

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O CURRÍCULO EM AÇÃO E A AÇÃO
DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO
DO/A PROFESSOR/A

MARLUCY ALVES PARAÍSO

Dissertação apresentada ao Curso
de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul como requisito
parcial e último para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

140958

ORIENTADOR: PROF. DR. TOMAZ TADEU DA SILVA.

PORTO ALEGRE, JULHO DE 1995.

P222c Paraiso, Marlucy Alves.

O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a / Marlucy Alves Paraiso. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1995.

p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU - 371.214:371.13

1. Currículo. 2. Gênero. 3. Poder. 4. Professores-Formação. 5. Sociologia do currículo.

Bibliotecárias responsáveis:

Dulce Maria Daudt, CRB-10/1090

Maria Amália Penna de Moraes Ferlini, CRB-10/449

ABSTRACT

This dissertation analyses the curriculum in action of the curriculum concerning the teacher formation. The empiric research was centered on a High School Course - Emphasis on Teaching - and the analysis was based on the Curriculum Sociology. On this piece of work, the curriculum as privileged space of power relations and as territory of cultural contestation is discussed. Thus, the explicit, occult and silence elements which are part of and which shape this curriculum are examined.

The curriculum in action is analysed as offering and excluding opportunities to the students. On this process, the legitimation of the official knowledge on the part of the students and teachers and the aspects of moral and control regulation registered in the investigated curriculum in action are discussed.

Being sure that the silences say much, the action of two silence fields of the formal curriculum of the Teaching Course is also analysed: the struggle between cultures (countryside x city); and the gender relations in the teacher formation. These two themes are discussed with the argument that they are silence fields of the formal curriculum, but that they act in the curriculum in action, causing conflicts, dispute and redirecting the curriculum planned.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	2
A QUESTÃO DE PESQUISA	2
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	8
O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO.....	12
1. CURRÍCULO: ESPAÇO DE HEGEMONIA CULTURAL OU CAMPO DE CONTESTAÇÃO ?.....	16
2. COMPREENDENDO A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	34
3. O CURRÍCULO EM AÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA: ELEMENTOS EXPLÍCITOS E OCULTOS.....	51
3.1 - "OPORTUNIDADES OFERECIDAS": A LEGITIMAÇÃO DO CONHECIMENTO OFICIAL	54
3.2 - "DICAS" E "LIÇÕES": REGULAÇÃO MORAL NO CURRÍCULO.....	65
3.3 - OUTRAS FORMAS DE CONTROLE NO CURRÍCULO.....	72
4. A AÇÃO DOS CAMPOS DE SILÊNCIO DO CURRÍCULO FORMAL: A LUTA ENTRE CULTURAS.....	78
5. A AÇÃO DOS CAMPOS DE SILÊNCIO DO CURRÍCULO FORMAL: GÊNERO NA FORMAÇÃO DAS/OS PROFESSORAS/ES.....	100
5.1 - CURRÍCULO E GÊNERO: APROXIMANDO OS TEMAS.....	100
5.2 - GÊNERO EM AÇÃO.....	105
CONCLUSÃO.....	121
ANEXOS.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131

"O currículo lida com problemas que são singularmente educacionais da mesma forma que o ensino tem suas próprias tarefas especiais. (...)Uma tal independência é rara. É invejável, entretanto, na medida em que a liberdade para traçar nosso próprio caminho, escolhendo e selecionando entre diferentes problemas e orientações, é valorizada. Mas há também custos. Há um senso de segurança, se não de certeza, quando é possível basear-se numa disciplina para orientar a pesquisa, para ajudar a identificar problemas "importantes" e para definir técnicas e metodologias aceitáveis de pesquisa. Dada a independência disciplinar fundamental do currículo não é surpreendente que sua história seja marcada por contínuas agitações e conflitos, porque é sempre possível questionar os propósitos, crenças, valores, pressupostos, metáforas e orientações que fixam sua orientação e significado"(Cherryholmes,1993,p.143).

INTRODUÇÃO

A QUESTÃO DE PESQUISA, OS ASPECTOS METODOLÓGICOS E O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO.

A QUESTÃO DE PESQUISA

"O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação" (Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, 1994, pp.7-8).

Este é um estudo do currículo em ação e da ação do currículo na formação do/a professor/a¹. Certa de que o currículo é lugar perpassado por diferentes conflitos, desde o processo de produção do conhecimento, até a sua distribuição e avaliação na escola, investiguei o currículo em ação de um Curso de 2º grau "Habilitação para o Magistério" (mais comumente conhecido por Curso Normal), para analisar os elementos que o constituem e lhe dão forma.

¹ Utilizo, neste estudo, o feminino acompanhando o masculino (quando me refiro a homens e mulheres), e o nome do/a autor/a completo na primeira vez que o cito (mesmo sendo no final da citação, contrariando, assim, uma regra da ABNT). A justificativa para isto é de ordem política e apoia-se no entendimento de que a linguagem institui o sujeito e de que o uso desta produz e reproduz relações de poder, neste caso, relações de poder relativas a gênero. Segundo Joan Scott (1990), uma teoria que não leve a linguagem em consideração, "não saberá perceber os poderosos papéis que os símbolos, as metáforas e os conceitos jogam na definição da personalidade e da história humanas"(p.11).

Apesar das diferentes definições que têm sido atribuídas ao termo currículo², neste estudo ele é entendido como a teoria crítica de currículo o concebe, ou seja, como "o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/as estudantes" (Tomaz Tadeu da Silva, 1995a,p.1).

A "opção" por este estudo, inscreve-se na minha trajetória acadêmica e profissional. Envolvida há alguns anos com a área de currículo - participando de pesquisas, estudando as teorias referentes ao tema, analisando a produção brasileira sobre esse assunto e debatendo com diferentes interlocutoras/es sobre as tendências e perspectivas do campo - venho tentando entender as polêmicas e conflituosas questões do currículo, com o fim maior de engajar-me na área de forma mais consistente, tomar partido e contribuir para a discussão de pontos nucleares relativos aos conhecimentos transmitidos no processo de educação formal. Dando continuidade a essa história, investigo, neste estudo, o currículo em ação de um Curso de Magistério.

Quando falo em currículo em ação estou me referindo a todo tipo de aprendizagens e também de ausências que as/os estudantes obtêm como consequência de estarem escolarizadas/os. "O currículo real"³, na prática, é a consequência de viver uma experiência num ambiente prolongado que propõe-impõe todo um sistema de comportamentos e de valores e não só de conteúdos de conhecimentos a assimilar" (José Gimeno Sacristán,1993,p.130). Desta forma, trabalhar com o currículo em ação é analisar as aprendizagens do currículo em andamento, ou seja, ver como o que foi e o que não foi planejado é distribuído e vivenciado por professoras/es e estudantes no ambiente escolar.

Muitas das aprendizagens que se dão no currículo em ação são frutos do que foi planejado, mas nem todas as aprendizagens e experiências vividas no ambiente escolar são planejadas. Desta forma, quando falo em *currículo formal*, refiro-me ao que está planejado, quer seja na Proposta Curricular do Estado (que chamo também de *currículo oficial*), quer seja nos planos de cursos elaborados pelas/os professoras/es.

² Ver para isso José Alberto Pedra, "Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo", *Em Aberto: Currículo: referências e tendências*, Brasília, ano 12, n.58, INEP/MEC, 1993, p.30-37

³ Alguns autores do campo do currículo, como Sacristán (1993) por exemplo, utilizam "currículo real" e "currículo em ação" como sendo sinônimos. Optei, neste estudo, por usar apenas "*currículo em ação*", para denotar o caráter de construção e de produção permanente do currículo, já que "real", na minha concepção, parece transmitir a idéia de "verdade", de algo que existe de fato e que é perfeitamente materializado.

A construção deste objeto de investigação foi realizada aos poucos, com constantes dúvidas, enganos, erros e acertos. Como enfatiza, muito pertinentemente, Pierre Bourdieu (1989), a construção do objeto de investigação "é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas"(p.27).

Assim, algumas opções vão sendo construídas e algumas decisões importantes vão, aos poucos, sendo tomadas, como por exemplo, a abordagem que se pretende dar à pesquisa, o referencial teórico que subsidiará a realização da investigação e a análise dos dados, bem como a elaboração da questão de pesquisa.

Como se sabe, a investigação de um currículo em ação pode ser realizada a partir de várias abordagens disciplinares: psicológica, filosófica, pedagógica, sociológica, histórica, etc. Nesta dissertação, investigo o currículo em ação a partir de uma perspectiva sociológica, utilizando-me da produção teórica da Nova Sociologia da Educação⁴ -NSE- e da teoria crítica de currículo. Considero que um dos grandes méritos da NSE foi mostrar-nos que existem questões do currículo as quais não podem ser tratadas numa perspectiva meramente pedagógica. Tanto a NSE como a teoria crítica de currículo abordam as questões de currículo numa perspectiva eminentemente sociológica. Será esse também o meu enfoque, pois acredito que muitos dos impasses do campo do currículo no Brasil, na década de 70, ocorreram pelo fato de as questões de currículo serem estudadas e entendidas a partir de uma perspectiva pedagógica.

A abordagem sociológica do currículo em ação também possibilita um amplo leque de aspectos a serem explorados durante a investigação. Podem-se analisar: a influência do Estado na seleção dos conteúdos a serem transmitidos num curso; a relação que o processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar tem com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista; a

⁴ A Nova Sociologia da Educação - NSE - constituiu-se na primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo. Iniciada na Inglaterra nos anos setenta, a obra *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, editada por Michael Young (1971), tem sido considerada o grande marco dessa emergência. Nesta obra, encontram-se artigos clássicos de Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Nell Keddie e do próprio Michael Young, considerado um dos principais representantes da NSE. Seu trabalho nesse livro tem o seguinte título: "*An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*".

forma pela qual as/os professoras/es reagem aos programas oficiais; a maneira desigual como o conhecimento escolar pode ser distribuído, de acordo com as diferentes classes e grupos sociais; o tratamento atribuído às experiências dos grupos marginalizados socialmente; os elementos de ideologia, resistência, conformismo, reprodução e produção presentes no currículo em ação; as identidades formadas através do currículo; etc.

Nesta dissertação, centrarei atenção naquilo que as/os estudantes têm oportunidade de aprender no Curso de Magistério, através tanto do currículo explícito quanto do currículo oculto. Analisarei, também, aquilo que, em minha visão, eles poderiam mas não tiveram oportunidade de aprender, por não ser problematizado no currículo em ação, ainda que constitua tema provocador de conflitos e disputas, no cotidiano escolar. Desta forma, estarei averiguando como é constituído o currículo em ação, na formação do/a professor/a.

A questão de pesquisa que inicialmente me coloquei pode ser enunciada nos seguintes termos: *Quais fatores ou elementos são constituidores do currículo escolar na formação do/a professor/a a nível de 2º Grau?* Dito de outra forma: *Como se dá a constituição do currículo em ação na formação do/a professor/a? Como esses elementos se manifestam? De que forma eles atuam na formação da/o docente? Como as/os estudantes e professoras/es atuam no currículo?*

Uma vez formulada, esta questão de pesquisa parecia, de certa forma, direcionar-me para trabalhar com algumas categorias que, mesmo centrais na teoria crítica de currículo, têm orientado vários estudos sobre o currículo nos últimos anos. Fui percebendo, durante a realização da pesquisa, no entanto, que essas categorias - ideologia, poder, resistência, produção, reprodução - ainda estão longe de terem esgotado seu potencial analítico. Assim, decidi que elas realmente direcionariam minha investigação, já que as várias leituras realizadas sobre esses temas se articulavam cada vez mais com o que eu detectava nas observações realizadas.

No decorrer da investigação, fui encontrando questões intrigantes que precisariam ser perseguidas e analisadas. Fui percebendo que nem tudo aquilo que me propunha a investigar⁵ parecia o mais importante naquelas circunstâncias; outras questões me possibilitariam um quadro mais amplo e melhor para entender a ação exercida pelo currículo

⁵ Isto aconteceu, por exemplo, com "o tratamento atribuído à leitura pelo currículo", que inicialmente pensara em analisar, mas que se tornara totalmente artificial nesta pesquisa, o que só foi percebido durante os "sucessivos retoques" que a construção do objeto de pesquisa sofreu.

nas pessoas e dessas naquele, bem como para analisar os elementos constituidores do currículo em ação daquele Curso.

Bourdieu (1989) diz que "a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado desse ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições da disciplina"(p.26). Apoiada em Bourdieu, fui reelaborando a questão de pesquisa inicial, acrescentando aquilo que me parecia importante e me intrigava, como é o caso, por exemplo, dos *campos de silêncio do currículo*⁶, tema que desenvolvo neste estudo.

Tornava-se evidente, para mim, que o currículo em ação do Curso investigado é constituído por elementos fragmentados que formam um todo com conflitos e contradições. Verifiquei, também, que alguns elementos estavam explícitos, outros ocultos⁷, e uns outros silenciados, mas todos eram importantes para uma análise mais apurada da constituição do currículo em ação, na formação do/a professor/a. Afinal, os "silêncios" dizem muito, já que, como diz Cleo Cherryholmes (1993), "os estudantes aprendem tanto a partir das oportunidades excluídas quanto a partir daquelas que são oferecidas. Mas eles aprendem diferentes coisas dependendo da ausência ou presença de um determinado objeto"(p.146).

Desta forma, outras questões se fizeram necessárias, na pesquisa, e podem ser assim enunciadas: *Quais oportunidades são oferecidas pelo currículo em ação do Curso de Magistério? Por que e como estas oportunidades são oferecidas? O que está silenciado no*

⁶ A teoria crítica de currículo desenvolveu o conceito de *currículo vazio ou currículo nulo*. Este se constitui nos conhecimentos ausentes, tanto das propostas curriculares (currículo formal), como das práticas de salas de aula (currículo em ação), que muitas vezes abrange conhecimentos significativos e fundamentais para a compreensão da realidade e para a atuação nela. Não é isso que quero significar com o termo "campos de silêncio do currículo". Chamo de "*silêncio*", neste estudo, aquilo que está ausente do currículo formal, que não é problematizado como conhecimento no currículo em ação, mas lá se manifesta de forma explícita ou oculta, provocando conflitos, disputas e redirecionando o currículo planejado. Chamo esses temas de campos de silêncio, para indicar a existência de privação a respeito de alguma coisa, o calar imposto de um assunto que está "incomodando", um não explicar algo que está presente, pedindo para ser problematizado e trabalhado.

⁷ Currículo oculto é entendido, neste estudo, como aprendizagens ou efeitos de aprendizagens não explicitamente buscados pelos diferentes agentes educacionais; ou seja, como "todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar"(Silva, 1992, p.103). O autor ressalta um aspecto do currículo oculto que também é importante para este estudo, o de que "nem só de práticas é constituído o currículo oculto, mas também de mensagens implícitas" (ib. ,p.105).

currículo? Por que e como está silenciado? Por que alguns elementos são explicitados e outros são ocultados no currículo em ação? Por que uns temas são valorizados e priorizados, e outros são desvalorizados e excluídos? Por que temas que tentam forçar as grades do currículo formal, aparecendo no currículo em ação cotidianamente, não são problematizados?

Atenta a essas questões, durante a realização da pesquisa, verifiquei que o currículo exerce uma ação sobre as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem e que essas mesmas pessoas (estudantes e professoras/es), por sua vez, agem sobre ele, modificando-o e redirecionando-o. Dai a confirmação daquilo que a Sociologia do Currículo já vem anunciando, ou seja, de que realmente o currículo é espaço também de contestação e produção e não apenas de reprodução e passividade. Disto originou-se o título desta dissertação: "*O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a*". Coloquei-me, assim, a tarefa de analisar tal ação exercida pelo currículo e pelas/os estudantes e professoras/es, reciprocamente.

Desta forma, penso ter deixado claro que a presente investigação tem como objeto de estudo o currículo em ação de um Curso de Magistério; e que o objetivo é analisar os diferentes elementos que constituem o currículo, a ação que ele exerce sobre as/os estudantes e professoras/es, e a ação que estas/es exercem sobre ele.

Esta pesquisa procura também identificar e analisar os critérios para a seleção e organização dos conteúdos curriculares. Considerando o conteúdo escolar como um produto histórico-social que pode representar os interesses de determinados grupos, tendo sido selecionado em meio a um número grande de possibilidades de manifestações de diferentes culturas, torna-se importante analisar as práticas sociais que sustentam e mantêm esses interesses.

Assim, apoiada na teoria crítica de currículo e na NSE, que defendem a necessidade de centrar atenção nos conteúdos escolares, nas manifestações e práticas curriculares, questionando o currículo em ação em todas as suas dimensões, realizei esta investigação, que resultou no texto que aqui apresento.

No primeiro capítulo, procuro as bases teóricas que contribuem para minha análise (cercando o tema currículo e me acercando dele); cito também os estudos que têm sido feitos a esse respeito no Brasil, mostrando onde este trabalho se insere.

No segundo capítulo, busco analisar os critérios utilizados para a *seleção dos conteúdos* privilegiados pelas/os docentes no Curso investigado.

No terceiro capítulo, analiso o currículo em ação no cotidiano da Escola, discutindo as *oportunidades oferecidas* pelo currículo às/aos estudantes de forma explícita, apontando para o processo de legitimação do conhecimento formal que ocorre naquele currículo, e analisando os aspectos de *regulação moral* e de *controle* nele presentes. Estarei, assim, apontando para os elementos explícitos e ocultos do currículo em ação que o sustentam e lhe dão forma.

No quarto e quinto capítulos, analiso a ação de dois *campos de silêncio do currículo formal* no Curso investigado, que diz muito sobre as *oportunidades não oferecidas* às/aos estudantes e apontam para conflitos que, embora silenciados no currículo formal, atuam no currículo em ação, tornando-o, assim, bem diferente do currículo planejado. Trata-se dos temas: *lutas entre culturas* e do *gênero na formação do/a professor/a*.

Por último, naquilo que chamo de "Conclusão Reflexiva", discuto sobre as dificuldades e possibilidades de um currículo em ação que aborde as diferenças, no caso específico da formação de professoras/es.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada em Santa Bárbara⁸, cidade situada no norte de Minas Gerais, considerada uma das áreas mais pobres do Estado. Santa Bárbara tem uma população de cerca de 60.000 habitantes, na zona rural e urbana, e tem como atividades econômicas principais a agricultura e a pecuária.

O município de Santa Bárbara possui um total de 78 escolas para as quatro primeiras séries do 1º grau (incluindo a zona rural e urbana da rede pública - estadual e municipal) e

⁸ Os nomes (da cidade, do distrito, da escola e das pessoas do grupo social estudado) são todos fictícios. Mesmo conhecendo os apelos e os argumentos das/os estudosas/os dos Estudos Culturais para usar os nomes verdadeiros das pessoas pesquisadas, optei por não explicitar suas identidades. Isto se justifica por dois fatos: o 1º é o compromisso que assumi de ler e discutir esta dissertação com o grupo pesquisado; o 2º é o fato de "Santa Bárbara" ser a minha cidade de origem. Este estudo poderá ser lido por outras pessoas desta cidade; tento, desta forma, evitar constrangimentos às pessoas que fizeram parte desta pesquisa.

duas escolas estaduais de 2º grau profissionalizantes: uma com formação em contabilidade e a outra escola de formação de professoras/es - Escola de Magistério, onde é formada a quase totalidade das/os professoras/es que trabalham nas escolas primárias do município. A investigação foi feita nesta última escola - aqui chamada de "Bonifácio Gomes".

As/os docentes que atuam no ensino básico de Santa Bárbara, assim como as/os que atuam na maioria das cidades do interior do Brasil, em sua grande parte, só fizeram o Curso de Magistério. Além disto, Santa Bárbara apresenta uma situação precária no que se refere ao ensino de 1º e 2º graus. Tudo isto, somado ao fato de ser esta a minha cidade de origem, é o que justifica o fato de eu poder tomá-la como universo da pesquisa.

Assim, esta investigação é um estudo de caso, realizado a partir de uma pesquisa de campo, em uma Escola de Magistério da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. É um estudo de caso porque "tenta estabelecer determinadas proposições fatuais em oposição a proposições mais gerais" (McLaren, 1991, p.45); ou, ainda, porque tenta realizar uma análise intensiva do currículo em ação na formação da/o docente, reunindo informações numerosas e detalhadas, com vistas a apreender o máximo possível de uma situação específica (Bogdan e Biklen, 1992).

Considero esta pesquisa um estudo de caso de cunho etnográfico, já que, estando alerta para todas as manifestações que vão constituindo o currículo, procurei desvendar as atitudes das/os estudantes e docentes, acompanhando-as/os, sempre que possível, e questionando-as/os de forma a seguir as "pistas" detectadas nas observações, para melhor analisar os elementos que dão forma ao currículo em ação naquele Curso.

O estudo foi realizado utilizando as seguintes técnicas etnográficas para coleta de dados: observações em sala de aula, registradas em diário de campo; entrevistas formais (com roteiros semi-estruturados) e informais (sem roteiros pré-estabelecidos); e depoimentos pessoais de docentes e estudantes do Curso de Magistério.

As observações se desenvolveram em nove turmas do Curso, três de cada série. As/os docentes escolhidas/os para a investigação foram as/os que trabalhavam com as seguintes disciplinas: História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Português e Metodologia da Língua Portuguesa⁹. Como Portuguesa

⁹ As disciplinas Português e Metodologia da Língua Portuguesa foram escolhidas porque inicialmente eu pretendia investigar o tratamento que o currículo atribuía à leitura. Ainda que a questão de pesquisa tenha sido reformulada, resolvi que não desconsideraria os dados coletados nas

e Psicologia são trabalhadas, cada uma delas, por duas professoras, acabei observando o ensino destas disciplinas com ambas as professoras para detectar a influência da/o docente na decisão do currículo da sua disciplina.

Dentre as/os oito docentes que fizeram parte da pesquisa, sete são mulheres e brancas e um é homem e negro. As mulheres eu chamo de Sandra, Rosane, Dalva, Cláudia, Silvia, Cristina e Tereza. O professor eu chamo de Santos. Este/as professor/as possuem entre 30 e 57 anos.

Nas salas de aulas, inicialmente, fiquei apenas observando para não causar constrangimento ao/a professor/a. Com o passar dos dias, decidi fazer a mesma rotina das/os estudantes - sentar numa carteira, ouvir o/a professor/a e copiar "a matéria" do quadro no meu caderno, onde eu anotava também as manifestações importantes para minha investigação. Em casa, eu escrevia sobre estas manifestações no meu diário de campo.

Foi impossível não despertar a curiosidade das/os estudantes. Por isso sempre conversava com aquelas/es que manifestavam curiosidade em relação à mim e à pesquisa. Em algumas turmas, as/os estudantes me chamavam de "a pesquisadora" e, em outras, de "estagiária". Sempre me procuravam para contar "um caso", para fazer um comentário sobre um/a professor/a ou para tirar uma dúvida. Esses momentos eu usei também para conquistar a confiança destas/es estudantes e obter informações para a investigação.

As observações duraram quatro meses - março, abril, maio e junho de 1994 - perfazendo um total de 270 horas/aulas. Observei 30 horas/aulas de cada disciplina, exceto de Português e Psicologia (60 horas cada), pelo fato, já citado, de haver duas professoras trabalhando com cada uma delas.

No meu diário de campo, eu registrava e analisava o que observava e sentia na escola, dentro e fora das salas de aula. O que eu observava de manhã era registrado à tarde (tinha todas as tardes "livres", já que o Curso só funcionava nos turnos da manhã e da noite). As observações do turno da noite, igualmente, eram registradas logo depois das aulas,

observações em sala de aula destas disciplinas e nas entrevistas das professoras que com elas trabalhavam, já que elas diziam muito sobre os elementos constituidores do currículo em ação, tornando-se, desta forma, importante continuar a investigação com estas disciplinas. As demais disciplinas foram apontadas pelas/os estudantes como sendo as "mais interessantes" do Curso de Magistério. Além deste fato, estas disciplinas, por estarem direcionadas para a formação de professoras/es, poderiam proporcionar-me uma visão geral das oportunidades oferecidas no Curso às/aos futuras/os docentes.

quando chegava em casa. Algumas vezes, deixava de assistir a algumas aulas, para escrever sobre um episódio que havia ocorrido e que me despertara a atenção. No entanto, penso ser importante comentar que nem sempre consegui escrever sobre o que havia observado, especialmente no turno da noite. Algumas vezes, sentia-me cansada e dormia quando chegava em casa; outras vezes simplesmente não consegui ser disciplinada o suficiente para fazê-lo. Os vários episódios que narro neste estudo foram escritos durante as aulas e reescritos em casa, no meu diário de campo. Ao transcrevê-los, tive o cuidado de ser o mais fiel possível às falas das pessoas.

Além das observações, fiz entrevistas com docentes e estudantes. As entrevistas com roteiros semi-estruturados foram originalmente gravadas e posteriormente transcritas para análise. Apenas uma professora pediu para não gravar seu depoimento. Com esta combinei, então, que ela falaria pausadamente e eu escreveria. Quando terminei essa entrevista, reescrevi seu depoimento e devolvi-lhe para ela verificar se eu havia sido fiel à sua fala. No final, fiz os retoques por ela sugeridos.

Procurei não ser rígida no direcionamento das entrevistas, mas reconduzi algumas questões a fim de contemplar aquilo que buscava elucidar. Em alguns dos depoimentos do/as professor/as, ele/as faziam relatos de suas vidas e das dificuldades que enfrentam no Curso. Nestes momentos também permiti que falassem o que queriam. Ivor Goodson (1992) argumenta, enfaticamente, que, para compreender melhor como se dá o desenvolvimento do currículo, é preciso ouvir mais as/os professoras/es, é preciso "assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz bem alta e ouvida articuladamente"(p.67).

O/as docentes entrevistado/as foram o/as mesmo/as das observações. Quanto às/aos estudantes, entrevistei ao todo nove, seis mulheres e três homens, sendo três estudantes de cada série. As entrevistas com o/as professor/as foram realizadas em suas casas; e com as/os estudantes, na própria escola.

Realizei também, com diferentes estudantes e professor/as, entrevistas informais, que me serviam para levantar problemas, observar atitudes, esclarecer dúvidas ou mesmo para criar uma boa relação com o grupo pesquisado.

As/os nove estudantes entrevistadas/os escreveram durante todo o ano - a cada fim de mês - um pequeno relatório sobre os conteúdos estudados, os materiais utilizados no ensino

pelo/a professor/a e as leituras por elas/es feitas, tecendo opiniões a respeito das disciplinas e dos conteúdos estudados.

Acompanhei ainda, durante um mês, um grupo de estudantes, que moram no Distrito de "Cachoeirinha" (ou nos seus arredores), localizado a cerca de 25 km da cidade, e que viajam de ônibus todos os dias para estudar. Durante todo o mês de maio eu ia à tarde a esse Distrito e tomava o mesmo ônibus das/os estudantes em direção a Santa Bárbara e à Escola Bonifácio Gomes. As despesas do ônibus são divididas entre as/os estudantes, com uma pequena ajuda de um vereador da localidade. Algumas/alguns estudantes que viajam no ônibus moram ali mesmo em Cachoeirinha (de onde o ônibus sai), outras/os vêm (a pé ou a cavalo) de diferentes localidades do meio rural; outras/os esperam em vários pontos da estrada pelo ônibus que vai parando, nos lugares combinados. Fiz isto com o objetivo de problematizar e elucidar algumas questões que levantei sobre esse grupo de estudantes durante as observações. A questão principal se referia ao fato de essas/es estudantes se sentirem discriminadas/os pelas/os colegas e docentes do Curso de Magistério, por não morarem na cidade.

O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

São muitas as denúncias - vindas de diferentes partes do Brasil - de que o sistema público de ensino está deteriorado, inclusive no que se refere à realidade física dos seus estabelecimentos. A Escola de Magistério "Bonifácio Gomes", onde realizei esta investigação, pode inscrever-se nas fileiras das "escolas desmoronadas". Criada no ano de 1968 e tendo diplomado a primeira turma em dezembro de 1970, ficou aos encargos da prefeitura até o ano de 1986. Nos dois primeiros anos, o Curso funcionou em dependências cedidas por um grupo escolar da cidade. No início de 1970, o Curso foi transferido para um prédio próprio, doado por um morador de Santa Bárbara. Durante todo esse tempo, as/os estudantes pagavam mensalidades, já que a prefeitura se dizia sem condições de arcar com todas as despesas. Por causa das várias reclamações das/os estudantes, em 1987 uma escola de 1º grau - E.E.D.A.M. - assumiu o ensino da 1ª e da 2ª séries do Curso, ficando apenas a 3ª série a cargo do município.

No ano seguinte, 1988, a prefeitura da cidade doou o prédio à E.E.D.A.M, e então o Curso de Magistério tornou-se estadual, ficando aos encargos dessa escola.

Em 1989, foi elaborado pela direção um plano de expansão da escola, em vista da demanda de alunas/os, e foi aberto um processo de desmembramento, só aprovado em 16 de março de 1994. Desde então, o Curso de Magistério está funcionando à parte, de forma independente, e com uma nova direção, escolhida pelas/os professoras/es.

A parte física da escola Bonifácio Gomes se encontra em estado deplorável: salas pequenas, lotadas, abafadas, paredes sujas, riscadas, mesas e cadeiras velhas e estragadas, chão esburacado e quadro-negro gasto (impedindo que o giz se fixe). Chamou a atenção, já na minha primeira observação, o quadro-negro. O reflexo da luz impossibilita compreender o que está escrito, fazendo com que várias/os estudantes se retorçam nas carteiras, procurando uma posição que as/os ajude a ler. Outras/os levantam e se aglomeram perto do quadro, na tentativa de transcrever a "matéria".

O prédio possui doze salas de aulas, dois banheiros para as/os estudantes (um para os homens e outro para as mulheres) com quatro compartimentos cada, um banheiro para as/os professoras/es, uma sala onde funciona a secretaria e uma sala para planejamentos, reuniões e lanches, denominada "Sala dos Professores". Não possui biblioteca, sala de leitura ou mesmo um depósito de livros (como existe em várias escolas públicas brasileiras), talvez pelo fato de o Curso ter estado sempre vinculado a uma outra escola.

No turno da noite¹⁰, todas as salas de aulas funcionam lotadas (em média 40 estudantes). As salas possuem apenas as carteiras enfileiradas e uma mesa grande na frente, para o/a professor/a. Estas/es "dão" aulas expositivas diante da turma. Levam sempre um caderno de onde retiram os conteúdos e escrevem no quadro, para que as/os estudantes copiem. Somente o professor Santos costumava usar um livro, ao invés do caderno.

A Escola Bonifácio Gomes tem 628 estudantes matriculadas/os (533 mulheres e 95 homens). Funciona em dois turnos: de manhã e à noite. De manhã, são quatro turmas: três

¹⁰ A organização e o funcionamento do ensino noturno é objeto de diferentes estudos, como por exemplo Célia Pezzolo de Carvalho (1989) e Bruno Pucci e Valdemar Sguissard (1989). Apesar de não ser meu objeto de pesquisa, considero esses estudos relevantes e penso que o campo do currículo deve observar e questionar os conhecimentos e as mensagens transmitidas a esse público que estuda na escola noturna, já que trabalhos têm ressaltado especificidades deste ensino e das pessoas que o frequentam. No caso do Curso investigado, gostaria de registrar o fato de a maioria dos estudantes homens frequentarem esse turno e de ele possuir um número muito maior de estudantes do que o diurno.

da 1ª série e uma da 2ª série. Possui, nesse turno, um total de 125 estudantes, sendo 116 mulheres e 9 homens. No turno da noite, são doze turmas: seis da 1ª série, três da 2ª série e três da 3ª série. Possui, nesse turno, um total de 503 estudantes: 417 mulheres e 86 homens. As/os estudantes, em sua maioria, são adolescentes entre 15 e 20 anos, pertencentes aos setores populares. Grande parte das/os estudantes são do meio rural (distritos, comunidades e campo); 526 estudantes são brancas/os e 102 são negras/os.

O corpo docente da Escola Bonifácio Gomes é de 20 docentes - oito homens¹¹ e doze mulheres - todas/os com curso superior. A maioria das/os docentes se dizem oriundas/os da classe média. Seis docentes se classificaram como oriundos das camadas populares. Predomina a cor branca entre as/os docentes; apenas três são negras/os.

A realização da pesquisa ocorreu sem grandes transtornos. Na verdade, alguns sorrisos e várias portas de salas de aula foram abertos para mim, assim que contatei a direção da Escola e as/os professoras/es que fariam parte da pesquisa. Era certo que tinha o apoio da direção da Escola e senti que havia também, no mínimo, a aceitação das/os docentes, já que estas/es manifestaram desejos sinceros de que a pesquisa acontecesse de forma tranqüila e de que "tudo desse certo". Professoras/es de outras disciplinas, inclusive, ofereceram-se para colaborar. No entanto, talvez com um pouco de insegurança, nos primeiros dias das observações, durante as conversas informais elas/es sempre justificavam as possíveis falhas do seus trabalhos, comentando sobre as dificuldades de trabalhar naquele Curso. É o que pode ser lido nestas falas das professoras:

"A gente não consegue grandes coisas não. A maioria das alunas são pobres, moram em casa de família para estudar e vieram da roça. O nível delas é muito baixo" (professora Sílvia).

"É, você vai ver que o nível dos alunos aqui é baixíssimo. Já encontrei aluno que não sabe nem o que é consoante" (professora Rosane).

¹¹ Desses oito professores homens, apenas um fez parte do universo desta pesquisa, por trabalhar com a disciplina Sociologia da Educação que é da área pedagógica. Os demais professores homens do Curso de Magistério, trabalham com as seguintes disciplinas: Biologia Geral, Biologia Educacional, Química, Física, Inglês, História Geral, Geografia e Educação Física. É importante esclarecer também, que metade desses professores (quatro), possuem outras profissões e não são habilitados para o magistério.

"É difícil trabalhar aqui. Quando abriu o leque da escola, na nossa região abriu demais. Tem gente de todo o tipo. O pessoal não é mais como no meu tempo. Não querem saber de nada, você vai ver" (professora Cristina, 52 anos).

"Não pensa que nós fazemos muito, viu? Aqui é muito difícil de trabalhar. Tem seis anos que estou trabalhando aqui e nunca pude fazer uma reciclagem. Os livros são ainda os que estudei na faculdade. Não sobra dinheiro para comprar outros" (professora Tereza).

Sabia que aquelas conversas informais eram importantes tanto para conquistar a confiança do/as professor/as quanto para obter as informações necessárias a minha investigação. A pesquisa, portanto, já havia começado.

CURRÍCULO: ESPAÇO DE HEGEMONIA CULTURAL OU CAMPO DE CONTESTAÇÃO?

"A busca de qualquer saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação, e mais concretamente, o da seleção e desenvolvimento do currículo" (J. Gimeno Sacristán, 1993).

Neste capítulo, pretendo discutir as teorias do campo do currículo, que subsidiaram a realização deste estudo. Para isto, primeiramente, retomo as questões teóricas do campo, mostrando o que a NSE e a teoria crítica de currículo nos ensinou sobre as vinculações que o currículo estabelece com as questões sociais mais amplas e com as culturas, apontando para outras abordagens do currículo que começam a chegar entre nós; posteriormente, discuto o que vem sendo estudado no Brasil, no campo do currículo, para evidenciar os avanços conquistados e para mostrar onde este estudo se insere.

Jean-Claude Forquin (1993)- em seu livro *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*- mostra, com detalhe, as inúmeras questões que vêm sendo discutidas na área de currículo, por pesquisadoras/es de vários países. Discute e analisa, procurando elucidar, a função de transmissão cultural da escola e a questão das culturas e dos elementos culturais selecionados ou excluídos dos diferentes tipos de escolhas educativas. Para ele,

"(...)de todas as questões suscitadas pela reflexão sobre os problemas da educação desde o começo dos anos 60, as que se referem à função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais"(1993,p.9).

Seguindo esse raciocínio e sabendo da dificuldade de identificar e assumir essa função de transmissão cultural da escola e, também, de produção e contestação cultural, é que defendo a idéia de que o pensamento pedagógico contemporâneo não pode esquivar-se de reflexões, debates e pesquisas sobre a questão das culturas ou dos elementos de culturas, contemplados na escola nos diferentes graus de ensino, ou que lá são criados e produzidos.

A teoria crítica de currículo vê a cultura e o currículo como campos inseparáveis. Se a cultura é terreno de luta por imposição de significados e campo de conflito entre diferentes concepções de vida, e se o currículo está envolvido numa política cultural, então ele se torna arena privilegiada de manifestação das lutas, dos conflitos e da contestação, na busca da produção ativa de significados e de sentidos.

É certo que na escola há sempre uma seleção no interior das culturas e uma reelaboração dos conteúdos que, ao serem transmitidos ou distribuídos às novas gerações, ganham seu caráter específico, diferenciado; ou seja, na recontextualização sofridas pelos conteúdos no espaço da sala de aula, estes ganham sua especificidade. Isto porque, mesmo depois de feita a seleção dos conteúdos das culturas, para torná-los assimiláveis às/aos estudantes, esses conteúdos passam por um processo de reorganização, reestruturação ou, como mais comumente se diz, de "transposição didática". Segundo Basil Bernstein (1985), o conhecimento escolar é constituído por discursos científicos de diferentes campos, realocados na escola por meio de recontextualizações sucessivas.

Mas o processo de seleção dos conteúdos culturais a serem distribuídos na escola não é tão simples como nos parece à primeira vista. A Nova Sociologia da Educação-NSE-muito nos ensinou sobre esse processo, trazendo contribuições significativas para o debate sobre a escola e a cultura e para o campo da Sociologia do Currículo.

No início dos anos 70, Michael Young levantou uma questão de grande impacto no campo da Sociologia do Currículo. Rompendo com as análises que procuravam explicar o fracasso escolar em função de "deficiências culturais", decorrentes de problemas de ordem social e econômica, Young passou a analisar a relação entre o fracasso escolar e a estrutura curricular da escola. Se até então buscavam-se as causas para o fracasso escolar, tomando como legítimo e adequado o currículo, Young passa a questionar o próprio currículo, perguntando quais são os critérios em que se baseiam a seleção, organização e estruturação dos conteúdos escolares.

Young (1971), no que se refere à estratificação ou hierarquização dos conteúdos, sugere que onde os saberes constituem objeto de uma forte hierarquização, existem também relações fortemente hierarquizadas entre docentes e estudantes. Da mesma forma, quando a definição do conhecimento e da cultura, considerados "legítimos", não é completamente rígida, e é possível aderir a outras definições de saber, as/os estudantes podem ser levados a exercer um certo poder de decisão sobre os conteúdos do ensino. O autor insiste no fato de que os processos de seleção e de organização dos conteúdos culturais do ensino traduzem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes. Young contesta aquilo que é tido como conhecimento e, especialmente, como conhecimento escolar, ou seja, aquilo que é considerado importante para integrar o currículo. Para o autor, os currículos são "invenções sociais" que podem mudar, conforme mudam os interesses daqueles envolvidos nesse processo.

Bernstein (1971), na mesma linha de raciocínio de Young, diz que toda tentativa de inovação nos currículos, no sentido, por exemplo, de introduzir novas matérias num programa de estudos, de forma a ampliar seu campo ou, ao contrário, no sentido de retirar alguns cursos ou modificar sua estrutura, encontra sempre fortes resistências, já que coloca em jogo interesses sociais e interesses simbólicos.

Esse pensamento teve influência decisiva nos rumos que tomaram as discussões acerca do currículo, já que, como nos lembra Silva (1992), a NSE "questiona o processo pelo qual um determinado tipo de conhecimento veio a ser considerado como digno de ser transmitido via escola"(p.30), mostrando que "aquela divisão e organização do conhecimento escolar que nos acostumamos a ver como natural constitui o resultado de uma sedimentação temporal ao longo da qual houve conflitos e lutas em torno da definição do que devia ser adotado"(ib).

Forquin também fala sobre a importância da NSE e o faz nos seguintes termos:

Esta nova corrente de pensamento tem, como efeito, por característica essencial, considerar o conjunto dos funcionamentos e dos fatores sociais da educação a partir de um ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e nos cursos.(...)ela aborda o currículo a partir de um ponto de vista fortemente crítico..." (1993, p.77).

Na realidade, foi após constatar que a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva e, mais ainda, que "o que se ensina na escola é menos cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer forma sua versão autorizada, sua face legítima" (ib.,p.16), que as/os pesquisadoras/es centraram sua atenção nos currículos.

Segundo Robert W.Connel (1992), "nos Estados Unidos, a pesquisa voltou-se para o conteúdo cultural do currículo dominante e começou a mostrar como ele estava vinculado às ideologias e práticas dos grupos sociais dominantes"(p.68). Assim, argumenta o autor,

"a pesquisa sobre as subculturas dos oprimidos mostrava como o sistema de educação fracassara em valorizar sua experiência, fala, idéias e habilidades específicas e, mais ativamente, como a interação com a educação formal tornara-se destrutiva e divisiva para os grupos em desvantagem, expulsando a maioria para o mercado de trabalho (ou para o desemprego), ao mesmo tempo em que selecionava uma minoria para as recompensas do sistema"(ib.).

Diferentemente dos anos 40 quando, segundo Connel, na luta por escola para todos a grande questão era: "quem deve ser educado?", a questão nos anos 70 passou a ser: "como romper com os mecanismos de exclusão presentes nos currículos escolares?"

As/os pesquisadoras/es percebiam, cada vez mais, a importância de centrar atenção em aspectos do conhecimento escolar ou do currículo, para explicar questões como desigualdade de oportunidades, poder desigual na sociedade, controle das culturas, da política e da economia, etc. Assim, afloraram inúmeras reflexões sobre a função de transmissão cultural da escola, bem como das relações entre política, poder e cultura, que subjazem aos currículos escolares. Segundo Forquin (1993), vozes ansiosas emitiram opinião sobre que cultura ou elementos de cultura deveriam fazer parte dos currículos. Para ele, "a questão da especificidade ou não do currículo em função do pertencimento social de seus destinatários é, ainda hoje, um grande dilema que provoca interrogações de ordem diversa" (p.129).

A valorização das diferentes culturas e a introdução de elementos da cultura popular nos currículos escolares foi objeto de debates e lutas das/os educadoras/es. Nas palavras de Connel:

"ativistas na profissão docente voltaram-se principalmente para alguma forma de estratégia de *enclave*. A experiência negra, a experiência das mulheres são excluídas: construímos então currículos baseados em estudos negros e estudos femininos. O acesso da classe trabalhadora através do sistema é bloqueado: voltamos as costas ao bloqueio e construímos escolas operárias orgânicas. Muitos grupos perdem contato com a educação antes da fase adulta: a educação pode então ser revitalizada, conscientizada e ampliada por programas de extensão" (1992, p.68).

Hoje, talvez, essas estratégias "de enclave" não tenham tanta ressonância no campo do currículo, mas é certo que a luta para incluir no currículo as culturas dos grupos marginalizados socialmente ainda continua. Sendo o currículo, como ressaltou a Sociologia do Currículo, campo cultural de contestação e conflito, espaço de reprodução, produção, resistência e passividade - o que nele e através dele é transmitido é apenas uma forma que saiu vencedora -, a luta por outras alternativas deve ser constante.

Michael Apple (1989), discutindo sobre a importância de analisar os currículos presentes em nossas escolas, diz que se tornou óbvio, ao longo do tempo, que nossas escolas não são os instrumentos de democracia e igualdade que gostaríamos que fossem. Para Apple, nas análises que fizemos dos currículos temos que ter em mente vários trabalhos da teoria educacional crítica, que muito nos ensinou. Em suas palavras:

(...) "tem aumentado nossa sensibilidade para o importante papel que as escolas - e o currículo oculto e o currículo explícito no seu interior - exercem na reprodução de uma ordem social estratificada que continua sendo notavelmente iníqua em termos de classe, gênero e raça. Como pessoas tão diversas quanto Bourdieu, Althusser e Baudelot e Establet na França, Bernstein, Young, Whitty e Willis na Inglaterra, Kallos e Lundgreun na Suécia, Gramsci na Itália e Bowles e Gintis, eu próprio e outros, nos Estados Unidos, têm repetidamente demonstrado, o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessas sociedades. (...) não podemos simplesmente analisar as escolas e seu currículo da mesma forma que fazíamos antes que esse conjunto de trabalhos aparecesse" (1989, p.26).

Mas o próprio Apple e vários outros autores da teoria crítica de currículo argumentam, também, que as escolas não são meramente instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado moldam as/os estudantes como seres passivos que estarão então aptos para se adaptarem a uma sociedade injusta. As/os estudantes não são internalizadoras/es passivas/os de mensagens sociais "pré-

fabricadas". Existe rejeição/aceitação dos conhecimentos, das mensagens e dos valores transmitidos através do currículo. Com isso quero argumentar que, como nos ensinou a NSE e a teoria crítica de currículo, as relações, os ensinamentos e as aprendizagens que se dão através do currículo são muito mais complexos do que a simples questão da reprodução.

Entretanto, mesmo com toda a complexidade que envolve o currículo escolar, as questões sobre "o que ensinar", "quais conhecimentos devem ser transmitidos na escola", ou "quais elementos de culturas devem fazer parte do currículo", estão sempre na "ordem do dia". Utilizando a descrição das múltiplas perspectivas das diferenças culturais - a etnocêntrica, a relativista e a legitimista -, feita por Claude Gringnon e Jean-Claude Passeron (1989), poder-se-ia dizer que, no debate travado pelas/os teóricas/os da Sociologia do Currículo, encontram-se principalmente as duas últimas perspectivas: a *relativista*, que atribui o mesmo valor às diferentes culturas e crê, portanto, que todas precisam ser transmitidas na escola; e a *legitimista* que, consciente das relações de poder travadas entre as culturas, reconhece a legitimidade da cultura das elites e não põe ênfase nos aspectos autônomos das culturas populares; enfatiza aquelas propriedades das culturas populares que se devem às culturas dominantes. A perspectiva etnocêntrica, que só vê importância na sua própria cultura e, portanto, apenas esta deveria ser transmitida, não foi vista entre as/os teóricas/os críticas/os da Sociologia do Currículo.

O pluralismo cultural ou multiculturalismo - convivência de grupos de origem étnica ou geográfica diversa, falando línguas diferentes, podendo ou não compartilhar as mesmas adesões religiosas, os mesmos valores ou modos de vida - é outro tema bastante atual em países da Europa e nos Estados Unidos, tendo em vista o fenômeno das recentes imigrações. Esta questão está diretamente ligada à problemática dos currículos escolares, já que aponta para uma diversidade dos conhecimentos a serem trabalhados pelas escolas. Segundo Forquin (1993), "o multiculturalismo obriga colocar em termos novos a questão das desigualdades diante da educação, tornando mais difícil a implantação de um currículo unificado que proponha a todos os alunos os elementos essenciais de uma cultura comum"(p.37).

Em vários países, a diversidade cultural é celebrada sob o argumento de que a diversidade aumenta a qualidade da educação. Mas nem todos concordam com essa idéia. Thomas Popkewitz (1992), por exemplo, explora as relações entre política, poder e cultura,

intrínsecas aos programas da chamada educação multicultural, bilingüe ou pluralista. Para ele, "questões de cultura e diversidade são, ao mesmo tempo, lutas para se obter controle e tecnologias para produzir controle"(p.94). O autor analisa ainda os aspectos contraditórios da proposta do multiculturalismo. Em suas palavras:

"As regras para construir a pedagogia do multiculturalismo também contém contradições. Ela pode descontextualizar a cultura do "outro" e reformular experiências para atender a formas particulares que escondem os imperativos morais, políticos e sociais da escolarização. Ao definir o currículo como um problema psicológico, um conjunto de valores e regulações sociais são formulados. Os conjuntos dinâmicos de elementos que subjazem à construção social da cultura são descontextualizados e transformados em uma caracterização aparentemente universal"(1992, p.104).

Como se vê, o autor aborda a questão do multiculturalismo de uma maneira diferente, problematizando-a. Aquilo que para muitos é visto como uma forma de dar dignidade, voz e vez aos "excluídos" no currículo e na educação, é por ele visto em suas características contraditórias e nas relações de política e de poder que contém.

Sendo o currículo esse terreno conflituoso e arena contestada na busca de hegemonia cultural, é de se esperar que seja campo de constantes ataques de políticas conservadoras, que desejam utilizá-lo para transmitir sua ideologia, impor suas idéias reacionárias e para "conservar" ou manter seus ideais. É nesta perspectiva que Apple (1994) analisa a idéia de currículo nacional, hoje reivindicada e até colocada em prática em alguns países. A idéia do currículo nacional, defendida por vários "neoconservadores" como uma tentativa de fazer com que todos os educandos "recebam o mesmo currículo" e "tenham as mesmas oportunidades", é problematizada por Apple, que assim argumenta: "em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de "coesão" possível é aquele em que reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades" (p.76). Para o autor, "tratamento igual" de sexo, raça, etnia ou classe de igual nada tem. (...)se estivermos preocupados com 'tratamento realmente igual' devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes" (ib.,p.77).

Assim, penso que uma questão importante que a Sociologia do Currículo nos possibilitou entender é que qualquer proposta de currículo deve ser questionada,

problematizada e analisada cuidadosamente, já que podem estar servindo a funções que pouco têm a ver com nossas melhores intenções. É preciso, deste modo, analisar a forma através da qual os sistemas de dominação persistem e se reproduzem, sem que isso seja reconhecido pelas pessoas envolvidas.

Com isto, é possível dizer então, que se encontram em plena produção o estudo das relações entre o currículo e a sociedade mais ampla, e a análise dos elementos de controle, reprodução, discriminação e exclusão que permeiam as relações, no momento em que o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido pelas instituições de ensino.

O que pode ser considerado como "tendo um valor educativo", para fazer parte dos conteúdos a serem transmitidos na escola? Quem faz a seleção dos conteúdos e, portanto, dos elementos das culturas que fazem parte dos currículos? A quem servem os conteúdos ensinados nas escolas? Como são tratadas as culturas das classes populares nos currículos?

Na tentativa de responder a essas e muitas outras questões, as/os pesquisadoras/es de diferentes países retomaram conceitos que têm relação com a educação e com o currículo, discutindo-os principalmente numa perspectiva sociológica. Assim, desenvolveu-se a área da Sociologia do Currículo, hoje consolidada em vários países, ainda que, pesquisadoras/es deste campo falem sempre da necessidade de pesquisas que, utilizando esse referencial, centrem atenção no cotidiano escolar, para mostrar como de fato é o currículo em ação ou, em outras palavras, para revelar os mistérios da "caixa preta"¹².

Dessa maneira, os estudos da NSE e todos os trabalhos críticos da Sociologia do Currículo desenvolvidos nos países do Primeiro Mundo, são extremamente importantes para esta pesquisa. Como diz Young (1976, 1978), o currículo acadêmico não é, necessariamente, o que de melhor existe em nossa cultura. Entretanto, como também enfatizou este autor, não devemos desprezar as disciplinas acadêmicas e simplesmente substituí-las por outras. O mesmo vale para os tópicos ou conteúdos das disciplinas. Tal procedimento não torna crítico um currículo. É essencial que sejam examinadas criteriosamente todas as disciplinas, bem como seus conteúdos, e aí, então, quando necessário, trabalhar para eliminar ou substituir "aquilo" que não tem tanta relevância. É preciso ter claro que o currículo não é fixo e nem

¹²O termo "caixa preta" tem sido utilizado pelas/os autoras/es da teoria crítica de currículo, para referir-se ao desconhecimento do que realmente se passa no interior das escolas, nos diferentes níveis de ensino. A escola é comparada a uma caixa preta, algo escuro, que necessita ser melhor clareada, ou seja, melhor investigada e analisada.

estável. Ele é construído, portanto possível de mudanças e transformações. É nessa perspectiva, abordada por Young, que analiso o currículo do Curso de Magistério, já que, nesse processo, disciplinas novas ou conteúdos novos podem surgir e ocupar o lugar de outros mais tradicionais; temas e aspectos culturais dos grupos "marginalizados" socialmente, que estão excluídos dos currículos, podem ser neles acrescentados, problematizados e analisados.

Por outro lado, estamos começando a ter acesso aqui no Brasil a alguns trabalhos que, utilizando os aportes da teoria pós-moderna ou pós-estrutural, dão uma nova abordagem a aspectos da educação e do currículo¹³. Embora neste estudo seja utilizado o referencial de análise da teoria crítica do currículo e da NSE, não é possível trabalhar como se a perspectiva pós-moderna na educação inexistisse. Penso que é importante apontar para a existência do referencial pós-moderno, inclusive ressaltando que ele pode ser frutífero para análises dos currículos, numa outra perspectiva.

Assim, Nicholas Burbules e Suzanne Rice (1993), ao mostrarem uma visão panorâmica da teoria pós-moderna, dizem que pelo menos três idéias se repetem na literatura, em geral, e na análise pós-moderna da educação, em particular, quais sejam:

"Em primeiro lugar está a rejeição dos absolutos. Os pós-modernistas usualmente insistem que não pode existir nenhuma racionalidade única, nenhuma moralidade única e nenhum quadro de referência supremo de análise dos eventos sociais e políticos. (...) Em segundo lugar, que todos os discursos sociais e políticos estão saturados de poder e dominação. (...) Uma terceira idéia (...) é a celebração da diferença" (Burbules e Rice, 1993, p.175-177).

A rejeição aos absolutos, comentada pelo autor e pela autora, parece atacar-nos de perto e de frente, já que as metanarrativas sempre nos pareceram absolutamente necessárias. No caso do currículo, sempre acreditamos que, com uma boa teoria, poderíamos identificar as ideologias presentes nos conteúdos curriculares, separando-as do "verdadeiro conhecimento". Tendo em vista que ideologia é uma categoria de grande destaque nas

¹³ Embora o pós-modernismo tenha se tornado uma das principais preocupações dos teóricos sociais críticos, o termo pós-modernismo é novo na pesquisa educacional brasileira. Silva (1993) argumenta, no entanto, que "os desafios teóricos e políticos colocados pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista precisam ser encarados com mais vagar e seriedade, tanto por sua aparição persistente na cena educacional e seu crescente predomínio, quanto pela importância substantiva de alguns de seus argumentos" (p.122).

análises da teoria crítica de currículo, parece-me importante conhecer essa outra perspectiva, quer para contestá-la quer para afirmar sua veracidade.

A segunda idéia pós-moderna, ressaltada por Burbules e Rice, a de que todos os discursos estão saturados de poder e dominação, é muito importante para uma pesquisa sobre o currículo em ação. Ela contém uma outra noção de poder e o vê disseminado em todo e qualquer discurso. Assim, ela é interessante tanto para analisar os discursos das/os professoras/es e das/os estudantes, vindos à tona durante a pesquisa, quanto para que eu, como pesquisadora, possa estar atenta a meu discurso, no momento de fazer tal análise. Acostumadas/os a desconfiar da dominação e das ideologias presentes nos discursos e práticas dos "outros", vemos nossos discursos como se eles fossem puros e de intenções inquestionáveis. O pós-modernismo, assim, convida-nos a colocar em questão nosso próprio discurso, convoca-nos a questionar e repensar a autoridade com que falamos sobre currículo, após termos estudado os discursos que formam esse campo. Podemos estar, sem que percebamos, ajudando a "perpetuar padrões amplos de dominação social e política". Nas palavras de Burbules e Rice:

"Enquanto os professores e acadêmicos tendem a se ver como pessoas que respondem apenas a seus padrões disciplinares de evidência, precisão, e assim por diante, essa crítica desafia-os a considerar também a forma sob a qual suas asserções e ações existem no interior de um sistema de poder e privilégio e a refletir criticamente sobre suas práticas, à luz dos efeitos que sua fala e escrita podem ter"(1993, p.176).

A terceira idéia recorrente na literatura pós-moderna, ressaltada pelo autor e pela autora, a da diferença, lembra-nos que "ao invés de tentar julgar ou priorizar a importância explicatória ou política de elementos dados numa situação social, a tendência pós-moderna consiste em argumentar que, uma vez que todos os significantes são meras construções, não existe nenhuma razão clara para conceber qualquer importância ou valor especial a uns em detrimento de outros" (ib.,p.177). Nesta perspectiva, os currículos podem ser acusados de negligenciar as culturas, os valores, as necessidades e as manifestações de grupos marginalizados ou sem poder. A valorização das diferenças exige que promulguemos vozes diferentes nos currículos escolares e que sejam incluídos neles representações dos diferentes grupos. Segundo Burbules e Rice "os esforços anteriores, mesmo os da Esquerda, foram acusados de negligenciar ou mesmo de suprimir, as perspectivas e experiências de grupos

marginalizados" (ib.,p.170). Esta perspectiva me impulsionou a ficar atenta ao uso da palavra dentro do currículo em ação, ou seja, verificar quem fala, o que fala, de quem se fala e por que fala, para também detectar quem não fala, por que não fala e sobre quem e o que está sendo silenciado.

Segundo Mustafa Kiziltan, William Bain e Anita Caffizares (1993), "o pós-moderno significa a desordem do dia"(p.209) e por isso torna-se importante se quisermos repensar os currículos escolares. Ele "(...)condiciona as práticas educacionais cotidianas, molda as questões curriculares, abala padrões e fronteiras convencionais e, ao final, leva à ansiedade"(ibidem).

Cleo Cherryholmes (1993), ao elaborar um projeto social para o currículo, numa perspectiva pós-estrutural, argumenta que "o currículo está estreitamente ligado à administração e instrução educacional porque cada conjunto de atividades, ao mesmo tempo que produz oportunidades, limita o que pode ser aprendido (p.164). Para este estudioso, "o currículo não é um campo educacional isolado, autônomo. Em vez disso, ele é parte de nossa sociedade mais ampla e obedece os mesmos ritmos que moldam nossa política, música, negócios tecnologia etc."(ibidem).

Cherryholmes discorre ainda sobre as estratégias curriculares que, para ele, parecem promissoras. O autor elabora sete passos de uma estratégia pós-estrutural para o currículo. Boa parte desses passos já foram mencionados pela teoria crítica de currículo; parece-me no entanto que, para segui-los agora, numa nova abordagem, teríamos que mudar nossos horizontes. Quero ressaltar um dos passos elaborados por esse autor, que me fez ficar atenta durante minha pesquisa de campo ao que estava silenciado no currículo em ação, na formação do professor. Esse passo consiste em "perguntar diretamente quais interesses estão sendo atendidos e quais estão sendo excluídos" (ib.,p.165) no currículo escolar.

Considero muito importante ainda uma tarefa, preconizada por Cherryholmes, para o estudo do currículo, e imbricada com o "passo" ressaltado anteriormente, que "consiste em descobrir por que e como oportunidades são fornecidas e por que outras oportunidades são deixadas de lado. O currículo é, em parte, um estudo daquilo que é valorizado e priorizado, assim como daquilo que é desvalorizado e excluído" (ib.,p.146). Inspirada nestas idéias do autor, analisarei "as oportunidades oferecidas" às/aos estudantes através do currículo explícito e do currículo oculto.

W.P.
 e não
 revisão
 que?

Para Henry Giroux (1993), "a crítica pós-moderna é importante(...) porque promete desterritorializar e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo, insistindo ao mesmo tempo numa política da diferença racial, étnica e de gênero"(p.42). Evidentemente tais políticas deverão, também, na sociedade contemporânea, começar a fazer parte das reflexões e das práticas curriculares.

Serve ainda ao campo do currículo o comentário feito por Cherryholmes de que

"os currículos podem ajudar os estudantes a adquirir uma compreensão de seus discursos, de como o conhecimento e o poder se criam e se recriam mutuamente ou, então, eles podem se centrar na aceitação dos discursos existentes juntamente com suas oportunidades, constrangimentos e opressões singulares"(1993,p.162).

Uma pesquisa como esta, que analisa a constituição de um currículo em ação na formação do/a professor/a, não pode deixar de ouvir essas vozes que, dão uma nova abordagem às questões curriculares, além de fomentarem, a prática emancipatória através dos currículos escolares.

Parece ter ficado evidente, então, que há questões em educação que dificilmente poderão ser focalizadas de modo adequado, de um ângulo meramente pedagógico. A Sociologia do Currículo, em todas as suas perspectivas de análise, nos dá uma boa prova disso. Todas as questões colocadas acima, que fazem parte do debate na área do currículo, em vários países, foram e são investigadas e ou debatidas numa abordagem sociológica. Talvez aí esteja um dos motivos de, no Brasil, a área da Sociologia do Currículo ainda não se encontrar consolidada. Nos anos 70, quando se iniciava na Inglaterra a NSE e surgia nos EUA uma tendência crítica no campo do currículo, no Brasil a perspectiva era tratar a questão apenas em seus aspectos técnicos, de caráter prático; os problemas, portanto, eram focalizados a partir de uma perspectiva meramente pedagógica.

Penso que, apesar da carência de pesquisas em nosso país, no campo do currículo, é preciso ressaltar os avanços obtidos nos últimos anos.

Ainda na década de 80, há a tentativa, por parte das/os pesquisadoras/es, de resgatar a concepção de currículo veiculada pelos textos legais da década de 70, inclusive mostrando a dificuldade de entendimento das propostas das leis da educação, que pressupõe

Handwritten notes:
 20.09.93
 20.09.93
 20.09.93

Handwritten note:
 Abordagem

conhecimentos acerca das idéias de Dewey, Piaget, Brunner, Tyler etc; o que pode ser visto em Teresa N. da Silva(a) e Lisete Arelano (1984).

Encontram-se também estudos que tratam da 'avaliação de currículos e programas', o que pode ser observado em Zélia Sampaio (1984); Jaime Paviane, Gelca Prestes, José C. Koche e José C. Pozenato (1985); e estudos que insistem na importância de o currículo ser responsabilidade de todos, tanto da *comunidade* como da escola, o que fica evidente em Neusa Armelline (1983) e Carmen Garcia, Cláudia Alves e Irani Oliveira (1984).

Um ou outro trabalho, influenciado pelas idéias de José Carlos Libâneo no que se refere à "pedagogia crítico social dos conteúdos", defende a idéia de que as escolas públicas deveriam trabalhar a maior quantidade de conteúdos possível, "instrumentalizando as camadas populares, para que possam ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante" (Elizabete Cardoso, Margarida Santana, Armando Barros e Fernando Moreira(a) 1984).

Inicia em fins de 1985 o interesse dos teóricos deste campo em pesquisar sobre o currículo do ensino de primeiro grau, já cogitando a possibilidade de as causas da evasão e da repetência, nas escolas dos setores populares, estarem ligadas às questões de conteúdo (Regina L. Garcia 1984 e Silva(a) 1984). A questão, no entanto, não foi aprofundada. Apenas sugere-se que se deva trabalhar nas escolas conteúdos relacionados à realidade familiar das crianças das classes populares.

José Luiz Domingues (1986), aplica a classificação de currículo, feita por Macdonald (1975), para a realidade brasileira. O esquema conceitual que comporta três paradigmas de currículo - técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico - foi utilizado por algum tempo pelas/os teóricas/os do currículo no Brasil, numa tentativa visível de encaixar seus estudos dentro do paradigma dinâmico-dialógico¹⁴.

Embora sem grande entusiasmo por estudos sobre os conteúdos escolares e toda a problemática que envolve esta questão - currículo como fato, currículo como prática e currículo como crítica (Young, 1976) -, é possível registrar, nessa década, a superação da idéia de currículo como elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos, para pensar no sentido de que tudo o que a escola executa tem a ver com o saber de que a/o aluna/o deverá se apropriar e, portanto, faz parte do currículo [isto a nível das/os estudiosas/os do campo].

¹⁴ Tal aplicação foi objeto de considerações críticas da parte de Moreira (1990).

Embora tenham silenciado quase completamente sobre o modo como o conhecimento é selecionado, organizado e distribuído pelos programas escolares, há sinais sensíveis de questionamento dos currículos pelas/os teóricas/os brasileiras/os e o evidente esforço para romper com os paradigmas tradicionais e adotar o paradigma crítico.

Moreira (1989) fez um estudo sobre 'a contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil', ressaltando aspectos da obra do autor não utilizados aqui pelas/os pesquisadoras/es, tais como: a relação existente entre o formato dos currículos impostos nas escolas e o modo de controle nas relações de produção; a utilização das categorias *cultura* e *ideologia* para estudos dos currículos escolares; a análise do Estado como local de conflitos entre classes, segmentos de classes e diferentes sexos e raças e das funções que o currículo desempenha nesse Estado; e a atenção à categoria *gênero*, na análise dos currículos escolares.

Na década de 80 discute-se ainda o vocabulário específico - criado ou "copiado" -, expandido na década de 70, e que ainda aparece nos discursos oficiais e no dia-a-dia da escola. Assim, retoma-se o conceito de *comunidade* e sugere-se que se faça o mesmo com outros conceitos como: integração, objetivos educacionais, mudança etc. (Armeline, 1983 e Garcia, Alves e Oliveira 1984). A intenção era superar o significado tradicional que fora atribuído a esses conceitos, para que pudessem ser utilizados com uma visão mais crítica e transformadora. A necessidade de uma formação básica comum para todas/os as/os brasileiras/os, respeitando as características regionais, também é tratada nas publicações do campo do currículo, na década de 80 [quem sabe, uma prévia para a discussão do "currículo nacional" hoje em voga?].

A partir de 1990, registram-se algumas mudanças importantes. Nessa época, começou a circular no Brasil uma série de obras de língua inglesa, traduzidas para o português, como, por exemplo, vários artigos da revista "*Teoria e Educação*", criando condições para melhorar a produção na área.

Moreira (1990) fez um estudo interessante, mostrando que só compreenderemos o surgimento e o desenvolvimento do campo curricular como plano de curso, no Brasil, se superarmos as falhas de interpretações reducionistas do fenômeno de transferência educacional e da história do currículo.

Para isso, o autor focalizou três períodos básicos: os anos de 1920 e 1930, que correspondem às origens do campo do currículo como área de estudo no Brasil; o final dos anos sessenta e setenta, quando o campo de estudo tomou forma, e a disciplina Currículos e Programas foi introduzida nas nossas Faculdades de Educação; e o período de 1979 a 1987, quando eclodiram intensos debates sobre os currículos e conhecimento escolar, e houve tentativas de reconceitualização desse campo disciplinar.

Silva (1990) fez um importante estudo sobre as lições e as dúvidas, decorrentes de duas décadas de desenvolvimento do pensamento curricular no Brasil. Nele, o autor denuncia o fato de termos ignorado as reflexões apresentadas pela NSE e todas as reformulações que a ela se seguiram. Denuncia também o fato de os teóricos da educação terem rapidamente "abandonado" as críticas apresentadas pela Teoria da Reprodução e a forma acritica como foi retomado o conceito de resistência aqui no Brasil.

Sua principal preocupação é refletir sobre as ênfases que devem ser dadas pela área de currículo na construção de uma sociedade mais democrática. Para isso, ele retomou e comentou as questões centrais abordadas nos últimos anos pelas teorias críticas da educação - que o autor denominou de "lições" -, dando ênfase especial às questões de currículo. O autor levantou ainda as dúvidas existentes no campo de estudos do currículo, apresentando alguns dos principais problemas a serem enfrentados por aquelas/es que estão engajadas/os em estudos do currículo no Brasil.

Trago aqui alguns dos problemas por Silva relacionados que, ao meu ver, carecem de pesquisas e precisam urgentemente ser debatidos, se quisermos, realmente, equacionar uma "combinação curricular compatível com os ideais de construção de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática".

"(...) não sabemos como efetivar mudanças curriculares reais em nossos sistemas educacionais de massa(...) Não sabemos ainda como combinar utilidade, relevância, crítica ideológica e distribuição igualitária dos conhecimentos que significam poder e controle, para construir um currículo que represente não apenas uma educação igual para todos mas que prefigure, ainda que numa esfera limitada, a sociedade igualitária de nossos sonhos. Temos muitas dúvidas em relação ao que constitui conhecimento útil e válido(...). Temos ainda muito a discutir com relação à teorização crítica em educação e currículo e os movimentos sociais mais amplos. (...)A introdução de uma educação política no currículo é outra daquelas questões pouco desenvolvidas e mal resolvidas" (Silva, 1990, p.65-66).

Sem dúvida o debate no campo do currículo, aqui no Brasil, aumentou nos últimos anos; e, apesar das inúmeras dúvidas que ainda nos restam, apesar de tudo que ainda temos que compreender se quisermos pensar na construção de uma Sociologia do Currículo adequada às especificidades do contexto brasileiro, é visível a tentativa, por parte dos teóricos do campo, de problematizar os conteúdos escolares e de refletir sobre as especificidades do currículo ou dos conhecimentos escolares.

Vejamos, então, quais problemas foram abordados nos últimos anos no campo do currículo: reflexões sobre o ensino de Currículos e Programas no Brasil, na tentativa de propor uma abordagem das questões curriculares, nos cursos de Currículos e Programas, de modo que ofereçam subsídios à prática pedagógica (Moreira,1991); estudo sobre as contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio políticas nos currículos escolares (Mérion Bordas,1992); análise crítica da evolução do pensamento de Michael Young na tentativa de questionar que contribuições significativas sua teoria pode oferecer para o desenvolvimento de propostas curriculares críticas, adequadas à realidade brasileira (Moreira,1990); estudo para examinar as teorias de controle social que têm permeado as principais tendências do pensamento curricular (Moreira,1992); estudo sobre a relação dialética existente entre conteúdo e forma no discurso pedagógico, cujo argumento central é o de que não apenas mudanças de conteúdo levam a mudanças na forma, como também mudanças na forma podem contribuir para a própria mudança do conteúdo e, por conseguinte, provocar transformações no próprio discurso pedagógico (Luciôla Santos,1992); estudo sobre a economia política do currículo oculto, em que o autor retoma o conceito de currículo oculto, discutindo-o no contexto das atuais questões em educação (Silva,1992); análise das tendências dos estudos sobre currículo no Brasil na última década (Marlucy Paraíso, 1994); estudo sobre as controvérsias entre o conhecimento comum e o conhecimento científico e a relação disso com o currículo e a construção do conhecimento na escola (Alice Lopes,1994); estudo para introduzir a discussão sobre a tradição crítica e sociológica do currículo no Brasil (Moreira e Silva,1994); análise do processo de produção do conhecimento escolar, mostrando as características próprias desse conhecimento, que o distinguem de outras formas de saber (Santos,1994).

Outro aspecto verificado nos trabalhos dos últimos anos sobre currículo, e que, na minha opinião, constitui um avanço, diz respeito à preocupação com o problema central do campo do currículo na atualidade, a saber, a escolha dos conteúdos a serem ensinados nas escolas de primeiro grau. Essa questão é abordada de diferentes maneiras, discutindo-se inclusive os critérios que têm sido empregados para definir o que deve e o que não deve ser considerado conhecimento escolar. O debate se realiza com influência das duas propostas de educação brasileira: a pedagogia crítico-social dos conteúdos - representada principalmente por José Carlos Libâneo e Demerval Saviani - e a proposta de educação popular - representada principalmente por Paulo Freire. Embora as duas propostas não problematizem os conteúdos escolares - conteúdos para elas é solução e não problema -, elas têm contribuído para a discussão da seleção desses mesmos conteúdos.

A influência da NSE se faz presente em vários estudos de currículos publicados nos últimos anos, inclusive na consciência que as/os estudiosas/os demonstram ter - concordando com a NSE - de que "os currículos são invenções sociais". Por isso, questiona-se sobre a inclusão ou exclusão de uma ou outra disciplina no currículo escolar, sobre as determinações do que se ensina nas escolas e sobre o porquê de serem feitas tais ou quais escolhas de conteúdos escolares.

Três trabalhos de 1992 trouxeram a contribuição do estudo sobre disciplinas específicas, no contexto da discussão sobre currículo no Brasil. Maria Isabel DallaZen e Rosa Silveira, Maria Lúcia Wortmann, bem como Marisa Costa revisitam diferentes propostas curriculares oficiais, apresentadas em distintas épocas, para três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Ciências e Filosofia, respectivamente. As autoras identificaram, nas propostas examinadas, as tendências marcantes e representativas de determinadas concepções de educação, currículo e natureza do conhecimento, assim como a durabilidade dessas tendências ou influências, ao longo de diferentes momentos históricos.

Estudos como esses são importantes porque, permitem ao/à professor/a conhecer a origem e a história da disciplina em que trabalha, podendo assim questionar e problematizar os conteúdos considerados legítimos na sua área.

Por outro lado, algumas lacunas nesse campo no Brasil são por demais evidentes. "Há uma ausência intrigante de análise de estudos dos currículos e das pedagogias universitárias" (Silva, 1994, p.85). Os currículos dos Cursos de Formação de professoras/es

são pouco investigados, tanto os cursos de licenciatura quanto o Curso de Magistério (que traz em seu bojo problemas sérios e que é responsável pela formação da grande maioria das/os professoras/es que trabalham com o ensino primário no Brasil). O currículo dos cursos profissionalizantes tem sido objeto de diferentes estudos no exterior, destacando-se os trabalhos de Donald Schon (1982). Essa área mereceria atenção especial considerando-se o conflito gerado pelas necessidades de mercado, os interesses sociais e a cultura pedagógica dos cursos profissionalizantes. Entretanto, no Brasil, tais questões não têm sido discutidas.

Faltam-nos ainda estudos que investiguem qual tem sido o efeito de teorias curriculares críticas (brasileiras ou estrangeiras), nas instituições educacionais brasileiras de todos os níveis. Pois, se as/os professoras/es não conhecerem as teorias da educação e do currículo, dificilmente conseguirão adotar a postura crítica desejada, para que currículos baseados em interesses emancipatórios tornem-se realidade.

Nesta dissertação, analiso o currículo em ação de um Curso de Magistério, com base nestas teorias aqui discutidas. Pretendo, assim, associar-me àquelas/es que têm manifestado preocupação com os currículos escolares, de um modo geral, e, mais especificamente, com os currículos dos cursos de formação de professoras/es. Espero, também, poder contribuir para o debate neste campo.

↙ dentro
quasi

COMPREENDENDO A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS.

"O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo" (Michael Apple, 1994,p.59).

Parece que deixamos, definitivamente, de considerar o currículo como um campo voltado apenas para as questões técnicas e metodológicas (pelo menos a nível das/os teóricas/os do campo). Já entendemos que o currículo é lugar de conflitos e lutas, tanto na seleção, como na circulação, na organização, na legitimação, na distribuição e na avaliação dos conhecimentos. Como foi discutido no capítulo 1 deste estudo, a NSE e a teoria crítica de currículo há muito vêm questionando o processo pelo qual um conhecimento vem a ser considerado legítimo para ser transmitido na escola, mostrando que, na construção de um currículo em nenhum momento há neutralidade.

Jean-Claude Passeron (1992) argumenta que "a função externa mais importante de que se incumbem o trabalho pedagógico não é a função de *doutrinação* político ou religioso (...), mas a função de *seleção* cultural e social que torna possível todo um conjunto de relações ocultas entre os métodos pedagógicos e as estruturas de desigualdades de capital cultural no seio da sociedade" (p.8). Parece que já foi dito, por diferentes autoras/es da teorização crítica, que a seleção de disciplinas e conteúdos a serem distribuídos num curso é

um processo que está vinculado a questões sociais de controle dos conhecimentos, de reprodução social e de interesses de uma sociedade de classe, racista e sexista.

As abordagens críticas da questão do controle social no currículo argumentam que os conteúdos ensinados nas escolas têm sido selecionados a partir das culturas dominantes, e que a ênfase dada ao chamado saber sistematizado tem feito do saber dominante um instrumento de manutenção de privilégios (Apple 1982 e 1989a, Aronowitz e Giroux 1985, Moreira 1992).

Várias/os estudiosas/os da teoria crítica de currículo e, em especial Apple, (1987, 1989, 1989a e 1994), têm insistido em que existem ligações muito fortes entre o conhecimento formal e informal dentro da escola, ou seja, entre o currículo e a sociedade mais ampla, com todas as suas desigualdades. Mas essas/es mesmas/os autoras/es lembram que seus resultados são freqüentemente contraditórios e permeados por conflitos e resistências.

Assim, afastando as armadilhas da ortodoxia - de ver o que é ensinado nas escolas apenas como representações elaboradas pelos grupos sociais dominantes, como se as representações das diferentes culturas dos/as estudantes fossem imediatamente anuladas, passivas, diante das formas ideológicas dominantes -, talvez seja possível analisar melhor o processo de seleção do conhecimento curricular no nível escolar.

Parece-me que os debates sobre o papel da educação e do currículo na distribuição do poder econômico, político e cultural têm se desenvolvido num nível muito abstrato, em vez de analisar como isto realmente se processa na realidade concreta do ensino e do currículo. É para isto que me volto neste estudo. Nesta parte do texto, analiso o processo de seleção dos conteúdos, realizado pelas/os professoras/es do Curso investigado. Sabemos que o currículo é uma seleção de elementos de culturas feita de maneira arbitrária, já que a NSE evidenciou existir um universo muito amplo de possibilidades. Segundo Young (1971), a educação é "uma seleção e organização do conhecimento disponível em um determinado momento, que envolve escolhas conscientes ou inconscientes" (p.24). Entretanto, é importante discutir como se dão essas escolhas por parte das/os professoras/es, refletindo sobre os materiais por

elas/es utilizados para a seleção e sobre o que conta como critério para selecionarem, dentre os conteúdos disponíveis¹⁵, aqueles que serão trabalhados nas salas de aula.

As/os professoras/es realizam uma seleção dentre conhecimentos disponíveis. As/os estudantes aprendem tanto com o que é oferecido, quanto com o que é excluído do currículo. Mas, como lembra Cherryholmes (1993), elas/es "aprendem diferentes coisas dependendo da ausência ou presença de um determinado objeto"(146) no currículo. Assim, pergunto: como é realizada a seleção dos conteúdos por professoras/es do Curso de Magistério? O que conta como critério para essa seleção? Por que algumas oportunidades são oferecidas e outras são deixadas de lado?

Para refletir sobre estas questões, apresentarei os dados coletados junto a oito docentes (sete professoras e um professor) do Curso de Magistério que participaram desta investigação. Este/as foram questionado/as sobre os materiais que utilizam para a seleção do que será trabalhado e sobre os critérios observados. Os dados que aqui analiso foram coletados através de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, realizadas durante e após as observações em sala de aula.

Inicialmente, cabe comentar que o currículo em ação - que se refere a todas as práticas cotidianas da escola, a tudo o que os/as estudantes aprendem na situação escolar e também ao que deixam de aprender - é bem mais amplo que o currículo formal ou uma proposta curricular, onde se encontram as especificações das disciplinas, dos temas, dos conteúdos, dos objetivos e, em alguns casos, da metodologia a ser seguida pelas/os professoras/es. Na situação escolar, aprendem-se mais "coisas" devido às experiências dos/as estudantes e professoras/es e às relações que estas/es estabelecem entre si (estudantes e professoras/es, estudantes e estudantes).

Como argumentou Sacristán (1993), "o currículo real na prática é a consequência de viver uma experiência em um ambiente prolongado que propõe-impõe todo um sistema de comportamentos e de valores e não só de conteúdos de conhecimentos a assimilar" (p.130). Assim, a proposta curricular ou os planos de cursos das/os professoras/es significam apenas

¹⁵ Silva (1992), lembra que, "embora a suposição usual é a de que todo tipo de conhecimento está prontamente disponível para a distribuição através da educação"(p.149), reduzindo o currículo "a um problema de seleção, (...)o conhecimento e a ciência produzidos sob as condições do capital (...)estão protegidos por patentes e licenças que garantem o monopólio de seu uso e distribuição"(ib). É por isso que falo em seleção dos conteúdos que estão *disponíveis* às/aos professoras/es.

planos, intenções ou prescrições do que se deseja que aconteça na escola. Entretanto, eles têm grande importância na análise do currículo em ação, já que, através dos planos e da Proposta Curricular, é possível detectar o que direciona ou orienta as práticas pedagógicas.

As dificuldades enfrentadas hoje pelas/os professoras/es tornaram-se fatos de conhecimento público. Algumas aparecerão em suas falas, no decorrer deste trabalho, mas é preciso ressaltar uma delas, para entender o processo de seleção dos conteúdos realizado pelas/os professoras/es. Estou me referindo ao controle dos materiais curriculares e pedagógicos por um pequeno grupo que o produz, conforme seus interesses, e os distribui, conforme suas "necessidades". As/os professoras/es não têm acesso a materiais diversificados, ganham mal e por isso não têm dinheiro para comprar livros. O "Estado", por sua vez, "doa-lhes" uma proposta curricular e alguns livros didáticos, que se tornam os materiais com os quais estas/es professoras/es podem contar. Neste estudo, pude constatar que os dois materiais consultados pelas/os professoras/es do Curso de Magistério, para a seleção dos conteúdos, são: a Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e os livros didáticos.

Talvez discutindo a seleção dos conteúdos feita pelas/os professoras/es nestes materiais com as justificativas correspondentes, tornar-se-á mais claro o processo mediante o qual alguns conhecimentos, especialmente os conhecimentos dos grupos dominantes, em termos de classe, raça, sexo e idade, obtêm legitimidade.

Penso que é possível iniciar a reflexão discutindo a avaliação que o/as professor/as fazem da proposta curricular oficial para o Curso de Magistério do Estado de Minas Gerais, já que ela é um dos materiais que o/as orientam no processo de seleção dos conteúdos. Apenas uma professora, entre oito, disse não conhecer a proposta curricular. O restante revelou conhecer a proposta, mas nem todas dizem orientar-se por ela. Três professoras disseram que usam a proposta no momento de fazer a seleção dos conteúdos. Uma não só a usa, como atribui-lhe legitimidade. As outras duas disseram usá-la, mas com "ressalvas". A professora Sílvia, por exemplo, diz usar a proposta e não consegue imaginar que os conteúdos de sua disciplina possam ser diferentes daquilo que consta no material. Em suas palavras:

"Eu conheço a proposta e a uso sim. Quando vou elaborar o meu plano de curso eu pego os tópicos do programa. Não tem como fugir dele. Nele estão

os principais conteúdos que fazem parte de cada disciplina. Na verdade são pessoas muito competentes que estão lá para fazer os programas. Eu acho que são".

A professora Rosane, por outro lado, diz orientar-se pela proposta, acrescentando aspectos e conteúdos que considera importantes, já que diverge da orientação nela contida. É o que fica evidente no seu depoimento:

"Eu me oriento pela Proposta Curricular do Estado, mas faço algumas ressalvas e acrescento alguns conteúdos. Eu faço algumas reformulações até por causa da minha formação. Os programas têm uma abordagem muito psicanalítica e eu não sou psicanalítica. Eu gosto mais é da psicologia social. Eu faço um plano de curso no começo do ano e tiro um pouco da proposta curricular".

Embora com justificativa diferente da proferida pela professora Rosane, a professora Sandra também usa e faz "ressalvas" à proposta curricular do Estado:

"Conheço a proposta e uso também no meu planejamento de curso. Só que a realidade deles não é a nossa e tem conteúdo na proposta que é difícil, então eu não trabalho. Quanto mais a gente trabalha com matéria difícil mais os alunos tomam raiva da matéria".

Como pode ser lido nos depoimentos das professoras, a proposta é orientadora dos temas e conteúdos a serem por elas trabalhados. Ainda que a critiquem, as professoras atribuem legitimidade à proposta e, através dela, selecionam conteúdos para trabalhar com as/os estudantes. Como algumas/alguns estudiosas/os já salientaram, a proposta curricular retrata o ponto de vista de alguém ou de algum grupo, que está, na maioria das vezes, distante das realidades específicas de cada escola.

É claro que a escola não pode ser entendida como uma entidade com vida própria, capaz de produzir efeitos sobre si mesma. Mas ela é um espaço privilegiado de relações de poder, onde os conhecimentos produzem novos significados. É nesse espaço que o conhecimento prescrito enfrenta possibilidades não previstas na proposta curricular oficial. Daí a importância de estudos que analisem o currículo em ação. Entretanto, a proposta curricular pode fazer com que as/os professoras/es deixem de valorizar outros conhecimentos, talvez mais adequados às necessidades e aos interesses das/os estudantes.

No caso da professora Sílvia, por exemplo, que atribui tanta legitimidade à proposta curricular, ela dificilmente se abrirá para acrescentar e trabalhar em sua disciplina algum outro tema ou conteúdo. Assim, a Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais parece ser um dos materiais responsáveis tanto pelas 'oportunidades oferecidas' quanto por aquelas não oferecidas aos/às estudantes do Curso de Magistério investigado.

Um grave problema no que se refere à proposta curricular é que ela é usada como guia de trabalho (aliás, guia é o nome atribuído à proposta por algumas professoras do Curso). Nela, constam os temas e os conteúdos a serem abordados, e as sugestões de metodologias e bibliografia a serem seguidas. O próprio Estado se encarrega de produzi-la e distribuí-la. Apple (1989a) argumenta que os textos (ele inclui aí as propostas curriculares) são uma forma através da qual alguns grupos controlam o currículo e o ensino. Apple diz que o Estado está no centro deste processo de controle dos currículos e do ensino, e lembra, para evidenciar o que diz, o que ocorreu nos EUA nos anos 60, quando os educadores ativistas lutavam para acrescentar aos currículos as experiências dos grupos sociais marginalizados. Segundo o autor:

"O Estado e o capital (...) realizaram um grande esforço para produzir programas curriculares sistemáticos, baseados em fundamentos acadêmicos rigorosos e (...) independentes das habilidades do professor" (p.44).

Apple lembra ainda que "o Estado se encarregou de socializar o custo de tais programas" (ib). Parece que o Estado e os grupos com interesses específicos no que é ensinado na escola, deixam tudo "à mão" para que as/os professoras/es adotem tais propostas, já que estas contemplam apenas aquilo que "pode" ser distribuído às novas gerações, sem causar-lhes problemas.

É por isso que Moreira (1992a) chama a atenção para os problemas da determinação dos conteúdos mínimos essenciais a serem trabalhados num curso ou numa disciplina. Para ele, essa determinação "pode não só ferir a autonomia de escolas e sistemas de educação,

como também dificulta, aos professores, tomar a realidade de seus alunos como ponto de partida da prática pedagógica¹⁶.

O/as outro/as quatro professor/as entrevistado/as dizem não usar a proposta em momento nenhum e fazem críticas a ela. As críticas são no sentido de que a proposta não leva em conta a realidade das/os estudantes, que os responsáveis pela elaboração, não conhecem a realidade do norte de Minas Gerais, ou que a proposta "bitola". Isto pode ser lido no depoimento do professor Santos, que contempla também as críticas feitas pelas outras professoras:

"A proposta curricular eu conheço e acho muito ruim. Ela faz com que o professor fique bitolado. Se ele não buscar outra fonte ele acaba como a Mariazinha (que a Marta Suplicy me permita dizer), que não muda nunca. Ele pega a proposta e a segue como um plano, um plano distante da realidade dos nossos alunos. A proposta não deixa você pensar. A máquina administrativa tem um poder muito grande de alienação e as pessoas têm uma facilidade muito grande de se alienarem. Temos que lembrar que o Estado não nos representa, ele representa os dominantes. Por isso é preferível seguir um livro que a gente achar que é bom. Eu mesmo adoto o livro do Nelson Piletti. Quando aqui cheguei era o livro que estava sendo usado. Os meus superiores na escola falaram que era o melhor. Eu o olhei e percebi que tinha uma linha de pensamento socialista e que era bom. Os conteúdos estão organizados de uma forma fácil que não dificulta o entendimento pelos alunos. Então eu o adotei para mim. Eu trabalho com ele de forma não cega, mostrando o que eu concordo com ele e o que eu não concordo".

Nesse depoimento do professor Santos, algumas questões merecem ser comentadas. Em primeiro lugar, vê-se que o professor apresenta uma certa resistência a qualquer coisa que venha do "Estado". Ele observa que "o Estado não nos representa, ele representa os dominantes"; afirma que a proposta "faz com que o professor fique bitolado"; comenta sobre o "poder de alienação da máquina administrativa". Estas falas poderiam levar-me a dizer que esse professor é crítico e comprometido com os interesses das/os estudantes com os quais trabalha, todas/os dos setores populares. Poderia levar-me a concluir também que o currículo da sua disciplina é mais flexível, que nela haveria maior oportunidade de produção do conhecimento na escola, como reivindica a teoria crítica de currículo. O professor deixa

¹⁶ Penso que esta "realidade" das/os estudantes não deve ser tomada apenas como ponto de partida da prática pedagógica. Ela deve ser vista como práticas e experiências que podem ser refletidas e discutidas durante todo o processo ensino/aprendizagem e em todas as disciplinas.

claro, no entanto, que um livro e um único autor ditam quais oportunidades serão oferecidas às/aos estudantes. Ele desconfia da proposta curricular do Estado, mas atribui toda a legitimidade a um livro e a um autor. Isto se torna mais problemático quando verifico que este mesmo autor é usado por mais quatro professoras, de quatro disciplinas diferentes, para a seleção dos conteúdos e para a orientação de suas práticas pedagógicas. São cinco professor/as de quatro disciplinas diferentes que seguem os livros de Nelson e de Claudino Piletti¹⁷.

Deve ser ressaltado que o professor Santos diz, diferentemente das outras professoras, que "trabalha com o autor de forma não cega", mostrando suas concordâncias e discordâncias. Pelo menos não considera o autor e o livro como verdades inquestionáveis, enquanto esta é a relação que as demais professoras parecem ter com o livro didático. De qualquer forma, esses autores orientam as oportunidades que são oferecidas às/aos estudantes do Curso de Magistério investigado, e estão no centro do processo de seleção dos conteúdos curriculares.

Além de a seleção dos conteúdos estar direcionada por tais livros didáticos, eles são os materiais mais usados nas práticas pedagógicas do/as professor/as. Ele/as justificam o uso desses livros pelo fato de os conteúdos serem redigidos de forma simples; assim, ele/as não gastam muito tempo estudando os conteúdos que vão transmitir, as/os estudantes entendem o que lêem e, além disso, elas não têm dinheiro para comprar outros livros. Assim, a professora Cláudia argumenta que usa o livro por ser claro e fácil. Em suas palavras:

"No início do ano os professores da área se reúnem e com base na realidade da nossa turma nós decidimos o que vamos trabalhar. Para os meninos copiarem nos cadernos eu tiro os conteúdos do livro do Piletti. É um livro bom, claro, não é confuso e os alunos entendem bem".

¹⁷ Embora o/as professor/as digam apenas "Piletti", os livros são de autoria de Claudino e de Nelson Piletti. "Psicologia Educacional" e "Sociologia da Educação" são de autoria de Nelson Piletti. "Filosofia e História da Educação" é de Claudino e Nelson Piletti. Estes autores têm também livros didáticos de outras disciplinas, tais como: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Didática Geral e Didática Especial (com conteúdos para as diferentes práticas de ensino). A professora de Didática Geral do Curso investigado não fez parte desta pesquisa, mas revelou que também segue o livro de Claudino Piletti, tanto para a seleção dos conteúdos quanto para a sua prática pedagógica. Claudino Piletti é professor titular da PUC de Campinas-SP e Nelson Piletti é professor-doutor da Faculdade de Educação da USP. As/os professoras/es usam esses títulos dos autores para atribuírem legitimidade ao que eles escrevem.

Já o professor Santos, além de citar a facilidade de compreensão do livro, utiliza também a desconfiança que mantém para com "aquilo que vem do Estado", para justificar a utilização do livro didático no processo de seleção dos conteúdos. Assim, ele revela:

"Eu na verdade sigo o livro do Nelson Piletti, pois eu não quero seguir o que o Estado manda e nem os livros que ele sugere. Temos muita liberdade para escolher o que trabalhar, graças a Deus. Eu sou obrigado a fazer um plano de curso no início do ano, mas eu não me oriento pela proposta. Eu faço com base no livro do Piletti, porque a gente tem que pensar é numa forma que dê para os alunos compreenderem".

A professora Dalva justifica o uso do livro do Piletti pelo fato de ser um livro fácil de trabalhar com as/os estudantes, e pela falta de tempo, para estudar por outros livros. É o que pode ser observado em seu depoimento:

"Eu seleciono os conteúdos com base no livro do Piletti, tanto para Psicologia como para História da Educação, porque eu acho que é um livro mais fácil de trabalhar com as alunas. Também não tenho muita opção não. Com o salário miserável que a gente ganha, você acha que sobra alguma coisa para comprar livros? Se compro livros, eu passo fome. O colégio não nos oferece nada. Tem vezes que até matrizes e folhas eu tenho que comprar com o meu dinheiro, porque os alunos não têm para me pagar. Sinceramente, é isto que dá para fazer. Eu estudo pelo livro, copio a matéria no quadro e depois explico os conteúdos. Também se o conteúdo é mais difícil eu tenho que estudar mais pra explicar e eu não tenho tempo para isto. Trabalho o dia inteiro e à noite. (...) eu preparo minhas aulas depois que saio daqui, que, como você viu, é sempre depois das 11 da noite".

Como pode ser lido nos depoimentos das professoras e do professor, um único livro determina os temas que serão trabalhados em diferentes disciplinas. Um livro que as professoras afirmam terem recebido da editora, gratuitamente, e que utilizam sem questionamentos. Na realidade, conforme os depoimentos do/as professor/as, esses livros didáticos são muito mais usados no processo de seleção dos conteúdos do que a própria Proposta Curricular do Estado. Daí a importância de estudos que examinem atentamente esses livros didáticos¹⁸, já que estes orientam as práticas pedagógicas, selecionam o que é

¹⁸ Só para se ter uma idéia de como são os livros didáticos adotados pelas professoras do Curso de Magistério, exemplifico com o de História da Educação. Os capítulos são pequenos (em média, três páginas cada), com vários subtópicos, dos quais constam apenas informações sobre os diferentes assuntos. Não possuem reflexões ou análise, apenas curtas informações. O livro "pretende abordar

válido e, portanto, o que merece ser ensinado, são os direcionadores das aprendizagens escolares e, por fim, são materiais centrais do currículo em ação

Como disse, muito pertinentemente, Sacristán (1993), "entre a aceção do currículo como um conjunto de declarações ou planos (...) e o currículo real que se desenvolve na prática, existe uma elaboração intermediária do mesmo que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos" (p.132). Estes "(...) são mediadores muito decisivos da cultura nas escolas, porque são os artífices do que e do como se apresenta essa cultura a professores e alunos. Ali se reflete de forma bastante elaborada a cultura real que se aprende" (ibidem). Este autor ressalta a importância que cabe aos livros didáticos no currículo escolar. A partir disto e da realidade investigada, é possível até mesmo sugerir que, em qualquer estratégia de mudança curricular a ser adota, é preciso levar em conta os livros didáticos, já que estes selecionam conteúdos, direcionam currículos e orientam práticas pedagógicas.

Apple (1989a) argumenta que o livro didático é o texto mais utilizado por alguns grupos para o controle do currículo. Ele é também um dos elementos de controle do trabalho do/a professor/a. Segundo Apple, "o livro didático está cada vez mais manipulado pelo sistema. Está cada vez mais racionalizado e mais preparado para pôr à prova os programas e as medidas de competência" (p.87). É Apple também que alerta para o fato de que "as primeiras intenções dos burocratas estatais, da indústria e de outros agentes para obter um maior controle sobre a operação da aula e de seus *output* não estão mortas. Têm tido mais de uma década para crescerem, experimentarem e refinarem-se" (ib,p.48).

toda a História da Educação antiga, medieval, moderna e contemporânea, dedicando maior número de capítulos e páginas à História da Educação brasileira. O capítulo dedicado à "educação oriental", por exemplo, possui quatro páginas escritas pelos autores, onde eles fazem uma pequena introdução, dedicam duas páginas para falar sobre a educação chinesa, três pequenos parágrafos para falar sobre a educação hindu e dois parágrafos ou nove linhas para abordar a educação judaica, dando fim, assim, à unidade "Educação Oriental". Não existe nenhuma contextualização sócio-histórica, apenas informações curtas, sem nexos, sem sentido e sem coerência. São textos que induzem à memorização, já que dificilmente se compreenderá a história da educação através daqueles textos. Penso que é muito importante, para o campo educacional brasileiro, que esses livros sejam retomados para uma análise apurada e uma reflexão consistente com as teorias do campo do currículo. Tenho interesse em retomar essa análise em trabalho posterior a esta dissertação, já que tais livros parecem ter predomínio em outros ambientes educacionais (parte das professoras que usam esses livros disseram que estudaram por eles na Faculdade). Isso sem falar que muito pouco sabemos sobre os livros didáticos adotados pelas/os professoras/es dos cursos de 2º grau, já que a atenção, quando se fala em livros didáticos, está toda voltada para o 1º grau.

No Brasil, os livros didáticos têm sido objeto de vários estudos e pesquisas, preocupados, especialmente em mostrar as ideologias, o sexismo e o racismo neles veiculados. Alguns desses estudos, como o de Olga Molina (1987), por exemplo, discutem todos os interesses de produção das editoras, e mostram como a produção e o consumo dos livros didáticos interessam aos órgãos governamentais.

Pergunto, então: não teriam os livros didáticos, no Brasil, também o objetivo de controle do currículo e do trabalho das/os professoras/es? Parece que eles estão servindo a esse objetivo, já que, muitas vezes, determinam o que será estudado e, de certa forma, o que não será estudado, pois selecionam os conhecimentos considerados válidos. No curso pesquisado ele "comanda" várias práticas pedagógicas, manipula "informações" e, até mesmo, a forma como estas devem ser trabalhadas ou apresentadas.

Assim, penso que é importante perguntar também: quais são as justificativas, do/as professor/as que fizeram parte desta pesquisa, para o uso de determinados livros didáticos? Que critérios usam para escolher esses livros e para selecionar os conteúdos?

Nos depoimentos do/as professor/as, pode ser lido que um critério adotado nessa escolha é a "facilidade dos conteúdos", ou seja, se o conteúdo e o texto são fáceis de serem entendidos e explicados. O/as professor/as declararam que usam o livro do "Piletti" porque nele os conteúdos são apresentados de forma simples, tornando-os compreensíveis para as/os estudantes e para ele/as próprias, exigindo um mínimo de tempo de estudo.

Luciola Santos (1994), em trabalho apresentado no VII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), realizado em Goiânia, levantou uma hipótese sobre o processo de assimilação de um conteúdo à prática cotidiana na escola, que parece bem interessante para pensar o que verifiquei nesta pesquisa. Para Luciola Santos,

"a seleção dos conteúdos, no nível da prática pedagógica das diferentes matérias ou disciplinas escolares, estaria relacionada com as possibilidades de maior realização da transposição didática. (...)os conhecimentos mais facilmente integráveis ao currículo, sobretudo no nível da sala de aula, seriam aqueles que mais plenamente se adaptam ou mais facilmente se submetem ao processo de transposição didática" (1994,p.10).

Como pode ser observado nos depoimentos do/as professor/as, a "facilidade ou simplicidade" dos conteúdos (tanto para a transposição didática como para o entendimento das/os estudantes) é um critério que conta no momento da seleção. Aliás foi o critério

mencionado por um número maior de professoras. Seis professor/as, em oito, citaram a "facilidade dos conteúdos" como sendo o critério observado durante o processo de seleção do que será trabalhado no Curso de Magistério. Mesmo que a seleção seja feita com base num único livro ou na Proposta Curricular, esse fator conta no momento de escolher o que trabalhar.

Algumas professoras dizem não ter tempo de estudar, se o conteúdo é mais complexo¹⁹. Se os conteúdos são mais simples e fáceis, não requerem grande esforço no momento da transmissão. Outras professoras argumentam que os conteúdos precisam ser fáceis, para que as/os estudantes possam compreendê-los.

Uma professora que faz a seleção buscando em diferentes livros, observando o que consta na Proposta Curricular e tentando respeitar os interesses e necessidades das/os estudantes, também revelou que, quando seleciona os conteúdos, escolhe aqueles mais simples, de fácil entendimento, e que "faça coerência na cabeça dos alunos". Em suas palavras:

"A primeira preocupação que eu tenho na hora de selecionar os conteúdos é a de que a psicologia faça sentido na cabeça do aluno. Eu tenho muita preocupação de que tenha uma seqüência lógica na cabeça das alunas, que um conhecimento sirva de base para o outro, de que os conteúdos não fiquem soltos. Exatamente pela dificuldade que os alunos têm de acompanhar esse raciocínio. Se as coisas ficam soltas, eles não acompanham. Os alunos têm muita urgência de terem respostas, princípio, meio e fim, porque se não eles ficam desorientados. É claro que precisam ser conteúdos fáceis, de fácil entendimento, porque se não for assim pode até desistir, eles não entendem mesmo" (professora Rosane).

Embora os dois materiais mais utilizados para a seleção dos conteúdos sejam mesmo a Proposta Curricular oficial e o livro didático, e o critério mais citado tenha sido a facilidade

¹⁹ Apple (1989a) chama a atenção para o fato de que a falta de tempo das/os professoras/es, ou a sobrecarga de trabalho, que só tem aumentado com o passar dos anos, é uma estratégia que, junto com os textos, serve para o controle do trabalho das/os professoras/es e do currículo. Sem tempo para o contato com o próprio campo profissional, com um número grande de aulas e muitas turmas para atender, as/os professoras/es adotam o livro didático. Para Apple, isso faz "parte de uma dinâmica de desqualificação intelectual" (p.49) do/a professor/a. Parece importante ressaltar que todas as/os professoras/es que fizeram parte desta investigação são sobrecarregadas/os de trabalho. Dentre o/as oito professor/as entrevistado/as e observado/as, três professoras e o professor ministram 38 aulas semanais em várias turmas do Curso de Magistério. Duas professoras ministram 18 aulas semanais no Curso de Magistério e possuem mais um outro cargo na escola de 1º grau (como supervisoras pedagógicas). As outras duas professoras ministram 20 aulas no Curso de Magistério e têm outro trabalho (uma é psicóloga no hospital da cidade e a outra trabalha na prefeitura municipal).

dos conteúdos, é possível ler nos depoimentos do/as professor/as, que mais três critérios (ainda que um destes se misture com um outro já discutido - o da facilidade dos conteúdos) são utilizados.

Um se refere às questões de gênero. Três professoras deram a entender que as questões de gênero contam como critério no momento de escolherem os conteúdos a serem trabalhados. Ainda que esse fato ou critério não seja tão explicitamente declarado, as relações de gênero no currículo em ação foram analisadas naquilo que chamo de "campos de silêncio do currículo formal" (não constam na Proposta Curricular para o Curso de Magistério de Minas Gerais, nem nos livros didáticos adotados, e nem nos planos de curso elaborados pelo/as professor/as). Os dados sobre gênero, como critério para a seleção dos conteúdos, também estão lá analisados.

Um outro fator mencionado pelo/as professor/as - presente em alguns dos depoimentos aqui transcritos e analisados e que parece contar como critério no momento de escolher com o que trabalhar - é o local de origem das/os estudantes. Dedico um capítulo especial à análise desse fator, porque é flagrante a luta entre "roça e cidade" no currículo em ação. Esse critério para a seleção dos conteúdos é discutido no capítulo intitulado "A luta entre culturas", que também faz parte daquilo que denomino, neste texto, de "campos de silêncio do currículo formal".

O terceiro fator a que me refiro, e que conta como critério para a seleção dos conteúdos, é o que o/as professor/as mencionaram como "a realidade e necessidade das/os estudantes". Cinco professor/as, em oito, disseram que levam em conta a realidade das/os estudantes ao escolherem o que será com elas/es trabalhado. É possível perceber, no entanto, que o/as professor/as falam deste critério se referindo ao fato de observarem, no começo do ano, se os/as estudantes "têm ou não condições de entenderem ou acompanharem os conteúdos que deverão ser trabalhados"; ou seja, é observado se os conteúdos (que consideram como pré-requisitos para os novos conteúdos que irão trabalhar) são conhecidos pelas/os estudantes, e se a turma consegue acompanhar o que o/a professor/a escolheu para trabalhar (na maioria das vezes, aqueles itens que constam nos livros didáticos). Parece que esse critério, no entanto, acaba confundido com outro - o da "facilidade dos conteúdos" -, comentado anteriormente. É o que pode ser visto, por exemplo, no depoimento da professora Sandra:

"Eu sigo o livro do Nelson Piletti, mas seleciono os conteúdos conforme a realidade dos alunos. Eu vejo como a turma é primeiro, quais conteúdos dos livros são mais adequados para cada turma. Porque tem umas turmas que são melhores que as outras, e então essas turmas dão conta de entender qualquer conteúdo que eu trabalhar. Mas tem umas turmas com alunos muitos fracos, com alunos quase todos da roça e então estes não dão conta de entender qualquer conteúdo. É por isso que eu olho primeiro a realidade dos alunos para depois fazer a seleção dos conteúdos".

Os critérios "realidade e necessidade das/os estudantes" e "facilidade dos conteúdos" parecem confundir-se, também, no depoimento da professora Sílvia:

"Eu aproveito os tópicos da proposta curricular do estado mas usando a realidade dos alunos para fazer duas coisas: eu uso a realidade deles para o estudo do texto e para ver por qual conteúdo começar. Tem de ver se os alunos já conhecem uns conteúdos para dar continuidade aos tópicos do programa. Se não fizer isso, tem alunos que não conseguem entender o que vou trabalhar".

Além da visão preconceituosa do/as professor/as, que rotulam as/os estudantes de "fracos" ou "fortes" e discriminam aquelas/es que não são da cidade, pode ser lido nestes depoimentos o quanto os dois critérios se confundem. Talvez se possa dizer que o critério predominante no processo de seleção dos conteúdos curriculares, para as/os professoras/es do Curso investigado, é o que consideram "a facilidade ou dificuldade dos conteúdos"; sem esquecer que tal seleção é feita a partir dos livros didáticos e da Proposta Curricular oficial.

É assim que a hipótese levantada por Luciola Santos (op.cit.) pode contribuir para pensar o que detectei nesta investigação. Realmente, no Curso de Magistério investigado, a possibilidade de transposição didática ou, como dizem o/as professor/as entrevistado/as, a "facilidade dos conteúdos" é um critério básico para ele/as. Esses conteúdos, considerados mais fáceis, são integrados ao currículo em ação ou à prática curricular. Conforme nos diz ainda essa autora, "o conhecimento passa por uma série de transformações para se tornar conhecimento escolar. Este processo de transformação inclui, dentre outros, a segmentação dos conteúdos, cortes, simplificação progressiva desse conteúdo e sua transformação em lições, em exercícios e questões de avaliação" (Santos, 1994,p.9). Talvez, nestas palavras de Santos, esteja uma explicação para o fato de o/as professor/as declararem que o livro didático é usado porque nele os conteúdos estão simplificados; e para o fato de ser o livro didático o material mais usado na seleção dos conteúdos a serem trabalhados no Curso de Magistério.

É como se o autor do livro didático fizesse as transformações necessárias nos conhecimentos para estes se tornarem conhecimentos escolares. O autor torna os saberes "ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação" (Philippe Perrenoud, 1993, p.25). As/os professoras/es, por sua vez, levam esses conteúdos já "transformados em lição" para as salas de aula e os transmitem para as/os estudantes.

O fato de o livro didático assumir tanta importância no processo de seleção dos conteúdos realizado pelas/os professoras/es, e o fato de estas/es ressaltarem a importância da "facilidade" dos conteúdos para os integrarem aos conhecimentos que serão trabalhados no Curso, resultam de um conjunto de determinações do processo educacional, através das quais se dá o controle do currículo escolar. Segundo Apple (1989a), existe aí um jogo de poder muito forte que controla os currículos e as práticas das/os professoras/es, através dos textos.

Assim, parece que a facilidade de transposição didática dos conteúdos, critério que mais define a inclusão ou exclusão dos saberes ao currículo em ação do Curso de Magistério investigado, é o próprio resultado de determinações por que passam o currículo e a educação. Seja pela formação profissional ou em serviço a que se tem acesso, seja pelas condições de trabalho e de salário que têm vivido as/os professoras/es, o uso peculiar do livro didático e a ênfase na necessidade da "facilidade dos conteúdos" podem ser indícios dessas determinações, já que, assim, o livro didático tem grande probabilidade de assumir a condução do processo pedagógico.

Parece que as culturas e experiências das/os professoras/es e estudantes muito pouco interferem, a ponto de modificar os temas e conteúdos que serão abordados na prática curricular. Inclusive, verifiquei que professoras diferentes de uma mesma disciplina, usam critérios idênticos para a seleção dos conteúdos. Talvez esse fato complexifique a tarefa, que nos atribuem a teoria crítica de currículo e a NSE, de discutirmos, na sala de aula, diferentes saberes, dando espaço aos conhecimentos das/os estudantes e promovendo as condições necessárias para a produção do conhecimento na escola e para a avaliação crítica dos diversos saberes.

É evidente que favorecer a criação de um conhecimento crítico não combina com um planejamento rígido prévio, muito menos com o hábito de seguir um único livro e um único autor na prática curricular. Como nos diz Moreira (1992a, p.86), "a seleção de conteúdos

significativos, relacionados às experiências vividas pelos alunos e à vida cotidiana, só pode ser feita na interação entre o professor e os estudantes". Desta forma, tomar um livro didático e transmitir os conhecimentos que nele constam, dificulta enormemente a valorização dos saberes das/os estudantes e a produção do conhecimento na escola. Por outro lado, isso nos sugere a importância que tem o livro didático no currículo dos cursos de formação de professoras/es. Eles são, certamente, elementos estratégicos para introduzir qualquer mudança no currículo.

Ainda que seja difícil assimilar esta idéia, o fato é que o Currículo do Curso de Magistério investigado parece definir-se mediante dois materiais: a Proposta Curricular oficial e o livro didático. Este último parece ter uma força enorme ao determinar-se o que e como ensinar. Ele parece transmitir aos/as professores/as - e por decorrência às/aos estudantes - uma noção de conhecimento como algo que se produz muito distante da escola e das pessoas ali envolvidas, cabendo a elas apenas a tarefa de aprender e transmitir. Esses livros e Proposta Curricular produzidos por determinados, setores ou grupos da sociedade, ficam à disposição das/os educadoras/es e influenciam decisivamente no "que" e no "como" as/os professoras/es vão ensinar.

Por fim, tendo em vista que o/as professor/as tanto seguem um único livro didático quanto atribuem legitimidade ao autor, ao livro e aos conteúdos que nele constam, parece ser possível dizer que "as oportunidades oferecidas" têm muito a ver com as relações de poder que controlam o currículo e o trabalho docente, através dos textos, o mesmo valendo para "as oportunidades" que "não são oferecidas". Parece que o currículo planejado pelas/os professoras/es do Curso de Magistério investigado tem muito a ver com os interesses e valores do autor que elaborou o livro didático e, conseqüentemente, dos grupos que representa.

Entretanto, embora possa dizer que os livros didáticos e os materiais pedagógicos utilizados por professoras/es e estudantes sejam instrumentos que instituem práticas curriculares, é preciso considerar que a sala de aula é um ambiente de conflitos e contradições. Penso que é a análise do currículo em ação que poderá dizer melhor como é o currículo a que as/os estudantes têm acesso. Na situação escolar, as/os estudantes respondem de alguma forma aos conteúdos que com elas/es são trabalhados, à forma utilizada pelas/os

professoras/es para trabalhá-los, às perspectivas das/os professoras/es, aos seus comportamentos e valores.

Como já nos ensinou a teoria crítica do currículo, no cotidiano escolar se dão também a resistência e a produção, não apenas a passividade e a reprodução. É por essa razão que privilegio, neste estudo, a análise do currículo em ação. É para a análise dele que me volto nos próximos capítulos.

O CURRÍCULO EM AÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA: ELEMENTOS EXPLÍCITOS E OCULTOS.

"(...) há uma grande distância entre aquilo que se postula como sendo o currículo e o que realmente acontece quando isto desce ao nível da sala de aula. Há uma complexa interação entre as intenções expressas num determinado currículo e muitos fatores presentes numa situação real de sala de aula que fazem com que o currículo efetivo esteja situado a uma longa distância daquele pretendido pelo professor ou pela escola, já para não falar daquele proclamado em níveis mais altos da burocracia educacional" (Tomaz Tadeu da Silva, 1992, p.87).

Analisarei, nesta parte do texto, as oportunidades oferecidas ²⁰ explicitamente às/aos estudantes e as mensagens explícitas e ocultas transmitidas através do currículo em ação do Curso de Magistério.

No cotidiano da Escola de Magistério investigada, algumas atividades são "rotineiras", preenchendo e estruturando o tempo e o espaço escolar, organizando o dia-a-dia da escola. Todos os dias, por exemplo, um funcionário fica no portão de entrada da Escola, recolhendo as "carteirinhas de estudantes" (para controle da presença/ausência e para registro das notas nas diferentes disciplinas). No turno da manhã, as/os estudantes devem

²⁰ Como já disse anteriormente, a expressão "oportunidades oferecidas" foi utilizada por Cherryholmes (1993). Utilizo-a aqui para enfatizar o fato de que nem tudo o que o currículo oferece explicitamente é apreendido pelas/os estudantes; também para ressaltar que muitas oportunidades estão excluídas do currículo; e para lembrar que aquilo que as/os estudantes têm oportunidade de aprender é oferecido tanto através do currículo explícito como do currículo oculto. Como Cherryholmes, considero importante descobrir "por que e como oportunidades são oferecidas e por que e como outras oportunidades são deixadas de lado" ou são negadas. Por isso, nesta parte do estudo, analisarei as "oportunidades oferecidas" para, na próxima, analisar dois campos de silêncio do currículo formal, ou seja, para apontar e discutir as oportunidades não oferecidas.

entrar até as 7 horas, quando toca a sirene. Depois dessa hora, a/o estudante só entra com autorização da diretora. As aulas terminam às 11h 30min. No turno da noite, as aulas iniciam às 19 horas, horário em que é fechado o portão de acesso, e terminam às 23h 30min. São cinco aulas de 50 minutos, diariamente, em cada turma: três aulas iniciais, uma interrupção de 20 minutos para o recreio e duas aulas após o recreio. A sirene também toca no final de cada hora/aula e no final do recreio.

Geralmente, entre uma aula e outra, as/os estudantes saem da sala e ficam conversando no pátio ou em frente à sala de aula, até que o/a próximo/a professor/a chegue. No recreio, as/os estudantes lancham uma merenda que a Escola oferece. Para aquelas/es que quiserem um lanche diferente e puderem pagar, a cantina vende salgados, sucos e refrigerantes. No turno da noite, durante o recreio, algumas vezes as/os estudantes tocam violão e cantam; e aproveitam para namorar. De manhã, após o lanche, as/os estudantes ficam conversando em pequenos grupos.

Quanto às/aos professoras/es, nos seus horários livres e durante o recreio, elas/es ficam na sala de planejamento, que chamam de "sala dos professores", conversando, discutindo sobre as turmas, preparando aulas, provas ou apostilas. No recreio, todas/os se reúnem nesta sala para o lanche (cada dia, um/a professor/a é responsável por trazer a merenda para as/os demais professoras/es).

Mas nem tudo é "rotina" no Curso investigado. Apesar de os padrões de funcionamento da instituição escolar tenderem à homogeneização, ou seja, mesmo sendo a escola "um mecanismo de normalização" (Sacristán, 1993), o currículo que nela se insere é constituído por elementos complexos, e as oportunidades oferecidas às/aos estudantes não apenas levam à padronização. Estas oportunidades provocam diferentes efeitos, diferentes ações e reações. São elas, juntamente com mensagens, vividas e transmitidas de forma explícita ou oculta, através das práticas pedagógicas cotidianas, que pretendo analisar neste capítulo, já que estão em ação cotidianamente no Curso de Magistério.

O currículo em ação é espaço em que são transmitidos diferentes conhecimentos considerados legítimos e em que também emergem as experiências, práticas, crenças, valores e hábitos de professoras/es e estudantes. Na realidade, aquilo que é oportunizado pelo currículo em ação não é apenas o que consta na Proposta Curricular do Estado ou o que está prescrito no livro didático, e nem somente aquilo que está nos planos de cursos,

elaborados pelas/os professoras/es. Isto porque existe uma resposta das/os estudantes em relação ao que lhes é transmitido, seja em termos de valorização ou desprezo manifestado pelo/as professor/as, quanto aos conteúdos e às próprias disciplinas.

Além disso é preciso ainda considerar que, "aquilo que as/os estudantes têm oportunidade de aprender refere-se a comunicações e ações explícitas que são legitimadas e aprovadas" (Cherryholmes,1993,p.145). Mas as ações ocultas também estão presentes no currículo e compõem, portanto, as oportunidades oferecidas, já que o que é transmitido às/aos estudantes também se refere às regras, às formas, aos procedimentos, às normas, aos valores, ou seja, aos "efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar" (Silva,1992,p.103).

Dito isto, formulo algumas questões para iniciar, em seguida, a discussão das mesmas. Pergunto, então: quais são as oportunidades oferecidas pelo currículo em ação às/aos estudantes do Curso de Magistério? Como estas oportunidades são oferecidas? Qual a opinião de estudantes e professoras/es sobre o currículo do Curso e sobre o que é oferecido através dele? Que outras mensagens são transmitidas no currículo em ação, de forma explícita ou oculta?

Para discutir estas questões, apontando e analisando as oportunidades oferecidas às/aos estudantes de forma explícita ou oculta, dividi este capítulo em três tópicos, a saber: 3.1-"Oportunidades oferecidas": a legitimação do conhecimento oficial; 3.2-"Dicas e "lições": regulação moral no currículo; e, 3.3-Outras formas de controle no currículo.

Meu argumento é que esses aspectos se manifestam no currículo em ação do Curso de Magistério, transmitindo diferentes mensagens explícitas e ocultas, e constituindo as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, pois aí não se transmitem apenas conhecimentos legítimos. Como ressalta Silva (1995b), "além de ser uma narrativa própria, o currículo contém muitas narrativas: a narrativa da Razão, da Moral, da Ciência, da História, etc" (p.11). Como tais, continua o autor, "elas nos contam histórias muito particulares sobre o mundo, sobre o nosso lugar e o dos vários grupos sociais nesse mundo, sobre nós mesmos e sobre o outro" (ibidem). Nesta análise, espero evidenciar a ação que o currículo exerce sobre as/os estudantes e professoras/es, e a ação que estas/es exercem sobre o currículo, já que, como lembra Silva (1995b), "o currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e os seus efeitos (o que ele nos faz)" (p.4).

3.1 - "Oportunidades oferecidas": a legitimação do conhecimento oficial.

Em cada uma, das três séries do Curso, as/os estudantes cursam em média dez disciplinas, todas trabalhadas de forma tão separadas umas das outras quanto separadas de toda a realidade das/os estudantes.

Fazem parte do currículo da 1ª série do Curso de Magistério, as seguintes disciplinas: Português, Matemática, Química, Física, Biologia Geral, Biologia Educacional, Geografia, História Geral, Psicologia e Língua Estrangeira (Inglês). Nesta série, Português e Psicologia foram as duas disciplinas cujas aulas observei para efeito da pesquisa.

Na 2ª série do Curso de Magistério, as disciplinas oferecidas são: Português, Matemática, Biologia, Didática Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Metodologia da Língua Portuguesa, Metodologia da História, Metodologia da Geografia e Ensino Religioso. Nesta série, observei aulas de Português, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação e Metodologia da Língua Portuguesa.

Na 3ª série, as/os estudantes cursam: Português, Matemática, Literatura, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Educação Artística, Educação Física, História da Educação, Filosofia da Educação, Metodologia da Língua Portuguesa, Metodologia da Matemática e Metodologia da Ciência. Observei, nesta série, aulas de Filosofia da Educação e das mesmas disciplinas observadas na 2ª série.

É possível perceber que o currículo em ação do Curso investigado é constituído por uma variedade de discursos (pedagógico, sociológico, filosófico, psicológico, econômico, legal, científico), que se cruzam sem muitas vezes se interpenetrarem.

Através da lista de disciplinas oferecidas durante as três séries, é possível constatar, também, que a Escola não criou nenhuma disciplina diferente para tratar de temas da realidade ou das necessidades locais (parte diversificada do currículo), embora haja espaço para isso na grade curricular do Curso de Magistério do Estado de Minas Gerais. É possível

constatar, ainda, que as disciplinas elencadas acima, são todas elas disciplinas de prestígio social e legitimidade acadêmica. São aquelas de maior prestígio também - Português e Matemática - as disciplinas com a maior carga horária no Curso.

Sobre o academicismo do currículo tradicional (valorização do conhecimento abstrato, desconsideração do conhecimento que as/os estudantes trazem, falta de relação com a vida diária e destaque ao esforço individual), evidente no currículo em ação do Curso investigado, Young (1978), diz que ele é uma das principais fontes das desigualdades em educação. Segundo o autor, se esse caráter acadêmico tem persistido, é porque vem correspondendo aos interesses, valores e crenças dos grupos dominantes.

É possível dizer que, no currículo analisado, claramente um caso de "enquadramento rígido" (Bernstein, 1984), as disciplinas não se articulam, os conhecimentos transmitidos estão desvinculados entre si e, em relação à realidade das/os estudantes, existindo pouca iniciativa por parte destas/es, evidenciando-se uma visão hierárquica e dogmática do conhecimento. As/os estudantes atribuem legitimidade às/aos professoras/es e aos membros da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que selecionam os conteúdos mínimos e as disciplinas a serem estudadas. As/os professoras/es, por sua vez, atribuem legitimidade aos autores dos livros didáticos e às "pessoas" que estipularam "os conteúdos mínimos". Ali, o conhecimento oficial é considerado legítimo, devendo, portanto, ser transmitido e apreendido.

Segundo Bernstein (1971, 1984), nos sistemas em que o currículo possui "enquadramento rígido"- código agregado ou de coleção (aquele em que a classificação ou separação existente entre as matérias que compõem o currículo é muito grande) -, os professores e os alunos têm pouca iniciativa, os conteúdos e os métodos estão fortemente prescritos, e há também uma forte especificidade dos saberes escolares com relação aos conhecimentos da vida corrente. Por isso, segundo Bernstein, o ensino impõe uma visão hierárquica e dogmática do conhecimento e da cultura.

Nas seis disciplinas que observei, o/as professor/as retiram os conteúdos do livro didático ou da gramática (no caso do Português), transcrevendo-os no quadro e explicando-os oralmente. Existe grande preocupação de "dar conta" da maior quantidade de conteúdos possível. Algumas professoras disseram que atividades diferentes "gastam muito tempo", e

isso prejudica o andamento da disciplina. Para a professora Tereza, por exemplo, "as aulas expositivas são mais rápidas e mais 'eficientes'".

Durante as observações em salas de aula, só presenciei duas atividades diferentes das usuais: uma, durante uma aula de Metodologia da Língua Portuguesa, em que a professora orientou as/os estudantes a fazerem a dramatização de um conto de fadas; a outra, durante uma aula de História da Educação, em que foi realizado um debate sobre o conteúdo denominado "O império e a formação das elites". Além dessas, as/os estudantes mencionaram nos relatórios mensais feitos para esta investigação, mais quatro atividades consideradas "diferentes". No mais, segundo as/os estudantes, os conteúdos de todas as disciplinas, durante todo o Curso, foram tratados pelas/os professoras/es através de aulas expositivas, sem a participação das/os estudantes. É exatamente por isso que chamo atenção para essa predominância de aulas expositivas: nelas, o/a professor/a fala sozinho, transmitindo o conhecimento oficial transformado em lições e informações, que parecem sem sentido para ele/a própria/o e para as/os estudantes. Não há interação entre os conhecimentos legítimos e os conhecimentos das/os estudantes, já que estas/estes não falam, não questionam, não problematizam; apenas escutam. Isso torna extremamente difícil, senão impossível, a produção de um novo conhecimento na escola, tarefa tão fortemente reivindicada pela teoria crítica de currículo.

Discutirei a atividade realizada pela professora de História da Educação (o debate) e, ao fazê-lo, refletirei sobre as oportunidades oferecidas às/aos estudantes, tanto nessa atividade quanto no conjunto das demais aulas desta e do/as outro/as professor/as (todas elas aulas expositivas).

Quando ouvi a proposta, feita pela professora, de debater um tema, fiquei com grandes expectativas. Primeiro porque o tema sugeria que, por fim, se abria um espaço para discutir a "formação das elites", o que poderia resultar em discussões sobre a situação de classe das/os estudantes e, quem sabe, das/os profissionais da educação ou, ainda, da população brasileira. Talvez, assim, os conhecimentos das/os estudantes pudessem cruzar com as discussões do conteúdo oficial, produzindo algo novo. Em segundo lugar, minha expectativa era grande porque a proposta de um debate era diferente de tudo o que eu havia presenciado até então naquele Curso. Imaginei que, enfim, as/os estudantes teriam espaço para fazer perguntas, para falar o que pensavam ou para problematizar um conteúdo.

A metodologia utilizada para o debate foi a seguinte:

A professora distribuiu uma folha mimeografada com o conteúdo a ser debatido pelas/os estudantes e pediu que o estudassem, já que a atividade seria realizada no dia seguinte. O debate partiria de um texto de quatro páginas, do livro de História da Educação, de Claudino e Nelson Piletti, as quais foram datilografadas e mimeografadas (nesta não constava os nomes dos autores). Nenhuma outra bibliografia fora sugerida como fonte de consulta e preparação para o debate.

No dia seguinte, a professora explicou, inicialmente, que era para todas/os falarem sobre o texto; ela estaria anotando esses nomes, já que apenas essas/es estudantes ganhariam nota. Em seguida, as/os estudantes começaram a falar. Na verdade, elas/es apenas liam pequenos trechos do texto. Algumas vezes, um mesmo trecho era lido por duas/dois ou três estudantes, um/a após o/a outro/a, sem que elas/es se dessem conta de que se tratava de uma repetição. A turma não parecia preocupar-se em escutar e entender o que a/o colega falava. Parece que queriam apenas "falar", talvez em razão da nota que lhe seria atribuída. A maioria das/os estudantes participou do debate dessa forma, e a professora apenas chamava o próximo a falar. Como sempre acontecia, as mulheres foram as que mais se manifestaram, ainda que fosse só para repetir o já lido. Essa atividade permitiu-me algumas reflexões importantes:

1- Constata-se nessa atividade, que é dada ao conhecimento a mesma abordagem dada a este pelas/os professoras/es durante as aulas expositivas, ou seja, os conhecimentos são tratados como informações a serem memorizadas, sem qualquer preocupação com sua problematização.

2- Existe pouca oportunidade de expressão oral por parte das/os estudantes. Mesmo nesse momento, de certa forma especial, houve pouca interação oral entre professora e estudantes, já que não são colocadas questões ou problemas para reflexão e análise. Não são feitas perguntas e nem comentários críticos sobre o tema ou sobre o texto.

3- A professora usa a avaliação para assegurar a obediência e o controle do comportamento das/os estudantes, para garantir que estas/es façam o que ela deseja: neste caso, falar alguma coisa sobre o texto lido. Isso se dá também nas aulas expositivas, já que sempre há referência às provas ou aos pontos de bom comportamento o que assegura que a aula transcorra como desejam e os objetivos sejam alcançados.

4- O livro e os conteúdos que nele constam são tratados como "verdades". Não há questionamento nenhum, nem por parte das/os estudantes nem por parte da professora. Não são feitas perguntas nem comentários voltados para a análise da realidade, para a reflexão sobre a prática cotidiana. Há, sim, uma grande preocupação com a transmissão "eficiente" do conteúdo, tal como ele se apresenta no livro didático. Inclusive, as/os estudantes não demonstraram curiosidade em saber quem era o autor do texto, dado não esclarecido pela professora.

O problema didático-pedagógico, quanto ao modo de tratar o conhecimento, agrava-se ainda mais, aqui, porque há a pretensão de um debate. Na situação observada, quando um/a estudante está falando as/os demais estão quietas/os, como durante as exposições das/os professoras/es: Mas há um agravante: dada a inexperiência das/os estudantes, e a dificuldade de falarem e, ainda a pouca legitimidade atribuída a um/a "igual" a elas/es, as falas das/os colegas, com relação aos conteúdos, parecem ficar ainda mais "desinteressantes" para o restante da turma, que fica quieta, apenas olhando o texto, à procura de algo para dizer.

Assim, em qualquer das formas utilizadas para a transmissão dos conteúdos - aula expositiva ou outras atividades, como debate ou dramatização -, os efeitos ou resultados, no que se refere aos conhecimentos, são praticamente os mesmos, porque estes são tratados como informações de legitimidade inquestionável.

Ao dar-me conta de que os conhecimentos transmitidos tornam-se abstratos para as/os estudantes, porque desvinculados das pessoas que os produzem; ao verificar que os conhecimentos prescritos são transmitidos sem nenhuma relação com as práticas das/os alunas/os; ao detectar que a escola é considerada espaço de transmissão de um conhecimento produzido em outro local (não se sabe onde), não consigo deixar de estabelecer uma ligação entre o currículo em ação investigado e aquele currículo identificado por Young (1976), que ele denominou de *currículo como fato*. Este se caracteriza por

"abstrair os conhecimentos dos homens que historicamente os criam e dos professores e alunos aos quais se destinam; entender o currículo como conjunto de conhecimentos objetivos, socialmente prescritos, externos ao aluno, prontos para serem adquiridos; considerar o papel do professor como sendo o de transmitir conhecimentos produzidos por outros e inculcar valores pré-estabelecidos; e valorizar a disciplina como a forma mais adequada de organização do conhecimento escolar" (Moreira, 1992a, p.78, citando Young).

Apesar de Young ter defendido a superação desse tipo de currículo, ao qual falta "qualquer sentido de história" (Young,1976,p.190), pois tende "a obscurecer o caráter político e econômico da educação"(ibidem), ele prevalece nas escolas, provocando estes mesmos efeitos previstos por Young e, talvez, outros mais. O que pude observar, em relação ao que é transmitido como conhecimento no Curso, sugere um quadro bastante problemático. Em primeiro lugar, pelo grande valor atribuído aos conteúdos do livro didático; em segundo, pelo tratamento dado a esses materiais, transformados quase sempre em lições desconexas e sem sentido. Há que considerar, ainda, o modo como as/os professoras/es transmitem esses conhecimentos: passa-se a idéia de saberes distantes, produzidos fora daquela realidade vivida, e que precisam apenas ser aprendidos e memorizados.

Abordando a forma como os conteúdos são impostos nas escolas, Chervel (1990) argumenta que:

"Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos lingüistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e, quando ela se envolve com a matemática moderna é, pensa-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática; ela ensina a história dos historiadores, a civilização e a cultura latinas da Roma antiga, a filosofia dos grandes filósofos, o inglês que se fala na Inglaterra ou nos Estados Unidos, e o francês de todo o mundo" (p.180).

Realmente, é essa concepção de escola (como instituição de ensino da ciência produzida em outros locais) que está implícita nas práticas e falas das/os professoras/es do Curso investigado. As disciplinas escolares estão diretamente relacionadas às ciências que, mesmo produzidas em outros lugares, são consideradas importantes e legítimas. A dificuldade de incluir no currículo os saberes das/os estudantes está em que tanto professoras/es como estudantes internalizam uma excessiva valorização dos conhecimentos oficiais, que seriam o resultado destas ciências, os quais devem necessariamente transmitidos.

Fica evidenciada a supervalorização do conhecimento oficial, seja na prática pedagógica das/os professoras/es, seja em seus depoimentos, seja nas falas das/os

estudantes. O/as professor/as, por exemplo, uma vez questionado/as sobre a importância dos conteúdos tratados em sua disciplina, afirmaram que estes são "fundamentais", "imprescindíveis" para o/a futuro/a professor/a. É o que pode ser visto no depoimento do professor Santos, por exemplo:

"A sociologia é importante para a socialização do conhecimento, para a sociabilidade do aluno. No primário os alunos chegam com suas diversas rupturas, com suas diversas divisões de classe. A gente encontra uma salada, como numa salada de frutas. Ali você encontra pedaços de mamão, de banana e no meio um pedacinho de laranja azeda, às vezes até de limão, mas que você tem que degustar tudo isto. Uma pessoa que não está preparada pela sociologia para degustar esta salada pode não conseguir conduzir tua aula, receber esses alunos e direcionar sua educação no mundo das letras. O ser humano é um ser social e o magistério tem que mostrar isso ao futuro professor. Por isso a sociologia é fundamental".

Este professor não questiona os conteúdos estudados em Sociologia e diz que a disciplina é importante para a "socialização do conhecimento" ou para a "sociabilidade do aluno". Ele compara uma sala de aula com uma salada de frutas e sugere que a Sociologia é que vai preparar o/a professor/a para "degustar esta salada". Penso que, ao falar em diferentes frutas de uma salada, comparando-a com uma turma de estudantes, o professor Santos está querendo referir-se às diferenças existente entre as/os alunas/os em termos de classe social, já que fala até nas "diversas divisões de classe". Mas o professor também refere que a Sociologia vai preparar o/a futuro/a professor/a para "receber esses alunos e direcionar sua educação no mundo das letras". Talvez isso esteja ligado ao que ele chama de "sociabilidade do aluno" e, aqui, diz respeito a aprender uma outra cultura, a cultura escolar, a cultura dominante, que ele chama de "mundo das letras". Ele diz que a Sociologia deve mostrar que "o ser humano é um ser social" e, por isso, ela é "fundamental".

Na verdade, o professor Santos e as outras professoras entrevistadas legitimam as disciplinas e seus respectivos conteúdos, devido à importância que atribuem ao conhecimento oficial. Entretanto, quando vão explicar o porquê dessa importância, os argumentos não são coerentes e, muitas vezes, são discriminadores, como fica claro nas palavras do professor Santos, quando ele diz que, entre as "frutas da salada", podem-se encontrar "pedaços de laranja azeda ou até de limão", e o/a professor/a "tem que degustar tudo isto". Parece que o professor está se referindo às/aos estudantes que possuem uma

cultura diferente daquela que é valorizada na escola e, por isso, têm dificuldade de adaptar-se à cultura escolar. Ele diz que a Sociologia seria importante neste processo.

É possível dizer, ainda, que o professor Santos parece querer dizer que precisa "engolir" as diferenças, suportar o que é "azedo", o que pode ser também pensado como uma idéia de suprimir esse azedo, ou seja, as características ou as diferenças das/os alunas/os devem acabar por ser incorporadas pelo professor, vão "sumir" no professor. É interessante notar que o professor Santos parece pensar que é a Sociologia que prepara para "digerir" essa salada.

No depoimento da professora Cristina, também fica evidente a valorização do conhecimento oficial. Ao afirmar que sua disciplina é a "mais importante do curso", ela usa justificativas que deixam clara a visão que tem de um grupo específico de estudantes:

"(...) a Metodologia da Língua Portuguesa é a base do Curso Normal. É a matéria mais importante do curso. É ela que prepara os alunos para alfabetizarem, que ensina a linguagem que o professor deve usar. É ela, junto com Português, que corrige os problemas de linguagem que os alunos possuem. Os coitados dos alunos da roça chegam falando tudo errado. Como para ser professor tem que falar corretamente, esta disciplina está sempre ajudando a corrigir os erros e preparando para a profissão".

Como pode ser observado nesse depoimento, a professora Cristina também não questiona os conteúdos de sua disciplina. Ela enfatiza a importância da língua dominante e oficial, apresentada às/aos estudantes como "a linguagem" correta. Ao afirmar que "os coitados dos alunos da roça chegam falando tudo errado", e ao considerar sua disciplina tão importante na transformação dessa fala - já que teria por função ensinar "a linguagem que o professor deve usar" -, a professora está legitimando o conhecimento oficial e a "língua-padrão". É assim que torna significativa a afirmação de Claude Grignon de que "a escola, no âmbito do ensino secundário, fez e continua fazendo o que havia feito a Igreja: é o principal agente de difusão da língua internacional dominante" (no prelo, p.3).

Se o/as professor/as legitimam o que é oportunizado pelo currículo, em termos de disciplinas e conteúdos, e se supervalorizam o conhecimento oficial das diferentes disciplinas, não é diferente a avaliação das/os estudantes entrevistadas/os.

Poucas vezes ouvi reclamações quanto aos conteúdos das diferentes disciplinas, por parte das/os estudantes. Mesmo quando consideram os conteúdos sem sentido, quando não

conseguem concentrar-se nas explicações das/os professoras/es, elas/es continuam defendendo o conhecimento oficial e acham que estarão perdendo grandes oportunidades se não aprenderem o que lhes está sendo oferecido. As/os estudantes reconhecem alguns problemas do Curso, mas os conteúdos são inquestionáveis. É o que pode ser lido no depoimento de Regina, estudante da 2ª série do Curso de Magistério:

"Eu acho que tudo da escola é importante e se eu não aprendo aqui onde é que vou aprender? (...)o pior é que eu durmo quando essas professoras começam a falar. Não sei por que isso acontece. Me dá raiva, mas quando vejo já perdi a explicação e já tô longe, entende? Fico pensando em outras coisas ou então durmo".

Essa aluna reproduz a idéia amplamente difundida pelas/os professoras/es, de que os conhecimentos transmitidos no Curso são todos muito importantes. Entretanto, a frase "o pior é que eu durmo quando essas professoras começam a falar. Não sei por que isso acontece", dita por Regina, é significativa. Parece indicar o conflito que sente ao ver que, mesmo considerando fundamentais os conhecimentos transmitidos no Curso, ela não consegue dispensar-lhes a atenção que gostaria.

É preciso ressaltar que Regina, embora estude à noite, não trabalha fora de casa. Ela disse que ajuda a mãe nas tarefas domésticas, mas sobra-lhe bastante tempo para estudar, e ela costuma dormir bem. Ressalto isso porque o sono e a dispersão poderiam vir do cansaço; mas parece não ser esse o caso.

Considero, então, que uma justificativa possível para o sono e a dispersão dessa e de outras/os estudantes, é que elas/es não encontram significado nem sentido nos conteúdos que estão sendo trabalhados na escola. Como professoras/es e estudantes têm acesso a apenas um ponto de vista (o do autor do livro didático utilizado), torna-se difícil a discussão, a crítica, as descobertas e a produção de um outro conhecimento. Como enfatiza Moreira (1992a),

"a preocupação com a construção do conhecimento requer o contato dos alunos com uma variedade ampla de materiais e recursos, que permitam o confronto de diferentes pontos de vista e opiniões e possibilitem discussões, recriações e descobertas. Trata-se, em outras palavras, de evitar que se limite um curso a um determinado livro-texto, muitas vezes utilizado de forma acrítica, como se fosse "a fonte" inquestionável do conhecimento" (p.86).

Tendo em vista que, no Curso investigado, há a utilização de um único livro didático pelas/os professoras/es, e do caderno ou folhas mimeografadas, pelas/os estudantes, não surgem discussões, elaborações, confrontos, nem a produção de um novo conhecimento. O que prevalece é a memorização e a reprodução de um saber pronto e acabado, tornando as aulas (expositivas ou não) monótonas, repetitivas, sem sentido, distanciadas da realidade daquelas/es estudantes.

Penso que esse saber pronto, transmitido de forma fragmentada, sem articulação com as experiências do grupo, parece-lhes insignificante, sem sentido, sem nexos. Isso provoca conflitos, pois, acostumadas/os a ressaltar a importância da escola, não mais conseguem ver sentido naquilo que a escola lhes está oportunizando aprender. Estando acostumadas/os a considerar o conhecimento oficial e todo o currículo formal como inquestionáveis, "verdades" prontas a serem transmitidas e apreendidas, as/os alunas/os não entendem por que não conseguem dispensar às disciplinas a atenção que gostariam. Não entendem, também, por que não conseguem ouvir o/a professor/a, por que dormem em sala de aula ou, ainda, por que não memorizam as informações transmitidas. Elas/es têm consciência de que existe algum problema, mas não sabem ao certo identificá-lo. Desta forma, algumas/alguns estudantes atribuem o problema ao método utilizado pelas/os professoras/es na transmissão dos conteúdos, e continuam legitimando o conhecimento oficial. É o que fica evidente nas palavras de Solange, aluna da 2ª série do Curso de Magistério:

"Eu acho que a matéria é chata porque é ensinada assim sabe? Gramática é muito importante para a gente falar melhor, ler melhor, mas não sei por que quando a professora está explicando, fico cansada de ouvir ela falar, às vezes durmo e depois arrependo de não ter prestado atenção, porque não consigo resolver os exercícios direito e não aprendo as coisas importantes. Acho que deve dar para ensinar isso de uma maneira melhor, menos chata"
(Solange, aluna da 2ª série).

Se esta aluna tem dúvidas sobre o motivo que a leva à desconcentração, ao desinteresse e querer dormir, sugerindo que o problema pode estar na forma utilizada pelas/os professoras/es para a transmissão dos conteúdos, o mesmo não acontece com a professora Sílvia, que parece ter uma outra explicação:

"Você já nasce professora, por incrível que pareça. A formação do magistério ajuda mas a pessoa tem que ter esses pré-requisitos, que já nascem com a pessoa. As disciplinas do Normal não têm condição de dar

tudo pra esses alunos que chegam aqui sem nada, entende? Elas podem ajudar, mas se as pessoas não têm a índole de professor, se não têm o talento, de nada adianta. Esse talento muitas vezes está ligado à educação de casa, a "berço". É por isso que ficam o tempo inteiro dormindo, conversando ou brigando em sala de aula. É porque não dão conta de entender os conteúdos, porque vêm para cá com muitas defasagens de origem e das escolas anteriores."

É possível ver que a dúvida da aluna Solange e de outras/os sobre a sua dispersão, não acontece com a professora Sílvia. Esta diz que as/os estudantes não prestam atenção porque possuem "defasagem", porque não dão conta de entender os conteúdos. Esta fala da professora revela, na realidade, um tipo de conhecimento oferecido pelo currículo em ação, já que acusações como esta são constantemente feitas no cotidiano da Escola. Parece que as/os professoras aprenderam tais idéias nas escolas que freqüentaram, e continuam a difundi-las entre suas/seus alunas/os. São idéias que impregnam a cultura escolar, no sentido de legitimação do conhecimento oficial, ou seja, da valorização de "uma determinada cultura" em detrimento das demais.

As/os estudantes escutam constantemente que possuem "deficiências culturais", por suas origens, e defasagem escolar, considerando as escolas que freqüentaram anteriormente. É como se as/os estudantes estivessem num lugar que não lhes pertencesse já que, conforme disse a professora Sílvia, "já se nasce professora", tem que ter "talento" e "índole de professor", o que, segundo essa professora, está ligado a classe social. É importante ressaltar que esses ensinamentos fazem parte do currículo explícito: isso é dito claramente por algumas professoras, na presença das/os estudantes.

No entanto, mensagens ocultas podem também estar sendo transmitidas nestas práticas, uma vez que, em algum grau, o que está a todo momento sendo oportunizado, para as/os estudantes e futuras/os professoras/es, é uma exaltação de elementos das culturas dos grupos dominantes. Está havendo uma desvalorização das manifestações e características dos grupos sociais dominados, a que pertence a quase totalidade das/os estudantes em questão. Parece que as/os estudantes estão sempre aprendendo a aceitar a legitimidade de um conhecimento que está em outro lugar. Parece que estão aprendendo e mantendo uma relação de submissão para com os conhecimentos oficiais e para com alguns elementos das culturas dos grupos sociais dominantes.

Não consegui verificar ali nada que se possa chamar de tentativa de produção do conhecimento, por parte das/os professoras/es. Parece que só trabalham informações, consideradas legítimas, com poucas discussões e quase nenhuma análise. Ainda que o/as professor/as ressaltem, nas suas falas, o valor que atribuem aos conteúdos, na verdade, eles seguem uma rotina a que já estão acostumadas/os, e que não exige grandes reflexões. A maioria das práticas pedagógicas é repetitiva e programada com base no livro didático. Só existe o diferente no currículo em ação, quando as/os estudantes "entram em cena", quer seja para contestar alguma atitude das/os professoras/es, quer seja para disputar algo entre elas/es próprias/os (nas diferentes e constantes "lutas" que travam entre si no cotidiano da Escola), ou quando as/os professoras/es trabalham o que chamam de "dicas" ou lições", que não haviam sido planejados anteriormente. São estes discursos que passo a discutir.

3.2 - "Dicas" e "lições": regulação moral no currículo.

A seleção dos conhecimentos considerados válidos para transmissão, a supervalorização do conhecimento oficial e a desconsideração dos conhecimentos das/os estudantes, presentes no currículo em ação investigado, modela a forma como as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem se posicionam na escola e fora dela, já que o currículo constitui as pessoas. Assim, as oportunidades oferecidas, no que se refere aos conhecimentos, implicam não apenas informações, mas sobretudo regras, posturas e normas que orientam quanto a uma maneira específica de pensar e posicionar-se no mundo. Desta forma, as oportunidades, oferecidas através do currículo, podem servir a papéis e funções que pouco têm a ver com as melhores intenções das/os professoras/es.

Como afirma Silva (1995b), "o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais"(p.12). Todos esses aspectos não são transmitidos apenas através do conhecimento oficial. Muitas mensagens são transmitidas, no currículo em ação, através das relações ali estabelecidas, através das posturas de professoras/es e estudantes e através de outros ensinamentos menos formais.

Um fato que detectei nesta investigação, e que parece importante analisar, é a presença dos "aspectos de regulação moral"²¹ trabalhados pelas/os professoras/es. Ao mesmo tempo em que as práticas das/os professoras/es são repetitivas e programadas, os conteúdos planejados são constantemente por ela/es interrompidos, para "entrarem em cena" os aspectos de regulação moral. As/os professoras/es os chamam de "dicas" ou "lições", relativas a "como se comportar", que atitudes tomar, como deve portar-se um/a professor/a em determinados momentos. São "dicas" para a profissão (ligadas à regulação moral) que as/os professoras/es transmitem sem terem planejado, e que consideram benéficas para as/os estudantes. Seriam quase um favor que lhes estão prestando. Entre elas encontram-se noções sobre como as/os estudantes e futuras/os professoras/es devem comportar-se, vestir-se, falar. São mensagens que tentam fixar conceitos do certo e do errado, do bom e do mau, do que pode e do que não pode ser dito, do que pode ou não ser pensado e feito.

Jorge Larrosa (1994), em trabalho intitulado "Tecnologias do Eu e Educação", estuda formas de transmissão e aquisição da "experiência de si". O autor afirma que a produção e a mediação pedagógicas da relação da pessoa consigo mesma tem especial importância em vários contextos educativos. Uma das práticas analisadas por Larrosa, que ele chamou de "educação moral", tem semelhanças com o que chamo, neste estudo, de "aspectos de regulação moral", já que ambos têm a ver com "elementos de domínio moral, com disposições e atitudes, com normas e com valores" (Larrosa,1994,p.45).

Os aspectos de regulação moral que detectei no currículo investigado e as práticas de educação moral analisadas por Larrosa, no entanto, não são idênticos, já que, na educação moral,

"não se trata de apresentar um conjunto de preceitos e normas de conduta que as crianças deveriam aprender e obedecer. Tampouco se trata de modelar disposições e hábitos. Nem sequer de doutrinar em uma série de valores. Uma vez que se trata de práticas centradas na aquisição, nelas não se ensina explicitamente nada. Entretanto se aprendem muitas coisas" (Larrosa,1994,p.45).

²¹ Uso a expressão "regulação moral" para indicar que as competências transmitidas, aqui, têm a função de controle (e de um controle específico), ligado ao domínio moral, ou seja, "constituído por valores e normas, (...)que têm que ver, em geral com o dever"(Larrosa,1994,p.73). A regulação moral está ligada a leis e normas de comportamentos transmitidos, que julgam e ensinam as pessoas a se julgarem.

Com os "aspectos de regulação moral", ao contrário, ensinam-se muitas coisas, já que a intenção é homogeneizar comportamentos. São ensinadas normas de conduta, valores e hábitos que as/os professoras/es gostariam que as/os estudantes aprendessem. Neste caso, há ensinamentos tanto explícitos como ocultos. Segundo Silva (1995b), esse vínculo entre regulação e educação é antigo. Para ele, "as funções cognitivas e instrucionais da escola sempre estiveram subordinadas às suas funções de controle e regulação moral" (p.9).

Trago aqui dois episódios ocorridos em sala de aula, para identificar esses "aspectos de regulação moral", que são transmitidos de forma explícita ou oculta no currículo em ação do Curso investigado.

1º Episódio

Turma de 3ª série do Curso de Magistério, aula de Filosofia da Educação, 42 estudantes (34 moças e 8 rapazes), idade média de 19 anos.

A professora entrou em sala de aula e, tendo encontrado a turma conversando alto e rindo, encostou-se em sua mesa, que ficava perto do quadro-negro, e, silenciosamente, fixou o olhar na turma. Por mais de oito minutos aguardou que a turma ficasse em silêncio. As/os estudantes, entendendo o significado da imobilidade da professora, vão se acalmando aos poucos, até mergulharem num profundo e constrangedor silêncio. Passados alguns segundos, a professora, com indignação, mas em tom baixo e de forma lenta, fala às/aos estudantes:

- Hoje, 3º ano, vocês podem guardar seus cadernos e todos os materiais. Hoje não vamos estudar nenhuma matéria, porque quero ensinar a vocês a se comportarem como gente; quero ensinar algumas lições de vida para vocês. Mas eu não quero nem um piu, mas nem um piu mesmo. Quem quiser conversar, pode fazer isto lá fora. Aqui só vai ficar quem quiser me ouvir.

Enquanto a professora está terminando sua fala, um aluno [vou chamá-lo de Gilson] diz em tom bem baixo:

- Lá vem sermão, gente!

A professora chega perto do aluno e diz:

- Você disse algo para mim, Gilson? - O aluno balança a cabeça em forma negativa, e a professora volta a dizer:

- Então, se não tem nada a me dizer, faça o favor de ficar calado e me ouvir. - Virando-se para a turma toda, ela continua:

- Vou fazer algumas perguntas para vocês, mas não quero que ninguém me responda. Quero somente que escutem e pensem. As respostas quero que dêem para vocês mesmos. Então, vamos lá: Vocês já pararam para ver como vocês falam alto? [O tom de voz ao fazer esta pergunta é ainda mais baixo] Já observaram como são desorganizados? (...) Já viram a sujeira que fazem com a sala? Já se deram conta do quanto vocês gritam com seus colegas no corredor? (...) Já prestaram atenção na forma como sentam? As meninas me fazem sentir vergonha, não têm nenhuma compostura para sentar; os meninos não se sentam mais, deitam sobre a carteira. (...)

Afinal, o que vocês pensam que são? Um bando de bandoleiros? É assim que vocês vão se comportar quando forem professores? Será que vocês se esqueceram que se formam este ano? (...)Qual mãe e pai vai aceitar pessoas como vocês dando aulas para os filhos deles? Eu não aceitaria. Afinal, qual exemplo vocês vão dar para as crianças? Cresça, 3ª série! Cresça primeiro, para depois pensar em ser professor. Aprendam primeiro o que significa educação, o que significa ser uma pessoa civilizada, porque, assim, vocês não vão conseguir emprego em lugar nenhum desta terra. (...)Eu vou embora e quero que pensem sobre isto. É para o bem de vocês. Hoje eu perdi uma aula para ensinar estas lições a vocês, espero que tenha valido a pena. A professora saiu da sala, e algumas/alguns estudantes ficaram em silêncio, pensativas/os. Outras/os deram gargalhadas e ficaram imitando a professora, chamando a/o colega pelo nome e fazendo as mesma perguntas feitas por ela. O clima de "farra" continuou, até que começou a aula seguinte.

2º Episódio

Turma de 2ª série do Curso de Magistério, aula de Metodologia da Língua Portuguesa, 39 estudantes (32 mulheres e 7 homens), idade média de 17 anos.

A professora interrompe uma explicação que havia iniciado, sobre materiais pedagógicos, para trabalhos com poesia nas quatro primeiras séries do 1º grau, porque duas alunas estavam conversando em pé ao lado da carteira de uma colega. A professora diz:

- Gente, eu fico impressionada com a falta de educação de algumas alunas. Pelo amor de Deus, parem com isto! Quantas vezes eu tenho que ensinar isto a vocês? Quando uma pessoa fala, a outra tem que parar para ouvir. Sinceramente, gente, eu não quero que vocês saiam daqui como a grande maioria das professoras primárias de hoje. (...) Aliás, eu estava mesmo precisando falar umas coisas para vocês. (...) Vocês sabem que as professoras hoje em dia são tratadas com muito desrespeito pelas pessoas, mas parte da culpa disto é delas mesmas. Elas não se dão o respeito; então, quem vai respeitá-las? [Faz-se uma longa pausa e a professora volta a falar]. Na semana passada, eu fui ao banco, num dia de pagamento de professoras e fiquei abismada com o nível que está essa nossa classe. As professoras que vêm da roça é uma tristeza. É uma gente mal educada, furam a fila, empurram as pessoas, gritam. E, depois, estão sempre mal vestidas. Não é preciso luxo, gente, mas limpeza sim. A professora pode vestir uma roupa velha, mas tem que ser decente, bem lavada e bem passada. Eu tenho umas dicas para dar a vocês: Por favor, as meninas, quando forem dar aulas, nada de mini-blusas, de pedaços de saias. Vistam decentemente. Cuidem dos cabelos, não os deixem sujos e despenteados. (...) Quando chegarem nas escolas para falarem com a diretora, falem em tom baixo, educadamente. Em locais públicos, sejam educadas e pacientes. Se as professoras primárias empurram os velhinhos nas filas de bancos, como tenho visto, o que será das crianças, suas alunas? Eu quero de vocês comportamentos diferentes. Não existe maior desgosto do que ver minhas ex-alunas se comportando como animais por aí.

Quando tocou a sirene, a professora encerrou sua fala e as/os estudantes saíram da sala.

É possível observar, através dos dois episódios, que, em momentos como esses - assim como nas práticas de "educação moral" estudadas por Larrosa -, não há um texto específico a ser seguido: "não há um texto anterior". O discurso pedagógico é regulativo. Mas, diferentemente das práticas de educação moral, aqui há ensinamentos explícitos, tanto através das "lições" transmitidas pelas "pseudo-perguntas", quanto através das "dicas" ensinadas. Nos dois episódios mostrados, trata-se sempre de regular comportamentos, com o objetivo explícito de provocar sua transformação.

No primeiro episódio, a professora faz várias perguntas para as quais não pede respostas. Ressalta que é para todas/os pensarem sobre aquilo. A professora provoca, mas não quer ouvir. As perguntas têm tom acusatório e, em várias delas (como, por exemplo: "Já observaram como são desorganizados? Já viram a sujeira que fazem com a sala?"), a professora faz a pergunta e mostra do que está falando, para as/os estudantes verem, observarem e pensarem. Pelo tom (baixo, e firme) e pela forma utilizada nas perguntas (apontando para as pessoas), as respostas já estão implicitamente sendo dadas e, junto com elas, vários ensinamentos do que é certo e errado e de como deve comportar-se um/a professor/a. É um conjunto de "perguntas dirigidas" que tentam fazer com com as/os estudantes tenham as respostas que elas querem dar. Na verdade, não são propriamente perguntas - já que não se pode responder a elas -, mas um discurso regulativo, ou seja, uma forma de fazer com que as/os estudantes homogeneizem seus comportamentos, pressupondo-se que há uma maneira certa de agir, para aquelas/es que serão professoras/es.

Tendo em vista que o currículo constitui identidades, é certo que as/os estudantes produzem respostas para as perguntas que estão sendo feitas, mas estas respostas também produzem as/os estudantes. Cabe lembrar que as respostas são elaboradas pelas/os estudantes em silêncio e individualmente, pois elas/es não produzem nenhum texto a partir daquela situação. Como "o currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares" (Silva, 1995b, p.3), a regulação transmitida através das "lições" (e que as perguntas tentam ocultar) pode ter repercussões diferenciadas nas/os estudantes. Não se sabe exatamente o que cada um/a aprende daquilo que está sendo transmitido.

Esses discursos da professora - esses "aspectos de regulação moral" - podem produzir comportamentos padronizados. Há ensino e há aprendizagem, já que algumas/alguns estudantes ficam pensativas/os e acreditam que as professoras têm razão. Outras/os imitam e

críticam as professoras, mas escutam atentamente e podem estar aprendendo a proceder de uma forma específica, e a analisar, avaliar e conhecer as pessoas através do que é considerado certo e errado pela professora. Esses ensinamentos produzem e regulam o comportamento das/os estudantes e futuras/os professoras/es. Através deles, pode-se aprender um significado específico de comportamentos e práticas "certos" e, portanto, de hábitos e valores a serem imitados ou de regras a serem seguidas.

Cabe lembrar, no entanto, que a regulação moral também pode produzir a rejeição dos comportamentos, ou seja, as/os jovens podem também aprender a agir em oposição ao que está sendo apresentado pela professora como "dever ser". Ainda que naquele momento elas/es não consigam elaborar um contra-argumento, isso não quer dizer, necessariamente, que não se contraponham à regulação. Assim, penso ser possível dizer que o currículo é produtivo, pois aceitando ou rejeitando suas proposições, a/o jovem está se "fazendo" na relação com esse currículo.

No segundo episódio, a professora conta um fato que presenciou para ensinar as/os estudantes a se comportarem "corretamente". Quando ela diz "eu estava mesmo precisando falar umas coisas pra vocês", ela dá início à transmissão de várias normas que acredita serem certas. Penso que esse fato contado tem o efeito de "narrativas" que, como lembra Silva (1995b), "são cruzadas pelas linhas de poder, (...)ao contar histórias contaminadas pelos significados dominantes, elas tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas"(p.11).

Como afirma Larrosa (1994), as histórias que contamos sobre nós mesmos "estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito, na medida em que estamos compelidos a produzir nossas histórias em relação a elas"(p.48). É assim que essas "histórias" e esses aspectos de regulação moral do currículo em ação podem ser centrais no processo de formação das pessoas e de inculcação de valores dominantes.

A professora do segundo episódio define as características, as atitudes e até a forma de vestir que considera adequadas para um/a professor/a, e quer "formar" as/os estudantes conforme seus valores. Assim, ela espera transformar o comportamento e os hábitos dessas pessoas, futuras/os professoras/es. A professora controla a fala das/os estudantes, que se calam para ouvi-la. Numa posição que vai da perplexidade à aceitação, as/os estudantes não

conseguem, naquele momento, elaborar um contra-argumento para contrapor-se às "dicas" da professora. Pois é ela, naquela situação, quem tem o poder para dizer o que é certo; é ela quem tem o poder de julgar e avaliar o que as/os estudantes fazem, ou seja, suas experiências.

O "outro" (outras professoras) é descrito pela professora do episódio, no fato por ela narrado, em contraste com o que considera correto. Daí a não neutralidade das ações do currículo e dos seus efeitos sobre as pessoas. Como afirma Silva (1995b), "ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa". Penso, assim, que as professoras, através dos seus discursos, põem em ação dispositivos reguladores, e é nesse processo que o currículo produz e fixa identidades individuais e sociais.

Considero importante advertir que o comportamento esperado pelas professoras envolvidas nesses episódios é explícito, é declarado. Elas deixam claro que existe uma forma de se posicionar e um comportamento esperado por ela e pela comunidade, de um/a professor/a. Elas ensinam explicitamente quais são esses comportamentos desejados. Ela regula, controla e tenta transformar o comportamento das/os estudantes.

Entretanto, muitas outras coisas estão sendo ensinadas através disso que as/os professoras/es chamam de "dicas" ou "lições". Transmitem-se ali muitos aspectos "interiores" e "pessoais", atitudes, valores, preconceitos, componentes reguladores, controladores, dominadores e de poder. Dito de outra forma, se, explicitamente, o que se está pretendendo transformar é o comportamento do/a estudante e futuro/a professor/a, ocultamente ensinam-se noções do certo e do errado. Tenta-se transformar a própria maneira de ser das/os estudantes, seus valores, suas práticas, seus hábitos. Enfim, ensinam-se crenças e opiniões dominantes sobre um comportamento desejado.

Fica evidente que apesar da valorização dos conhecimentos oficiais, detectada neste estudo, indicar uma direção do que é oferecido às/aos estudantes, não são estes apenas que lhes são transmitidos através do currículo em ação. Não são apenas informações oficiais que se aprendem no currículo; aprendem-se também normas, valores, hábitos e regulações pelas quais se quer padronizar as pessoas e seus comportamentos, dentro e fora da escola. Nas lutas por estratégias de mudanças curriculares, isso precisa ser lembrado. No entanto, como lembra Silva (1995b), "ver o currículo como sendo necessariamente constituído por

regulação e controle não significa aceitar os regimes de controle e regulação existentes" (p.9). Eles precisam ser identificados, questionados e transformados, pois, segundo Silva:

"Identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo significa abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e inferiorizá-los"(1995b,p.9).

3.3 - Outras formas de controle no currículo:

Quando vamos retratar a escola ou o currículo, tendemos a destacar as aprendizagens do ensino e o conteúdo educacional transmitido explicitamente. Entretanto, penso que é importante, também, refletir sobre algumas questões do currículo e das salas de aula, que não são imediatamente visíveis, mas que também são importantes para analisar o currículo e as mensagens que ele transmite às/aos estudantes.

Certamente, muitas mensagens ocultas são transmitidas no ambiente educacional; afinal, o currículo não é só o espaço em que são oferecidos conhecimentos legítimos, mas nele também ensinam-se regras e procedimentos. Durante esta investigação, muitas vezes tive estas dúvidas: as/os estudantes estariam aprendendo as informações transmitidas explicitamente através dos conteúdos e conhecimentos oficiais? Ou assimilariam melhor as mensagens implícitas que, juntamente com os conteúdos, são passadas às/aos estudantes através das posturas adotadas pelas/os professoras/es, dos rituais específicos da cultura escolar, das relações hierárquicas e de poder que se estabelecem na escola, das características físicas daquele ambiente e das regras e procedimentos que ali imperam?

Na verdade, aprender a adaptar-se a um ambiente como o da escola e da sala de aula constitui uma experiência com conseqüências importantes. No que se refere ao controle, por exemplo, diferentes formas são colocadas em ação cotidianamente na escola, e isso pode estar transmitindo mensagens muito mais complexas do que o simples fato de elaborar uma estratégia para que a aula transcorra como o/a professor/a deseja. Aprendizagens culturais significativas podem dar-se através dos elementos ocultos desses atos. Afinal, o currículo

oculto também constitui identidades, e "ele é importante porque contribui para adaptar o estudante a certos aspectos da vida social" (Silva, 1992, p.96).

No currículo em ação investigado, diferentes formas de controle estão em ação cotidianamente. Se pensarmos como é controlado o horário de as/os estudantes entrarem e saírem da escola, o tempo de cada disciplina, a forma de sentar, o tom de voz ao dirigir-se às/aos professoras/es, a disposição das carteiras, as vestes a serem usadas, a hora de falar e de ouvir, logo será possível concluir que, no currículo em ação, o controle, as regras e os procedimentos são marcas tão presentes quanto os conteúdos legítimos. Isso sem falar no controle também presente na seleção e na transmissão desses mesmos conteúdos. No entanto, três formas de controle do comportamento das/os estudantes são praticadas, constantemente, pelas/os professoras/es observadas/os nas suas práticas pedagógicas, por isso as escolhi para serem discutidas e analisadas: a lembrança da avaliação formal; a expulsão da sala de aula; e as "perguntas-testes", feitas sobre os conteúdos, para aquelas/es estudantes que não estiverem prestando atenção à exposição dos conteúdos. Discutirei brevemente cada uma dessas formas, evidenciando como elas acontecem no currículo investigado.

Trago, inicialmente, um episódio ocorrido em sala de aula, para discutir as duas primeiras formas citadas de controle de comportamento das/os estudantes, e apontar para as mensagens ocultas que podem estar sendo transmitidas em tais estratégias de controle.

Episódio

Turma de 3ª série do Curso de Magistério, aula de português, 48 estudantes (39 moças e 9 rapazes), idade média de 19 anos.

A professora chegou dez minutos depois do horário e encontrou a turma conversando alto. Penso que isso se devia a dois fatores: o primeiro era o próprio atraso da professora, que as/os estudantes sempre criticavam, e o segundo era o fato de que haveria prova da disciplina no outro dia. A professora entrou e começou, imediatamente, a escrever no quadro alguns "exercícios" de gramática, dizendo:

- Acho bom vocês calarem a boca e começarem a escrever os exercícios logo, para dar tempo de corrigi-los, porque vão cair na prova de amanhã.

Como quase sempre acontecia, parte das/os estudantes não escrevia os exercícios. Nesta aula, oito estudantes não estavam escrevendo. A turma continuava conversando. Até mesmo as/os estudantes que transcreviam os conteúdos, participavam das conversas. Embora diferentes assuntos fossem comentados, nesse

momento o assunto principal e mais empolgado era a "Copa do Mundo". A professora voltou a interferir.

- Parem com essa conversa, gente! Minha cabeça está doendo(...). Desse jeito vocês vão chegar em San Francisco antes dos jogadores. Eu também gosto de futebol, mas existe hora pra tudo e agora não é hora pra isso.

- Ah, D. Tereza, a senhora é muito engraçada, chega atrasada na aula, fica escrevendo que nem louca, obrigando a gente a escrever de todo jeito e ainda quer que todo mundo fique calado - diz Paulo, em tom zombeteiro.

A professora parou de escrever, olhou nervosa para o aluno e disse:

- Você está muito ousado, menino. Vê se me respeita! Acho melhor você ficar calado e escrever logo. Agora, se tiver incomodado, pode se retirar da sala.

O aluno calou-se, mas as conversas continuaram até que a professora gritou, brava:

- Tudo tem limite, gente, e eu já cheguei no meu máximo. Vocês três aí atrás querem fazer o favor de saírem da sala? Não vou permitir isso. Além de não fazerem os exercícios, ficam o tempo inteiro conversando. Podem ir "bater papo" lá fora, pois assim param de incomodar os que querem aprender.

Os três alunos se levantaram e saíram da sala. Um deles ainda disse sorrindo para a professora:

- Obrigada, professora. Esta aula sua é mesmo muito chata. Com todo esse calor, aposto que lá fora está muito melhor.

- Deve estar mesmo. Eu espero que amanhã, na hora da prova, você continue achando lá melhor, engraçadinho!

A professora voltou a escrever no quadro, e o restante da turma ficou em silêncio absoluto.

Neste episódio, a professora utilizou duas formas de controle para obter, das/os estudantes, o silêncio por ela desejado. Primeiramente, a professora usou a prova da aula seguinte como uma ameaça, uma punição, lembrando-lhes do castigo que viria. Aliás, a estratégia é muito utilizada pelo/as professor/as observado/as durante esta investigação. A lembrança da avaliação (especialmente referindo-se aos pontos distribuídos por bom comportamento) é a forma mais usada pelas/os professoras/es para obterem o controle e a obediência das/os estudantes, ainda que outros tipos de punições também estejam presentes no cotidiano escolar.

Em vários momentos, essa estratégia tinha efeito sobre as/os estudantes que, com a lembrança da avaliação, acabavam fazendo o que as/os professoras/es desejavam. Neste episódio, no entanto, isso não foi suficiente para a turma ficar em silêncio, como a professora pedia. Quando o aluno Paulo começou a esboçar um argumento contra as exigências da professora, lembrando-a do seu atraso, a professora irritou-se e disse que ele estava "muito ousado", exigindo-lhe que a "respeitasse". Paulo calou-se, mas algumas/alguns estudantes

continuaram conversando, apesar dos apelos da professora. Não conseguindo, então, o silêncio desejado, a professora utilizou uma segunda estratégia: a expulsão de alguns estudantes da sala de aula.

Esta estratégia, quando utilizada, geralmente provocava reações de deboche, constrangimento ou de raiva nas/os estudantes. No episódio em questão, a reação foi de "deboche", talvez porque as/os estudantes já estivessem insatisfeitas/os, pelo atraso da professora e porque não sabiam resolver os exercícios que estariam na prova do dia seguinte. Quando a professora ordenou que três alunos saíssem da sala, justificando que estes, "além de não fazerem os exercícios, ficavam o tempo inteiro conversando", ela conseguiu o silêncio da turma. Mas esse silêncio é de quem sabe que, naquele momento, não terá seus contra-argumentos ouvidos; por isso, precisam calar se quiserem permanecer na aula. Um dos alunos, ao retirar-se da sala, ainda agradece de forma debochada à professora, lembrando-lhe que a "sua aula é mesmo muito chata". A expulsão da sala de aula, convém lembrar, é utilizada por diferentes professoras/es no Curso investigado.

Por um lado, é possível pensar que essas estratégias têm uma "causa justa", pois as/os professoras/es querem que todas/os "aprendam os conteúdos igualmente". Acreditando que as conversas atrapalham aquelas/es que estiverem interessadas/os em aprender os conteúdos, as/os professoras/es utilizam tais estratégias, que naquela escola funcionam para fazer com que todas/os se calem. Por outro lado, tais estratégias podem ser lidas como sendo uma forma de o/a professor/a lembrar, constantemente, quem tem o poder ali dentro e quem deve obedecer, como fica evidente nas palavras do professor Santos, quando diz: "aluno tem que saber quem manda aqui, senão vira baderna. Também, eles gostam é de professor durão, que impõe respeito. Se não for assim, se for mansinho, eles passam por cima da gente".

No entanto, penso que o mais importante a ser analisado aqui são as mensagens implícitas que atos como esses podem transmitir, ou seja, os efeitos dessas ações. Conforme nos ensina a teoria crítica de currículo, nestas práticas, que têm como objetivo explícito "fazer com que a aula transcorra sem transtorno" (professora Tereza), que controlam comportamentos e fazem as/os estudantes calarem e ouvirem, estão corporificadas formas particulares de agir, de sentir, de pensar e de ver a escola, a sociedade e o próprio lugar do "eu" no mundo. É certo que esses efeitos ocultos produzem poder.

As pessoas, nessas práticas, são julgadas e podem aprender a julgar, com base nesses mesmos critérios, já que, como foi dito anteriormente, o currículo exerce uma ação sobre as pessoas. E a questão se complexifica quando se sabe que esses controles, presentes na escola, podem servir a funções de controle social, já que estimulam a conformidade em relação a convenções sociais, ao mesmo tempo que reforçam as relações de poder.

A outra estratégia usada pelas/os professoras/es para fazer calar as/os estudantes ou para chamar sua atenção diante das exposições dos conteúdos, é a "pergunta-teste", ou seja, a estratégia de convidar a/o aluna/o a falar sobre um conteúdo que o/a professor/a acabou de explicar, ou para responder a uma pergunta sobre o tema que está sendo trabalhado. É o que aconteceu, por exemplo, numa aula de Português:

A professora explicava o conteúdo, "fonema e grafema", quando viu duas alunas conversando. Então, ela pediu:

- Mara, fale para mim três palavras que contenham duas letras com o som de uma.

A aluna ficou em silêncio, e a professora disse:

- Está vendo, Mara, você fica aí conversando, não entende a matéria e depois reclama quando tira nota ruim. Vê se vira para a frente e presta mais atenção nas aulas. Você parece que anda no mundo da lua.

Ou, então, como ocorreu numa aula de Sociologia:

O professor estava falando sobre as diferenças entre o Capitalismo e o Socialismo, e um aluno [Adão] estava dormindo, com a cabeça encostada na parede. O professor chega perto dele e diz:

- Adão, você pode nos falar uma característica do Socialismo, que o Capitalismo não possui? - O aluno acorda assustado e pergunta:

- O quê, professor? - O professor volta a fazer a pergunta e Adão responde que não sabe. O professor, então, diz:

- Está vendo só? "Quem muito dorme pouco aprende". Vá lá fora lavar esse rosto e depois volte para prestar atenção na aula.

As perguntas, nesses dois exemplos, são usadas pela professora e pelo professor como uma forma de punição, com o objetivo de mostrar que estão percebendo quem não está prestando atenção na explicação, e fazer com que todas/os se comportem como as/os mestras/es desejam. É comum o/a professor/a chamar a/o aluna/o para responder algo quando suspeita que esta/e não está prestando atenção à aula. Com essa estratégia, o/a professor/a consegue punir aquelas/es que estão manifestando algum comportamento por

ele/a indesejável, e consegue controlar o restante das/os estudantes, já que estas/es sabem que, se não prestarem atenção à exposição dos conteúdos, podem também ser punidos.

É claro que isso também representa repreensão, castigo e controle. Como argumenta Forquin (1993), "é necessário reconhecer que a educação (...)supõe, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constitui o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação" (p.10). Penso que o controle do comportamento das/os estudantes é também um ensinamento transmitido pelo currículo em ação do Curso de Magistério. Daí a necessidade de questionar as idéias e as regras entranhadas nas práticas da escola.

Em práticas legitimadas (pela escola) cujo objetivo seja que as pessoas façam silêncio em determinado momento e escutem ou obedeçam - quer através da lembrança da avaliação, da expulsão da sala de aula ou das "perguntas-testes" - pode-se estar ensinando e aprendendo a organizar e produzir a subordinação, dentro e fora da escola. Pois, como afirma Popkewitz (1994), "o processo de escolarização incorpora estratégias (...) que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo"(p.192).

Penso ter evidenciado, assim, que as oportunidades oferecidas às/aos estudantes, quanto a conhecimentos, não são tudo o que o currículo em ação possibilita aprender. Naquele espaço, são transmitidos (ora explicitamente, ora implicitamente) saberes, competências, representações, papéis, valores, normas, regulações, controles, regras, hierarquias, procedimentos.

É preciso lembrar, no entanto, que a cultura da sala de aula, como é evidente no Curso investigado, e como já foi ressaltado por várias/os estudiosas/os do campo do currículo, não se manifesta como uma unidade pura, uma entidade homogênea, em que as/os estudantes aprendem tudo o que lhes é ensinado. Ao invés disso, ela é descontínua, conflituosa, provocadora de competição. A sala de aula é, igualmente, uma arena simbólica, na qual estudantes e professoras/es lutam, procurando entender e assimilar os códigos, normas e metáforas dominantes. Outras vezes, lutam por resistir a essas mesmas imposições. Talvez, por isso, Bernstein (1971) afirme que uma Sociologia da Educação que não se centrar na estrutura, nos conteúdos e modos de transmissão dos saberes, permanece "na superfície das coisas".

Verifiquei nesta investigação que, apesar de as diferentes estratégias de controle estarem em ação cotidianamente, na tentativa de padronizar comportamentos, apesar de a regulação moral tentar produzir identidades homogêneas e, apesar de a legitimação dos conhecimentos oficiais contribuir para este processo, o currículo é também espaço de contra-hegemonia, de resistências, de lutas e de disputas. A seguir, com o estudo daquilo que chamo de "a ação dos campos de silêncio do currículo formal", espero evidenciar as lutas e disputas que ocorrem, permanentemente, no currículo em ação do curso investigado, as quais fazem dele, também, espaço de contestação.

A AÇÃO DOS CAMPOS DE SILÊNCIO DO CURRÍCULO FORMAL: A LUTA ENTRE CULTURAS.

"Os resultados educacionais, pertençam ou não ao domínio do currículo oculto, constituem o efeito composto de um emaranhado de fontes e influências. Grande parte da nossa engenhosidade e esforço deve ser aplicada na tarefa de identificar os elementos constituintes desta complexidade, buscando destacar quais elementos do ambiente escolar causam quais efeitos e resultados" (Tomaz Tadeu da Silva, 1992,p.107).

"(...)o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão" (Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva,1994,p.28).

Utilizando-me da teoria crítica de currículo e da NSE, abordadas no primeiro capítulo deste estudo, analisarei os dados coletados sobre dois temas de forte presença no currículo em ação do Curso de Magistério investigado, mas que constituem "campos de silêncio" do currículo formal: a luta entre culturas e as relações de gênero.

A partir dos dados, portanto, tratarei esses temas exatamente nesse sentido de exclusão - já que não pertencem nem ao currículo oficial nem ao planejado, como também não são problematizados no currículo em ação -, embora constituam uma presença real nas diferentes relações que se estabelecem em sala de aula. Foi possível constatar que eles estão vivos no cotidiano escolar, na vida daquelas pessoas, fugindo, assim, do controle das/os planejadoras/es do currículo, das/os autoras/es dos livros didáticos, e das/os próprias/os professoras/es do Curso de Magistério investigado.

Assim, com a metáfora "campos de silêncio", quero indicar a privação a respeito de algo que, se problematizado, poderia provocar reflexões e atitudes nas pessoas envolvidas no

processo ensino-aprendizagem. Quero com ela indicar, também, a existência de um "silêncio", imposto mas não "respeitado", sobre algo que incomoda, que provoca conflitos e contestação. É um "calar" sobre algo que se faz presente, pedindo para ser problematizado e trabalhado. É desta forma que "campos de silêncio do currículo formal" é diferente de "currículo nulo" ou "currículo vazio", elaborados pela teoria crítica de currículo. Como foi dito anteriormente, o currículo nulo ou vazio trata-se de conhecimentos e temas ausentes tanto do currículo formal como do currículo em ação. Os campos de silêncio, de forma diferente, estão ausentes do currículo formal e não são problematizados no currículo em ação, mas eles aparecem nas práticas pedagógicas das/os professoras/es e nas relações que as/os estudantes estabelecem entre si e com as/os professoras/es.

O estudioso do currículo Jurgo Torres Santomé, em recente estudo intitulado "As culturas negadas e silenciadas no currículo", usa o termo "silêncio" para falar das "vozes ausentes e ou deformadas na maioria dos currículos que se planejam e desenvolvem nas salas de aulas e nas escolas"(no prelo,p.3). Parece-me que o autor usa o termo "silenciada" no mesmo sentido que quero atribuir a campos de silêncio do currículo, já que ele chama de "culturas silenciadas" aquelas que "não dispõem de estruturas importantes de poder" (ibidem) para serem trabalhadas nas salas de aula como conhecimentos legítimos.

É certo que outros temas poderiam ser incluídos num texto como este, que trata dos silêncios do currículo formal. Talvez pudesse incluir aqui, por exemplo, a questão das raças ou etnias, também silenciada no currículo formal do Curso de Magistério. As/os autoras/es do campo do currículo têm chamado atenção para a importância do tratamento das questões raciais nos currículos escolares que, no entanto, parecem permanecer como "culturas negadas", na maioria das escolas.

Não tenho dúvidas de que este tema também é campo de silêncio do currículo formal e que pode, em outros ambientes e outras escolas, ser presença tão forte e marcante como são, no Curso que investiguei, os temas do gênero e da luta entre culturas. A questão do "silêncio das raças ou etnias no currículo" fica, então, como encaminhamento para estudos futuros.

Desta forma, neste capítulo, ao focalizar o tema "luta entre culturas", analiso o confronto entre "roça" e "cidade" no currículo em ação do Curso de Magistério investigado, abordando a forma como as/os estudantes da roça são representadas/os, a tendência do

currículo à homogeneização cultural e os elementos de resistência, de conformismo e de poder que se manifestam no interior desse confronto.

No próximo capítulo (capítulo 5), tratarei do "gênero na formação das/os professoras/es". Apoiada pelas/os autoras/es da teoria crítica de currículo, que vêm argumentando em favor de currículos que abordem as experiências dos grupos sociais marginalizados (entre os quais as mulheres têm sido freqüentemente incluídas), e pelas/os estudiosas/os das relações de gênero ou pelas/os feministas - que sugerem uma articulação desse tema a outros temas, categorias e abordagens -, analiso a manifestação das relações de gênero no currículo em ação, como um campo de silêncio do currículo formal gerador de conflitos e disputas no currículo em ação.

Sabemos que cultura é um conceito notavelmente ambíguo. Diferentes autoras/es têm mostrado sua complexidade conceitual (Raymond Willians, 1979 e 1992; Dick Hebdige, 1988; Marilena Chauí, 1986). Entretanto, neste estudo, entendo *cultura* "menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta" (Moreira e Silva, 1994,p.27). Entendo cultura como sendo constituidora de relações de poder e constituída por relações de poder. Como afirmam Moreira e Silva (1994), "a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos"(p.27). É nessa perspectiva que cultura é entendida neste estudo.

Assim, estudar o currículo escolar é debruçar-se sobre o próprio questionamento fundamental das culturas, já que o currículo é construído a partir de uma seleção no interior das culturas e é campo de produção e de contestação cultural. Tanto a teoria crítica de currículo quanto a NSE enfatizaram os aspectos culturais da escolarização.

A NSE argumentou que era preciso colocar mais ênfase do que antes nos aspectos culturais do currículo, mas ressaltou a importância de situar estes aspectos em seu contexto histórico e político mais amplo. Young (1971), por exemplo, enfatizou a necessidade de centrar atenção nos critérios em que se baseiam a seleção, organização e estruturação dos conteúdos escolares, chamando a atenção para o fato de que esses critérios tinham a ver com os valores e interesses dos grupos dominantes em dado momento. Young (1976 e 1978) reivindicou um currículo articulado com as culturas de origem dos estudantes das "camadas subalternas".

A teoria crítica de currículo também enfatizou o papel da cultura na forma como as escolas contribuem para reproduzir e mudar configurações sociais. Nos estudos de Apple, por exemplo, a categoria cultura teve importância fundamental. O autor enfatizou a necessidade de ver o currículo como espaço de produção e reprodução cultural; como campo onde um conjunto de significados e práticas, que fazem parte da cultura vivida, submetem as pessoas a uma ordem social existente, ou as qualificam para a ação e mudança social (Apple 1989,1989a).

O que a teorização crítica do currículo discutiu e evidenciou foi que o currículo está envolvido em uma política cultural, constituindo-se campo de produção e de contestação. Moreira e Silva (1994) resumiram esse vínculo do currículo com a cultura, nas teorias críticas, da seguinte maneira:

"Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campo de produção ativa de cultura quanto campos contestados" (p.26).

Nesta perspectiva, passo a analisar como as diferentes culturas se confrontam no currículo em ação do Curso investigado. Apesar de nada constar no currículo formal sobre as diferenças entre as culturas, ou seja, apesar de este tema ser campo de silêncio do currículo formal, a luta entre "roça" e "cidade" é constante no currículo em ação. Essa luta é uma evidência significativa de que o currículo é espaço de produção e contestação cultural; é uma evidência, também, de que o currículo planejado é diferente daquilo que realmente ocorre em sala de aula. Trago aqui um episódio para melhor discutir essas afirmações.

Episódio

Numa turma da 2ª série do Curso de Magistério, durante a aula de Metodologia da Língua Portuguesa, a professora nomeia oito estudantes que, segundo ela, estavam "fazendo bagunça", e diz:

- Vocês vão dramatizar uma historinha infantil. Escolham a que vocês quiserem, preparem o cenário e dramatizem como se estivessem numa sala de aula com as crianças. Quero que seja na próxima aula.

- Vai valer nota, professora? - pergunta um aluno.

- Claro que vai. Caprichem que vou dar a nota do trabalho nesta dramatização. E eu não quero coisa mal feita.

Com o fim da aula, o grupo de estudantes fica na sala para articular a dramatização. As/os estudantes estão indignadas/os com a professora e iniciam as reclamações. Uma das reclamações me tocou, em especial, porque já havia detectado um certo desconforto das/os estudantes que não moram na cidade. Uma aluna reclamou:

- Oh trem ruim é sê da roça. Tudo de ruim vem pra cima da gente! Mas pode deixar que nós vamos dramatizar bem legal que é pra ela ver quem nós somos.

Uma aluna logo toma a iniciativa de dividir as tarefas e marcar os encontros para ensaiar a dramatização. Feito isto, cheguei perto da aluna que havia reclamado [vou chamá-la de Márcia] e perguntei:

- Márcia, qual a ligação entre ser da roça e essa dramatização? Não entendi nada.

- Não, moça, é que essas professoras têm birra com nós da roça. Você não viu? Todo mundo aqui faz o que quer e só nós somos culpados. Elas tão sempre querendo nos castigar - Respondeu Márcia, querendo o apoio das/os estudantes que ainda estavam por perto.

- Mas você viu isto como um castigo? - voltei a perguntar.

- É claro que foi. Você não ouviu ela dizer: "Vocês que estão sempre conversando". Mentira dela! Todos que ela falou o nome é aluno que vem da roça. Elas falam que somos bagunceiros, diz que estamos atrasados. Tudo mentira...

Naquele momento a aluna deu a conversa por encerrada, mas aquele episódio e as falas de Márcia contribuíram para alimentar as minhas suspeitas de que havia um certo sentimento de discriminação por parte das/os estudantes que vinham do meio rural²², e de que as/os professoras/es podiam, realmente, de forma oculta ou explícita, estar exercendo essa discriminação. Durante as minhas conversas informais com as professoras, já havia notado uma certa "inferiorização" atribuída pelas/os professoras/es às/aos estudantes que vinham dos distritos ou do meio rural. Como a professora Tereza, por exemplo, ao reclamar que os/as estudantes não se interessavam pelo Português:

"(...)Eles acham que é só regras, que é muito complicado. Eu fico com raiva porque corrijo, corrijo, e eles continuam falando igual à gente da roça. Agora, aqueles alunos que falam bem, escrevem e lêem bem; mas são poucos".

²² É importante esclarecer que existe vários níveis do "rural" entre as/os estudantes. Existe aquelas/es que moram nos distritos, aquelas/es que moram em pequenos "lugarejos" próximo a alguma fazenda e as/os que moram nos arredores dos distritos.

Ou também como aparece nas palavras da professora Sílvia, ao antecipar justificativas para suas possíveis falhas:

"A gente não consegue grandes coisas não. As alunas, na sua grande maioria, são pobres, moram em casa de família para estudar e vieram da roça. O nível delas é muito baixo".

Alguns autores, como Grignon (no prelo), Santomé (1994), Sacristán (1994) e Cameron McCarthy (1994), têm mostrado que a escola (e, conseqüentemente, o currículo nela inscrito) "conduz espontaneamente ao monoculturalismo", ou "leva à homogeneização cultural", pois seleciona aquelas culturas que podem ser chamadas de hegemônicas, para serem objeto de atenção explícita, e consagra a supremacia de "uma cultura", ditando, controlando e impondo aquilo que deve ser considerado importante. Assim, segundo Grignon, "o sotaque dominante é percebido, ou melhor, não percebido, é o sotaque zero, o sotaque em relação ao qual os outros sotaques, populares e regionais, se fazem ouvir"(no prelo,p.3). Quando a professora Tereza diz: "alunos que falam bem, escrevem e lêem bem", seu referente é a fala, a leitura e a escrita dominantes. A raiva que diz sentir porque as/os estudantes "continuam falando igual à gente da roça", evidencia o grande valor atribuído à língua considerada culta e o desprezo para com a linguagem regional, o dialeto local, ou, mais especificamente neste caso, para com a linguagem rural.

Quanto às palavras da professora Sílvia, "as alunas, na sua grande maioria, são pobres (...) e vieram da roça. O nível delas é muito baixo", fica evidente aí a inferiorização atribuída à cultura, aos conhecimentos e às capacidades das/os estudantes "da roça". Grignon considera essa inferiorização uma conseqüência do fato de a escola considerar "o local e o popular" uma falta, um problema a ser corrigido. Em suas palavras:

"O sentimento escolar da correção, as sanções que penalizam a "falta" de língua, têm também como resultado inibir a expressividade dos alunos procedentes das classes e dos grupos dominados, ao mesmo tempo que acreditam na idéia de sua inferioridade no que se refere ao pensamento abstrato, à sua capacidade para distanciar-se e, mais geralmente, em suas capacidades intelectuais" (no prelo,p.3).

Convertendo a cultura dominante em cultura de referência e inferiorizando a cultura dos grupos dominados, conforme o autor argumenta, "a escola tende ao monoculturalismo".

Sacristán, igualmente, levanta alguns fatores que contribuem para o monoculturalismo: "os currículos das instituições educativas, quer seja através do funcionamento institucional ou graças à ação de mecanismos de intervenção político-administrativa e de caráter técnico levam à homogeneização cultural: controles externos como os exames, regulações administrativas do currículo, indústria dos materiais didáticos, formação e seleção de professores, etc." (1994,p.39).

Assim, os depoimentos das professoras Tereza e Sílvia, somados àquele episódio ocorrido com Márcia e suas/seus companheiras/os, aumentaram minhas dúvidas e fizeram com que ficasse atenta a esta questão, que já aparecia explicitamente no currículo em ação daquele Curso.

Decidi, então, identificar todas/os as/os estudantes que não eram da cidade e conhecê-las/os melhor. A simples observação de seus comportamentos não me permitia essa identificação. Além disso, era difícil encontrar tempo para entrevistá-las/os. Assim, resolvi acompanhar aquelas/es que vinham de ônibus, de um distrito, especialmente para estudar. Durante todo o mês de maio de 1994, fui à tarde a esse Distrito (num ônibus de linha), e lá eu tomava o mesmo ônibus das/os estudantes para ir a Santa Bárbara e à Escola de Magistério. Como disse anteriormente, algumas/alguns destas/es estudantes moravam ali mesmo no Distrito de onde o ônibus saía; outras/os vinham (a pé ou a cavalo) de diferentes localidades do meio rural; outras/os, ainda, esperavam em vários pontos da estrada pelo ônibus, que ia parando nos lugares combinados.

Quero registrar aqui que, inicialmente, quando me incumbira da tarefa de viajar com as/os estudantes, imaginei uma atividade enfadonha e cansativa, mas ainda assim indispensável à pesquisa. Pensava que iria sentir aqueles "desconfortos" relatados por tantas/os pesquisadoras e pesquisadores, quando se deparam com a necessidade de conviver com um grupo que não o seu; imaginava que teria dificuldade em ser aceita pelo grupo, e já previa o cansaço (estava assistindo a todas as aulas, pela manhã e à noite). Mas precisava saber como era essa discriminação que as/os estudantes sentiam e que vinha à tona nas salas de aula e em outras atividades realizadas pelo Curso.

No entanto, a atividade tornou-se, dia após dia, mais prazerosa para mim. Eu realmente "curtia" aquelas viagens. Para mim, aqueles foram os momentos mais agradáveis de toda a pesquisa. Durante as viagens, as/os estudantes (especialmente as mulheres)

falaram-me de suas vidas, suas dificuldades, seus sonhos, seus amores "impossíveis", suas paixões e namoros desfeitos, suas perspectivas de vida, suas relações com o Curso de Magistério e suas avaliações das disciplinas, dos conteúdos e dos/as professores/as. Por várias vezes, também, surpreendi-me contando às moças daquele ônibus minhas frustrações e alegrias amorosas, meus sonhos, lutas e conquistas profissionais. Não houve dificuldade de adaptação. Eu realmente me sentia "em casa". Ali eu soube do sentimento de "estranhamento" que, verdadeiramente, era imposto àquelas/es estudantes. Estas/es se consideravam diferentes das/os colegas da cidade; mas se indignavam, lutavam e resistiam, se lhes fosse atribuída qualquer característica de inferioridade.

No ônibus, convivi com jovens ressentidas/os, que se diziam discriminadas/os por não serem da cidade. Várias/os ressaltaram que as/os colegas e professoras/es as/os tratavam de maneira diferente, e contaram algumas histórias, para evidenciar como era a discriminação que sofriam. Assim, Aline, aluna da 3ª série, 18 anos, narra o que ocorreu quando estudava na 1ª série:

"Quando eu estava no 1º ano, a professora de psicologia marcou um trabalho em grupo e escolheu as pessoas pelos números da chamada. Ai no meu grupo só ficou gente da cidade. Só eu não era. Ai, pode perguntar os meninos aqui que eram meus colegas pra você ver, as meninas pediram à professora pra me tirar do grupo delas. Elas falaram que eu não morava lá e que era difícil da gente encontrar pra fazer o trabalho. Mas não era isso não. É que elas acham que todo mundo da roça é burro. Ai a professora me perguntou se eu não podia encontrar com elas. Ai eu disse que podia. Qualquer dia que elas marcassem eu ia. Elas ficaram tudo com raiva. Ai quando nós fomos fazer o trabalho eu era a que mais sabia. E depois quando eu tirava as maiores notas da sala elas me respeitaram. Agora ficam todas querendo ser do meu grupo, mas eu agora é que não quero mais. Eu prefiro fazer com as meninas que moram perto de mim".

Na história contada por Aline fica evidente a inferiorização que a cultura escolar atribui a outras culturas, diferentes da dominante. Quando Aline diz: "elas acham que todo mundo da roça é burro", parece dar-se conta de que aquilo que sabe não é o valorizado pela escola; esta, na verdade, faz "interiorizar a idéia da superioridade dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais, da teoria sobre a cultura prática, do pensamento abstrato sobre a experiência concreta" (Grignon, no prelo, p.3). É como se essa aluna soubesse - ou tivesse aprendido no momento daquele episódio - que seria preciso

instrumentalizar-se de outros conhecimentos e práticas, valorizados pela cultura escolar. Tanto que fez exatamente isto, ou seja, procurou dar à escola aquilo que ela valoriza, para assim conquistar o respeito das/os colegas e professoras/es. Isso fica evidente quando Aline diz: "ai quando nós fomos fazer o trabalho eu era a que mais sabia. E depois quando eu tirava as maiores notas da sala elas me respeitaram". É possível notar que, para conquistar um espaço, por mínimo que fosse, naquele ambiente, Aline tivesse que, necessariamente, introjetar os valores da escola que, como lembra Grignon, são aqueles dos grupos dominantes.

Neste caso específico, a aluna não se juntou definitivamente ao grupo que tinha mais poder (as/os "estudantes da cidade"), talvez porque essa disputa fosse muito explícita e provocadora de vários conflitos no currículo em ação daquele curso. Ela parece dar à escola, assim, o que esta valoriza; mas nas disputas cotidianas a moça continua representando seu grupo ("estudantes da roça"): "agora ficam todas querendo ser do meu grupo, mas eu agora é que não quero mais. Eu prefiro fazer com as meninas que moram perto de mim". De qualquer forma, apesar de Aline não se ter juntado às/aos estudantes da cidade, é fácil comprovar como a ação da escola realmente "contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante" (Grignon, no prelo, p.2).

As/os estudantes sempre reclamavam que colegas e professoras/es as/os "humilhavam". Em suas falas, sempre vinha à tona a questão da nota. Elas/es ressaltavam que era preciso tirar notas boas para "serem respeitadas/os", porque professoras/es e colegas as/os consideravam incapazes. Isto fica evidente em vários depoimentos. É o que diz, por exemplo, Alison, 19 anos, estudante da 2ª série:

"Eu tiro muita nota boa. É só por isso que o pessoal do colégio ainda gosta de mim. Os professores dizem que eu sou inteligente, que eu devia continuar os estudos. (...) Mas eu fico " com raiva porque os professores vivem dizendo que os alunos que estudaram na roça têm mais dificuldade, mas isso não é verdade. Tem hora que me dá vontade de falar com elas isto, mas depois eu deixo pra lá, porque eles podem pegar no meu pé. Mas antes de formar eu ainda vou falar isso pra esses professores. Eu vou dizer que a minha escola da roça era melhor que o colégio. Minhas professoras eram mais exigentes e davam mais matérias. (...) Eu não sei se vou ser um bom professor, mas pelo menos não quero humilhar nenhum aluno meu só porque não é da cidade. Isso é muito ruim."

Ao problematizar os currículos escolares e reivindicar currículos que levassem a sério a cultura das/os estudantes das camadas "subalternas", a NSE ajudou a levantar novas questões sobre os aspectos culturais do currículo e contribuiu para que intelectuais do campo começassem a lutar por currículos que valorizassem as experiências dos grupos sociais marginalizados. No currículo investigado essas experiências ainda estão silenciadas. As próprias manifestações culturais das/os estudantes são ignoradas. O mais grave é que esses grupos - além de terem suas experiências silenciadas, no currículo formal, e "negadas", no currículo em ação - são ainda tratados com preconceitos e diferenciação. É assim que faz sentido este argumento de Grignon:

"A escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance - ou pretensão - universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura *padrão*. A escola não quer ver nas culturas populares mais que cultura no sentido antropológico do termo, e isso na melhor das hipóteses; e, paralelamente, reforça, ao mesmo tempo que oculta, a relação que a cultura culta mantém com a cultura dominante" (no prelo, p.4).

No momento em que as/os estudantes da "roça" devem "adaptar"-se a um modo, a um jeito e a um valor, para sobreviver no ambiente escolar, no momento em que a sua cultura de origem deve ser "esquecida" (já que não se lhe atribui nenhum valor, não se lhe confere nenhuma importância), parece que realmente a escola desclassifica tais culturas marginalizadas, legitimando a cultura dominante e, portanto, direcionando-se ao "monoculturalismo" ou à "homogeneização cultural".

Como é possível ler no depoimento de Alison, existe uma discriminação sentida pelas/os estudantes do meio rural pelos rótulos que lhes são dedicados e pela inferiorização que professoras/es e colegas lhes atribuem. As/os colegas da cidade e as/os professores/as são, segundo elas/es, "de mundos diferentes", mas "não são superiores".

Assim, sendo chamadas/os injustamente de "atrasadas/os", as/os estudantes que não são da cidade tentam dar ao Curso aquilo que a cultura escolar valoriza - notas boas, silêncio e atenção durante as aulas. É o que fica evidente nas palavras de Alison: "Eu tiro muita nota boa. É só por isso que o pessoal do Colégio ainda gosta de mim". Isto, no entanto, não é suficiente para destruir os rótulos e os preconceitos que lhe são dirigidos. Desta forma, as

manifestações culturais das/os estudantes da roça não são apenas silenciadas e negadas no currículo em ação: elas são inferiorizadas e tidas como "faltas" ou falhas, que devem ser corrigidas. É assim que o currículo contribui para criar estereótipos com relação a algumas culturas e para legitimar manifestações e conhecimentos de grupos específicos que têm mais poder na sociedade. Nas palavras de Santomé:

"A preponderância de visões e/ou silenciamentos da realidade (...) contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas, mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre *bom* e *mau*. Esta é uma das maneiras de construir e reforçar estereótipos e preconceitos sobre coletivos e povos marginalizados e sem poder e, por conseguinte, de atribuir-lhes responsabilidades exclusivas pelas situações que lhes são impostas" (no prelo, p.10) .

A questão da origem das/os estudantes e a discriminação que sofrem, pelo fato de não serem da cidade, provoca tantos conflitos que nem mesmo entre as/os estudantes do "campo" ou do meio rural as coisas são tranquilas e bem resolvidas. Esta é uma luta tão constante que, às vezes, causa conflitos entre as/os próprias/os estudantes da "roça", exatamente pelo fato de existirem outras discriminações e por esta disputa estar atravessada por outras categorias, como classe e gênero.

Num dia em que a Escola estava comemorando o seu desmembramento da escola de 1º grau, à qual esteve vinculada, as/os professoras/es, juntamente com a direção, realizaram um forró²³ para festejar a conquista.

As/os estudantes dançavam e se divertiam muito, até que se ouviu um aviso no microfone de que o ônibus para Cachoeirinha sairia em dez minutos. Eu estava ao lado de umas moças que viajavam no ônibus. Elas começaram a reclamar, pois, segundo seu depoimento, já haviam conversado com o motorista para sair mais tarde, naquele dia, por causa da festa. Diziam-se envergonhadas e chateadas, porque suas colegas da cidade estavam zombando delas: "corre, senão vocês vão ficar e dormir na rua"; ou ainda: "esse povo de Cachoeirinha é tudo índio mesmo".

²³ Uso o termo forró, aqui, para significar um tipo de farra ou festa descontraída, e não um tipo específico de dança, como é mais comumente entendido. O termo forró é usado na região para significar esse tipo de festa, ainda que quase sempre se incluía nele a dança forró, muito apreciada pelas pessoas da região norte de Minas Gerais.

Ouvi e vi um alvoroço entre as estudantes. Percebendo a raiva que sentiam, fui para o ônibus ver o que acontecia.

Presenciei ali um longo "bate-boca" entre as/os estudantes. Seis rapazes, que não estavam se divertindo na festa, queriam ir embora. Argumentavam que teriam que levantar de madrugada para trabalhar e que o motorista era pago para levá-los àquela hora. Portanto, ficasse quem quisesse, mas o ônibus teria que sair no horário de sempre. Tendo o motorista concordado com os rapazes, as moças, que queriam continuar na festa, ficaram furiosas, e diziam para os rapazes coisas do tipo: "vocês são uns roceiros", "vocês têm que tomar um banho de civilização", "sentimos vergonha de vocês", "vocês são uns babacas, não quero nunca ir para os lugares com vocês". Os rapazes revidavam, gritando, tampando os ouvidos para não escutar o que as moças diziam e insultando-as também. Vários acrescentavam: "não são vocês que têm que trabalhar amanhã, por isso querem ficar". Quando um dos rapazes me viu, voltou-se para mim e disse:

"Você está vendo, Marlucy, essas meninas reclamam que o pessoal da cidade humilha elas, mas, eu queria te falar aquele dia depois "deixei" pra lá, elas também humilham a gente. Elas querem ser "as tal" e se acham mais sabidas que a gente, porque moram em Cachoeirinha. Elas são tudo igual no fundo".

A minha presença impediu que a briga prosseguisse; as moças sentaram-se e o motorista avisou que daria a partida naquele momento. Assim, tive que descer do ônibus sem saber se aquela disputa terminaria daquela forma. No outro dia, perguntei a um rapaz e a uma moça sobre o que havia acontecido na viagem de volta. Disseram que não tinha acontecido mais nada e pareciam não querer mais falar sobre o assunto. As moças haviam se flagrado numa contradição, mas parece que preferiam passar a imagem de que as/os estudantes "da roça" eram unidas/os.

Parece evidente, aqui, que as/os estudantes do meio rural incorporaram alguns elementos da cultura da cidade, pelo menos no âmbito do oral. Assim, as culturas sem poder, ou "sub-culturas" (a rural), interiorizam as categorizações dominantes e passam a operar com elas. Bourdieu (1995) afirma que os dominados (e se poderia assim tomar as/os jovens da roça) aplicam às relações de poder e às pessoas através das quais essas relações se realizam, os esquemas de relações dominantes, ou, em suas próprias palavras, "o dominado

emprega para se julgar uma das categorias constitutivas da taxonomia dominante (...) ele aplica sobre si mesmo, sem o saber, o ponto de vista dominante, adotando, de algum modo, para se avaliar, a lógica do preconceito desfavorável" (Bourdieu, 1995, p.14).

Penso que neste episódio, de certa forma, manifestaram-se duas disputas que, constantemente, vêm à tona no currículo em ação do Curso investigado: as lutas entre gêneros e entre culturas (campo e cidade). Mesmo as estudantes mulheres, que são do Distrito, pareciam sentir-se "superiores" àquelas/es do meio rural, ao dizerem que eram "mais civilizadas/os" que suas/seus colegas. É possível ver aqui os diferentes níveis do rural vindo à tona; parece, também, que aqui os polos "campo x cidade", estão atravessados por outras questões, como classe e, principalmente, gênero.

Quero evidenciar com isto a complexidade dessa relação com uma cultura diferente e que detém mais poder. É possível notar que as próprias estudantes do Distrito, que sofrem e reclamam das relações de poder que fazem das/os estudantes da cidade pessoas privilegiadas na Escola, exercem, em alguns momentos, esse mesmo poder sobre os estudantes homens do meio rural. É como se atacassem com aquilo que sofrem. As visões que as/os estudantes têm delas/es mesmas/os parecem construções ocorridas em relação com estruturas de poder. É assim que as moças da roça, que reclamam do tratamento que recebem das/os colegas da cidade e das/os professoras/es, chamam os rapazes de "roceiros" e os acusam de "não-civilizados". Popkewitz (1992), ao dizer das relações entre cultura, pedagogia e poder, lembra que "nossas definições de cultura e visões do eu são construções que ocorrem em relação com estruturas de poder e questões de dominação"(p.91). Para o autor, "aquilo que definimos como nosso e aquilo que é visto como culturalmente diferente baseiam-se em distinções e hierarquias categóricas que constituem relações de poder"(ibidem). Penso que o fato de as estudantes do Distrito chamarem seus colegas de "roceiros", e se considerarem mais "civilizadas" do que estes, é uma evidência do que argumenta Popkewitz, ou seja, de que as diferenças culturais são definidas através de "distinções e hierarquias categóricas" que ocorrem em relação com estruturas de poder.

Por outro lado, as/os estudantes da roça dizem que suas/seus colegas da cidade se acham "mais sabidas/os" ou "se dão bem" porque têm o apoio das/os professoras/es. Nas palavras de um aluno:

"Eles se dão bem porque são iguais às professoras. Eles estudaram nas escolas que as professoras acham boas. As professoras nem conhecem as escolas que nós estudamos mas acham que é tudo ruim porque tá na roça".

Esse aluno considera o apoio das/os professoras/es um fator central, que faz com que as/os estudantes da cidade tenham vantagens sobre as/os estudantes do meio rural. Desta forma, as visões que as/os estudantes têm delas/es mesmas/os parecem realmente construções ocorridas em relação com estruturas de poder. E se os aspectos da cultura das/os estudantes não são discutidos no Curso, isto também pode ser entendido como resultado das relações de poder, inscritas no currículo. Como afirma Popkewitz, "a questão sobre qual cultura é trazida para a escola é uma questão social e política importante; a relação entre cultura e grupos tem que ser entendida como um problema de poder" (ib.,p.92). Para o autor, "não se torna nunca claro quais elementos da cultura pertencem aos despossuídos como elementos originais de seus estilos de vida e quais foram formados em resposta a relações culturais e relações de poder dominantes"(ibidem).

Assim, se as/os estudantes de fora da cidade são as/os "outras/os" na escola, elas/es assumem essa postura do diferente, com conflitos. Num ambiente em que sua cultura não está nos materiais curriculares, não é discutida em sala de aula, a não ser quando mencionada como deficiência (no caso da fala) em que suas crenças, seus conhecimentos e valores são ignorados, em que suas "vozes" são desqualificadas, é compreensivo que elas/es tendam a homogeneizar-se, a borrar as diferenças que as/os discriminam. É por isso que a proposta do multiculturalismo - a idéia de as diferentes culturas conviverem, serem trabalhadas, problematizadas e representadas, no currículo e na escola - é apresentada por estudiosas/os do currículo como uma possível saída. Nas palavras de Grignon:

"É necessária uma pedagogia relativista capaz de admitir e reconhecer o multiculturalismo, isto é, a existência de culturas diferentes da cultura culta, legítima ou dominante. Ao rejeitar reconhecer que as culturas populares são culturas, isto é, ao negar-se a reconhecer-lhes uma autonomia simbólica, ao considerá-las unicamente de uma maneira negativa - em termos de faltas, defeitos, desvios em relação à norma culta -, a escola (...)se mostra ao mesmo tempo exigente e injusta"...(no prelo,p.8) .

Também discorrendo em favor de uma política da diferença nos currículos, Stephen Stoer (1994) ressalta que "é preciso valorizar a diversidade cultural na escola, através, entre

outras medidas, do desenvolvimento de mediações entre a "cultura local" e a "cultura nacional"(p.16)

Num contexto em que o processo de incorporação cultural de uma cultura comum - que é a dos grupos dominantes - é forçado através do currículo, em que as práticas culturais dos grupos dominados são excluídas ou deformadas, para serem reprimidas, ganha força cada vez mais essa idéia do multiculturalismo no currículo. Entretanto, é importante sempre levar em conta as dificuldades e os problemas que esta proposta pode colocar. Nas palavras de Silva:

"Dadas as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais, o multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre culturas *diferentes*. No plano antropológico elas são realmente apenas *diferentes*, mas no plano sociológico elas são também *desiguais*. (...)Um multiculturalismo crítico deve, portanto, levar em conta essas relações de poder. Afirmar sua equivalência antropológica, sim, sem perder de vista sua desigualdade sociológica" (1995a, p.9).

É assim que, no trabalho com diferentes culturas, não podem ser esquecidas as relações de poder e a desigualdade de poder que existe entre os diferentes grupos. No currículo investigado, apesar de as/os estudantes do meio rural não reclamarem pelo fato de aspectos de sua cultura não serem trabalhados no Curso, elas/es consideram que os conteúdos do curso têm mais a ver com o mundo das/os jovens da cidade, e reconhecem as vantagens que este grupo tem em relação aos demais. Tendo em vista que o currículo envolve regras de seleção, de organização e relações privilegiadas, é possível, realmente, detectar o envolvimento dos aspectos culturais do currículo com as relações de poder. Entretanto tenho dúvidas se os conteúdos ensinados no Curso investigado, têm a ver com o mundo das/os estudantes daquela cidade. Embora os conteúdos escolares se vinculem mais ao "urbano" do que ao rural, já que, a instituição escolar se fez, historicamente, nas sociedades ocidentais, por oposição e na oposição ao rural, os conteúdos ensinados no Curso de Magistério não me parecem ligar com o mundo mais particular e juvenil daquelas/es estudantes da cidade. Penso que nas relações estabelecidas na escola é que esse grupo de estudantes, por ter mais poder, consegue privilégios. Na verdade, os conhecimentos transmitidos são pasteurizados, desvinculados da realidade de todas/os as/os estudantes daquele Curso.

Penso ter deixado claro, até aqui, que os rótulos e as disputas culturais entre as/os estudantes do campo e da cidade não são nem neutros nem desinteressados. Porém, gostaria de ressaltar que, além da discriminação e dos conflitos que provocam, tais ações produzem identidades individuais e sociais. Compreendê-las pode ajudar a entender melhor as formas de controle e as relações de poder, presentes no currículo em ação, bem como a ação que o currículo exerce nas/os estudantes, já que está produzindo identidades sociais. Analiso, neste sentido, alguns depoimentos do/as professor/as entrevistadas.

Nas palavras da professora Cláudia, por exemplo, fica evidente a inferiorização atribuída por ela às/aos estudantes que não são da cidade, além de ficar claro, também, que as questões das diferentes culturas influenciam no processo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados:

"Todo ano eu faço um levantamento sobre os alunos porque a clientela é muito diversificada. Os alunos que fazem o ginásio na roça têm um nível bem inferior aos que fazem na cidade. Então eu faço um levantamento daquilo que o aluno viu, do que viu pouco e assim vejo o que tenho que trabalhar mais. Mas eu não gosto muito de prejudicar os alunos da cidade. Eu reviso só um pouco da matéria, afinal não são todos os alunos que não viram a matéria".

A professora Tereza atribui características específicas às/aos estudantes da "roça" e generaliza os aspectos negativos, como se o grupo de estudantes que não são da cidade se comportasse sem diferenças individuais, exatamente por não ser da cidade. Ela declara:

"Adoro dar aulas. Acho que nasci para dar aulas. Gosto de passar aquilo que aprendi. Acho que é minha missão. Acho importante não pela parte de instruir mas pela parte de educar. Falta muito hoje na escola a parte de educação que faz a pessoa ficar mais fina, mais elegante. Os professores hoje só se preocupam com o ensinar. Tem vez que fico sem paciência com esses meninos que vêm da roça, porque falam tudo errado, as meninas sentam de maneira "escrachada". Elas são muito sem modos, sem educação de berço. A professora tem a função de ensinar e de educar. Graças a Deus eu aprendi a educar e a ensinar. Por isso é minha missão passar isso para meus alunos, mesmo sendo muito difícil educar quem não tem berço".

O professor Santos faz rodeios em sua fala, mas também rotula o grupo e utiliza o adjetivo "fraco" para caracterizar as/os estudantes que não são da cidade. Em suas palavras:

"Cai no magistério por acaso, nunca pensei em ser professor. Eu sai de Diamantina e vim para cá. Aqui não tinha como me manter. Sempre tive uma fome pelo saber, pelo conhecer, pela cultura, aquilo que podemos ter na universidade. Quando surgiu aulas eu peguei como forma de sobrevivência. (...) como a Igreja financiou meus estudos desde a 6ª série, eu tenho uma forte formação cristã que me faz querer trabalhar com os fracos. Como você já sabe, o Curso Normal hoje tem uma clientela que o procura como uma tábua de salvação, um meio de se profissionalizar apenas. São alunos fracos, a maioria vindos da roça, carentes de dinheiro, de formação e de educação de casa. Eles querem uma profissão diferente de trabalhar no campo. Não importa o que vai aprender, não interessa o que vai ensinar. Isto deixa a desejar no aspecto cultural e no aspecto humano. Têm um desinteresse muito grande. Existe uma defasagem na cultura pelos alunos e até hoje não descobri um caminho que desperte o interesse desse tipo de aluno".

É possível observar, nesses depoimentos, diferentes formas de inferiorização do grupo de estudantes que não são da cidade. A professora Cláudia diz que "os alunos que fazem o ginásio na roça têm um nível bem inferior aos que fazem na cidade". A professora Tereza ressalta que fica "sem paciência com esses meninos que vêm da roça porque falam tudo errado". Ela diz que "as meninas sentam de maneira escrachada", que são "sem modos" e "sem educação de berço". O professor Santos afirma, com convicção, a existência de um desinteresse por parte das/os estudantes da "roça"²⁴. O adjetivo "fraco" parece estar sendo mais direcionado a esse grupo de estudantes, que elas/es acostumaram-se a criticar e a inferiorizar: "São alunos fracos, a maioria vindos da roça, carentes de dinheiro, de formação e de educação de casa". Parece que as/os professoras/es possuem uma visão pessimista e preconceituosa das/os estudantes que não são da cidade, e essa idéia é difundida no currículo em ação de uma forma quase "natural".

Valendo-me da análise feita por Claude Grignon e Jean Claude Passeron (1989), sobre as três perspectivas com que a descrição das diferenças culturais pode ser feita: a etnocêntrica, a relativista e a legitimista (abordada no primeiro capítulo deste texto), poderia afirmar que há uma visão etnocêntrica das/os professoras/es do Curso investigado. Elas/es

²⁴ Gostaria de fazer uma consideração especial a esta afirmação do professor Santos, de que as/os estudantes da roça são desinteressadas/os. É certo que a maioria dos conteúdos que lhes são oportunizados não têm nada a ver com seus mundos, seus conhecimentos e suas vidas. Entretanto, pude verificar que essas/es estudantes levam a sério o Curso, até mesmo porque sabem que precisam disto para "sobreviver" naquele ambiente.

valorizam sua própria cultura e consideram inferiores ou deficientes as outras culturas.

Como fica evidente em seus depoimentos, as/os professoras/es atribuem características negativas às/aos estudantes que não são do seu universo cultural, e generalizam afirmações depreciativas sem mostrar evidências do que dizem. Parece que as/os professoras/es estão, desta forma, enfatizando no currículo valores que refletem seu etnocentrismo.

Para o entendimento das conseqüências desse processo de inferiorização de um grupo (estudantes da roça) - que considera as "culturas locais" como deficientes e como falhas, que desclassifica grupos ao não lhes conferir valor algum, que tende ao "monoculturalismo" - é central ter em conta que o currículo é constituidor de identidades sociais. Assim, é importante notar que a cultura escolar não faz apenas descrever ou atribuir características aos grupos dominados; ela constrói, *representa* e apresenta esses grupos e suas culturas.

Neste processo em que a cultura dos estudantes da roça é representada de forma subordinada e inferiorizada; como possuindo carência, falha ou déficit - representação aqui, entendida como tendo "caráter formativo e não apenas expressivo" (Stuart Hall, 1995, p.224) ou "desempenhando um papel constitutivo e não simplesmente reflexivo" (ibidem) -, é evidente que o currículo em ação neste caso está contribuindo para a formação de identidades etnocêntricas, que tendem a incorporar estereótipos e preconceitos sobre grupos marginalizados e destituídos de poder. Assim, não é difícil que esse grupo considere as pessoas do seu próprio grupo cultural como "não civilizadas", "roceiras", "fracas", "escrachadas", e, posteriormente, também trate outros grupos diferentes, mas também inferiorizados, com estes mesmos qualificativos. Afinal, como lembra Silva,

"é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais. É no currículo que o nexos entre representações e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as histórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais - e sobre os diferentes grupos sociais - estão representados no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles" (1995b, p.8).

É neste contexto que o currículo escolar se torna central na luta por qualquer tentativa de tornar o presente e o futuro diferente e melhor. É importante ressaltar que a representação dos grupos no currículo é produtora de conhecimentos e de identidades. Assim, se a

representação é constituidora ou produtora de identidades e se "no currículo o nexo entre representação e poder se efetiva", o currículo merece toda a atenção para qualquer estratégia de mudança social. A proposta do multiculturalismo crítico aparece, então, como uma possibilidade de transformar o currículo num espaço de contestação, onde as representações de diferentes grupos sejam desconstruídas, problematizadas, disputadas e transformadas. Afinal, como fica evidenciado neste estudo, a caracterização que as/os professoras/es fazem das/os estudantes da "roça", tendo como referencial "invisível" (ou seria visível?) o grupo da cidade, provoca reações de raiva, de não aceitação - embora eu não tenha presenciado conflitos explícitos entre estudantes e professoras/es, por este motivo. Penso que isto pode levar a algum tipo de mudança. Como afirma Cornell West (1993), "uma marca registrada de sabedoria no contexto de qualquer luta é evitar a rejeição inconsciente e a aceitação sem crítica" (p.215).

É importante ressaltar que as/os estudantes toleravam as crenças e práticas das/os professoras/es apenas "aparentemente", para não se confrontarem diretamente com estas/es. Talvez elas/es já tivessem calculado os riscos que correriam se aderissem a esse confronto direto. Assim, o silêncio perante as/os professoras/es, neste caso, pode não ser uma submissão, mas uma estratégia para "irem bem no curso", sem deixar de produzir suas próprias atividades culturais. Tanto que aquelas/es estudantes que conseguiam driblar as/os professoras/es, que faziam piadas sobre estas/es, e ainda se saíam bem nas avaliações formais do Curso, eram valorizadas/os e respeitadas/os pelo grupo de colegas.

O mesmo, no entanto, não acontecia quando a provocação ou os rótulos partiam das/os estudantes da cidade. Quase todas as vezes que um/a destas/es fazia algum comentário depreciativo ou alguma piada, dirigida às/aos estudantes que não eram da cidade, estas/es respondiam ou revidavam com veemência. Especialmente se o fato ocorresse fora do alcance das/os professoras/es. Quando isto acontecia, sempre havia conflitos, como neste episódio, que passo a narrar:

Episódio

No pátio da Escola, durante o recreio do noturno, estava sentada ao lado de duas estudantes que moram na cidade, conversando sobre o Curso Normal. No pátio havia inúmeras/os estudantes espalhadas/os em pequenos grupos, como era comum na hora do recreio. Uma das estudantes [vou chamá-la de Ingrid] estava me falando das frustrações que sentia com o Curso. Perguntei-lhe, então:

- O que você considera tão péssimo assim no Curso, Ingrid?

- Eu acho que o Curso tem muitos problemas. Problemas de materiais, de professoras; mas o pior mesmo é o nível dos alunos. Você sabe como é o povo que vem pra cá. Agora só faz o Normal aqui pobre e da roça. É só gente desengonçada, que fala tudo errado. Parece que saíram da roça mas a roça não saiu deles, entende? Eu gosto de gente bonita. Eu queria estudar com colegas legais que pudesse sair, conversar...

Antes que Ingrid terminasse sua fala, uma estudante que estava perto da gente chegou-se mais perto ainda e disse:

- Deixa de ser metida, menina! Até parece que você é rica. Não tem nem onde cair morta e fica tirando onda. O que tem a ver ser da roça, hem? Você acha que é melhor que nós?

- Ah deixa pra lá... vocês são muito ignorantes. Nem quero discutir - volta a dizer Ingrid.

- É mesmo, querida? E vocês são educadinhas, umas santas! Vá pra merda, menina. Você vive dizendo essas coisas da gente. Acho que só vai calar essa boca quando ganhar uns tapas. Só assim você vai deixar de ser metida e parar de tirar onda com a gente.

Algumas moças e rapazes que estavam por perto apoiavam esta estudante, dizendo: "muito bem", ou "é isso mesmo", ou ainda: "gostei, cê tá certa". Como juntava muita gente ao redor, Ingrid se levantou e, antes de sair dali, me disse:

- Aqui não dá para conversar porque tem muita gente baixo-nível. Outra hora a gente conversa, tá?

Neste episódio, ficou evidente o sentimento de superioridade que as/os estudantes da cidade nutriam em relação ao grupo de estudantes da roça. É possível detectar entre algumas/alguns estudantes da cidade o mesmo etnocentrismo verificado entre as/os professoras/es. Essas atitudes despertavam a ira das/os estudantes da "roça" e faziam com que estas/es brigassem contra os rótulos que lhes eram atribuídos, e contra as generalizações e as discriminações que sofriam. Muitas vezes, essa luta provocava enfrentamentos. Ali as/os estudantes não aceitavam passivamente as idéias que sobre elas/es circulavam, o que evidencia que o currículo em ação é um espaço de contestação e produção cultural; faltaria apenas que essas questões fossem problematizadas e questionadas.

A frase proferida por Ingrid - "parece que saíram da roça mas a roça não saiu deles" - foi ouvida com revolta pelas/os estudantes da roça que estavam por perto, despertando-lhes a ira, em especial de uma aluna que "comprou a briga" com a colega. As frases "vá pra merda, menina", ou, "acho que só vai calar a boca quando ganhar uns tapas", foram ditas de forma enfurecida, do tipo que exige alguma providência, porque a pessoa está prestes a partir para a ação.

É por isso que considero ambíguas as atitudes das/os estudantes. No grupo de estudantes da roça esse comportamento contraditório pode indicar, aparentemente, uma incoerência. Vejo, no entanto, que se trata de um processo de resistência/conformismo desenvolvido na dominação, sob a tentativa de fixidez de idéias discriminadoras, construídas por um grupo que tenta representá-la e fixá-la através do currículo em ação. Penso que esse processo ambíguo às vezes está oculto para as/os professoras/es e estudantes, mas se concretiza na realidade em que vivem. É por isso que as/os estudantes que sofrem a discriminação dizem sim e dizem não, aceitam e resistem; e é neste processo que as diferentes culturas, ao se manifestarem no currículo em ação, podem tomar (e tomam) a forma de resistência.

Assim, no currículo em ação analisado, onde mundos culturais diferentes se enfrentam, as/os estudantes fazem e desmancham, criam e preservam, reconstróem e contestam as formas hegemônicas de dominação da sociedade mais ampla, da escola e do próprio currículo. Isto não se dá de forma planejada e mecânica. Embora algumas vezes tenha presenciado, entre as/os estudantes, atitudes passivas de quem senta e aceita as mensagens e idéias da escola, o que se dá no currículo é algo mais complexo do que a simples passividade. As/os mesmas/os estudantes que num momento se calam perante as/os professoras/es, no momento seguinte discutem, enfrentam e fazem calar as/os colegas que imitam os discursos das/os professoras/es, para depreciá-las/os.

Apesar de ser parcialmente determinado, é pela ação das/os estudantes que o currículo incorpora outros valores, outras idéias, outras estratégias e outros conhecimentos. O currículo em ação é realmente espaço de produção e transgressão cultural. É nesse espaço complexo que temas e conhecimentos não planejados emergem com tanta força, são capazes de ganhar vida e lutar contra idéias ali difundidas e valorizadas. É nessa complexidade que temas totalmente ausentes no currículo planejado, ou seja, temas que são campo de silêncio do currículo formal, emergem no currículo em ação, provocando conflitos e disputas. Na verdade, o currículo não está fora do campo de forças das relações de poder cultural e dominação, e é com a resistência, com o "desmanchar" e com o reconstruir que pode se dar a produção do conhecimento na escola, desconstruindo, também, a idéia tão difundida de escola como "transmissora" ou "distribuidora" de conhecimentos legítimos, produzidos em outros locais.

Svi Shapiro (1993) afirma que "fazer com que o currículo inicie com o mundo vivido daqueles que até agora estiveram sentados passivamente e foram silenciados pelo discurso oficial da sala de aula é um passo radical"(p.115). Eu diria radical e difícil, já que além de todas as dificuldades a enfrentar, a nível macro, ainda é preciso "desmanchar" inúmeras idéias preconceituosas que a escola veicula, para enfraquecer e desautorizar as culturas sem poder. É certo, no entanto, que a luta pela voz e pelo fortalecimento dos grupos marginalizados tem que ser forjada dentro da escola. Talvez esse silêncio de algumas vozes, que o currículo oficial insiste em manter e todo o etnocentrismo que ele alimenta, possa provocar a contestação e a produção, pois envolve as/os estudantes e professoras/es não apenas num processo de dominação, mas também de luta, de resistência e de construção.

Neste sentido, talvez a proposta de um multiculturalismo crítico - que "supõe pontos de contato entre as culturas, capacidade de tradução entre elas, identidades de fronteira" (Silva, 1995a,p.9), e que centra esses pontos de contato "precisamente na identificação e transformação das relações de poder existente entre elas"(ibdem) - possa contribuir para a transformação das relações de poder inscritas no currículo, fazendo com que este contemple, discuta e problematize as culturas dos grupos que têm sido desautorizados, marginalizados, silenciados, negados e deslegitimizados, tanto no currículo como na sociedade.

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FAACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

A AÇÃO DOS CAMPOS DE SILÊNCIO
DO CURRÍCULO FORMAL:
GÊNERO NA FORMAÇÃO
DAS/OS PROFESSORAS/ES.

5.1 - Currículo e gênero: aproximando os temas.

"Qualquer esforço de tornar o currículo e a escola menos falocêntricos tem de começar por uma revolução feminista nos currículos e nas pedagogias das próprias instituições de formação" (Tomaz Tadeu da Silva, 1995a).

Os currículos escolares, apesar da aparente neutralidade com que são concebidos, sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo, religião, etc. As/os autoras/es da teoria crítica de currículo chamam atenção para a existência desses conflitos e argumentam em favor da construção de currículos que contemplem tais questões (Apple, 1987 e 1988; Silva, 1995a).

De um outro lado, e com abordagens diferentes, as/os estudiosas/os das relações de gênero sugerem que é preciso articular o gênero a outras categorias e temas, para que tal tema realmente conquiste o espaço merecido nas teorias sociais e educacionais e nos currículos escolares (Joan Scott, 1990 e 1992; Jean Anyon, 1990).

Segundo Silva (1995a), o currículo é masculino e machista. Para ele, "um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio

masculino sobre as mulheres"(p.4). É evidente que os estudos sobre currículo já não podem furtar-se a essas discussões, se realmente quisermos construir um currículo e uma educação mais democráticos em nossa sociedade.

A literatura sobre currículo oculto²⁵ já postula uma correspondência entre o que é supostamente ensinado nas escolas às crianças da classe trabalhadora e o que lhes é "exigido" posteriormente num mercado de trabalho estratificado. Essa mesma literatura, no entanto, pouco questiona ou analisa as aprendizagens que, através do currículo, reforçam atitudes sexistas das/os estudantes.

Como o gênero se manifesta no currículo em ação? Como as experiências e as perspectivas femininas são nele abordadas? Que espaço é dado para a história das mulheres? O que é ensinado através do currículo não contribui para formar, nas mulheres, identidades submissas²⁶?

É certo que os diferentes grupos organizados de mulheres têm dado grande contribuição para as mudanças que vêm ocorrendo nas teorias contemporâneas. Embora tenha aparecido "como um campo definível principalmente nas duas últimas décadas" e "apesar das enormes diferenças nos recursos para ela alocados, *em sua representação e em seu lugar no currículo*²⁷", na posição a ela concedida pelas universidades e pelas associações disciplinares, parece não haver mais dúvida de que a história das mulheres é uma prática estabelecida em muitas partes do mundo" (Scott, 1992, p.66).

Essa história que começou a ser contada - a história das mulheres - e as pesquisas sobre as questões da mulher ou sobre as relações homem/mulher na nossa sociedade, têm abalado velhas crenças machistas de base patriarcal e têm feito circular outras categorias para refletir e analisar o cultural e o social, alterando, assim, de forma significativa, as explicações para a discriminação de alguns grupos na nossa sociedade.

²⁵ Sobre currículo oculto ver Silva (1992), capítulo 5 - *A economia política do currículo oculto* - e Apple (1989), capítulo 3 - *O outro lado do currículo oculto: a cultura como experiência vivida*.

²⁶ Jean Anyon (1990) argumenta, muito expressivamente, que as mulheres não aceitam passivamente a submissão. Para ela, a construção da identidade de gênero envolve um processo permanente de acomodação e resistência. Assim, é interessante analisar de que forma as/os futuras/os professoras/es respondem a currículos machistas que encontram nas escolas.

²⁷ O grifo é meu.

Borges
E. Peres

Scott (1990) propõe uma leitura da história em que a categoria gênero tenha realce e em que se busque articulação entre as categorias gênero, classe e raça²⁸.

Se a categoria "classe" está associada à teoria de Karl Marx, as de "gênero" e "raça" não carregam associações semelhantes. Scott, por isso, chama atenção para a necessidade de construir-se uma teoria com potencial analítico para o campo do gênero. Acreditando que este campo realmente pode oferecer novas questões às/aos pesquisadoras/es, novas respostas para velhas questões, além de dar visibilidade a grupos que têm sido escondidos nas análises mais tradicionais, Scott constrói seu conceito de gênero e argumenta em favor da exploração dessas questões pelas/os pesquisadoras/es. Em suas palavras:

"A exploração dessas questões fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas a velhas questões(...), redefinirá as antigas questões em novos termos(...), colocará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixa do passado e nossa própria terminologia. Além disso, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas atuais e o futuro (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não somente o sexo mas também a classe e a raça" (Scott, 1990, p.19).

No que se refere ao conceito de gênero, Scott (1990) o foi construindo aos poucos, por partes. Porém, segundo a autora, o núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: "o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder" (ib., p.14).

Dando continuidade à sua definição, Scott acrescenta que, como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas, "o gênero implica quatro elementos: os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas(...), os conceitos normativos que põem em evidência as interpretações do sentido

²⁸ Guacira Louro e Dagmar Meyer (1993), em estudo realizado sobre a escolarização do doméstico, lembram que, apesar de "numerosos/as estudiosos/as afirmarem a necessidade de articular essas diferentes categorias e sejam mesmo ensaiadas aproximações teóricas que as levem em consideração (...), este é ainda um terreno onde todos nos movimentamos com extrema cautela, onde tropeçamos frequentemente e onde, algumas vezes, acabamos, finalmente, por preferir as rotas mais conhecidas" (p.46)

dos símbolos(...), uma noção de política bem como uma referência às instituições e organização social(...) e a identidade subjetiva" (ib.,p.14-15).

Com esta definição, a autora sugere que o gênero é uma construção social e histórica de homens e mulheres, que se dá em muitas instâncias sociais (sendo a escola e, conseqüentemente, o currículo que nela se insere, uma dessas instâncias). Entende-se, desta forma, que o masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais sexistas, de acordo com as concepções de cada sociedade. Assim, o fazer-se homem e o fazer-se mulher é um processo, ou seja, aprende-se a ser homem ou mulher, conforme as visões de mundo que orientam as práticas cotidianas dos indivíduos.

Parece que a definição de gênero tal como foi construída por Scott (e que orienta as reflexões deste estudo), realmente tem grande potencial analítico e, por isso, pode ser usada para examinar diferentes processos sociais. Assim, penso que os efeitos das relações de gênero estão presentes nas diversas relações sociais e institucionais, como a escola, e devem ser analisados no interior das práticas correspondentes, como é o caso do currículo escolar.

Guacira Louro (1992) lembra que, nos EUA e na França, os estudos de gênero já constituem sólidos grupos de investigação e área de pesquisa. Segundo a autora, isso demonstra "o esforço de construção teórica e de pesquisa empírica que vem sendo empreendido internacionalmente nesta temática" (p.55). A autora mostra, ainda, que o Brasil também acompanhou o movimento, de caráter internacional, que tomou impulso na década de 70; surgiram nessa época, no meio acadêmico, aqui, grupos de estudos que passaram a problematizar e investigar as questões da mulher ou de gênero. Num desdobrar desse movimento, muitos grupos foram criados nas universidades brasileiras, alguns de caráter interdisciplinar, outros vinculados a uma área específica. "As pesquisas que durante muito tempo tiveram um caráter mais descritivo e até mesmo denunciador"(ib.,p.53) (estudando, por exemplo, na área da educação, os processos de socialização das meninas, ou o sexismo dos livros didáticos), "passaram, mais recentemente, a construir teoria, ou seja, buscaram, a partir da descrição e da análise, ensaiar explicações, promover articulações com paradigmas ou quadros teóricos 'clássicos ou emergentes', propor novos paradigmas" (ibidem).

É certo que, no campo da historiografia brasileira, trabalhos importantes que tratam da questão de gênero têm sido produzidos. Grupos de estudos da mulher ou das relações de gênero vêm trabalhando nas universidades com essa temática, tentando estruturar essa linha

de pesquisa na educação. Para Eliane Marta Lopes (1990), as pessoas envolvidas com a educação finalmente estão reconhecendo que "a educação é sexuada e que na história existem outras relações que não apenas as de classe"(p.51).

É intrigante, no entanto, que, mesmo com o significativo número de pesquisas que têm abordado o trabalho cotidiano das mulheres, que têm insistido na necessidade de contar sua história - mostrando, por exemplo, que a classe operária tem dois sexos²⁹ ou que as transformações ocorridas na sociedade e, posteriormente, no lar, tiveram suas implicações sobre os gêneros³⁰ -, e apesar da evidência clara da participação internacional no movimento das mulheres, os efeitos desse movimento sobre o currículo tenham sido praticamente nulos (como será visto com maior detalhe no próximo tópico).

Na realidade, é possível mesmo dizer que, apesar do esforço de algumas/alguns pesquisadoras/es em trabalhar com as questões de gênero na educação, a teoria social e educacional crítica brasileira ainda não incorporou as contribuições feministas. Silva (1995a) enfatiza que "a tradição crítica em educação no Brasil, apesar de toda a renovação na teorização social, tem permanecido rigidamente apegada a esquemas marxistas fechados e estáticos de análise"(p.3). Segundo o autor, "esta tradição crítica tem sido incapaz não apenas de reformular a análise da dinâmica de classe, mas de reconhecer e incorporar a importância de novos atores sociais" (ibidem).

É possível perceber que, apesar das sugestões e apelos das/os autoras/es da teoria crítica de currículo, no sentido de se construírem currículos que trabalhem com os grupos marginalizados socialmente, ainda são pouco expressivas as propostas nessa direção. Creio, no entanto, que esta pesquisa poderá contribuir nesse sentido, ao analisar aspectos de um currículo escolar. Afinal, das denúncias e das reflexões podem vir os "anúncios" e a mudança.

Já atenta para o fato de que as relações de gênero é campo de silêncio do currículo oficial, durante a investigação deparei-me com a forte presença das relações de gênero no currículo em ação do Curso de Magistério e procurei investigar sua implicação na formação das/os professoras/es.

²⁹ Ver estudo de SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

³⁰ Ver RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos de sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Contribuição
da
pesquisa

na formação das/os
professoras/es

Na verdade, é certo que o gênero se manifesta de diferentes formas no currículo em ação que investiguei. Mas ele é também um campo de silêncio do currículo oficial. No próximo tópico analisarei os dados coletados, no que se refere às manifestações de gênero no currículo em ação, para evidenciar como isso se processa.

o gênero

5.2 - Gênero em ação:

"O processo de educação de homens e mulheres supõe portanto uma construção social - e corporal - dos sujeitos. Implica na transmissão/aprendizagem de princípios, valores, conhecimentos habilidades; supõe também a internalização de gestos, posturas, comportamentos, disposições 'apropriados' a cada sexo" (Guacira Louro, 1992).

Inicialmente, é interessante lembrar algumas especificidades da Escola de Magistério investigada, que podem contribuir para as reflexões que farei nesta parte do estudo.

Convém ressaltar, por exemplo, que a Escola investigada possui 628 estudantes do curso de magistério, dos quais 533 são moças e 95 são rapazes. As turmas possuem, em média, 35 mulheres e seis homens (este número de homens no Curso de Magistério parece ser uma especificidade). Entre as/os professoras/es observadas/os e entrevistadas/os, apenas um é homem e sete são mulheres, apesar de o corpo docente da Escola contar com vinte mulheres e oito homens.

A literatura sobre a feminização do magistério e os estudos sobre as "Escolas Normais" tratam o Magistério como um curso que atende a uma clientela basicamente feminina. Penso que essa literatura pode estar tomando como referência tanto os grandes centros como também outros períodos históricos, generalizando os dados, já que parece ser comum, hoje, nas pequenas cidades - com poucas opções de cursos, de escolas e de trabalho (como é o caso do município onde fiz esta pesquisa) -, os homens freqüentarem o Curso de Magistério, a fim de trabalharem como professores de 1º grau. Ainda que as mulheres sejam maioria absoluta, a presença dos homens no Curso de Magistério é regra e não exceção; ou

seja, ainda que em minoria, os homens têm presença regular, contrariando a literatura corrente sobre o assunto. Evidentemente, isso não pode ser desconsiderado.

Talvez seja interessante lembrar que a docência e o magistério de primeiro e segundo graus são atividades predominantemente femininas. Dados de 1988 revelam que 87% do magistério brasileiro é formado de mulheres. Em todos os graus de ensino, com exceção do ensino superior, as mulheres são maioria. Na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau, são maioria absoluta, com percentuais de 99% e 96,2%, respectivamente (Fúlvia Rosemberg, 1994, p.17). Certamente, para as professoras entrevistadas essa situação é natural, já que consideram maléfica a entrada dos homens no Curso de Magistério em que trabalham.

Cabe esclarecer, ainda, que as moças - por serem maioria, já que historicamente a Escola sempre foi dirigida ao público feminino, e pelo apoio que recebem das professoras -, são as líderes dentro da sala de aula e em qualquer outra atividade que realizam na Escola. É possível dizer que os rapazes encontram-se em desvantagem no Curso. Isso não significa, porém, que eles não lutem e não resistam às lideranças das moças e às desvantagens a que estão submetidos.

Tendo explicitado estas especificidades, passo a discutir e analisar os elementos de gênero, presentes no currículo em ação do Curso de Magistério investigado.

Trabalhando na perspectiva de que o "gênero é construído socialmente" e com a hipótese da existência de "currículos masculinos nas escolas", torna-se imprescindível analisar como se dão as aprendizagens do *ser homem* e do *ser mulher* através do currículo. Como já mencionei anteriormente, é certo que os elementos das relações de gênero estão presentes nas salas de aula, em diferentes momentos e de diferentes formas. Trabalharei inicialmente com os diálogos e com as falas das/os estudantes e professor/as, coletados através das observações em sala de aula, mostrando como se dão as aprendizagens do masculino e do feminino e as resistências em relação a essas categorias, através do currículo em ação. Posteriormente, analisarei os depoimentos do/as professor/as do ponto de vista da influência do gênero na seleção dos conteúdos a serem trabalhados.

As observações em salas de aula me sugeriram que existe uma constante disputa entre rapazes e moças. As moças consideram aquele espaço como sendo seu. Repetem constantemente que são maioria, que "os rapazes não mandam em nada", que "não podem ter poder de decisão", dando a entender que são "invasores". "Ocês aqui não têm vez não, meus

filhos! Tá achando que é igual lá fora que vocês mandam em tudo? Quem decide aqui somos nós" (aluna da 2ª série do Curso de Magistério, 17 anos).

Os rapazes, por outro lado, não aceitam essa condição passivamente. *"As moças aqui querem mandar porque são mais. Vivem cantando de galo, mas no fundo são umas galinhas. No fundo, elas fazem o que nós queremos. Quem manda, no final, somos nós"* (aluno da 3ª série do Curso de Magistério, 19 anos).

Moças e rapazes estão sempre discutindo em sala de aula, apontando mutuamente características do sexo masculino e do feminino, ou zombando do sexo oposto através de piadas e chacotas. Segundo os rapazes, as moças "falam muito", "falam coisas desinteressantes", "querem mandar mas no fundo obedecem", "são cegas" etc. Já as moças dizem que os rapazes "são uns ignorantes" e, por isso, "não merecem consideração". Mas, de qualquer forma, "não pode deixá-los à vontade porque eles podem tomar conta". Na verdade, as disputas são constantes. Separei três episódios ocorridos em salas de aula, para melhor evidenciar como isto acontece e então discutir essas questões de maneira mais detalhada.

1º Episódio:

Turma de 2ª série do Curso de Magistério, aula de Português, 42 estudantes (35 moças e 7 rapazes), idade média de 17 anos.

A professora está escrevendo a matéria no quadro, enquanto a turma conversa sobre diferentes assuntos (morte de Ayrton Senna, namoros, novelas, etc). O tom das conversas é cada vez mais alto, até que João reclama e pede silêncio:

- Cala a boca, gente! Éta mulheres que conversam! - grita, irritado.

Selma, uma das moças que estava conversando, olha zangada para o colega e responde:

- Até parece que só nós conversamos. Há pouco vocês estavam conversando, e muito.

- Mas nós conversamos coisas interessantes. Novela não dá para agüentar - insiste João.

- Cale a boca, João, se não vamos ter que colocar você pra fora! Você esqueceu quem é que manda aqui? - Diz a moça dando uma gargalhada.

Faz-se um pequeno silêncio até que uma outra garota se levanta da cadeira e vai para perto do quadro, escrever o conteúdo (gramática) no seu caderno. Então João volta a falar:

- Além de tagarelas elas também são cegas.

- Só faltava esta... Enxergar mal não tem nada a ver com ser mulher - diz a menina, Sônia, que estava de pé, logo ganhando o apoio de outra colega, que fala:

- Pois é, homem também tem problemas de vistas!

- Eu não tenho! E você Marcos? E você(...) - João sai nomeando os colegas e perguntando. Todos dizem que não e ele continua:

- Não disse que são vocês as ceguinhas?

- Vocês são mesmo uns ignorantes! Não vale a pena nem discutir - fala a aluna, irritada, voltando a sentar-se.

2º Episódio:

Turma de 3ª série, 45 estudantes (37 moças e 8 rapazes), idade média de 19 anos, aula de Metodologia da Língua Portuguesa.

A professora está explicando para a turma como deverão ensinar a junção das vogais para as crianças, quando um aluno (vou chamá-lo de Roberto) diz em voz alta para uma colega:

- Já pensou, Marieta, boa como você é, a gente aqui te olhando e babando e o "a" encontrar com o "i" e você gritar: aaaaaiiiiiii! - os rapazes todos dão gargalhadas e as moças, em apoio à colega em questão, ficam em silêncio, indignadas.

Marieta se levanta, vai até o Roberto, dá-lhe um murro nas costas e pede:

- Repita isso, se tiver coragem!

- Olha que eu falo!

Duas outras moças se juntam em pé, perto de Marieta, ao redor da carteira de Roberto, e uma delas diz:

- É mesmo, repita se for homem!

- Gente, que braveza! eu só estava brincando - desconversa o rapaz, levantando da carteira e saindo da sala".

3º Episódio:

Outra turma de 3ª série, 50 estudantes (40 moças e 10 rapazes), idade média 19 anos. Aula de Filosofia da Educação.

A professora estava irritada porque, enquanto uma aluna falava sobre o texto estudado, dois rapazes a criticavam pela dificuldade que ela apresentava em falar. A professora chama um aluno e pede que fale sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado. O aluno lhe diz que não vai falar. Uma moça pede:

- Deixa eu falar, professora.

- Não. Hoje eu quero ouvir os homens falarem. Eles são muito engraçadinhos, vivem rindo dos outros, mas na hora "h" não sabem nada. Vamos ver, Victor, estou esperando.

- Deixa as meninas falarem mesmo, professora. Elas gostam mais - pede Victor.

- Não. Eu quero ouvir os homens que nunca falam. Vamos ver, gente, vocês outros aí atrás - insiste a professora.

Um outro rapaz, Marcos, de forma zombeteira, entra na conversa e diz:

-Professora, as mulheres sempre falam mais mesmo. Deixa eu te falar uma coisa: você sabe por que as mulheres falam mais? Porque elas têm duas línguas. Nós, homens, não falamos tanto, mas pensamos mais porque nós temos duas cabeças.

Furiosa com a intervenção do aluno, a professora expulsa-o imediatamente da sala de aula, provocando total silêncio no restante da turma. A professora segue a aula como se nada tivesse acontecido.

Esses e muitos outros "diálogos", travados pelas/os estudantes, mostram como os acontecimentos próximos ou distantes penetram no cotidiano, e revelam que não são nada banais as atitudes das/os professoras/es e estudantes dentro das salas de aula. São múltiplas as possibilidades de análise desses episódios. Vou fazer uma das possíveis leituras.

Inicialmente, cabe comentar que as moças consideram aquele espaço como sendo seu. Os rapazes, no entanto, não aceitam passivamente o fato de não terem espaço ali dentro. Sendo constantemente chamados de "invasores", eles realmente se consideram "invasores" e agridem com piadas, tanto as moças como as/os professoras/es que estiverem "do lado delas", ou que as apoiarem em qualquer momento. A zombaria é a "arma" usada pelos rapazes, para resistir à autoridade e para enfrentar "a superioridade" das moças. Eles sabem que, com piadas, conseguem inibir as moças e as professoras. Algumas vezes, eles se calam diante da coragem demonstrada por suas adversárias; outras, conseguem fazer com que situações totalmente favoráveis às moças se transformem em "pontos a favor deles próprios". As moças, por sua vez, estão sempre em estado de alerta, para impedir que os rapazes "tomem conta" de um espaço que consideram seu. Nessa luta, elas estão todas sempre juntas e se apoiando mutuamente. Mesmo quando é preciso uma luta braçal, a maioria adere "à causa". Quando não conseguem enfrentar a zombaria dos rapazes, as moças respondem com um silêncio enfurecido ou lembrando-os de que somente elas devem ter poder de decisão.

Assim, "tudo" é motivo para lutas, disputas, enfrentamentos e acertos de contas. Como já temos claro que gênero é a "construção social do sexo", ou, com base em Margareth Andersen (1993), que gênero é cultural, diferente de sexo, que é um fenômeno biológico; ou seja, que nascer fêmea ou macho é uma identidade biológica, mas tornar-se mulher ou homem é um processo cultural, é possível entender como essas experiências e atribuições de características aos rapazes e às moças podem influenciar na construção do gênero.

É interessante ver, no entanto, que a construção social dos sexos acaba sendo naturalizada, porque está sempre ancorada em diferenças biológicas. Isso pode ser lido, por

exemplo, nas expressões utilizadas pelos rapazes, para atribuir características às moças e a eles próprios: "duas línguas", "duas cabeças", "dificuldade de visão". As diferenças construídas socialmente são justificadas por alguma característica biológica, por isso não se pode desconsiderar que "o gênero não é apenas social(...) existe nele um componente biológico" (Louro, 1992, pp.59-60). Segundo esta autora, "ao minimizarmos (às vezes, até, ignorarmos) a dimensão biológica presente no gênero, ficamos(...) extremamente vulneráveis às críticas e de certo modo acabamos por favorecer àqueles que pretendem ver nas distinções físicas a explicação final para as distinções sociais"(ib.,p.61).

Fica evidente, assim, que o currículo em ação é um espaço em que as aprendizagens "masculinas" e "femininas" se processam cotidianamente, ou seja, o currículo em ação contribui para a construção do gênero, para a atribuição de papéis e de características específicas a homens e mulheres. Ainda que no currículo oficial o gênero seja silenciado, ainda que as/os organizadoras/es do currículo oficial e dos livros didáticos não dêem ao tema a legitimidade necessária, para conceder-lhe "espaço" nas disciplinas e nos cursos, o gênero é tão vivo e presente nas relações cotidianas "das instituições", que parece escapar das armaduras do currículo oficial para marcar presença forçada no currículo em ação.

No que se refere às aprendizagens de gênero, ocorridas através do currículo em ação, talvez seja interessante lembrar aqui o argumento defendido por Anyon (1990), de que valores e atitudes internalizados por mulheres e homens não são resultado de um processo de imposição unilateral pela sociedade, mas que "a construção da identidade de gênero envolve um processo permanente de acomodação e resistência"(ib.,p.13). Realmente, é possível dizer que as moças e os rapazes estudados não aceitam passivamente as imposições sociais. Como é possível ler em seus diálogos, elas/es também resistem e transformam o que lhes é ensinado.

Um outro aspecto que merece ser discutido é o que se refere às atitudes das professoras. As duas professoras - a do primeiro e a do segundo episódio - não participaram das disputas entre as moças e os rapazes. Continuaram em silêncio, trabalhando seus conteúdos, os assuntos considerados legítimos, como se nada estivesse acontecendo ou como se aquilo não tivesse a mínima importância para a formação de professoras/es.

Um tema - o gênero -, interessante e atual, surge e pede para ser discutido, mas as/os professoras/es o ignoram, talvez porque ele não esteja entre os saberes selecionados e

considerados legítimos para serem transmitidos às novas gerações. Forquin (1993) explora essa questão, argumentando: "o que se ensina na escola é menos cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer forma sua versão autorizada, sua face legítima"(p.16). As professoras pareciam atribuir toda a importância aos conteúdos que copiavam no quadro. Estes, sim, são importantes, são aprovados socialmente e, portanto, são legítimos. O cotidiano de disputas e enfrentamentos de moças e rapazes parece ser considerado fato corriqueiro, não merecedor de um mínimo de atenção.

A terceira professora, como estava envolvida diretamente no diálogo, ordenava e exigia que sua ordem fosse cumprida. Quando viu a autoridade ameaçada pela resistência de um aluno, ela também "esqueceu" o que havia acontecido e voltou para seus métodos de ensinar, suas técnicas e seus conteúdos. Acostumadas com as acusações e com a rigidez de um currículo formal, as professoras não se abrem para outros temas, que tocam muito mais profundamente os hábitos e o cotidiano das/os estudantes e futuras/os professoras/es, ainda que eles "saltem aos olhos", implorando para serem trabalhados e discutidos.

Evidentemente, deve-se levar em conta que os conhecimentos sobre gênero não estão disponíveis para as/os professoras/es que seguem um currículo oficial ou uns poucos livros a que têm acesso, onde este tema é campo de silêncio.

Para Young (1976), o academicismo do currículo tradicional (valorização do conhecimento abstrato, desconsideração do conhecimento que o aluno traz, falta de relação com a vida diária) é a principal fonte das desigualdades em educação. Para ele, isso acontece porque esse caráter acadêmico "vem correspondendo aos interesses, valores e crenças dos grupos dominantes" (p.23). E é Young, também, um dos autores que vem reivindicando incluir nos currículos as experiências dos grupos marginalizados socialmente. Tendo consciência de que as/os professoras/es, apenas com seu o trabalho, não poderão modificar radicalmente o quadro educacional do país, é importante, no entanto, que suas atividades possam contribuir para isso. Dessa forma, é essencial que trabalhem criticamente com o conhecimento que as/os estudantes trazem para a escola, questionem os pressupostos que norteiam suas práticas, reflitam sobre a rigidez do currículo formal que querem seguir e trabalhem outros conteúdos de maior importância para as pessoas envolvidas no processo

ensino/aprendizagem. Penso que não pode haver lugar mais propício para essa discussão do que os cursos de formação de professoras/es.

Sônia Kramer (1993) escreve, enfaticamente: "embora sejamos professoras(...), temos agido na escola de forma a manter o preconceito porque não descobrimos os véus que o encobrem. Porque negamos nas nossas palavras o que temos sido. Coisa de mulher é assunto de escola *sim*, é tema de trabalho com nossos professores e professoras *na* escola. De pesquisa. Trabalho, discussão e pesquisa feitos por homens e mulheres"(p.184). Isto, no entanto, ainda está por ser feito.

Sem dúvida, no currículo em ação do Curso de Magistério investigado, são muitas as aprendizagens de gênero.

Num outro evento em sala de aula, um aluno inicia a apresentação de um trabalho e pára, dizendo que não sabe mais. Então, a professora de História da Educação diz: "Vocês estão vendo, gente? Eu tenho certeza que o Fernando sabe isto. O problema é que os rapazes têm mais dificuldade para falar. Eu sei que eles sabem, mas...Eu já falei que vão ter que treinar muito para dar aulas para as crianças".

Vê-se que o currículo oculto, aqui e em várias outros momentos, está trabalhando no sentido de reforçar a existência de características específicas, conforme o sexo: "(...)os rapazes têm mais dificuldade para falar". É currículo oculto, porque certamente ali está ocorrendo aprendizagem. É oculto, porque é oculta a intenção, para a professora que está transmitindo um ensinamento e para as/os estudantes que aprendem. Conforme nos lembra Silva (1992), "o currículo oculto não seria definido por sua intencionalidade ou não mas por estar sua intenção explícita ou não" (p.123).

Louro e Meyer (1993) enfatizam que "há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade, que se fazem de acordo com os diferentes modelos, ideais, imagens que as diferentes classes, raças, religiões etc têm sobre mulher e sobre homem" (p.47). Tentando articular tal colocação com a situação em foco, penso que as professoras, ainda que não percebam, por terem feito o Curso de Magistério onde apenas mulheres estudavam, por terem ouvido de suas mães que o Curso de Magistério seria importante para a vida delas depois de casadas, por terem sempre trabalhado mais com moças do que com rapazes, ou seja, guiadas por dos seus modelos e ideais, construíram algumas imagens do que seja feminino e do que seja masculino, algumas expectativas e estereótipos correspondentes à

professora primária, que elas passam às/aos estudantes, através do currículo em ação, de forma oculta.

Intrigada por entender melhor como se dão as aprendizagens de gênero, através do currículo, e o quanto tudo isso passara despercebido por professor/as e estudantes, conversei com o/as professor/as sobre os conflitos entre rapazes e moças em sala de aula. Obtive depoimentos que realmente sustentam o argumento de Louro (1992), de que "as 'capacidades' e as 'limitações' de cada sexo são, usualmente, o resultado da posição/do lugar que a sociedade atribui aos diferentes gêneros"(p.61). Na verdade, as professoras cristalizaram algumas idéias sobre o Curso de Magistério, sobre as professoras primárias e sobre o que significa *ser mulher*, que podem até mesmo ser "o pivô" de algumas das disputas que ocorrem entre homens/mulheres. Escolhi três depoimentos para melhor discutir esta questão:

"Sabe, é muito difícil trabalhar hoje em dia formando professoras. Eu me lembro que na minha época a minha mãe obrigou todas nós (somos quatro mulheres) a fazer o Curso de Magistério. Ela dizia que o curso preparava a gente para a vida, para ser mãe. Naquela época a gente podia ser mais feminina, mulher... Antes não tinha homem no Normal, então nós éramos mais educadas. Hoje as moças vivem debatendo com os homens. É uma falta de educação... Elas são grossas, machonas. Você já viu como elas enfrentam os rapazes de igual para igual?" (professora Sílvia, 49 anos).

"Os rapazes são muito inteligentes, mas falam mal e não têm jeito pra mexer com criança. As moças já são mais jeitosas, mais meigas, porque são mulher" (professora Tereza, 35 anos).

"Não é por nada não mas eu acho que homem não devia fazer o Normal . Eles vão ter dificuldade para trabalhar com crianças(...) Fica difícil ensinar tudo que precisa para as moças porque os rapazes debocham. Os rapazes acabam atrapalhando..." (professora Cláudia, 33 anos).

Penso que fica evidente, nestas falas, que não é currículo oculto a idéia de que a professora primária deva ser mulher. Esta idéia é explicitada pelas professoras, em diferentes ocasiões, na sala de aula. Constituem currículo oculto, no entanto, as características que elas atribuem ao sexo masculino e ao sexo feminino, porque a intenção aqui não está explícita.

Como afirma Louro (1992), "deveríamos entender que cada homem e mulher que nasce encontra um mundo histórico e social diverso das gerações anteriores e o seu ser

homem e mulher - ainda que mantenha certos atributos - também se transforma, não só socialmente, mas até mesmo biologicamente"(p.61). Realmente, é preciso que assimilamos definitivamente a construção social dos sexos e todas as transformações que neles e com eles ocorrem historicamente.

Ora, as professoras que falaram acima não aceitam que as moças, suas alunas, não assumam mais uma "docilidade", uma pretensa meiguice, que algumas denominam "educação", e que enfrentem as lutas cotidianas de "cabeça erguida", seja contra os rapazes ou contra as próprias professoras. Essa resistência, que com as moças se expressa na capacidade de não aceitarem passivamente os papéis que lhes são atribuídos por professoras ou pela sociedade, provoca conflitos. Uma diz que as moças ficaram "grossas", "machonas", "sem feminilidade". As outras preferem continuar atribuindo às "suas moças" aquele "jeito feminino", aquela "meiguice", aquele "jeito de mãe", que elas dizem ser importante para uma professora. Atribuem a "culpa" aos rapazes que "estão onde não deveriam" e que, por isso, "atrapalham". O que as professoras chamam de "má educação" eu chamo de resistência. Uma resistência que, com os rapazes, se expressa na força de sua indignação diante da "expulsão" das aulas, dos conteúdos e do Curso, que eles sofrem no cotidiano escolar; na luta para conquistar espaço e para serem aceitos numa profissão que as professoras insistem em dizer que deve ser ocupada por mulheres. Tais resistências precisam continuar existindo; tanto a resistência dos rapazes quanto a das moças, pois na escola é preciso abrir espaços e reconstruir, o que pressupõe desfazer, desmanchar, destruir.

Se, como diz Young (1973), o conhecimento é elaborado em todos os cenários que compõem um dado momento histórico, todos produzimos conhecimentos importantes e que merecem ser estudados, refletidos e transmitidos. Assim, penso que é possível dizer que, com a resistência de rapazes e moças, com as lutas dos rapazes para conquistarem espaços e das moças para modificarem os papéis que lhes são atribuídos, elas/es se mostram como produtoras/es de conhecimentos e idéias que podem contribuir para o redirecionamento do currículo em ação.

Ainda com idéias pré-concebidas, as professoras acham os rapazes "inteligentes mas desajeitados". Uma professora chega a dizer que "*para ser professora nem sempre é preciso ser inteligente. Precisa ter vontade, jeito e dom*" (professora Sandra, 41 anos). Algumas vezes, depois de ouvir o que as professoras falam, os rapazes assumem o adjetivo de

"desajeitado", dizendo que, ainda assim, têm que ser professores, porque não têm outra opção. É o que pode ser lido no depoimento de Luiz, 18 anos, aluno da 2ª série:

"Eu até acho isso mesmo que a professora falou assim... de ser engenheiro. Eu gostaria de ser um engenheiro ou um médico. As professoras dizem que eu sou inteligente mas não tenho jeito assim ... pra ser professor. Eu também acho que não tenho jeito, mas eu não posso estudar fora, meus pais não têm condições, sabe? Entre ficar lá na roça trabalhando e ser professor, eu prefiro ser professor, mesmo sem ter jeito com criança".

Como pode ser lido neste depoimento, o Curso de Magistério serve para os rapazes que não podem optar por carreiras de maior "status" social, por outra profissão. O Curso não servirá como ponte para outras profissões. Esses rapazes pretendem ser professores das séries iniciais. A falta de opção também explica por que tem aumentado o número de estudantes do sexo masculino no Curso de Magistério. Eles dizem que *"Contabilidade não dá emprego, mas o Normal dá"*.

Creio ser pertinente comentar que, embora tenha ouvido alguns rapazes serem adjetivados de inteligentes pelas professoras e por eles mesmos, em 270 horas de observação em salas de aula não ouvi uma única vez o emprego desse adjetivo para as moças. Ainda que estas fossem sempre as líderes, falassem mais que os rapazes, estudassem e tirassem sempre notas boas (melhores ou equivalentes às dos rapazes), nas diferentes avaliações das várias disciplinas, para as professoras, elas são apenas "mais jeitosas".

Valerie Walkerdine (no prelo), em uma pesquisa sobre o raciocínio matemático e garotas, também observou que nunca uma garota era considerada brilhante pelas/os professoras/es; esse adjetivo era sempre atribuído aos garotos. Mais, ainda, demonstrou Walkerdine, "as garotas eram acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportavam-se bem" (p.9). Os garotos, por outro lado, "podiam em realidade se sair mal, mas seu comportamento era lido como ativo, lúdico, tudo estava bem com o mundo" (ibidem). A conclusão que a autora chega ao analisar relatos de professoras/es sobre suas/seus alunas/os em 26 escolas, é a de que "é praticamente mais difícil para um camelo passar pelo buraco de uma agulha que uma dessas garotas ser considerada brilhante" (ib.,p.10). Walkerdine observou ainda que,

"a naturalização da razão como o ponto de chegada de uma progressão dos estádios de desenvolvimento coloca a mulher como constantemente

ameaçando esta meta. Ela é constantemente condenada por não raciocinar e igualmente reprovada se o faz. Seu raciocínio é visto como constituindo uma ameaça à masculinidade raciocinante" (no prelo, p.7).

Assim, observei, nesta investigação, que a experiência feminina não é parte integrante do currículo, como gostaríamos que fosse, mas a relação de gênero está presente constantemente nas relações em sala de aula (muitas vezes de forma oculta, para as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem), como se forçasse as grades do currículo formal. Por outro lado, as questões de gênero transcendem as relações em sala de aula. Aliás, o gênero se manifesta antes mesmo de chegar na sala de aula. Ele está presente durante a *seleção dos conteúdos*. Mais que isso, poderia dizer que as questões de gênero podem contar como critério para a seleção do que é útil e, portanto, do que merece ser ensinado no Curso de Magistério, ainda que nada exista sobre este tema no currículo formal. É o que pode ser lido nos seguintes depoimentos das professoras:

(...) "Eu acho que tem um pouco de classe nisso também. Quando eu fiz o Normal, o nível econômico nosso era melhor e a gente era mais educada. Hoje, quando eu estou escolhendo o que vou trabalhar, eu sempre fico em dívida se ensino os conteúdos do livro ou se ensino educação para essa mulherada primeiro. Eu fico pensando como é que essas moças vão ser professoras. Você sabe, né? professora tem que ser modelo. Muitas crianças não têm mãe em casa e a professora vai ser modelo para elas. Muitas vezes eu prefiro ensinar educação para essas moças. É verdade que tem homens nas salas, mas como eles são pouquinhos não tem problema. A gente tem que pensar é na maioria" (professora Cristina, 52 anos).

"Quando eu estudo com as alunas a Psicologia do Desenvolvimento eu estudo gravidez, parto, pré-natal, a maternidade. Tudo isto a Biologia também estuda. Talvez numa abordagem diferente, mas o mesmo conteúdo. Nós já discutimos isso e achamos que é muito importante, pois antes de ser professora as alunas têm que aprender a ser mulher. Está ficando complicado ser mulher agora que as moças vêm com idéias de feministas. Então a gente trabalha esses conteúdos para dar uma força" (professora Tereza, 35 anos).

"Eu adorei dar sociologia ano passado. É mais concreta a disciplina. As moças adoravam. Nós estudamos a "sociologia da família" inclusive pensando em fazer os homens dividirem as tarefas das mulheres. Não tinha esse conteúdo no livro do Piletti, mas eu encontrei num outro... (não me lembro mais qual foi) e fiz uma apostila" (professora Sandra, 41 anos).

Em primeiro lugar, é possível ler nestes depoimentos que "as definições normativas da feminidade" (Scott,1990,p.5), ou seja, as idéias socialmente construídas pelas professoras, do que sejam as características femininas, contam como critério para a seleção dos conteúdos. Isto faz com que as professoras escolham alguns conteúdos para trabalhar com as/os estudantes, reforçando as atitudes e comportamentos que consideram adequados às moças.

Como afirma Louro (1992), "há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são socialmente entendidas como adequadas, 'naturais', apropriadas, etc. para as mulheres ou para os homens. Nossa tendência com referência a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da 'natureza' de cada sexo"(p.58). Como as professoras entrevistadas estão mais preocupadas com as moças, trabalham no sentido de reforçar a bondade, a docilidade e a meiguice que elas esperam das mulheres. Lembrando as palavras da professora Tereza: "está ficando complicado *ser mulher* agora que as moças vêm com idéias de feminismo(...) a gente trabalha esses conteúdos para dar uma força". A professora parece querer favorecer idéias sexistas contra as feministas. Sugere que as moças não enfrentem os rapazes ou quem sabe, que aceitem passivamente o poder do macho. Talvez, ainda deseja "educá-las", o que, para a professora, parece significar torná-las passivas, quietas, "dóceis e meigas". Os rapazes são totalmente ignorados, nesse processo, com a justificativa de que são minoria.

Os conteúdos trabalhados pelas professoras do Curso de Magistério podem também ter o objetivo de fazer "os homens dividirem as tarefas das mulheres". O depoimento da professora Sandra, no entanto, merece mais comentários.

No contexto em que a professora trabalha, até poderia ser lida como um avanço a iniciativa que teve de trabalhar com as/os estudantes "a sociologia da família, inclusive pensando em fazer os homens dividirem as tarefas das mulheres". É preciso analisar a palavra "dividir", utilizada pela professora, que parece sugerir a idéia de igualdade ou de direitos iguais. Sem dúvida, é diferente de "ajudar", que significa socorrer, auxiliar, facilitar, e que tem uma conotação de "favor". Visto por este ângulo, sua atitude realmente pode ser lida como um avanço. É como se ela forçasse o currículo formal, "driblasse" o autor por

quem é guiada no seu trabalho, e introduzisse um conteúdo no currículo em ação. Um conteúdo vivo, que encontra ressonância, pelo menos, nas moças.

Por outro lado, a atitude, dessa professora, também pode ser lida como uma tentativa de seduzir sua clientela, majoritariamente feminina, já que ela salienta: "as meninas adoravam". É quase certo que, apesar de citar um conteúdo que chama de "sociologia da família", esta professora não esteja inovando e realmente discutindo gênero com as/os estudantes, já que, ao conversar sobre o assunto, ela foi uma das professoras que revelou nem conhecer esse campo de estudos. De qualquer forma, é uma atitude que se diferencia das atitudes das demais professoras que atribuem lugares, características e padrões estereotipados às mulheres.

Que ponto de vista este currículo expressa? O masculino ou o feminino? Segundo as professoras, os rapazes, ainda que desajeitados, são inteligentes e não devem ser professores primários. Devem procurar "uma profissão masculina como engenharia ou medicina". Para elas, as moças estão "machonas", é preciso "educá-las". Penso que não é possível afirmar que o currículo em ação investigado expresse o ponto de vista de um ou de outro. É certo, no entanto, que práticas sociais masculinizantes e feminizantes fazem parte do currículo em ação investigado. Isto sem falar nos conhecimentos corporificados nos currículos que, segundo Silva (1995a), "têm sido contestados por seu caráter predominantemente masculino e patriarcal"(p.4). Silva argumenta, ainda, que o conhecimento e o currículo não são meramente "contaminados e distorcidos por certos estereótipos e certas concepções masculinistas: as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas como expressando de forma privilegiada a experiência e a perspectiva masculinas. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino"(ib., p.4).

Evidentemente, práticas curriculares, como estas, distanciam-se enormemente das práticas curriculares que a teoria crítica de currículo, há muito, vêm reivindicando. Parece que muito pouco desse pensamento crítico resultou em práticas pedagógicas progressistas nas escolas brasileiras. Em se tratando de um curso de formação de professoras/es, em que todas as professoras possuem curso superior, essa distância parece ser ainda mais grave. Nenhum conteúdo em nenhuma disciplina abordou ou discutiu com seriedade a questão do gênero, do patriarcado com suas implicações para o ensino e a educação. O sexismo é perceptível nas falas de professoras e estudantes homens. Em alguns momentos, as

estudantes mulheres resistem aos rótulos e ao que se espera delas. Apenas as mulheres.

Tendo como referência o currículo em ação analisado, estamos longe de contemplar, no currículo, a experiência das mulheres e sua história de lutas, nem de desmistificar a docilidade e dependência atribuídas às mulheres. No lugar de contemplar a experiência e a perspectiva femininas, o currículo investigado reforça, através das próprias mulheres, o ponto de vista considerado masculino.

Certamente, através de currículos como este, não teremos a educação democrática que temos defendido e pela qual temos lutado. É evidente que, para obtermos uma educação e uma sociedade mais justas, é preciso reverter essa situação. Pois, conforme nos lembra Silva (1995a), "um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres"(p.4).

Entretanto, foi possível constatar, através desta investigação que as relações de gênero estão presentes todo o tempo no currículo em ação. "O gênero" é dito, ele instala conflitos e até mesmo direciona alguns conteúdos. Sinto que o tema, de tão presente que está nas relações cotidianas, ganha vida e emerge no currículo em ação, fugindo ao controle dos planejadores do currículo, dos autores dos livros didáticos, das/os próprias/os professoras/es que não incluem o tema nos seus planejamentos formais.

Não é de uma forma problematizadora (como seria necessário) que o gênero se faz presente no currículo em ação. Mas esta presença marcante do gênero, no currículo investigado, evidencia que o currículo em ação se diferencia em muito do currículo oficial, onde ele é *campo de silêncio*. Evidencia, também, que o gênero penetra no cotidiano como se escapasse do enquadramento do currículo formal. Evidencia, ainda, a hierarquização presente nos currículos (uns pensam e outros executam), impossibilitando a criação e a produção do conhecimento na escola.

Penso que só poderá haver essa produção se as/os professoras/es permitirem que os temas emergjam no currículo em ação, destinando tempo para discuti-los e questioná-los. Como diz Moreira (1992a), "favorecer a criação de um conhecimento crítico não combina com um planejamento prévio rígido. A seleção de conteúdos significativos, relacionados às experiências vividas pelos alunos e à vida cotidiana, só pode ser feita na interação entre o professor e os estudantes" (p.86).

Parece que está claro, desta forma, meu argumento de que o gênero é presença marcante no currículo em ação, apesar de ser "campo de silêncio do currículo formal".

Silva (1995a) faz uma reflexão que parece delinear um estreito caminho - a ser transformado em longa estrada, acoplado às nossas lutas - de como podemos lutar contra a presença forte do sexismo, do machismo e do patriarcalismo nos currículos e nas escolas. Como sua fala retrata a esperança e a possibilidade de luta e de reversão do quadro que detectei, concluo esta análise com sua fala, mais uma arma para aquelas/es que se "preocupam" com as questões curriculares e com a educação:

"Qualquer esforço de tornar o currículo e a escola menos falocêntricos tem de começar por uma revolução feminista nos currículos e na pedagogia das próprias instituições de formação. Além disso é preciso inventar formas de intervir diretamente no próprio currículo das escolas de primeiro e segundo graus para criticar seu androcentrismo e construir um conhecimento menos sexista. (...)A dominação masculina na sociedade, na escola e no currículo é um fato muito concreto e cotidiano. Agir para contestá-la não é nenhuma tarefa abstrata e distante. Pertence à própria esfera do cotidiano e pode ser enfrentada logo na segunda-feira de manhã, em nossas salas de aula. Mas pode ser iniciada mesmo antes - no domingo à noite e em nossa própria casa" (Silva, 1995a, p.5-6).

CONCLUSÃO

DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE UM CURRÍCULO QUE ABORDE A DIFERENÇA.

Esta investigação buscou identificar, problematizar e analisar alguns elementos constituidores do currículo em ação de um Curso de formação de professoras/es. A análise foi inserida na tradição de pesquisa da Sociologia da Educação e, mais especificamente, da Sociologia do Currículo, centrando atenção em temáticas sociais para a discussão crítica sobre currículo. Como afirmam Moreira e Silva (1994):

"O currículo está centralmente envolvido em relações de poder, (...)o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado das relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo enquanto definição "oficial" daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma o currículo é expressão das relações de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar no seu aspecto "oficial", como representação dos interesses de poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro das relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções"(p.29).

No centro deste argumento está o reconhecimento de que o currículo está atravessado por relações de poder, e de que este poder que permeia as relações no currículo, se manifesta de forma tensa e muitas vezes contraditória, já que "não se realiza conforme suas intenções".

Tendo em vista que as relações de poder permeiam todas as experiências em sala de

aula, a luta não deve ser por eliminá-las de uma vez por todas do currículo, já que parece não existir uma situação de "não-poder". A luta deve ser por combatê-las constantemente a fim de transformá-las. É neste quadro que podem ser pensadas a possibilidade e a dificuldade de currículos que abordem as diferenças, em que as *vozes ausentes* da maioria dos currículos que se planejam ou se desenvolvem nas salas de aula passem a constituir os currículos escolares de forma problematizada; em que as *práticas ocultas* sejam *desocultadas* e questionadas e seus efeitos indesejáveis sejam transformados; e, por fim, em que os ensinamentos e aprendizagens explícitos contribuam na tarefa de luta cotidiana para a transformação das relações de poder, de dominação e de controle inscritas nos currículos e na sociedade.

Assim, conteúdos anti-racistas, anti-sexistas, ecológicos, sobre a infância, a juventude, a terceira idade, as etnias minoritárias, as culturas rurais ou de periferia, sobre pessoas com deficiências físicas ou mentais, sobre as/os deficientes auditivos ou de visão, sobre as/os índias/os, as/os pobres, as vozes do terceiro mundo; ou seja, sobre as "culturas negadas ou silenciadas" (Santomé, no prelo), devem estar presentes constantemente nas escolas e especialmente nos cursos de formação de professoras/es. Estas vozes têm que ser forjadas nos currículos escolares e lá ganharem espaço, não de forma "estereotipada" e "deformada", mas de maneira problematizada; não de forma esporádica (reduzidas a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas em matérias independentes), mas todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas escolares e recursos didáticos e em diferentes disciplinas; não como elemento folclórico, mas como diferentes culturas que compõem o todo social.

É central, nesta tarefa de problematizar e trabalhar com esses silêncios, o entendimento de como as relações de poder se criam e se reproduzem, legitimando alguns conhecimentos, algumas culturas e idéias. É importante ressaltar, de forma explícita, as estruturas de poder que diferenciam as vozes, negam algumas culturas, transmitem ocultamente idéias e valores, silenciam "campos", temas e pessoas e legitimam culturas e conhecimentos, atribuindo-lhes toda a importância para serem transmitidas às novas gerações. Afinal, negar as relações de poder que tornam algumas culturas *hegemônicas* não contribuirá em nada para a transformação destas relações de poder. É preciso tornar explícita a "forma como estamos diferentemente posicionados na sociedade e na cultura" (Apple, 1994, p.77).

Tentei mostrar nesta investigação (que esteve centrada na análise do currículo em ação de um Curso de Magistério) que os fatos que acontecem na escola, mesmo aqueles considerados mais "prosaicos", "insignificantes", ou os conteúdos tidos como mais "desinteressados", não são nada banais. Apoiada na teoria crítica de currículo e na NSE, foi possível analisar o que acontece no currículo em ação e ver que estes fatos e conteúdos estão direcionando práticas para as/os futuras/os professoras/es; eles são constituidores de identidades individuais e sociais. É certo que esses conhecimentos, habilidades e destrezas oferecidos pelo currículo em ação são usados pelas pessoas para construir e interpretar a vida social. Mas também foi mostrado que o currículo é território contestado e que as pessoas (estudantes e professoras/es) atuam sobre o currículo, modificando-o e redirecionando-o. Daí toda a importância do currículo escolar, tanto para perpetuar relações de poder dominantes, como para lutar pela transformação dessas relações de poder.

Assim, argumentei que o currículo em ação investigado é constituído por elementos fragmentados do oculto, do explícito e do silêncio. Identificar e reconhecer esses elementos como dando forma ao currículo, no entanto, não significa ver uma separação nítida e cristalina entre eles, exatamente porque sua manifestação se dá de forma fragmentada.

Quanto aos elementos ocultos do currículo, considero-os ainda mais complexos do que os demais. Afinal eles estão presentes tanto nos elementos explícitos como nos silêncios do currículo investigado. Algumas vezes aquilo que as/os professoras/es do Curso tentam "ocultar" para as/os estudantes, não fica tão oculto assim. Quando a ocultação é em relação aos objetivos do sistema (explícitos no currículo formal), na maioria das vezes seus efeitos, não estão ocultos na prática pedagógica, sendo explicitamente declarados. Desta forma, analisei os elementos ocultos do currículo tanto nos silêncios como nos explícitos, pois os elementos ocultos estão contidos nos outros elementos analisados. De qualquer forma, gostaria de registrar que tive dúvidas com relação à questão do currículo oculto (a seu conceito, às teorias que o embasam e à sua própria metáfora), já que ele está presente e me parece que não de forma tão *oculta* como eu própria supunha inicialmente, baseada na teoria crítica do tema. Esta é uma questão que deve ser pensada em estudos deste campo.

Ao analisar o processo de seleção dos conteúdos realizado pelas/os professoras/es do Curso investigado, argumentei que o controle social dos textos (proposta curricular e dos livros didáticos) e do "tempo" do/a professor/a define os conteúdos que serão oferecidos

às/aos estudantes e futuras/os professoras/es. Evidenciei que o livro didático "conduz" o processo pedagógico naquele Curso; sua presença quase exclusiva, como material pedagógico, transfere-lhe a função de selecionar os conteúdos considerados legítimos, de comandar a forma como esses conhecimentos devem ser trabalhados e de manipular informações, "deformando" alguns temas ou silenciando-os e excluindo-os do currículo. Discuti os critérios usados para a seleção dos conteúdos pelas/os professoras/es, evidenciando as relações de poder que se manifestam nesse processo, relações estas que também se apresentam ora de forma explícita, ora de forma oculta.

Analisei o currículo em ação no cotidiano da Escola, e argumentei que um fato tido como "corriqueiro" pode estar transmitindo mensagens explícitas ou ocultas que produzem e reproduzem relações de poder. Analisei as oportunidades oferecidas pelo currículo, evidenciando a legitimação dos conhecimentos oficiais por parte das/os estudantes e professoras/es. Identifiquei e analisei aspectos de regulação moral presentes no currículo em ação, bem como as estratégias de controle ali usadas para homogeneizar comportamentos e escolarizar, domar e dominar corpos e mentes.

O silêncio também diz muito, por isso procurei analisar temas que estavam silenciados no currículo formal mas que provocavam conflitos no currículo em ação. Para diferenciar de *currículo nulo* ou *vazio*, chamei-os de "*campos de silêncio*". Isto porque os temas em questão (*relações de gênero e a luta entre culturas: campo e cidade*), como mostrei neste estudo, não são planejados nem problematizados, mas não estão ausentes do currículo em ação investigado; eles se manifestam marcando presença através das disputas e dos conflitos entre as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, esses campos de silêncio do currículo formal não foram escolhidos aleatoriamente. Eles foram analisados porque são temas que provocam conflitos, resistências, inconformismos e contestações no currículo em ação investigado; porque forçam as grades do currículo formal, em que são campos de silêncio, e redirecionam o currículo em ação naquele Curso, provando que o currículo é campo de produção cultural, no qual o currículo formal funciona como instrumento de criação, recriação, contestação e transformação.

Em síntese, a pesquisa empírica que realizei, orientada pela Sociologia do Currículo, possibilitou-me desvelar e analisar alguns "mistérios da caixa preta"(a escola), e me permite sugerir, hoje, que qualquer estratégia de mudança na formação do/a professor/a tem que

começar por sugerir que estudantes e professoras/es tenham condições de escolher conteúdos para integrar os currículos. Para que esta atitude seja tomada, é necessário que se inclua na formação do/a professo/a a incumbência de promover tal seleção - tarefa esta que tem ficado a cargo de outras pessoas (Propostas Curriculares e editoras de livros didáticos). A formação de professoras/es, parece, tem dado atenção muito mais a informações, metodologias e formulação de objetivos. Penso que preparando as/os professoras/es para esta tarefa, que por sua vez deve incluir as/os estudantes como participantes ativas/os deste processo, é possível observar o currículo, como quer Young, ou seja, como "construções sociais". Aí, então, lutar para transformar as relações de poder nele existentes, fazendo com que a presença arrasadora das "culturas hegemônicas", dê lugar às culturas dos grupos sociais marginalizados, não de forma "estereotipada e deformada" (Santomé, no prelo), mas de maneira a envolver as pessoas num projeto de "luta, de resistência coletiva e de afirmação histórica" (Giroux, 1993, p.53).

Em conclusão, poderia dizer que a Sociologia do Currículo, apesar de seu potencial analítico, está em plena construção. Ela tem muito a oferecer à luta por um currículo que aborde as diferenças (especialmente no caso da formação das/os professoras/es), e às lutas cotidianas por uma sociedade mais justa; mas tem, também, muito a receber para refinar-se e realmente colocar em ação seu projeto cultural de transformação das relações sociais existentes. Afinal, sabemos das dificuldades de se colocar em prática currículos multiculturais críticos, que abordem as diferenças, identificando e transformando as relações de poder inscritas nesse processo, mas ele pode ser um projeto de luta contínua. Como ressalta Silva (1995a), na perspectiva do multiculturalismo crítico,

"Trata-se de encarar as culturas dos grupos dominados de uma forma antropológica, como uma manifestação e expressão de formas de organizar a vida social que existem ao lado de outras, igualmente válidas. Nessa perspectiva não se trata de 'partir da cultura dominada', mas de interrogá-la, questioná-la, historicizá-la, da mesma forma que se deve fazer com a cultura dominante. Não é uma questão de superá-la, para entrar em outra, mas de colocar questões que revelem sua história, a história que produziu as presentes identidades sociais e as colocou em relação subordinada na configuração social existente" (p.10).

É essa a tarefa de um currículo que aborde a diferença. É uma das questões que devem ser enfrentadas por aquelas/es que se "pre-ocupam" com as questões curriculares e que lutam por uma educação e uma sociedade menos desigual em nosso país.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORAS/ES:

- 1 - Qual o seu nome completo e data de nascimento?
- 2 - Quantos membros tinha a sua família? Qual é a ordem de nascimento? (Por sexo)
- 3 - Qual era a profissão de seu pai?
- 4 - Sua mãe exercia atividade remunerada?
- 5 - Em que classe econômica você situaria sua família? (Baixa, média, alta)
- 6 - Qual era a profissão de seus avós maternos e paternos?
- 7 - Qual era o nível de instrução de seu pai e de sua mãe?
- 8 - Existia em seu círculo familiar algum parente ou amigo que se dedicava aos estudos ou a alguma atividade intelectual que lhe chamou a atenção? Qual atividade?
- 9 - Existia na sua família ou na vizinhança algum/a professor/a?
- 10- Seus/suas irmãos/irmãs estudaram? Que curso fizeram?
- 11- Se você foi a única a estudar, quais os motivos que justificavam tal situação?
- 12- Você lia jornais, revistas e livros indicados por sua família? Qual era a sua leitura preferida? Qual era seu escritor preferido?
- 13- O que você e a sua família costumava fazer nos momentos de lazer?
- 14- Você fez o Curso de Magistério ou Curso Normal?
- 15- Como foi o seu percurso escolar desde sua entrada na escola primária até a conclusão do Curso de Magistério?
- 16- Você fez curso superior? Qual? Onde?
- 17- Sua família participava de sua vida escolar?
- 18- Quais eram as expectativas de sua família em relação à escola? (desejos, aspirações)
- 19- Você se lembra de alguma recomendação ou algum conselho de algum/a professor/a seu durante a sua vida escolar?

- 20- Quais os motivos que a levaram a escolher a carreira do magistério?
- 21- Essa profissão estava de acordo com o desejo e as aspirações de sua família?
- 22- Você trabalhava enquanto estudava?
- 23- Quando você começou a lecionar? Nessa época o magistério lhe proporcionou prestígio social? Por quê?
- 24- Como você vê o Curso de Magistério, hoje, comparado com o de sua época? (Prestígio social, respeitabilidade da profissão etc.)
- 25- Qual disciplina você leciona hoje no Curso de Magistério? Há quanto tempo você trabalha com essa disciplina?
- 26- Qual é a importância da sua disciplina para o Curso de Magistério, ou seja, para formar o/a professor/a?
- 27- Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula? Quais critérios você observa? Quais materiais você utiliza nesse processo?
- 28- Quanto tempo você dedica ao planejamento das suas aulas?
- 29- Que tipo de material você consulta quando prepara as suas aulas? Por quê?
- 30- Qual a forma mais utilizada por você para trabalhar com as/os alunas/os os conteúdos selecionados?
- 31- Você acha que seus/suas alunos/as se interessam por suas aulas? Como eles/as demonstram esse interesse?
- 32- O que você entende por currículo? Qual é a função do currículo?
- 33- Você cursou alguma disciplina sobre currículo durante a faculdade?
- 34- Você se lembra de algum/alguma autor/a estudado/a que abordava a questões de currículo?
- 35- Do que ele/a tratava?
- 36- Existe uma proposta curricular da Secretaria de Estado da Educação.
 - a- Você teve acesso a ela?
 - b- Qual a sua opinião sobre ela?
 - c- Você se orienta por ela?
- 37- Existe algum conteúdo que você gostaria de acrescentar ou retirar da sua disciplina? Qual? Por quê?

- 38- Durante o tempo em que você trabalha com essa disciplina você já viu mudanças nos conteúdos? Que tipo de mudança? Tente mostrar os aspectos que sofreram modificações e as inovações introduzidas.
- 39- Você adota algum livro? Qual? Por quê?
- 40- Quais autores/as você considera mais importantes para a sua área?
- 41- Qual a contribuição desses/as autores/as para o ensino da sua disciplina?
- 42- Você gosta de dar aulas? Por quê?
- 43- Existe algum comentário que você gostaria de fazer que não foi colocado?

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTUDANTES:

- 1 - Qual o seu nome completo e a data de nascimento?
- 2 - Quantos membros tem a sua família? Qual é a ordem de nascimento? (Por sexo)
- 3 - Qual é a profissão de seu pai?
- 4 - Sua mãe exerce atividade remunerada?
- 5 - Em que faixa econômica você situaria sua família? (Baixa, média, alta)
- 6 - Qual é a profissão de seus avós maternos e paternos?
- 7 - Qual é o nível de instrução de seu pai e de sua mãe?
- 8 - Existe em seu círculo familiar algum parente ou amigo que se dedica aos estudos ou a alguma atividade intelectual que lhe chama a atenção? Qual atividade?
- 9 - Existe na sua família ou na vizinhança algum/a professor/a?
- 10- Seus/suas irmãos/irmãs estudam ou estudaram? Que curso fazem ou fizeram?
- 11- Na sua opinião como seus pais interpretam a função da escola?
- 12- O que a/o levou a fazer o Curso de Magistério?
- 13- O que você espera desse Curso?
- 14- Você pretende trabalhar nas quatro primeiras séries do 1º grau ou pretende prosseguir os estudos?
- 15- Quais disciplinas lhe atraem nesse Curso? Por quê?

- 16- Existem conteúdos que você considera imprescindíveis de serem estudados no seu Curso? Quais?
- 17- Se você pudesse modificar o seu currículo, quais conteúdos e ou disciplina você retiraria do seu Curso? Quais você acrescentaria?
- 18- Qual o/a professor/a em quem você se inspiraria ou teria como modelo na sua carreira docente? Por quê?
- 19- Você trabalha fora, tem atividades em casa ou só estuda?
- 20- Descreva suas atividades rotineiras desde que você acorda até o momento de dormir.
- 21- Quanto tempo você dedica aos estudos em casa?
- 22- Você já leu algum livro todo? Qual? Quando? Do que ele falava?
- 23- Que outros tipos de leitura você faz?
- 24- Que tipo de material de leitura você tem em casa?
- 25- Você gosta de ler? Que tipo de leitura? (livro - aventura, romance, ficção etc -, revista, jornal etc)
- 26- Você já leu algum livro, revista ou jornal indicado por sua família?
- 27- Você conhece alguém que lê com intensidade? Quem? Que tipo de leitura?
- 28- O Curso de Magistério (qualquer disciplina) já te sugeriu livros para leitura? Qual disciplina? Quais livros?
- 29- Existe alguma observação que você gostaria de fazer e que não foi comentado?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. Currículos e programas: como vê-los hoje? *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.13, p.3-6, 1984.
- ANDERSEN, M. L. *Thinking about women: sociological perspectives on sex and gender*. Nova York: Macmillian, 1993.
- ANDREOLA, B. Paulo Freire e o problema dos conteúdos. *Revista de Educação AEC*, Porto Alegre, v.16, n.63, p.25-37, 1987.
- ANYON, J. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, maio 1990.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, fev.1987.
- Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, fev.1988.
- *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989a.
- A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: Moreira, A. F. B. e Silva, T. T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARMELLINI, N. J. Reflexões em torno do tema: escola/comunidade e a posição do currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.8, n.3, p.89-92, set./dez. 1983.
- ARONOWITZ, S. ; GIROUX, H. *Education under siege, the conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1985
- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M.F.D.(Ed.), *Knowledge and control*. Londres: Collier- Macmilan, 1971, p.47-69.

- Aspectos das relações entre a educação e a produção. In: GARCIA, S. ; STOER, S. (Orgs.). *Sociologia da Educação II*. Lisboa: Horizonte, 1982.
- A educação não pode compensar a sociedade. In: GARCIA, S. ; STOER, S. (Orgs.). *Sociologia da Educação II*. Lisboa: Horizonte, 1982a.
- Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.49, maio, p.26-42, 1994.
- On pedagogic discourse, handbook of theory & research of education, 1985. Texto mimeografado.
- BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BORDAS, M. C. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos escolares. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.17, n.1, p.5-17, jan./jun. 1992.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- A dominação masculina. (Trad. LOURO, Guacira), 1995. Texto xerocado.
- BUJES, M. I. E. O currículo como construção coletiva do saber: uma tentativa de explicitação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.17, n.1, p.59-63, jan./jun. 1992.
- BURBULES, C. N. ; RICE, S. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In SILVA, T. T. da. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.173-204.
- CARDOSO, E. A., SANTANA, M.C., BARROS, A.M., MOREIRA, F.A.S. Os livros tradicionais de currículo. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.13, p.7-25, 1985.
- CARVALHO, C. P. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1996
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.
- CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: Silva, T. T. da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- COLLARES, D. A promoção de um currículo construtivista. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v.2, n.2, p.143-148, jul./dez. 1987.

- CONNEL, R. W. Política educacional, hegemonia e estratégias de mudança social. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.66-80, 1992.
- COSTA, M. C. V. O ensino da filosofia: revisando a história e as práticas curriculares. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.17, n.1, p.49-58, jan./jun. 1992.
- DALLAZEN, M. I. ; SILVEIRA, R. M. H. O ensino da língua portuguesa: um estudo de programas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.17, n.1, p.19-32, 1992.
- DOMINGUES, L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.67, n.156, p.351-366, mai./ago. 1986.
- DONALD, A. S. *The reflective practitioner*, New York: Basic Book, 1982.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, C. L. L. M.; ALVES, C. M. C. ; OLIVEIRA, I. M. de. Conceito de comunidade nas definições de currículo. *Cadernos CEDES*, São Paulo, p.73-88, 1984.
- GARCIA, R. L. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.13, p.45-52, 1984
- GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In SILVA, T.T.da. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.41-69
- GOODSON, I. F. La construcción social del curriculum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, n.295, p.7-37, 1991.
- Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*, Porto: Ed. Porto, 1992.
- GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da, *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes, (no prelo).
- GRIGNON, C. ; PASSERON, J. C. Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y en literatura. Madri: La Liqueta, 1992.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- HALL, S. New ethnicities. In: ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. (Eds.). *The post-colonial studies reader*. Nova York: Routledge, 1995.
- HEBDIGE, D. *Subculture: the meaning of style*. Nova York: Routledge, 1988.

- KIZILTAN, M.U.; BAIN, W. J. e CAÑIZARES, A. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, T. T. da. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.209.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LIBANEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LÔBO JUNIOR, D. T. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.13, P.53-63, 1985.
- LOPES, A. R. C. Currículo e a construção do conhecimento na escola: controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico no ensino de ciências físicas. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994.
- LOPES, E. M. T. "Histoire de femmes": uma revisão bibliográfica. *Educação e Realidade*, v.15, n.2, p.23-32, jul.dez. 1990.
- LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria e Educação*, n.6, p.53-67, 1992.
- LOURO, G. L. ; MEYER, D. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). *Caderno de Pesquisa*, Sao Paulo, n.87, p.45-57, 1993.
- MACDONALD, J.B. Curriculum and human interests. In: PINAR, W. (ed.) *Curriculum theorizing: the reconceptualists*, Berkeley, 1975.
- MCCARTHY, C. *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata, 1994.
- MCLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Ensino: curso normal*. Belo Horizonte, p.97-105, 1988.
- MOLINA, O. *Quem engana quem? Professor x livro didático*. Campinas: Papirus, 1987.
- MORAES, R. O ensino de ciências no currículo por atividades. *Boletim Técnico do Prociars*, Porto Alegre, v.1, n.1, p.10-13, 1985.
- MOREIRA, A. F. B. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v.13, n.4, p.17-30, set./nov. 1989.

- _____ *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- _____ Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, Brasília, v.9, n.46, p.73-83, abr./jun. 1990a.
- _____ Reflexões sobre o ensino de currículo e programas do Rio de Janeiro. *Ande*, Brasília, v.10, n.17, p.41-50, 1991.
- _____ Os currículos dos cursos de formação de professores e a cultura dos alunos das camadas populares. Trabalho apresentado na 43ª reunião da SBPC, na mesa redonda "Currículo de Letras", São Paulo, jun., 1991a.
- _____ Currículo e controle social. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.13-27, 1992.
- _____ Escola, currículo e a construção do conhecimento. Escola Básica, Campinas: Papirus, 1992a, p.77-88. (*Coletânea CBE*).
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da; (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p.7-37: Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.
- MOSQUERA, J. A construção psicossocial do currículo: algumas considerações. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v.3, n.1, p.37-43, jan./jul. 1988.
- PAIXÃO, E. M. C. A futura Lei de diretrizes e bases da educação nacional e a idéia de currículo. *Ande*, Brasília, v.10, n.17, p.21-28, 1991.
- PARAÍSO, M. A. Estudos sobre currículo no Brasil: tendência das publicações na última década. *Educação e Realidade*, v.19, n.2, p.95-114, jul/dez 1994,
- PASSERON, J. C. Pedagogia e poder. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.3-12, 1992.
- PAVIANI, J.; PRESTES, G. R. L.; KOCHÉ, J. C. ; POZENATO, J. C. Subsídios para avaliação e revisão da organização curricular. *Enfoque*, Bento Gonçalves, v.13, n.59, p.18-24, out. 1985.
- PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.58, INEP/MEC, p.30-37, 1993.
- PERRENOUD, P. *Prática pedagógica, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote, 1993.
- PILETTI, C. ; PILETTI, N. *Filosofia e história da educação*. São Paulo: Ática, 1985.
- PILETTI, N. *Psicologia educacional*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____ *Sociologia da educação*. São Paulo: Ática, 1986.

POPKEWITZ, T. S. Cultura, pedagogia e poder. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.91-106, 1992.

————— História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T.da (Org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

PUCCI, B. ; SGUISSARDI, V. A qualidade do ensino par os alunos trabalhadores. Em Aberto, Brasília, ano8, n.44, p.9-22, 1989.

RAGO, M. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos de sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

ROSEMBERG, F. Educação e gênero no Brasil. Porto Alegre, 1994. Texto mimeografado.

SACRISTÁN, J. G. Curriculum y diversidad cultural. *Educacion y sociedad*, n.11, 1993, p.127-153.

————— O desarrollo curricular y la diversidad. Madrid, 1994. Texto mimeografado.

SAMPAIO, Z. H. D. A. Estruturas curriculares: vasos comunicantes ou compartimentos estanques? "Eis a questão". *Educação*, Porto Alegre, n.8, p.148-150, 1984

SANTOMÉ, J. T. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata, 1994.

————— As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes, (no prelo).

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, n.2, p.21-29, 1990.

————— Formação de professores e qualidade de ensino. Escola Básica, Campinas: Papiros, p.137-146, 1992a. (Coletânea CBE).

————— O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. *Teoria e Educação*, n.5, p.81-90, 1992.

————— História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise, 1994. Texto mimeografado.

SAUL, A. M. Comentários ao texto: o formato curricular e a lógica do controle técnico, In: FELDENS, M. G. ; FRANCO, M. E. D. (Orgs.). *Ensino e Realidade: análise e reflexão*, Porto Alegre, 1986.

————— *A avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo, 1988.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, jul./dez. 1990.

————— "Historia das mulheres". In: Burke P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

SHAPIRO, S. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993, p.122-140.

SHON, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1982.

SILVA(a), T. R. N. da. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.70, p.5-19, 1989.

————— Currículo para as áreas rurais - opção necessária. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.13, p.64-72, 1985.

SILVA, T. R. N. da. ; ARELANO, L. R. G. Orientações legais na área de currículo, nas esferas Federal e Estadual, a partir da Lei 5.692/71. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p.26-44, 1984.

SILVA, T. T. da. "Conteúdo": um conceito com falta de conteúdo? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v.16, n.63, p.20-24, 1987.

————— Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p.59-66, maio 1990.

————— *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

————— *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993, p.122-140: Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos.

————— O discurso pedagógico da sociologia da educação: crítica da crítica? In: Moreira, A. F. B. (Org.) *Conhecimento educacional e formação do professor*. São Paulo: Papirus, 1994.

- Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós moderna. Porto Alegre: 1995a. Texto xerocado.
- Currículo e identidade social: outros olhares. Porto Alegre: 1995b. Texto xerocado.
- *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes, no prelo.
- SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Campinas: Mercado de Letras, (no prelo).
- SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p.7-37: Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.
- SILVEIRA, M. H.; CORTELA, M. S.; ANDREOLA, B. Organização do ensino: objetivos e currículos. *Cadernos de Educação*, Porto Alegre, n.9, p.70-90, 1990.
- SOUZA-LOBO, E. *A classe operária tem dois sexos: trabalho dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- STOER, S. R. Construindo a escola democrática através do "campo da recontextualização pedagógica". *Educação, Sociedade & Cultura*, n.1, Porto, p.7-27, 1994.
- YOUNG, M. (Ed.). *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier MacMillan, 1971.
- Educational theorizing: a radical alternative: *Education for Teaching*, n.91, p.7-11, 1973.
- Curriculum change: limits and possibilities. In: Roger Dale, Geoff Esland e Madeleine MacDonald (Orgs.). *Schooling and capitalism: a sociological reader*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1976, p.185-191.
- Talking Sides Against the Probable: Problems of Relativity and commitment in teaching and the sociology of knowledge. In: JENKS, C. (ed.). *Rationality, education and the social organization of knowledge*. Londres: RKP, 1978.
- Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GARCIA, S.; STOER, S. (Orgs.). *Sociologia da Educação II*. Lisboa: Horizonte, 1982.
- Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.1, p.29-39, jun. 1989.
- WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, (no prelo).

WEST, C. The new cultural politics of difference. In: DURING, S.(Ed.). *The cultural studies reader*. Nova York: Routledge, 1993.

WILLIAMS, R. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

——— *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WORTMANN, M. L. Os programas de ensino de ciências no Rio Grande do Sul. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.17, n.1, p.33-47, jan./jun. 1992.