

Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos escolares

MÉRION CAMPOS BORDAS

As perplexidades da escola e dos planejadores de currículo

A simples leitura das propostas curriculares discutidas nos próximos artigos permite perceber que a questão central da área - ou seja, a da determinação, seleção, organização, transmissão ou construção do conhecimento escolar - continua praticamente em aberto quando se procura referi-la a um projeto político-pedagógico progressista para a escola e a sociedade brasileiras. Debates e estudos, bem como proposições no sentido de reformular ou de implantar novos currículos, não têm sido suficientes para gerar respostas capazes de orientar as decisões sobre o que deve ser feito para salvar o currículo e a escola da desorganização e da ineficiência que os vêm caracterizando.

A perplexidade não está presente apenas no interior das instituições educacionais, qualquer que seja seu nível. Ela é igualmente verificável entre os próprios teóricos da área de currículo, apesar dos avanços significativos nela registrados. Indubitavelmente, as contribuições das teorias crítico-reprodutivistas (representadas por Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Bowles e Gintis, para citar os mais conhecidos), retomadas pela Nova Sociologia da Educação (Young e Whitty), ou ainda as idéias das chamadas teorias da resistência (Apple, Giroux, Willis) têm sido fundamentais para ampliar o entendimento da complexa rede de interações e determinações sociais na qual se instala e se movimenta o processo educacional, do qual currículo formal e ensino são a dupla face aparente. Igualmente fundamental é o pensamento de Paulo Freire, provavelmente o que melhor sintetiza os desafios da dialética

relação pedagógica teoria-prática no contexto da educação brasileira.

Muito embora iluminadoras da realidade, tais contribuições não parecem ter conduzido, até agora, à necessária síntese integradora, capaz de orientar os educadores para agirem com maior grau de certeza e coerência na determinação do que deva ser o currículo tradutor de uma nova visão de sociedade e de homem.

É evidente que essa incapacidade não deriva somente das diferentes posições dos teóricos ou do retardo com que seus aportes têm chegado até nós. E nem as perplexidades registradas na realidade brasileira podem ser tomadas como problemas exclusivos de país terceiro-mundista. A crise revelada pelas dificuldades de democratização efetiva do conhecimento e de implantação de currículos "progressistas" evidencia-se, igualmente, nos países centrais do capitalismo, como resultante do conflito ideológico que permeia as relações sociais; um exemplo claro dessa crise está relatado por Michael Young, em seu artigo a respeito da crise da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra, observada no âmbito da formação de professores¹. Especialistas norte-americanos em currículo chamam igualmente a atenção para o renascimento significativo de tendências só aparentemente ultrapassadas quanto ao planejamento curricular das escolas públicas daquele país: crescente poder dos testes e dos modelos estandardizados de currículo, voltados para a eficácia, a pressão em favor da "competência cultural" e o movimento de reconstrução da escola são as três forças apontadas por McNeil² como as mais poderosamente atuantes e como aquelas que têm des-

cartado os especialistas de currículo do debate sobre a democratização da escola pública.

O que parece especialmente grave é o fato de que, entre nós, no cotidiano das escolas e mesmo entre os planejadores da educação, tais conflitos continuam a ser ignorados ou minimizados exatamente por aqueles que devem "pensar" sua ação educativa ou auxiliar a determinar seus rumos. A tendência geral é esgotarem-se os esforços no simples "reformismo curricular".

Reformismo, ignorância ou desconsideração são compreensíveis, no caso brasileiro, na medida em que representam sinais de descompassos muito mais graves. Por um lado, indicam a profundidade da crise de legitimidade social que perturba o desenvolvimento do processo educacional brasileiro e, até mesmo, ameaça sua sobrevivência. Por outro, traduzem a falta de conhecimento teórico e de reflexão crítica que marca o desempenho da grande maioria dos professores em exercício no 1º e 2º graus, em função dos processos "deformantes" de formação profissional e dos projetos de capacitação em serviço a que foram sujeitos:

Um dos indicadores mais flagrantes dessa generalizada tentativa de ocultar ou escamotear a questão sócio-política expressa nas escolhas e determinações relativas aos conteúdos escolares é, sem dúvida, a aparente "co-existência pacífica" entre planejadores educacionais e professores incumbidos de desenvolver aquilo que é planejado.

Situação, no mínimo paradoxal, configura-se na medida em que a tônica dessa co-existência é a incomunicabilidade entre os dois "agenciadores" do processo, da qual resulta falta de correspondência real entre o planejado e o executado ou, ainda, a precária reflexão sobre as práticas educativas concretas e seus igualmente concretos resultados. Nos dois casos, notória é também a generalizada obediência a determinados parâmetros de quais devam ser os significados ou sentidos de "educação" e de "ensino"; mesmo quando se pretende - ou se anuncia pretender - instaurar direções inovadoras nos currículos ou nos sistemas educacionais, observa-se que as dimensões conservadoras despontam sob o manto do novo.

Dentre as várias explicações possíveis para o desencontro entre "diretores" e "atores", para a alienação em relação aos componentes sociais da educação e do ensino e para a permanência da perspectiva liberal quanto aos fins da educação, podem ser destacadas:

a) o desconhecimento generalizado dos professores - especialmente daqueles responsáveis pelas disciplinas específicas dos currículos de 5ª a 8ª séries e das séries do 2º grau - em relação à natureza e funções da escola básica, corporificado nos planejamentos curriculares e em suas ações de ensino;

b) o distanciamento entre planejadores - geralmente estabelecidos nos órgãos dirigentes do sistema educacional - e os professores - classificados ou percebidos como executores do planejado; este é um indício claro da burocracia hierarquizante e autoritária que domina o sistema educacional, reflexo de uma organização social do trabalho que separa os que pensam e decidem daqueles que executam;

c) a conformidade a uma visão a-crítica e a-histórica a respeito da natureza do conhecimento escolar; este é, ainda, percebido sob a ótica essencialista/positivista, mesmo quando as evidências factuais sobre o caráter probabilístico das ciências às quais eles se referem já são de domínio comum nas sociedades letradas;

d) a escassa familiaridade dos professores envolvidos com a educação básica com pressupostos teóricos de caráter explicativo e preditivo sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens, capazes de orientar a ação docente no sentido de promover aprendizagens significativas.

Certamente esses fatores fazem parte da complexa rede de inter-relações sócio-políticas que sustentam a sociedade e que determinam o cotidiano escolar. Acentuar-se sua força e permanência não significa privilegiá-las mas chamar a atenção para espaços nos quais é necessária e possível a ação dos educadores de futuros professores e os especialistas em currículo.

Pretende-se, neste capítulo, discutir, mesmo que de forma breve, as concepções sócio-filosóficas subjacentes a esses três fatores e as consequências práticas que delas decorrem para o trabalho escolar e os resultados que este alcança. Para tanto, parte-se daquelas concepções tal como dimensionadas pela teoria de currículo orientada no sentido da reconceptualização da área³, como o apoio das proposições

de MacDonald sobre os "paradigmas curriculares"⁴.

A revisão inicial das posições teóricas facilita o estabelecimento das necessárias conexões entre pressupostos e propostas, permitindo compreender o alcance ou influência destas últimas sobre a realidade do sistema educacional do país e, mais especialmente, do Estado do Rio Grande do Sul, no qual se situa nosso campo de trabalho.

Se os problemas persistem, nem por isso é permitido fechar os olhos e abdicar da busca de soluções para eles. Exatamente porque a educação pública brasileira se encontra mais do que nunca à beira do caos e reduzidas nos pareçam as possibilidades de mudança, é necessário reunir conhecimentos e vontades para se tentar reverter, no menor espaço de tempo, este quadro danoso para o país. A tentativa passa, necessariamente, pela compreensão das características intra e extra-escolares da crise. Inclui, portanto, o entendimento e a discussão da contribuição teórica sobre a escola e o currículo como elementos iluminadores daquelas características factuais.

Os estudos sobre currículo

O exame das revisões teóricas sobre currículo escolar desenvolvidas nos últimos vinte anos atesta que, apesar de algumas diferenciações mais terminológicas do que conceituais, elas referem a existência de três grandes concepções orientadoras do pensamento e da prática curriculares: a concepção tradicional, a concepção cientificista-tecnológica e a concepção progressista.

Esta classificação, referida a pressupostos filosóficos e sociológicos da educação, está na base de várias outras classificações de tendências do pensamento curricular atual. Revestida com outra roupagem, em função do ponto de partida escolhido, ela também é pano de fundo do trabalho classificatório de Domingues (1985, 1986), baseado, por sua vez, na classificação elaborada por James MacDonald (1975).

Na proposta de MacDonald, que aplica a teoria dos interesses humanos de Habermas, a ênfase recai sobre os valores que permeiam o trabalho curricular. Trata-se, portanto, de um redimensionamento crítico das explicações funcionalistas anteriores, que considera os interesses humanos tratados a nível de educação escolar relacionados, respectivamente, a dois níveis: o da teoria curricular e o da organização do currículo. É importante assinalar que

MacDonald, ao considerar o nível da organização curricular, distingue as diferentes ênfases relacionadas aos interesses, perceptíveis nas distintas proposições sobre currículo. Assim, enquanto o interesse na dimensão de controle sobre o trabalho da escola e seus resultados seria típico dos tradicionais currículos por disciplinas e das propostas tecnologicantes, os currículos voltados para a aprendizagem dos problemas sociais e desenvolvimento cognitivo - como é o caso de Taba e Bruner - orientar-se-iam pelos interesses de compreensão (desenvolvimento intelectual), enquanto aqueles centrados nos interesses das crianças e jovens estariam relacionados à possibilidade emancipatória da educação.

Os modelos de organização curricular característicos das diferentes tendências, formulados por MacDonald, são retomados por Domingues, que os trabalha na dimensão de paradigmas: circular-consensual, técnico-linear e dialógico. Na medida em que as idéias de Domingues foram a base das análises realizadas nos artigos que sucedem a este, procurar-se-á, na presente discussão, retomá-las na perspectiva mais ampla de outras tentativas de classificação das tendências dos estudos e práticas curriculares.

Neste sentido, recuperamos o trabalho de Pinar (1979), que agrupa os especialistas de currículo (ou curriculistas) em Tradicionalistas, Empiristas Conceituais e Reconceptualistas. O ponto de partida da análise de Pinar também pode ser localizado nas idéias de Habermas (1987) relativas ao conhecimento e interesses humanos, exploradas longamente quando o autor trata dos reconceptualistas. Estas mesmas idéias já haviam apoiado os trabalhos de Mac Donald, Kliebard, Huebner, Greene, Mann e outros (editados por Pinar, 1975,) todos autores preocupados com a necessidade de redefinir a área dos estudos sobre currículo.

A contribuição de Pinar é, sem dúvida, valiosa para este campo. Ao examinar criticamente as orientações teóricas dominantes ao longo dos últimos cinquenta anos, ele desvenda particularidades e aponta perspectivas de novas abordagens conceituais em uma área ainda carente de estudos mais aprofundados. O interesse por seu trabalho cresce quando se verifica que os aspectos por ele destacados, ao final dos anos 70, não se mostram muito diferentes hoje. O predomínio da concepção tradicionalista entre os especialistas de currículo e na própria escola, identificado à época, continua manifesto e as evidências são facilmente detectáveis. Bastaria lembrar os vários projetos que propõem modificações curriculares para instituições educacionais de diferentes níveis, os quais

seguem tratando as questões de melhoria de qualidade da educação como simples problema de arranjos intra-institucionais, nem sequer voltados a aspectos metodológicos, e limitados, em geral, ao domínio das disciplinas e ao lugar destas na programação, em função de cargas horárias, programas, etc.

Embora reconhecendo a importância do trabalho de Pinar, há, contudo, que se ter cuidado ao aplicar suas conceituações à análise da realidade curricular que se apresenta no cotidiano da escola. Isto porque a discussão proposta pelo autor concerne muito mais às posições dos teóricos e pesquisadores a respeito de conceitos e práticas do que às próprias práticas curriculares que a escola desenvolve.

Evidentemente, não se está advogando ou admitindo uma nítida separação entre os dois pólos - a pesquisa/teorização e o ensino; simplesmente, é oportuno lembrar que Pinar, assim como outros especialistas, analisa como e a partir de que pressupostos, os estudiosos do currículo se têm posicionado a respeito da área. Isto não corresponde exatamente ao tratamento que é dado ao currículo no cotidiano escolar. O que a experiência e alguns estudos têm mostrado é que a preocupação com o currículo, além de ser relativamente nova para os professores e especialistas que trabalham na escola, se esgota - dentro da escola - praticamente nas decisões relativas ao que deve compor o currículo: que matérias e que conteúdos serão ensinados. Neste sentido, também não se estabelece a correspondência com as idéias preconizadas pelos teóricos tradicionais de currículo. Aqui, falar-se em tradicionalismo curricular, tal como definido por Pinar, não significa o mesmo que falar-se em ensino e professores tradicionais. A distinção, embora possa parecer sutil, existe e é importante considerá-la; por isso voltaremos a tratar deste tema mais adiante.

Por ora interessa-nos examinar a classificação proposta por Pinar, tomando-a como ponto de partida de uma necessária revisão a respeito das tendências que podem ser identificadas no trato das questões de currículo e, especialmente, das características que diferentes disciplinas ou matérias escolares foram assumindo ao longo de sua história. Considerando que a segunda categoria de curriculistas, os empírico-conceituais, não chegou a marcar sua presença entre os estudiosos e/ou planejadores de currículo brasileiros, a presente discussão levará em conta apenas os curriculistas Tradicionais e os Reconceptualistas ou Progressistas, preocupando-se apenas em situar o segundo grupo, mais com intuito informativo e

também porque seus participantes parecem fazer parte de uma tendência de transição entre as outras duas categorias.

Tradicionalismo no currículo e no ensino/Paradigmas circular-consensual e técnico-linear.

Pinar classifica como Tradicionalistas aqueles estudiosos e pesquisadores para os quais o maior valor das descrições e estudos sobre currículo é o serviço que podem prestar às escolas e ao ensino nelas desenvolvido. Isto seria mais importante do que envolver-se com a elaboração de uma teoria integradora ou com a pesquisa. Quanto a esta última, se realizada, deveria ser empregada "com discricção", uma vez que o que realmente importa é o que ocorre no interior da escola; é a prática ali desenvolvida que precisa ser orientada de modo a tornar eficiente o processo educativo. Esses curriculistas preocupar-se-iam, então, basicamente, em fornecer orientações para o planejamento e o desenvolvimento de currículos, através de modelos que pretendem representar sinteticamente os diferentes elementos envolvidos naqueles dois processos.

Ao enfatizar como elemento aglutinador desses curriculistas a preocupação com o trabalho escolar, Pinar aponta como representantes da posição tradicionalista autores que revelam diferentes visões a respeito da natureza da educação, do ensino e da aprendizagem; isto nos vale o estabelecimento de uma, no mínimo, "heteróclita" família que congrega nossos "velhos conhecidos" dos anos 70 como Ralph E. Tyler, com seu "modelo de currículo linear", Hilda Taba e seu "currículo centrado em idéias e conceitos-chave", Saylor & Alexander, com seu "currículo para a escola moderna" e os representantes da posição humanística, como Wainstein e Fantini, voltados para a aprendizagem dos valores. Para Pinar, embora não haja unidade temática entre esses autores, todos tenderiam a "estar menos interessados em investigação básica, no desenvolvimento da teoria, em desenvolvimentos teóricos de campos relacionados do que em um conjunto de realidades percebidas na escola e nas aulas" (1978).

Parece-nos que esta é uma perspectiva um tanto simplificadora que, ao mesmo tempo, evidencia uma certa desqualificação da preocupação com a prática que ocorre nas escolas e com o interesse e possibilidades de os professores virem a ser efetivos "pensadores" do currículo, a partir da reflexão sobre sua própria ação.

Certamente que Ralph W. Tyler, um dos curriculistas mais conhecidos dos educadores brasileiros que se ocuparam da área nas três últimas décadas, ao afirmar em seu trabalho de 1950⁵ que o desenvolvimento do currículo seria impossível sem um paralelo desenvolvimento da teoria, não deu seqüência a esta preocupação ao propor seu modelo, cujos "princípios básicos" não são sustentados por qualquer aprofundamento teórico seriamente ancorado na pesquisa, como bem demonstrou a excelente análise de Kliebard⁶. Neste sentido, Tyler situa-se perfeitamente na classificação de Pinar.

De caráter nitidamente prescritivo, as proposições generalizadoras de Tyler filiam-se ao racionalismo tecnológico dominante na década de 50. Por isso mesmo, a ênfase de seu pensamento recai sobre a proposição de modelos de currículo e seus delineamentos, sobre a idéia de mudança de comportamentos observáveis. Sua proposta reflete a crença no aperfeiçoamento curricular como medida saneadora dos problemas escolares mas, nem por isso, deixa o autor de chamar a atenção para a necessidade de a escola ocupar-se com o exame das questões sociais. Isto o torna muito mais próximo da corrente progressivista marcada por Dewey do que dos Popham et alii que ditaram normas quanto à organização tecnológica do ensino da década de 70. Certamente a visão de Tyler peca pela ausência de criticidade. Ao não explicitar fundamentos filosóficos de seu modelo e ao desconsiderar a gama de interrelações sócio-econômico-culturais que estão na base da vida e dos problemas da escola, Tyler representa, por certo, o pensamento idealista-funcionalista e a perspectiva pragmatista de educação, dominantes à época.

Mas, nem todos os representantes tradicionalistas citados por Pinar manifestaram esse pretendido afastamento da pesquisa e da elaboração teórica sobre currículo. E nem todos se alinharam na perspectiva da excessiva preocupação com a eficiência e a eficácia da escola, garantida pela utilização do enfoque sistêmico e pelo uso da tecnologia da instrução... Um bom exemplo poderia ser exatamente o do Wainstein e Fantini que buscaram articular sua proposta de currículo a partir do estudo das necessidades humanas apoiados na perspectiva da Psicologia Humanista.

As preocupações de Taba em relação à seleção e organização dos conteúdos curriculares estão em nível de elaboração muito distinto daquelas de Tyler, ainda que delas partam. O estudo de sua obra principal, "Curriculum Development: theory and practice", escrito no

início dos anos 60, indica que esta autora sofreu a influência de Bruner, quando se preocupa em estabelecer princípios estruturais dos conteúdos, e de Piaget, ao se ocupar dos estágios de desenvolvimento da criança no estabelecimento das seqüências curriculares que, gradativamente, ampliam o nível de conhecimentos e de tarefas cognitivas.

O mesmo "açodamento" classificatório de Pinar é observável em Domingues, via MacDonald, quando agrupa os especialistas em função dos paradigmas. Assim, Hilda Taba passa, sem maior discussão, a cerrar fileiras com os adeptos do paradigma técnico-linear... ao mesmo tempo, Dewey - e, por conseqüência, a Escola Nova - encaixam-se nas hostes do paradigma circular-consensual...

Reconhecidamente o paradigma tecnicista, ou, como define Domingues (1985, 1986), técnico-linear, introduzido no país principalmente por força dos acordos MEC/USAID, exerceu grande influência sobre a educação brasileira, entre os anos 60 e 70, especialmente na organização curricular e nas práticas docentes do ensino básico.

Por força das determinações políticas dominantes após 64, embora difundida através das instituições de ensino superior voltadas para a formação de professores, foi na escola de 1º e 2º graus que a "moda" tecnicista se instalou com maior força; de seus professores exigia-se a mais rígida aplicação do modelo, o que criou, no mínimo, situações bastante estranhas, como, por exemplo, a elaboração de listas de 150 ou 200 objetivos comportamentais: produziam-se extensíssimas relações de objetivos, um para cada dia, um para cada aprendizagem e assim por diante. Se os outros princípios orientadores do paradigma - seqüência, pequenas etapas, avaliação continuada, etc. - não eram seguidos tão fielmente, isto não parecia preocupante desde que os objetivos operacionais estivessem bem definidos e, sobretudo, claramente redigidos!

A força desse "adestramento" dos professores na elaboração de objetivos foi tão intensa que ainda hoje se manifesta, especialmente nos planejamentos de professores das séries iniciais, o que atesta a permanência da "doutrina" junto aos professores da Habilitação de Magistério de segundo grau. Muito mais do que nos currículos e práticas docentes observados nos cursos de formação de professores em nível do ensino superior, é nos cursos que substituíram a antiga Escola Normal - na maioria desenvolvidos por instituições privadas - que se observa esse continuísmo. E como esses são os cursos que

formam a maioria do professorado das séries iniciais, isto não nos deve espantar...

O predomínio dessa tendência, assinalado por diferentes autores⁷, corresponderia à crescente importância atribuída ao sistema educativo nas sociedades industriais avançadas, eis que o paradigma tecnológico colabora eficientemente para organizar "racionalmente" a vida escolar, repetindo nesta instância, o modelo de produção e o sistema de relações sociais próprio àquelas sociedades. Os conceitos fundamentais desse discurso são controle, eficiência, rendimento, previsibilidade e se aplicam tanto à determinação dos comportamentos a serem aprendidos como à determinação do conteúdo e dos procedimentos e técnicas para eliciar tais aprendizagens. Abrangem, assim, o currículo como um todo.

A ênfase nesse "fazer técnico pedagógico" acaba por ocultar a questão central do currículo: por que é ensinado o que a escola crê que deve ser ensinado. Também ficam irrespondidas - e muito provavelmente por serem consideradas inoportunas ou irrelevantes - outras questões igualmente importantes, às quais estudiosos e pesquisadores de tendência progressista têm dedicado toda a atenção. Assim, são ocultados os fatores que determinam as primeiras respostas, ou seja, as imposições sociais definidoras de quem decide o que ensinar e em favor de quem são tomadas tais decisões.

A instalação e a continuidade do silêncio da escola sobre esses aspectos básicos do currículo, podem ser explicadas pelo fato de sua consideração exigir posicionamentos que vão muito além do pensamento pedagógico usual, pois implicam postura e compromissos declarados e assumidos diante da educação e da sociedade. Preocupar-se com os mesmos significa explicitar na prática a dimensão política do ato educativo, que os curriculistas tradicionalistas, de modo geral, tenderam a esquecer ou vincularam a uma idéia de sociedade já suficientemente evoluída (no caso, a sociedade norte-americana). Este último traço, aliás, parece-nos ser o que realmente melhor os "aparentaria", mais do que o apego às questões de controle e previsibilidade.

Neste último sentido, as afirmativas de Domingues quanto à prevalência do paradigma técnico-linear na educação brasileira não levam em consideração um outro gênero de influência histórica que se fez presente nos anos 60, representada pelo grupo de educadores "escolanovistas" e consubstanciada nas idéias de Anísio Teixeira, por sua vez inspiradas em

Dewey. Assimilar o ideário da Escola Nova ao paradigma técnico-linear ou à visão positivista em sua expressão mais acabada é esquecer que a perspectiva dos pioneiros de 1932 tinha fortes conexões com o humanismo e com as descobertas da psicologia cognitivista. Para além da preocupação com a ordenação técnica do ensino e do currículo, esses educadores, tal como Taba e Bruner, por exemplo, preocupavam-se com o desenvolvimento intelectual dos alunos, isto é, com os processos de compreensão dos conteúdos escolares.

A presença desse ideário na formação dos professores a partir da metade da década de 50 até meados dos anos 60 e sua permanência, mesmo que subliminar, no trabalho posterior desses professores, é inegável. E ela se revela, claramente, nas análises dos currículos de disciplinas específicas, que se seguem à presente discussão.

Antes de analisarmos a outra categoria de classificação selecionada para este estudo, torna-se necessário abordar dois pontos. O primeiro diz respeito a uma das afirmativas de Pinar, já referida no início da discussão. Embora reconhecendo a correção do direcionamento geral da análise de Pinar, caberia questionar seu tom dogmático ao afirmar que a pobreza teórica dos tradicionalistas decorreria, basicamente, do fato de que os mesmos eram essencialmente professores preocupados em auxiliar outros professores a alcançarem melhores desempenhos.

A crítica assim posta leva a duas conclusões, igualmente delicadas porque excessivamente generalizantes. Em primeiro lugar, é possível inferir que professores não podem ou não devem ocupar-se das questões de currículo; igualmente, pode-se inferir que preocupações práticas desvirtuam a dimensão da teorização e impedem o desenvolvimento da área.

Essas são inferências perigosas. De um lado, continuam subrepticamente a atribuir ao professor o papel de mero executante, desconhecendo o valor que a reflexão sobre a prática pode ter na criação de novo conhecimento. Ao mesmo tempo, não colocam claramente as íntimas relações teoria-prática que caracterizam o estudo e os processos decisórios sobre o currículo escolar. Disto pode resultar contraporem-se os "práticos" - isto é, aqueles que buscam essencialmente orientar o trabalho desenvolvido na escola - aos "teóricos", aqueles que produzem as explicações gerais por vezes colocando-nos frente a uma "realidade desencarnada" por se afastar demasiadamente do concreto da escola e do currículo em ação.

A consideração dessa possibilidade desagregadora pode ser o ponto que conduz ao entendimento das proposições dos especialistas em currículo classificados por Pinar como filiados à segunda tendência, ou seja, a dos Empiristas Conceituais. Ela constituir-se-ia de estudiosos que propugnam por um grande e concentrado esforço em trabalho teórico extenso e rigoroso na área de currículo a fim de que deste resultem contribuições mais efetivas para a melhoria da qualidade das deliberações curriculares.

Bastante desconhecidos no Brasil, os representantes desse grupo buscaram, no início dos anos setenta, recuperar o status da área do currículo e dos próprios curriculistas, já aliados, durante a década anterior, das discussões e decisões a respeito de reformas educacionais que se impunham, para manter a supremacia científica e econômica norte-americana no mundo.

Este movimento teórico está relacionado aos trabalhos realizados por especialistas das diferentes áreas de conhecimento - físicos, químicos, biólogos, etc, preocupados com a "defasagem" científica dos U.S.A., face aos avanços soviéticos no campo aéreo-espacial, ocuparam-se em tentar recuperar o "atraso" escolar da juventude americana, provocado especialmente pela adoção, nos anos anteriores, das teorias defendidas por alguns dos curriculistas "tradicionalistas", especialmente aqueles que advogaram prioridade aos interesses e às experiências dos alunos em detrimento das aprendizagens dos conteúdos clássicos. Tal preocupação traduziu-se por um retorno às disciplinas escolares e pela ênfase em relação à estrutura do conhecimento que estas significavam.

Não é supérfluo lembrar que tais discussões refletiram-se concretamente na realidade do ensino brasileiro. A divulgação das idéias de Jerome Bruner e David Ausubel a respeito da organização dos conteúdos nos currículos escolares - novamente através dos centros formadores universitários - foi especialmente significativa. Isto é mais notório na área de ensino de Ciências⁸, através dos "pacotes" desenvolvidos para o ensino da Química, da Física, da Biologia.

Por representarem perspectivas inovadoras e, certamente, muito mais desafiadoras, aqueles psicólogos cognitivistas passaram a fazer parte do discurso curricular de muitos estudiosos brasileiros, insatisfeitos com o modelo tecno-comportamentista até então predominante; de diferentes maneiras e por distintos

caminhos, idéias que reconvertem princípios da Escola Nova sobre a aprendizagem ativa aliando-os às preocupações com o desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem de conteúdos significativos, exerceram algum tipo de influência sobre o trabalho docente desenvolvido nas escolas⁹.

Exatamente por se ocuparem, novamente, da escola e do trabalho docente, Bruner e Ausubel não nos parecem serem classificáveis no grupo dos Empiristas Conceituais, pelo menos tal como apresentados por Pinar. Segundo este, a principal contribuição teórica dos Empiristas Conceituais é a idéia de que a educação é uma área que deve ser estudada por várias disciplinas, sem a preocupação imediata de apontar caminhos práticos para a ação docente.

Os limites dessa posição, bastante aparentes aliás, são, de um lado, a utilização exclusiva dos métodos característicos da investigação em ciências sociais dominantes naquele momento, pretendendo dar conta da realidade da escola. De outro lado, a convicção idealista sobre o poder da escola, sustentada pela convicção da supremacia do "american way of life" como paradigma da civilização democrática do universo, continua a apoiar as decisões da escola, ainda quando essas não correspondam aos interesses da maioria da população (possivelmente, por isso mesmo...).

O que nos parece importante, ao considerar o estado atual da organização dos currículos e do ensino de 1º e 2º graus no país, é ir além das análises acadêmicas que podem paralisar as ações transformadoras mais do que impulsioná-las. Neste sentido, seria absolutamente necessário recuperar os pontos positivos estabelecidos por representantes das duas tendências examinadas, incorporando-os à dimensão do pensamento crítico atual; foge-se, assim, à simples denúncia e se estabelece a possibilidade de uma prática curricular realmente transformadora, coerente com nossas intenções de dar à educação brasileira as condições de um trabalho efetivo em favor da educação democrática.

Essa pretensão nos conduz, necessariamente, ao exame da contribuição das teorias críticas de educação que embasam os pontos de vista dos chamados Reconceptualistas ou aqueles que se aliam ao paradigma dinâmico-dialógico, de MacDonald/Domingues.

Reconceptualização do campo do currículo/ o paradigma dinâmico-dialógico

O incremento das críticas ao modelo racional tecnológico a partir dos anos setenta, foi gestado e alimentado pelas análises do pensamento marxista e neo-marxista sobre o papel da educação nas sociedades modernas. Essas críticas conformam a corrente reconceptualista, também denominada de humanista conforme Lawn e Barton (1980).

Retomando a contribuição de Pinar, este classifica os Reconceptualistas como um grupo que expressa o grande movimento de reação às tendências que vinham predominando no campo de currículo até o final da década de 60. Tal reação é orientada, predominantemente, pelos aportes de marxistas e neo-marxistas, o que implica a incorporação da visão histórico-teleológica e o compromisso com a libertação das classes oprimidas.

Sem abandonar a prática escolar - isto é, o trabalho dos professores - e o interesse pela generalização dos achados teóricos, os reconceptualistas introduzem a dimensão valorativa da investigação que consideram como um ato intelectual e político, voltado para a emancipação não só dos que detêm ou produzem o conhecimento, mas de todos aqueles que estão fora do mundo acadêmico.

Trata-se, portanto, de uma tendência teórica que se opõe aos empiristas conceituais, na medida em que estes consideram a investigação educacional como desinteressada tarefa de construção de um corpo de conhecimento sobre uma dada realidade. Aqui e agora, a investigação sobre currículo passa a ser elemento fundante da transformação das práticas, ou, no mínimo, se assumidos os pressupostos das teorias reprodutivistas, pré-condição ao entendimento de por que não se pode mudar a escola...

Assim, enquanto apostam no poder da investigação, os reconceptualistas acreditam que a análise do presente requer um distanciar-se intelectual e culturalmente das circunstâncias, o que tornará possível captar o sentido histórico da educação. Só assim será possível desenvolver um programa teórico-crítico significativo para o agora e para o futuro. Impõe-se, portanto, a necessidade de reconceitualizar o currículo, ou seja, de reexaminar como este funciona na escola e como poderia funcionar de maneira emancipatória. "Este compromisso de uma crítica enérgica e um desenvolvimento da teoria é o que distingue o fenômeno reconceitualista" (Pinar, 1979).

No Brasil, a produção acadêmica sobre currículo inspirada no movimento reconceitualista, começa a ter expressão no início dos anos

80. Isto não significa, no entanto, que as idéias subsidiárias daquele enfoque só tenham surgido em nosso meio nessa época. Já em meados dos anos 70, ocorreu intensa reflexão pedagógica de tendência progressista, expressa através de obras de vários autores. Ocupando-se amplamente com a análise da educação e da escola, estes estudiosos têm debatido questões que, de uma ou outra forma, têm implicações para a problemática do currículo. Através de metodologias eminentemente qualitativas de investigação, tais autores têm esmiuçado o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas nele desenvolvidas, desvelando os inúmeros determinantes que aí atuam¹⁰.

A contribuição dos reconceptualistas norte-americanos, cujos representantes mais conhecidos entre nós são Michael Apple e Henry Giroux, é discutida por Domingues, ao caracterizar os autores associados ao paradigma dinâmico-dialógico.

O trabalho sem dúvida pioneiro de Domingues baseia-se na proposta de James Mac Donald (1975) sobre os modelos de currículo, classificados por Mac Donald como circular-consensual, técnico-linear e dinâmico-dialógico (ou crítico) os quais Domingues denomina paradigmas.

No sentido de localizar o leitor quanto às características básicas desses paradigmas ou modelos, é apresentado, na página seguinte, um quadro-síntese que pretende sumarizar a relação entre as idéias de Habermas e Mac Donald tal como retomadas por Domingues.

Em relação à análise realizada por Domingues sobre o pensamento de Apple e Giroux, Moreira (1990) em seu acurado estudo sobre a situação da teoria de currículo no Brasil, chama a atenção, muito apropriadamente, para o fato de que a discussão de Domingues estaria limitada aos primeiros posicionamentos dos dois autores, nas quais esses advogavam a possibilidade de que as reformas curriculares pudessem levar a perceber as estruturas sociais opressivas instaladas na escola e, a partir disso, contribuir para a criação de nova ordem social.

Tais posicionamentos, típicos dos anos 70, encontram-se em franco processo de repensar-se, o que, seguramente, Domingues reconheceria hoje. É assim que Apple, ao perguntar sobre a efetiva existência de uma "voz curricular" para protestar em relação ao recrudescimento das tendências tecnicistas na educação norte-americana dos anos 90, conclui que a contribuição dos especialistas em currículo tem sido muito pouco influente sobre a vida das crianças e professores reais (Apple, 1990).

Quadro-síntese das relações entre conhecimento, interesses humanos e paradigmas curriculares

DIMENSÕES DA VIDA HUMANA	INTERESSE HUMANO	INTERESSE CIENTÍFICO (enfoques de pesquisa)	PARADIGMAS CURRICULARES
<p>TRABALHO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnico - Manutenção do controle sobre processos objetivos e objetivados - Manipulação do meio físico e social, incluindo o próprio homem 	<p>Técnico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manutenção do controle sobre processos objetivos e objetivados - Manipulação do meio físico e social, incluindo o próprio homem <p>Consenso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse prático de interpretação da intersubjetividade - Mediação da transmissão institucionalizada da cultura 	<p>Empírico-analítico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universalidade da teoria - Neutralidade da teoria - Decomposição do todo em variáveis mensuráveis e controláveis - Abandono do particular em favor do generalizável <p>Histórico-hermenêutico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão e interpretação de símbolos para comunicar significados - Processo dialógico-consensual para a orientação da ação - Objetividade fundada no consenso intersubjetivo - O conhecimento válido e verdadeiro reflete o consenso da comunidade científica 	<p>Técnico linear</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação dos indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida - Conteúdo curricular baseado na análise das funções específicas a serem desempenhadas numa situação também específica <p>Curricular-consensual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de consciências críticas - Aluno criador e construtor de seu próprio currículo - Conhecimento resultante de vivências, da prática da vida, de comunicações intersubjetivas - Valorização da troca de experiências - Aluno sujeito
<p>LINGUAGEM</p>	<p>Emancipador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Superação da dominação - Desmistificação dos mecanismos do poder - Libertação de condicionamentos externos 	<p>Praxiológico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreensão do fenômeno em seus movimentos e relações com a realidade - Relação dialética entre sujeito e objeto - Historicidade - Ação-reflexão-ação sobre uma realidade de envolvendo transformação 	<p>Dinâmico-dialógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo integrado na totalidade do social; historicamente situado e culturalmente determinado - Currículo como ato político emancipador - Superação da relação autoritária entre professor e aluno
<p>PODER</p>	<p>Emancipador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Superação da dominação - Desmistificação dos mecanismos do poder - Libertação de condicionamentos externos 	<p>Praxiológico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreensão do fenômeno em seus movimentos e relações com a realidade - Relação dialética entre sujeito e objeto - Historicidade - Ação-reflexão-ação sobre uma realidade de envolvendo transformação 	<p>Dinâmico-dialógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo integrado na totalidade do social; historicamente situado e culturalmente determinado - Currículo como ato político emancipador - Superação da relação autoritária entre professor e aluno

É importante assinalar que os pesquisadores e teóricos filiados a essa corrente têm modos distintos de investigar a realidade escolar e buscam alternativas diferentes de explicação à ação na escola. Conforme apontam Lawn e Barton, há uma grande variedade de idéias e movimentos intelectuais que, de uma ou outra forma, contribuem para a revisão do campo do currículo, ainda quando discordam a respeito de quais são os dados essenciais da problemática curricular. As variações, entretanto, não impedem a percepção de pontos em comum que permitem reuni-los na categoria dos que estabelecem perspectivas novas para o desenvolvimento criativo dos estudos de currículo. Como uma das idéias-chave que demonstram a comunhão de pensamento, destaca-se a visão de homem e sua relação com a realidade social:

O homem é considerado como criador e construtor da realidade social e, como consequência, se produz uma ênfase na reflexão pessoal. Em segundo lugar, se concebe a interação social como o modo com que os sujeitos, dentro de contextos específicos, são capazes de gerar, negociar ou intercambiar significados sobre eles mesmos, sobre outros e sobre seu mundo. Em terceiro lugar, a construção da realidade social implica um processo complexo, que integra uma interrelação de experiências, valores, interpretações e decisões políticas (Lawn e Barton; 1980, p. 245).

E o estado das coisas? Para onde val o currículo? (se é que val...)

"O ponto comum" mais facilmente identificável entre os teóricos e pesquisadores da tendência reconceptualista é, justamente, a preocupação com aquilo que constitui o foco central do currículo: os conteúdos ou saberes que a escola deve administrar e ministrar aos estudantes. Observa-se que, de uma fase de absoluto não questionamento sobre o teor e a função das disciplinas ensinadas nas escolas, em seus diferentes níveis, passa-se, nos últimos anos, a acirrado debate, discutindo-se seus pressupostos e métodos de construção, assim como as interpretações que lhe são, tradicionalmente, atribuídas.

Embora pareça indubitável que o progresso da área do currículo e do processo educacional, especialmente nos países do Terceiro Mundo, depende da participação ativa orientada por esses pontos de vista, a vivência e a análise do cotidiano escolar e do próprio processo de formação dos professores demonstram que tal visão crítica da problemática curricular é, ainda,

bastante restrita, o que nos leva a ter de concordar com a análise de Apple.

No dia a dia da escola e no trabalho docente, permanecem muito atuantes critérios determinados seja pela visão tradicional a respeito do conhecimento seja pelo modelo tecnicista. Com efeito, poucos são, na escola, aqueles que demonstram preocupações críticas ao estabelecerem os conteúdos que pretendem ensinar a seus alunos. O predomínio continua a ser dos que sequer percebem a existência de questionamentos a respeito.

Final, quem nas instituições de ensino (do 1º ao 3º graus) se pergunta: Por que devo ensinar este conteúdo e não aquele? Quem deve ter acesso a qual conhecimento? A quem serve este conhecimento que procuro ensinar? Quem estabeleceu o "programa" da minha disciplina? Mesmo a pergunta sobre quais modos e forma seriam mais eficientes e deveriam ser seguidos para ensinar tal ou qual conteúdo, é escamoteada ou ignorada.

As acaloradas discussões dos anos 80, que expunham as divergências entre pesquisadores e estudiosos que, na realidade, se pautavam por alguns ideais comuns a respeito da educação e do desenvolvimento social, trouxeram para primeiro plano a questão do conhecimento escolar e de sua organização no currículo. Contudo, como aponta Silva (1990), esse intenso debate a respeito da construção, seleção, organização, representação e distribuição dos conhecimentos pela escola muito pouco contribuiu para aclarar essa questão crucial e, conseqüentemente, para orientar a ação dos professores envolvidos com o ensino desse conhecimento.

As teorias críticas de educação e currículo, ao questionarem o ponto fundamental que caracteriza a educação escolar - seja os conteúdos ensinados, o saber sistematizado transmitido pela escola, seja os valores e crenças transmitidos por via do currículo oculto - puseram em questão o cerne do processo educativo formal.

Final, perguntavam, o que é para que a escola ensina? Qual a utilidade dos conteúdos que compõem o currículo oficial das escolas, para as crianças e jovens da classe popular que as freqüentam? Em que medida sabem os professores que os processos de seleção e organização dos conteúdos escolares são arbitrários, mas dependem, em primeira instância, de processos sociais mais amplos voltados para garantir a legitimação da sociedade que mantém a escola? Refletem os especialistas e professores sobre o fato de que, em uma sociedade capitalista, a escola estaria "encarregada"

da transmissão dos conhecimentos técnicos necessários a seu funcionamento, contribuindo, portanto, para a manutenção das injustiças sociais que caracterizam tal sociedade, especialmente nos países dependentes, subdesenvolvidos?

E em relação ao papel socializador da escola, que perguntas se fazem os educadores? Preocupam-se eles em compreender o poder disciplinador oculto nas experiências e práticas que a escola, paralelamente a seu currículo explícito, propicia a seus alunos?

A revelação da dimensão ideológica das práticas escolares pelos teóricos da reprodução, tem sido objeto de constante preocupação dos reconceitualistas que apontam para a propriedade insubstituível que possuem aquelas práticas de facilitarem, como nenhum outro meio de comunicação de massa, a aquisição e desenvolvimento das atitudes consideradas "corretas" e necessárias ao convívio social.

Este aspecto do trabalho escolar é percebido, pela maioria dos professores e especialistas da escola sob dois ângulos: como um objetivo "natural" que a escola deve perseguir; daí, a importância atribuída à disciplina, à formação de hábitos de convivência e de trabalho, etc.; por outro lado, muitos educadores, em especial aqueles envolvidos com o ensino das disciplinas (no currículo por área ou a nível de 2º grau) optam por ignorar sua função de intermediários no processo de socialização dos alunos, refugiando-se na preocupação unilateral com os conteúdos que ensinam. Em ambos os casos os professores atuam de forma ingênua ou alienada, sem se darem conta do poder real que exercem junto a seus alunos.

De modo generalizado, as respostas às várias interrogações acima colocadas, soam, pelo menos, melancólicas. O quase total alheamento dos professores em relação às mesmas tem seu correspondente no desconhecimento que revelam sobre a natureza de cada área do saber, sobre o modo próprio pelo qual foram construídas através da história. Desconhecimento e alienação não são apanágio de professores ou especialistas escolares, mas igualmente de planejadores de currículos e programas.

O exame das propostas curriculares relativas às diferentes áreas do conhecimento, apresentado neste trabalho, confirma que a visão a-histórica e a-crítica sobre o conhecimento escolar adquire foros oficiais. Constata-se, na melhor das hipóteses, que apenas aspectos metodológicos ou epistemológicos trazidos às áreas específicas são incorporados pelos planejadores. Tal é o caso, já citado, dos currículos

para o ensino de Ciências ou, ainda, do currículo de Língua Portuguesa que, longe de traduzir inquietações críticas a respeito dos fins da aprendizagem da língua materna, limitou-se - e isso pode ser considerado um sucesso! - a incorporar os "achados" da gramática transformacional ou da linguística¹¹.

E o que dizer da questão fundamental a respeito de como devem se inter-relacionar os diferentes componentes do currículo de modo a torná-lo um todo coerente? Embora muito se fale em integração de conteúdos, planejamentos e práticas curriculares continuam a privilegiar a separação, a fragmentação dos conhecimentos e o distanciamento entre os diferentes campos. A idéia da interdisciplinaridade continua sendo tema de discussões entre teóricos, muito embora as decisões relativas ao estabelecimento de currículo orientado no sentido da teoria construtivista, hoje na ordem do dia de muitas escolas e mesmo dos sistemas educacionais, não possam prescindir daquela noção. O problema da interdisciplinaridade, que desafia especialistas de currículo, pesquisadores e professores é, sem dúvida, complexo. Objetivamente, no mundo contemporâneo parece cada vez mais difícil contrapor-se à tendência desagregadora do conhecimento, cujo exemplo mais claro é o da supremacia da especialização em detrimento do saber mais geral. O predomínio da racionalidade técnica no pensamento e nas práticas curriculares continua, justamente porque responde aos interesses e demandas de uma sociedade desenvolvimentista capitalista.

Reconhecer as dificuldades não deve, contudo, condenar-nos à paralisação ou ao abandono das preocupações com o estudo da área e dos problemas da escola e da educação. A dimensão emancipatória da educação só pode se instaurar na continuidade da ação e do pensamento de educadores e pesquisadores.

Dentro da perspectiva crítica de reconceitualizar o currículo e repensar a escola brasileira como espaço possível, ainda que limitado, de transformação sócio-cultural, a busca de entendimento do papel das disciplinas torna-se instrumento importante. Assim, buscar rastrear, através do tempo, as mudanças que ocorreram nas disciplinas escolares, é tarefa que deveria ser assumida por maior número de pesquisadores especializados nas diferentes áreas de conhecimento. A abordagem histórica, combinada com o trabalho etnográfico, conduz a uma melhor análise das mudanças dos conteúdos escolares e pode "ampliar e aprofundar nossa compreensão do currículo" (Ball & Goodson, p.1).

Foi considerando tal possibilidade que os estudos introduzidos por este capítulo foram realizados. Como já salientado na Apresentação, eles constituem um primeiro esforço no sentido

de contribuir para o aumento do conhecimento na área e para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

* * *

Notas

1. "Currículo e democracia: lições de uma crítica à 'nova sociologia da educação', *Educação & Realidade*, 14(1), junho de 1989, p. 29-39.
2. Linda M. McNeil. "Reclaiming a Voice: American Curriculum Scholars and the Politics of What Is Taught in Schools". *Phi Delta Kappa*, march 1990, p. 517-18.
3. Esta corrente teórica, emergiu em meados dos anos setenta, como reação ao que Huebner e Schwab denunciaram como o "estado moribundo do currículo". Também originada da abordagem da Nova Sociologia, preocupa-se em retomar as análises sobre o currículo escolar num enfoque relacional, buscando estabelecer as bases de uma teoria que dê conta dos múltiplos aspectos envolvidos na questão curricular. O livro organizado por William F. Pinar, *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, Berkeley, McCutchan Publishing, 1975, apresenta as teses principais do grupo voltado para a reconceptualização do currículo.
4. Conforme esquema conceitual proposto por James MacDonalci, "Curriculum and Human Interests", In *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, op. cit. p. 283-294.
5. Monografia intitulada "Toward Improved Curriculum Theory", citada por Herbert M. Kliebard, in "Curriculum theory: Give me a "for instance", *Curriculum Inquiry*, 6, 1977, p. 257-269.
6. Kliebard, H. M. "The Tyler's Principles", *School Review*, 1970, 78(2), 159-272. Embora publicada em 1970, quando se insistia no Brasil com a utilização do livro de Tyler (publicado pela Ed. Globo em 1974), a crítica de Kliebard só se tornou conhecida em nosso meio já na década de 80. Mero atraso de comunicação?...
7. Também o trabalho de Martin Lawn & Len Barton, "Curriculum studies: reconceptualization or", *Journal of Curriculum Theorising*, 2(4), 1980, p. 47-56, aponta as características da corrente tradicionalista-cientificista, ao mesmo tempo em que insiste na necessidade de reconceitualizar o campo dos estudos de currículo como contraponto ao paradigma tecnológico ainda dominante. Idêntica preocupação manifesta-se nas análises publicadas na *Phi Delta Kappan*, de março de 1990, por Linda Mc Nell, Eisner, Apple e outros (ver Bibliografia).
8. Esta produção e disseminação dos modelos norte-americanos transferidos à nossa realidade é bem examinada no artigo de Wortmann, nesta publicação.
9. A orientação assumida por várias escolas cuja qualidade de ensino é reconhecida há vários anos, não abandona as contribuições referentes à escola ativa, aos interesses dos alunos, à preocupação com os conteúdos referidos à realidade social. E a preocupação atual com o ensino sob o enfoque psicogenético de Piaget, ou enfoque construtivista, certamente incorpora posições de ensino que os teóricos dos anos 60 já preconizavam.
10. GADOTTI, M. em sua obra "*Pensamento Pedagógico Brasileiro*", sumaria a contribuição desses autores na perspectiva da evolução do pensamento educacional em direção às teorias progressistas.
11. O estudo de Silveira & Dalla Zên que compõe este conjunto discute esta questão, chamando, inclusive a atenção para dois pontos importantes: o fato de que, embora tradicional, o ensino de Língua Portuguesa nunca foi apenas transmissão de conteúdos, uma vez que sempre se exigiu dos alunos a produção de textos (a famosa redação); por outro lado, a análise dos programas revela que não houve evolução ou passagem nítida no sentido de adoção de uma teoria curricular: os programas "borboleteiam", "regredem", "enlouquecem", mesclam "cebolinhas com cravos" mas têm sempre um "discurso bonito". Como é afirmado na conclusão daquele texto, a emergência de novas idéias sobre língua, leitura e produção textual é o que mais facilmente foi rastreado durante a análise.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo : Brasiliense, 1982.
- _____. *Educação e Poder*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- _____. Is There a Curriculum Voice to Reclaim? *Phi Delta Kappan*, march 1990, p. 526-30.
- DOMINGUES, J. L. Interesses Humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília. 17 (156): 315-66, maio/agosto 1986.
- GOODSON, I. F., BALL, S. *Defining the curriculum: History and Ethnographies*. London : The Palmer Press, 1984.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro : Ed. Guanabara, 1987.
- HAMMERSLEY, M., HARGREAVES, A. (Orgs.). *Curriculum practice: some sociological case studies*. London : The Palmer Press, 1983.
- KLIEBARD, H. M. The Tyler's Principles. *School Review*, 1970, 78(2): 252-72.
- _____. Curriculum theory: Give me a "for Instance". *Curriculum Inquiry*, 1977, 6, 257-69.
- LAWN, M., BARTON, L. Curriculum studies: reconceptualization or Journal of Curriculum Theorizing, 1980, 2 (1): 47-56.
- MAC DONALD, J. Curriculum and Human Interest. In: *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley : McCutchan Publ., 1975, p. 283-294.
- MCNEIL, L. M. Reclaiming a Voice: American Curriculum Scholars and the Politics of What Is Taught In Schools. *Phi Delta Kappan*, march 1990, p. 517-18.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas : Papirus, 1990.
- PINAR, W. R. (org.) *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkele : McCutchan Pub., 1975.
- SILVA, T. T. Currículo, Conhecimento e Democracia: As Lições e as Dúvidas de Duas Décadas. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, 73, 1990, p. 59-66.

* * *

Merion Campos Bordas é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.