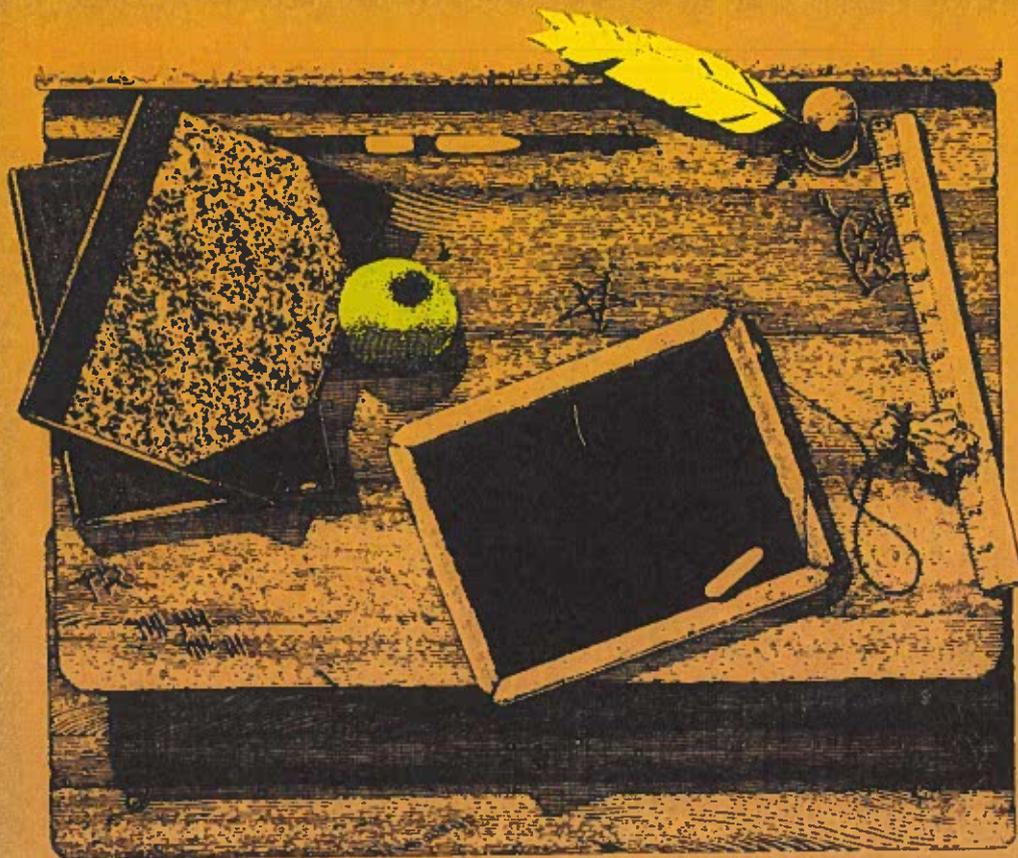


O CURRÍCULO

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

J. Gimeno Sacristán



3ª edição

O currículo como confluência de práticas

Deste um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.

Vimos, no conjunto de fenômenos relacionados com o problema curricular, como se entrecruzam múltiplos tipos de práticas ou subsistemas: políticos, administrativos, de produção de materiais institucionais, pedagógicos, de controle, etc. Como Schubert (1986, p. 3) assinalou: "o campo do currículo não é somente um corpo de conhecimentos, mas uma dispersa e ao mesmo tempo encadeada organização social".

Trata-se, pois, de um campo de atividade para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso. Sobre o currículo incidem as decisões sobre os mínimos a que se deve ater a política da administração num dado momento, os sistemas de exames e controles para passar para níveis superiores de educação, assessores e técnicos diversos, a estrutura do saber de acordo com os grupos de especialistas dominantes num dado momento, elaboradores de materiais, os seus fabricantes, editores de guias e livros-texto, equipes de professores organizados, etc. O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. É o que Beauchamp (1981) chamou de *sistema curricular*. Para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo.

Nesse sistema, as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas de outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins. Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam *convergentemente* na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de "conflito natural", como em qualquer outra realidade social, abstrindo, assim, perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais tomar partido, etc. De alguma forma, cada um dos subsistemas que interveem na determinação do currículo real tem algum grau de autonomia funcional, embora mantenha relações de determinação reciproca ou hierárquica com outros. Mesmo que se pretendesse, por exemplo, que os livros-texto seguissem as diretrizes do currículo proposto e regulado pela administração, eles criam por si mesmos uma realidade curricular independente e concorrente com a definida pela administração, porque desenvolvem um espaço de autonomia próprio do subsistema dos meios didáticos.

Outra peculiaridade reside em que cada subsistema pode atuar sobre os diferentes elementos do currículo com desigual força e de diferente forma: conteúdos, estratégias pedagógicas, pautas de avaliação. O equilíbrio de forças resultante dá lugar a um peculiar grau de autonomia de cada um dos agentes na definição da prática. O equilíbrio particular, em cada caso, é a expressão de uma determinada política curricular.

Um campo para entender o currículo deve compreender essas determinações reciprocas para cada realidade concreta e para as contradições que se criam ou, igualmente, tornar explícitas as linhas de política curricular que se seguem em cada sistema. Se o currículo é um objeto em construção cuja importância depende do próprio processo, é preciso ver as instâncias que o definem. Entre nós, pela tradição de intervenção administrativa sobre o currículo na escola e frente à carencia de um campo democrático para analisar e discutir possíveis esquemas de governos da instituição escolar e de seus conteúdos, se recebeu de qualquer proposição global sobre esse problema. Aqui, a técnica pedagógica para desenvolver o ensino foi algo que competia aos professores, enquanto as decisões sobre o conteúdo de sua prática eram responsabilidade da administração, e ambas as instâncias estiveram separadas sempre por uma barreira de incomunicação, devido às relações autoritárias e burocratizadas entre os professores e as autoridades administrativas mediadas pelo corpo de inspetores.

O sistema global que configura o currículo representa um equilíbrio muito peculiar em cada sistema educativo, com uma dinâmica própria, que pode mostrar variações singulares em diferentes níveis do currículo. Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói nesse processo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la.

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes parti-

cipantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas.

Desentranhar as relações, conexões e espaços de autonomia que se estabelecem no sistema curricular é condição *sine qua non* para entender a realidade e para poder estabelecer um campo de política curricular diferente para uma escola e para uma época diferente da que definiu a escola que a democracia espanhola herdou. Um trabalho que é importante porque a democratização do Estado foi acompanhada de uma mudança histórica na sua organização, com reflexo em muitas áreas da atividade política, e de forma muito evidente na educação.

Uma primeira consequência destas apreciações é a necessidade de qualificar o campo curricular como objeto de estudo, distinguindo suas dimensões epistemológicas, suas coordenadas técnicas, a implicação do professorado, as vias pelas quais se transmitem e modelam as influências dentro do sistema curricular e seus determinantes políticos. Se não entendemos este caráter processual, condicionado desde múltiplos ângulos, podemos cair na confusão ou numa visão estática e a histórica do currículo. Em muitos casos, fala-se de currículo referindo-se às disposições da administração regulando um determinado plano de estudos, à relação de objetivos, aos conteúdos, às habilidades, etc.; em outros, ao produto "engarrafado" em determinados materiais, como é o caso dos livros-texto; às vezes, se refere à estruturação de atividades que o professor planeja e realiza em sala de aula; às vezes, se refere às experiências do aluno na aula. Informes de avaliação de experiências ou programas também encerram um significado do currículo ou dos processos e produtos de aprendizagem considerados valiosos. *O conceito currículo adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular.*

Aplique o conceito currículo somente a alguns desses processos ou fases, além de ser parcial, cria um *puzzle* de perspectivas difíceis de integrar numa teorização coerente. Se encontramos concepções tão diferentes sobre o que é o currículo, deve-se em parte ao fato de que se centram em alguma das fases ou momentos do processo de transformação curricular. Por isso, em certa medida, todas elas são parciais e, de alguma forma, contêm parte da verdade do que é o currículo.

Por outro lado, reproduzindo o discurso teórico sobre o currículo, que se realiza em outros contextos culturais e educativos, temos acesso a enfoques sem correspondência clara em nossa realidade, pois, em outros países, sobretudo no mundo anglo-saxão, houve uma longa tradição de trabalho com o currículo, no qual se diferenciaram facetas e funções muito diversas como o plano, a disseminação, a implantação, a avaliação curricular ou a inovação, nas quais trabalham especialistas diversos que não proporcionaram uma teoria unitária do processo do currículo em sua totalidade, mas que criaram discursos parciais. A falta de integração de tais discursos é um defeito da teoria tradicional sobre o currículo (GRUNDY, 1987, p. 41). Finalmente, qualquer tentativa de organizar uma teoria coerente deve dar conta de tudo o que ocorre nesse sistema curricular, vindo como a forma de seu funcionamento num dado contexto afeta e dá significado ao próprio currículo.

O importante deste caráter processual é analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização dos significados do currículo dentro de um processo complexo no

qual sofre múltiplas transformações. Um político ou administrador que acredita poder mudar a prática modificando o currículo que ele prescreve desde as disposições legislativas ou regulações administrativas esquece, por exemplo, que não são suas disposições as que incidem diretamente na prática. Obviamente, os professores, quando programam e executam a prática, não costumam partir das disposições da administração. As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar. Múltiplos dados de pesquisa apontaram este fato. Os professores, quando preveem sua prática, através dos planejamentos que realizam, consideram que sua experiência anterior e os livros-texto têm tanta utilidade quanto considerar os documentos curriculares oficiais (SALINAS, 1987). É um exemplo de que, se entendemos por currículo as suas prescrições administrativas, estaremos falando de uma realidade que não coincide com o currículo com o qual os professores e os alunos trabalham.

Brophy (1982) distingue sete momentos ou fases nos quais o currículo se reduz, distorce ou altera: o currículo oficial, as transformações em nível local, o currículo dentro de uma determinada escola, as modificações que o professor introduz pessoalmente, o que ele realiza, a transformação que ocorre no próprio processo de ensino e, por último, o que realmente os alunos aprendem.

Desentranhar este processo de "construção curricular" é condição não apenas para entender, mas também para detectar os pontos nevralgicos que afetam a transformação processual, podendo assim incidir mais decisivamente na prática. Distinguímos seis momentos, níveis ou fases no processo de desenvolvimento, que descobrem campos de pesquisa peculiares, que nos ajudam a compreender conexões entre tais níveis e que tornam manifesto como, previamente e em paralelo ao que denominamos prática pedagógica, existem essas outras práticas. É preciso utilizar, nesses níveis, perspectivas e metodologias diversas, o que mostra que o campo do currículo é também de integração de conhecimentos especializados, paradigmas e modelos de pesquisas diversos.

Na figura a seguir propomos um modelo de interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados.

Acreditamos que é um modelo *explicativo* adequado, sobretudo para uma estrutura de gestão centralizada na qual os espaços de autonomia das instâncias intermediárias são bastante limitados *a priori*. Embora pareça um modelo de dependências lineares e hierarquizadas, nos servirá para demonstrar suas disfunções e esferas de autonomia que representam forças, como dizíamos, concorrentes. A história recente do currículo na Espanha, para os níveis universitários, deixou um decisivo legado de intervencionismo administrativo com pretensão de determinar de forma concreta a prática pedagógica e com poucas concessões em níveis intermediários de decisão.

Não se trata, pois, de oferecer um modelo normativo de tomada de decisões a seguir, pois, nesse caso, proporíamos romper certos pressupostos desse modelo vertical. Na realidade, com diferente grau e força de influência entre elementos, trata-se de um modelo cujas fases têm inter-relações recíprocas e circulares entre si, mas, na atual conjuntura espanhola, o fluxo de influências tem funcionado predominantemente e continua fazendo-o em direção vertical descendente.

Esclareceremos brevemente o significado desses níveis ou fases na objetivação do significado do currículo, cujo desenvolvimento poderá ser visto nos próximos capítulos.

1. O currículo *prescrito*. Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro.
2. O currículo *apresentado* aos professores. Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto.

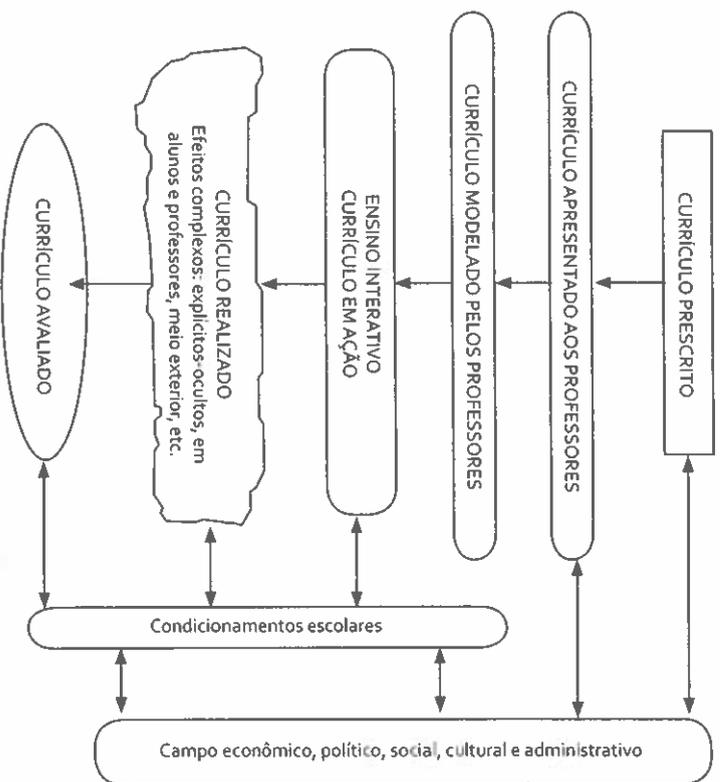


Figura 4.1 A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.

3. O currículo *moldado pelos professores*. O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um "tradutor" que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução.

Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática.

4. O currículo *em ação*. É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. O ensino interativo – nos termos de Jackson – é o que filtra a obtenção de determinados resultados, a partir de qualquer proposta curricular. É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, desde outra perspectiva, se denomina introdução. A análise desta fase é que dá o sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, as interações, etc. que se produzem na prática.

5. O currículo *realizado*. Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados "resultados" valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade em relação a eles e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.

6. O currículo *avaliado*. Pressões exteriores de tipo diverso nos professores – como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas – levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. O currículo avaliado, enquanto mantém uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Através do currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que é realmente. As aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados. O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escola-

riedade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora.

Pode-se comprovar que em cada um desses níveis se criam atuações, problemas para pesquisar, etc., que, com o tempo, costumam determinar tradições que sobreviverão como comportamentos autônomos. Imersos nestas se dificulta a visão integral do processo de transformação e concretização curricular, principalmente quando recebem atenção como capítulos desconectados no pensamento e na pesquisa pedagógica.

Analisaremos as práticas que se originam em cada uma dessas fases ou esferas de transformação, porque todas elas são elementos que intervêm na prática pedagógica, ainda que os âmbitos nos quais se decide cada uma seja exterior à instituição escolar. Se a educação reflete processos sociais e culturais exteriores, se lhes serve ou lhes remodela em alguma medida, a prática curricular é um bom exemplo desse princípio geral.