolas. É esse o quadro que o estado da arte nos anos noventa predominantemente sugere. Penso, todavia, ser prudente evitarmos conclusões apressadas, como a de que o campo não mais existe, ou conclusões pessimistas, como a de que o campo pouco tem a oferecer ao professorado. A História das Idéias e particularmente a História das Ciências nos revelam que os períodos de crise são férteis, por abrirem novas possibilidades ao pensamento, permitindo o surgimento de alternativas teóricas e de novas práticas (Marcondes, 1994). Cabe-nos, então, procurar fazer com que seja esse o sentido do trajeto do campo na próxima década, ao invés de, como Franklin, decretarmos sua falência.

Notas

¹ Este texto foi base para a conferência proferida no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Rio de Janeiro, Maio de 2000.

Referências Bibliográficas

- Apple, M. W. & Oliver, A. (1995). Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: Gentili, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Apple, M. W. (1991). “Hey man, I’m Good”: The aesthetics and ethics of making films in schools. In: Willis, G. & Schubert, W. H. (Eds.) *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the Arts*. New York: SUNY.
- Apple, M. W. (2000). *Can critical pedagogies interrupt rightist policies?* Conferência proferida nos Encontros Internacionais sobre Currículo e Formação, PUC/SP, São Paulo.
- Apple, M. W. (1997). Is there a curriculum voice to reclaim? In: Flinders, D. J. & Thornton, S. J. (Eds.) *The curriculum studies reader*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (1992). Introducing Monsieur Foucault. In: Ball, S. J. (Ed.) *Foucault and education: Disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Eisner, E. W. (1997). Who decides what schools teach? In: Flinders, D. J. & Thornton, S. J. (Eds.) *The curriculum studies reader*. New York: Routledge.
- Feldman, D. (1996a). Innovaciones educativas basadas em el curriculum: Una visión crítica. *Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- Feldman, D. (1996b). *¿Descentralización del curriculum? Problemas em los procesos de cambio curricular em Argentina* Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd. Caxambu.
- Franklin, B. (1999). *Curriculum Studies: State of the art, 1990s*. Trabalho apresentado na Reunião Anual da AERA, Montreal, Canadá.
- Freitas, J. (2000). *O Brasil chafurdado*. Folha de São Paulo, 23 de abril, 1, p. 5.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables em educación*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA.
- Goodson, I. (1995). *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Marcondes, D. (1994). A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: Brandão, Z. (Org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. B. (1996). *O discurso crítico de currículo e o diálogo com a escola*. Trabalho apresentado no Congresso Marista de Educação, PUC-Pr, Curitiba.
- Moreira, A. F. B. (1998). A crise da teoria curricular crítica. In: Costa, M. V. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.

Moreira, A. F. B. (2000). *Estudos de currículo no Brasil: abordagens históricas*. Conferência apresentada no IV Colóquio sobre Questões Curriculares, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Silva, T. T. (1995). *Currículo e identidade social: Novos olhares*. Trabalho apresentado na XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu.

Correspondência

Antônio Flávio Barbosa Moreira, Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: afmcju@infolink.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
