



EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.21 n.1

ISSN 0100-3143

**CURRÍCULO E
POLÍTICA
DE IDENTIDADE**

JAN/JUN 1996

Educação & Realidade

v.21, n.1, jan/jun 1996

Educação & Realidade é uma publicação semestral da
Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editora

Marisa Vorraber Costa

Comissão Editorial Executiva

*Alfredo J. da Veiga-Neto, Augusto Nivaldo S. Triviños, Nadja
Hermann Prestes, Sérgio Kieling Franco*

Conselho Editorial

*Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antônio
Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino, Clarice Nunes,
Guacira Lopes Louro, João Wanderley Geraldi, José Mário
Pires Azanha, José Vicente Tavares do Santos, Jorge Larrosa
Bondía (Espanha), Luciola Licínio C. Paixão Santos, Maria
Alice Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Mário Osório
Marques, Marta Demarchi (Uruguai), Nilda Teves Ferreira,
Rolando Pinto Contreras (Chile), Victor Vincent Valla.*

Consultores ad hoc

Rosa M. Hessel Silveira, Luis Armando Gandin

Bibliotecária Responsável

Maria Amazilia P. M. Ferlini

Secretária

Tânia Cardoso de Cardoso

Produção Visual

Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L Jung

Capa

Aldanei Areias e Aldo Jung

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com
cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Fone: (051) 316-3268

Fax: (051) 225- 4932

Assinatura para 1996 (02 números)	R\$ 20,00
Assinatura para 1996 e 1997 (04 números)	R\$ 40,00
Número Avulso	R\$ 10,00
Para o exterior, Via aérea	
Assinatura para 1996 (02 números)	US\$ 30,00
Assinatura para 1996 e 1997 (04 números)	US\$ 60,00

JAN/JUN 1996

**CURRÍCULO E
POLÍTICA
DE IDENTIDADE**



v.21 n.1

Educação & Realidade Porto Alegre v.21 n.1 p.9-280 jan./jun. 1996.

Educação & Realidade - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletim de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRISIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar

90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Fone: (051) 316 3268

Fax: (051) 225 4932

E-mail: MCVORRAB@VORTEX.UFRGS.BR



EDUCAÇÃO REALIDADE

v.21 n.1

C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial **5** Editorial

TEMA EM DESTAQUE CURRÍCULO E POLÍTICA DE IDENTIDADE

- | | | |
|--|------------|--|
| The National Curricular parameters under analysis
Antônio Flávio Moreira | 9 | Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão
Antônio Flávio Moreira |
| Educational reform and the psychologizing of the social problems
Jurjo Torres Santomé | 23 | A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais
Jurjo Torres Santomé |
| Eyes of power on the curriculum
Sandra Mara Corazza | 46 | Olhos de poder sobre o currículo escolar
Sandra Mara Corazza |
| What is this thing called love - homosexual identity, education and curriculum
Deborah P. Britzman | 71 | O que é esta coisa chamada amor - identidade homossexual, educação e currículo
Deborah P. Britzman |
| The Hollywood curriculum: who is the "good" teacher?
Mary M. Dalton | 97 | O currículo de Hollywood: quem é o bom professor, quem é a boa professora?
Mary M. Dalton |
| <i>Kids</i> and the politics of demonization of the youth
Henry A. Giroux | 123 | O filme <i>Kids</i> e a política de demonização da juventude
Henry A. Giroux |
| Struggle among cultures in the teacher training curriculum action
Marlucy Alves Paraíso | 137 | Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente
Marlucy Alves Paraíso |



Notes for a genealogy of school curriculum **159** Notas para uma genealogia do currículo escolar
Flávia Terigi Flávia Terigi

Sociological approaches to the curriculum: theoretical orientation and research perspectives **187** As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa
Jean-Claude Forquin Jean-Claude Forquin

ENTREVISTAS

Cesar Coll e José Gimeno Sacristán **199** Cesar Coll e José Gimeno Sacristán

DOSSIÊ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Document 1 **229** Documento 1
Comments by FACED/UFRGS Parecer da FACED/UFRGS

Document 2 **242** Documento 2
Comments by Jaqueline Moll e Ivany Souza Ávila Parecer de Jaqueline Moll e Ivany Souza Ávila

Document 3 **253** Documento 3
Comments by Gelsa Knijinik Parecer de Gelsa Knijinik

Document 4 **260** Documento 4
Comments of Fernando Becker Parecer de Fernando Becker

Document 5 **265** Documento 5
Comments by Áttico Chassot Parecer de Attico Chassot

RESENHA CRÍTICA

Audacious sights: foucauldian essays on education **273** Olhares atrevidos: ensaios foucaultianos sobre educação
Guacira Lopes Louro Guacira Lopes Louro

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* — no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



21(1):5-7
Jan./Jun. 1996

EDITORIAL

A definição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, levada a efeito pelo Ministério da Educação e apresentada ao professorado brasileiro no início de 1996, colocou a temática do Currículo no centro das discussões atuais sobre a educação.

Rapidamente a proposta dos PCN transformou-se em polêmica nacional, questionando-se não apenas as concepções pedagógicas inspiradoras de tal documento, mas também a estratégia utilizada em sua elaboração. Em relação, especialmente, a esse ponto, tem sido contestado o alijamento dos professores e professoras da escola pública brasileira de todo o processo que culminou na composição da versão atual dos PCN. Além disso, tem suscitado reação, nos meios educacionais e acadêmicos brasileiros, o fato de um professor espanhol — César Coll — ter sido transformado no principal consultor do trabalho realizado, deixando-se, à margem, toda a fecunda reflexão que pesquisadoras e pesquisadores brasileiros vêm desenvolvendo nessa área, já há alguns anos, no País.

Sensível ao significado crucial desse momento para a escola brasileira, *Educação & Realidade* elegeu o tema *Currículo e Política de Identidade* para foco dos debates deste número. E como o leitor e a leitora atentos/as poderão observar, o assunto não apenas foi escolhido *Tema em Destaque*, mas tomou conta de todas as páginas da Revista. Optamos por ampliar a perspectiva da discussão, pretendendo com isso oferecer um panorama atualizado das múltiplas abordagens que vêm sendo incorporadas às formas como podemos conceber e interpretar o processo de escolarização e o currículo. Talvez tenha sido o caráter monológico que pautou a elaboração dos PCN, somado a sua visão monolítica e limitada da educação escolar e da sociedade, que nos incitou a compor este número. Ele é, sobretudo, uma tentativa de convocar professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores para empreenderem um amplo debate em defesa de um currículo que, reconhecido seu poder na construção de identidades sociais, comporte a diversidade dentro de um amplo espectro de possibilidades.

O artigo de Antonio Flávio Moreira abre este número da revista exatamente porque, ao apresentar sua crítica, o autor percorre as múltiplas faces vulneráveis e problemáticas dos PCN, permitindo que leitores e leitoras possam situar-se no contexto da discussão que se desenrola atualmente no país. Por sua vez, o texto de Jurjo Torres Santomé ajuda-nos a compor o cenário que relaciona o projeto dos PCN com a reforma educacional do Estado Espanhol, panorama que se completa com as *Entrevistas* de César Coll e José Gimeno Sacristán.

Educação & Realidade já estava atenta às repercussões da reforma educacional espanhola quando, em 1995, publicou o artigo de Julia Varela intitulado *Uma reforma educativa para as novas classes médias* (vol. 20, n. 1). Seria impossível não voltar a tratar do assunto, neste número, uma vez que, ao discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais, torna-se imperativa a análise de suas fontes inspiradoras. A inclusão das entrevistas dos espanhóis visa oferecer elementos para a compreensão das nuances políticas implicadas no processo de transplantação de modelo que resultou nos PCN e, mais do que isso, nelas o professor Sacristán nos brinda com uma aula de pedagogia e de política educacional.

Cinco ensaios foram especialmente selecionados para conectar-nos às discussões que colocam sob escrutínio as políticas de identidade em vigor na sociedade em que vivemos. O estudo de Deborah Britzman é um desafio ao trabalho cultural de docentes, historiadores/as, artistas e intelectuais para enfrentar os consensos da direita ideológica e buscar uma linguagem, uma educação e uma pedagogia que permitam “navegar as fronteiras culturais” do sexo, problematizando representações e discursos de identidade no sentido de dissipar os “discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor”. Henry Giroux caminha nessa direção quando em sua crítica ao filme *Kids* chama a atenção para a falta de compreensão política da relação

entre violência e sexualidade. Segundo o autor, as tentativas da direita de demonizar a juventude contemplam primariamente sua identificação com corpos e sexualidades fora de controle que estariam a exigir vigilância e poder disciplinar. O estudo de Sandra Corazza, ao analisar as tecnologias avaliativas em curso nas escolas, busca uma versão do exercício dessa vigilância e desse poder nos processos político-culturais presentes nas práticas curriculares da escola moderna.

O trabalho de Mary Dalton sobre o currículo de Hollywood também aponta para políticas de identidade, desta vez se exercendo sobre as representações de docentes e, novamente, fortalecendo construções simbólicas nas quais o professor e a professora encarnam situações em que lutam para tornar possível a seus estudantes a transição entre a escola e o “mundo lá fora”, sem, contudo arriscar qualquer dano ao *status quo*. Marlucy Alves Paraíso contribui para esta discussão com sua pesquisa sobre a forma traumática como se dá o confronto entre culturas num contexto curricular tendente à homogeneização cultural.

Completando o quadro que apresenta as discussões contemporâneas sobre o Currículo, aparecem a reflexão sociológica de Jean-Claude Forquin sobre as abordagens emergentes no novo campo de pesquisa sobre o currículo e a análise genealógica de Flávia Terigi, expondo a tendência aos *currículos nacionais* como uma reconversão do currículo centrado no ensino para o currículo centrado na avaliação e na normalização dos sujeitos escolarizados.

Para subsidiar professores e professoras envolvidos/as com a discussão, análise e implantação dos PCN organizamos um *Dossiê* contendo cinco pareceres sobre tal documento. Eles compreendem desde um questionamento abrangente de seus pressupostos e intenções (como é o caso do parecer da Faculdade de Educação da UFRGS) até a análise das postulações relativas a diferentes áreas do conhecimento escolar como Matemática, Química e Língua Portuguesa.

Finalmente, a *Resenha Crítica* do livro organizado por Jorge Larrosa, realizada por Guacira Louro, contribui para enriquecer o horizonte em que se constituem os instigantes debates que publicamos neste número.

Mais uma vez, a produção deste fascículo de *Educação & Realidade* é o resultado de um esforço coletivo de professoras, professores e funcionários/as da Faculdade de Educação que, de forma entusiasmada e despreendida, se põem a discutir, sugerir, traduzir e revisar. Penso mesmo que não há outra alternativa para se manter vivo, em nossos dias, um periódico editado na Faculdade de Educação de uma Universidade Pública. Tomara que nosso trabalho possa resultar em agradáveis e fecundas leituras!

Marisa Vorraber Costa



21(1):9-22
jan./jun. 1996

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM QUESTÃO

Antônio Flávio Barbosa Moreira

RESUMO - *Os parâmetros curriculares nacionais em questão.* O trabalho discute a definição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. Problematiza a concepção e a elaboração desses Parâmetros, procurando, também, identificar o enfoque de multiculturalismo que informa a proposta. Defende que se valorizem e se considerem, na organização do processo de escolarização, as expressões e as vivências de grupos oprimidos.

Palavras-chave: *currículo, currículo nacional, política educacional, multiculturalismo.*

ABSTRACT - *The national curricular parameters under analysis.* The study discusses the definition of national curricular parameters to the elementary school. It challenges the conception and the elaboration process of these parameters and attempts to identify the multiculturalism approach which informs the proposal. It argues that the experiences of oppressed groups have to be valued and considered during the process of organizing schooling.

Key-words: *curriculum, national curriculum, educational policy, multiculturalism.*

Introdução

Focalizo, no presente texto, a intenção do Ministério da Educação e do Desporto de definir Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, a serem implantados, inicialmente, para as quatro primeiras séries. Três razões têm sido invocadas para justificar tal propósito. Em primeiro lugar, a iniciativa pretende cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, busca-se promover o aumento da qualidade do ensino fundamental, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em terceiro lugar, quer-se articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vêm sendo desenvolvidos nos diferentes estados e municípios.

O processo que originou a versão preliminar dos PCN iniciou-se no final do ano de 1994, antes da posse do atual Presidente da República. A equipe que iria trabalhar na Secretaria de Educação Fundamental do MEC convocou cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países nos quais foram recentemente promovidas mudanças curriculares, para discutir a idéia de instituir um currículo nacional no Brasil. Procurou-se avaliar, a partir das opiniões dos especialistas brasileiros e dos representantes estrangeiros, as vantagens e os problemas envolvidos nessa instituição. Encomendou-se, também, à Fundação Carlos Chagas, uma análise das propostas curriculares dos estados brasileiros, bem como dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, que pudesse oferecer fundamentos para o trabalho que se iniciaria após a posse do novo Presidente.

Durante o ano de 1995, uma equipe constituída por professores de escolas, e não de universidades, responsabilizou-se pela elaboração dos PCN. Registre-se que os professores participantes dessa equipe foram fundamentalmente professores ligados à Escola da Vila, situada em São Paulo. Registre-se, ainda, que a experiência de fato inspiradora dos nossos Parâmetros foi a espanhola, alcançando-se o professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona e um dos teóricos mais diretamente implicados na reforma educativa da Espanha, a consultor do trabalho desenvolvido em nosso país. Ao final do ano de 1995, os mesmos especialistas que participaram do encontro em São Paulo foram chamados a Brasília para receberem a primeira versão dos PCN (Brasil, MEC, 1995). No início de 1996, cerca de 400 professores das diferentes áreas do conhecimento e especialistas em educação receberam tal versão para exame e parecer. Discussões com professores de diferentes estados do país, ocorridas a partir do primeiro semestre de 1996, têm também visado oferecer subsídios para a reformulação e melhoria dos Parâmetros.

Dos documentos que compõem os PCN têm sido analisados: (a) um documento introdutório; (b) um documento no qual se apresenta a discussão de propostas curriculares de estados e alguns municípios; (c) um documento intitulado **Convívio Social e Ética**, no qual se apresenta e se justifica a importância do desenvolvimento na escola de temas que possam favorecer a vida democrática - os chamados temas transversais; (c) documentos referentes a alguns desses temas, a saber: orientação sexual, ética, saúde, meio ambiente; (d) documentos que abordam o tratamento a ser dado às diferentes disciplinas curriculares.

No documento introdutório, enfatiza-se que os Parâmetros constituem instrumento promotor da qualidade do ensino, já que se pretende que orientem e aperfeiçoem o trabalho pedagógico nas escolas. Consoante tal intenção, propõem-se objetivos, conteúdos essenciais, critérios de avaliação e orientações didáticas.

A implantação de um currículo nacional, expressão usada para caracterizar o que no Brasil se denominou de Parâmetros Curriculares Nacionais, tem-se processado em países como Espanha, Estados Unidos, Inglaterra e Argentina, a partir da década de oitenta, e tem sido associada à visão neoliberal de educação. As críticas a tais iniciativas têm sido intensas. Parece-me oportuno abordá-las, na medida em que influenciaram as perspectivas dos especialistas que elaboraram os PCN. Pretendo, então, inicialmente, destacar e comentar algumas dessas críticas. Acredito que elas possam ser úteis tanto para a compreensão das medidas que se vêm tomando em nosso país como para a proposição de alternativas.

Proponho-me, a seguir, a problematizar a concepção e o processo de elaboração dos Parâmetros, levantando questões que a meu ver precisariam ter sido objeto de intensa discussão na sociedade civil, precedendo os trabalhos realizados.

Por fim, procuro identificar o enfoque de multiculturalismo que informa a proposta curricular. Assim o faço por defender que se valorizem e se considerem, na organização do processo de escolarização, as expressões e as vivências de minorias sociais, étnicas e culturais. Busco verificar, então, como se evidencia no documento introdutório a capacidade de acolher a diversidade. Sugiro que a preocupação dominante é a de colocar o currículo a serviço da homogeneização cultural.

Meu propósito mais amplo é aprimorar a crítica que venho desenvolvendo à definição dos Parâmetros (Moreira, 1995-a, 1995-b), esperando que ela contribua para o surgimento de novas perspectivas no tratamento das questões curriculares de nossa escola básica. Perpassa o trabalho o ponto de vista de que os princípios neoliberais que vêm informando a proposta dos Parâmetros não constituem nem a melhor nem a única perspectiva de construção de uma escola de qualidade no Brasil.

As críticas às experiências de currículo nacional desenvolvidas em outros países

O primeiro ponto que costuma ser realçado nas análises de experiências em desenvolvimento é a ausência de consenso em relação ao que deve ser entendido por **currículo nacional**. A expressão tem sido usada para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo instrucional e avaliação. A profusão de significados pode ser vista como decorrente tanto da diversidade de definições de currículo encontrada na literatura como dos diferentes posicionamentos dos especialistas. Torna-se necessário, portanto, esclarecer o que se chama de currículo nacional e ter em mente que o currículo só ganha vida nas salas de aula, quando experienciado pelos estudantes. Nessa direção, alguns autores consideram mesmo a idéia de currículo nacional uma contradição em termos, por não ser possível um currículo ser vivido e experienciado nacionalmente (Zumwalt, 1995). Comentam, então, que os esforços investidos na determinação de propostas curriculares nacionais seriam melhor aproveitados se canalizados para o apoio e o incentivo a reformas locais, organizadas segundo os interesses e as necessidades do professorado, dos estudantes e da comunidade.

Outros autores têm questionado, em suas análises, o atrelamento do currículo nacional, pensado na perspectiva neoliberal, a um sistema de avaliação quantitativa que pretende, principalmente, classificar as escolas e controlar, mais eficientemente, o trabalho docente. Em algumas reformas a intenção de controle é mesmo explicitada e ambigualmente justaposta ao propósito de tornar as escolas espaços de criatividade e investigação.

Apesar da crítica à visão de currículo como instrumento privilegiado de controle do que se passa nas salas de aula, é importante reconhecer que currículo e controle se interconectam e que o currículo está necessariamente envolvido em processos de regulação e governo da conduta humana (Silva, 1995). O problema é o tipo de indivíduo que as propostas de currículo nacional parecem desejar formar. As ênfases caminham na direção da valorização do indivíduo, de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. Deseja-se formar, em síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo (Latapí, 1995). Parece, assim, que a intenção de produzir escolas, mestres e estudantes comprometidos com a emancipação de indivíduos e grupos oprimidos e com o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática não se afina com o discurso neoliberal.

Quero ainda acentuar que a adoção de um sistema de avaliação de escolas, além de visar controlar o trabalho pedagógico e garantir a formação de determinadas identidades sociais, é também útil para a “superação” de proble-

mas envolvidos na escassez de recursos a serem gastos com a educação. Se são poucos os recursos, há que se contemplar primeiro as boas escolas, definidas a partir da avaliação. Para as outras, reserve-se o que sobrar. Quem sairá ganhando e quem sairá perdendo com tal medida? A resposta é tão óbvia que dispensa qualquer comentário.

A terceira crítica que destaque aponta para o fato de que o currículo nacional, ao ser justificado como visando à construção e à preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir, das salas de aula, os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar.

Se tal crítica pode ser tida como pertinente, não é difícil perceber as divisões sociais que deverão ser preservadas e produzidas no processo de exclusões e inclusões necessariamente implicado na definição do currículo nacional. Não é difícil perceber quais serão os grandes prejudicados.

Aliás, já se denunciou claramente que nos Estados Unidos as experiências realizadas não têm dado conta dos problemas e das dificuldades de escolas situadas em áreas pobres e sempre citadas nas justificativas das iniciativas. Ou seja, considerável número de estudantes americanos, principalmente os oriundos das camadas populares, não tem sido beneficiado pelas estratégias utilizadas (Cuban, 1995).

Uma quarta crítica acentua a indevida subordinação do currículo nacional aos interesses da economia, do livre mercado. Ao mesmo tempo que se reafirma o compromisso com o processo de modernização da sociedade, entendido como os efeitos do desenvolvimento econômico sobre estruturas sociais e valores tradicionais (Featherstone, 1995), se procura alçar a escola e o currículo nacional à condição de catalisadores desse processo. O que os críticos acentuam é a ausência, nessa perspectiva, da discussão sobre o caráter excludente de tal modernização, sobre quem perde e quem ganha e a favor de que lado a escola deve ficar.

Como o programa neoliberal de modernização tem incrementado desigualdades e produzido amplo contingente de excluídos, principalmente na América Latina, é lícito perguntar: pode-se construir uma sociedade moderna e democrática a partir de fundamentos sociais tão precários? Deve-se organizar a escola e o currículo em conformidade com as novas necessidades tecnológicas ou industriais ou deve-se, ao contrário, elaborar teorias pedagógicas e curriculares que considerem a exclusão social e busquem capacitar os agentes sociais para a participação e para a luta por justiça social?

A quinta crítica reporta-se aos possíveis efeitos da implantação de um currículo nacional nos professores e nas professoras. Um deles é a **desqualificação** do professorado, em decorrência das prescrições detalhadas a que se vê submetido. Mais uma vez separam-se, em diferentes instâncias, concepção e execução

da prática pedagógica. Segundo Ivor Goodson (1994), pode-se supor que uma **obediência mecânica** virá marcar a conduta docente, com previsíveis conseqüências para a produção de cidadãos críticos e criativos. Em outras palavras, teme-se que o professor, no afã de cumprir as determinações que costumam constituir o núcleo central das propostas, acabe deixando de aproveitar a pouca flexibilidade que as mesmas oferecem.

À **desqualificação** do professorado tem-se associado o que Apple (1993) chama de **intensificação**, processo pelo qual o trabalho pedagógico passa a caracterizar-se por uma crescente escassez de tempo. As demandas burocráticas que costumam acompanhar a implementação das propostas de currículo nacional sobrecarregam os docentes e reduzem o tempo livre para o descanso, para o lazer e para o aperfeiçoamento. Deixa de haver tempo para um trabalho de qualidade: passa-se a fazer somente o essencial. O trabalho bem feito termina sendo substituído pelo trabalho que simplesmente se cumpre. A conseqüência, diz Apple, é que os professores vêm a depender mais dos especialistas, que lhes dizem o que fazer, e acabam desvalorizando o conhecimento que adquiriram ao longo dos tempos.

Desse modo, a determinação de currículos oficiais parece afetar negativamente tanto a auto-imagem docente como o ambiente de trabalho nas escolas. Linda McNeil (1995), em análise de experiência desenvolvida no Texas, destaca o clima de medo e desconfiança que se cria quando o professorado passa a ser julgado pelos resultados que seus alunos e suas alunas obtêm em testes oficiais. Outros estudos ressaltam alguns dos artificios que os professores e professoras passam a utilizar: para se defenderem de acusações de ineficiência, acabam por se preocupar mais com o adestramento de seus alunos e a organizar o currículo a partir dos conteúdos e habilidades exigidas nos testes. Sabe-se mesmo de casos em que alguns docentes, para facilitar os bons resultados de seus estudantes nesses testes, terminam por adotar uma conduta pouco ética na avaliação. Em outras palavras, o currículo deixa de atender aos interesses das crianças e o processo avaliativo pode transformar-se em uma atividade corrompida (Cuban, 1995).

Uma sexta crítica enfatiza o tom conservador das propostas de currículo nacional, destacando a ambigüidade existente entre as propaladas intenções de modernização e intenções mais conservadoras, expressas, essas últimas, na seleção e na organização dos conteúdos curriculares. O que se tem observado é tanto a preferência pela organização disciplinar dos conhecimentos escolares, como pelas disciplinas que tradicionalmente têm ocupado espaço nos currículos. Veja-se o que ocorreu na Inglaterra. Em 1904 foi prescrito o seguinte currículo para as escolas públicas: Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira, Desenho, Exercício Físico, Trabalho manual/Trabalho doméstico. Em 1987 foi proposta a seguinte lista de disciplinas para compor o currículo nacional a ser implantado: Inglês, Matemática, Ciências, História,

Geografia, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, Tecnologia e Música. A similaridade entre as duas relações é espantosa e revela que o currículo nacional inglês do final da década de oitenta pouco difere do tradicional currículo do início do século (Aldrich, 1988).

Uma sétima crítica resume aspectos que venho comentando. Refere-se especificamente à experiência da Espanha e denuncia o caráter tecnocrático hoje presente no sistema escolar, evidenciado nos seguintes aspectos: (a) estabelecimento de objetivos unificados tanto na planificação da ação docente como em documentos institucionais; (b) fortalecimento de uma estrutura administrativa e de um serviço de inspeção voltados para o controle burocrático das escolas; (c) restrição da autonomia do professorado; (d) divisão dos trabalhos de concepção e execução do processo pedagógico; (e) obsessão por avaliar quantitativamente aspectos da aprendizagem e do ensino; e (f) incorporação de técnicas de dinâmica de grupo utilizadas no campo da gestão de recursos humanos nas empresas (Plataforma Asturiana de Educación Crítica, 1995).

Desejo argumentar que tais críticas precisam ser consideradas antes da implantação de nossos Parâmetros nas escolas, já que não o foram quando da elaboração da versão em pauta. Acredito que elas podem iluminar o processo e contribuir para reverter ao menos alguns de seus aspectos mais problemáticos.

Buscando trazer a discussão para mais perto de nós, passo a discutir a concepção de currículo nacional presente no documento, bem como o modo de sua formulação. Levanto brevemente algumas questões.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: concepção e formulação

Em primeiro lugar, cabe problematizar a forma pela qual se tem buscado atender à determinação constitucional que demanda definição de conteúdos mínimos, já que esta não especifica nem o significado da expressão nem a quem cabe essa definição. Assim, importa perguntar: que se deve conceber por conteúdos mínimos? Como defini-los e organizá-los? Tais conteúdos correspondem a áreas do conhecimento, a disciplinas de grades curriculares, a conteúdos “essenciais” dessas disciplinas, a eixos em torno dos quais os currículos deverão girar, a princípios de seleção e de organização dos conteúdos?

A idéia de considerar como conteúdos mínimos um elenco de disciplinas e seus respectivos conteúdos, que parece ter sido a opção do MEC, traz alguns problemas. Inicialmente, pode dificultar a adequação dos conteúdos às realidades e experiências da comunidade, da escola e do/a estudante, no momento em que limita a autonomia de sistemas escolares e professores. Ainda, acaba por sacralizar as disciplinas acadêmicas tradicionais, vistas como as únicas possíveis e desejáveis, ao invés de resultantes de escolhas de determinados grupos,

refletindo, então, interesses e propósitos nem sempre benéficos a todos. Por que essas disciplinas e não outras? Relembre-se que o currículo acadêmico não corresponde necessariamente ao que de melhor existe em nossa cultura. As disciplinas tradicionais tanto podem promover uma compreensão mais aguda da realidade como contribuir para encobri-la. Daí a importância de uma discussão cuidadosa sobre o que deve ser incluído no currículo.

Cabe também questionar a própria organização disciplinar, mantida intocável na proposta. Poderá ela facilitar as interações entre as diferentes modalidades de conhecimento escolar? Poderá promover formas de compreensão não-fragmentárias do conhecimento, necessárias em uma educação sintonizada com as demandas da sociedade contemporânea (Silva, 1996)? Serão os eixos transversais suficientes para desafiar a fragmentação no currículo? Será que experiências de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade já realizadas em nosso país não poderiam sugerir alternativas à organização disciplinar tradicional, preservada nos Parâmetros?

Em segundo lugar, vale indagar quem deve coordenar e como deve ocorrer o processo de definição de conteúdos mínimos. Deve tal iniciativa ser deixada a cargo de uma equipe selecionada pelas autoridades do MEC? Por que essa equipe foi composta basicamente por professores da Escola da Vila, situada em São Paulo, deixando-se de considerar os trabalhos e as experiências de outros excelentes professores de outros estados do país? Por que não se procurou garantir a participação de número significativo de professores e professoras de diferentes sistemas escolares do país? Por que as instituições científicas e as universidades não foram chamadas a participar nos momentos iniciais do trabalho? Por que a experiência do GT de Currículo da ANPEd não foi aproveitada, dado que o Grupo vem há tanto tempo discutindo a questão?

Em terceiro lugar, importa questionar a ausência de qualquer referência às restrições que vêm sendo feitas às experiências de currículo nacional realizadas em outros países. Por que não foram convidados para os encontros de São Paulo e Brasília teóricos que vêm criticando tais experiências? Por que não se fez o diálogo também com os que vêm apontando os equívocos e os problemas nas tentativas de estabelecer currículos nacionais? Ademais, dialogou-se de fato com a produção contemporânea de currículo, tanto nacional como internacional? Como tal diálogo afetou o trabalho?

Em quarto lugar, por que se tem preferido usar o eufemismo “Parâmetros Curriculares Nacionais” ao invés de currículo nacional? Que se está pretendendo com tal atitude? Se os documentos dos Parâmetros incluem uma justificativa da proposta e enfocam objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação, não estão aí evidenciados todos os componentes que os autores do campo consideram como os elementos substantivos do currículo (Gay, 1996)? A palavra **parâmetro** não sugere mais uma diretriz a ser seguida? Podem as detalhadas recomendações dos documentos ser entendidas como parâmetros?

No documento introdutório se diz que a escolha por parâmetros e não por um currículo nacional buscou preservar a autonomia das diferentes instâncias de governo. Podem as detalhadas recomendações dos documentos favorecer propostas que preservem de fato especificidades locais e diversidades culturais? Que grau de autonomia se pretende conceder às secretarias estaduais e municipais e às escolas quando da implementação dos Parâmetros?

Em quinto lugar, como justificar a hegemonia do construtivismo na proposta? Por que outras teorias e outras possibilidades não foram contempladas? Por que a escolha de César Coll para consultor? Trata-se de nova “transferência educacional” (Moreira, 1990), pautada não mais na influência americana, mas na influência espanhola, acriticamente solicitada e recebida? Como foram consideradas as diferenças de contexto e de propósitos? Será a ideologia neoliberal o principal fio condutor a associar a reforma espanhola e a experiência brasileira?

Em sexto lugar, como relacionar a iniciativa de estabelecimento dos Parâmetros às políticas referentes ao ensino médio e ao ensino superior? Ou seja, como situar a iniciativa em relação a uma política educacional mais ampla, a meu ver ainda não suficientemente explicitada? Também, como remetê-la a uma política social e a uma política cultural mais amplas? Que papel se está reservando à educação no enfrentamento das desigualdades sociais que insistem em aumentar, apesar do “sucesso do Real”?

Em sétimo lugar, de que modo o trabalho realizado pelos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas afetou a proposta? As experiências brasileiras de elaboração de currículos, desenvolvidas em estados e municípios, forneceram de fato subsídios para os Parâmetros ou na verdade os dois processos - o da Fundação e o do MEC - caminharam em paralelo durante o ano de 1995? Ainda, por que não foram analisadas experiências curriculares alternativas promovidas por diferentes movimentos sociais no país? Por que as propostas locais não foram objeto de ampla discussão no país, antes da elaboração do documento?

Por fim, cabe questionar a viabilidade de mudanças substantivas na proposta. No momento em que se apresenta para análise uma versão tão detalhada, é oportuno perguntar: que espaço ainda está disponível para incorporar as contribuições que advenham dos pareceres e das discussões que ora se travam? Dada a impossibilidade de se voltar atrás e desencadear um processo de fato democrático, resta indagar se e como as críticas e as sugestões que se façam serão consideradas a ponto de mudar significativamente ao menos alguns dos rumos previstos.

A visão de multiculturalismo presente nos PCN

Sem pretender qualquer análise mais detalhada do documento introdutório

dos PCN, penso ser oportuno identificar o tratamento dispensado à questão do multiculturalismo. Penso ser mesmo indispensável verificar se a proposta curricular do governo busca romper com as “verdades” da pedagogia tradicional e abrir espaço para a diversidade. Penso que um dos fatores que mais tem contribuído para o fracasso escolar de crianças pertencentes a grupos oprimidos, em função de classe social, raça e gênero, é o abismo entre seus *backgrounds* culturais e a cultura da escola. Sem pretender limitar qualquer criança à sua cultura de origem, penso que a escola precisa respeitar, acolher e criticar diferentes manifestações culturais, garantindo uma tensão dialética entre unidade e diversidade, sem destruir identidades culturais, sem impedir a exploração de novos horizontes culturais, sem impossibilitar o estabelecimento do diálogo entre diferentes grupos oprimidos, ainda que se trate de um diálogo perpassado por desiguais relações de poder.

Apoiando-me em McLaren (1995), defendo a perspectiva de um currículo informado por um multiculturalismo crítico. Partindo do ponto de vista de que a cultura é necessariamente um campo de conflitos, uma arena política, não vejo a diversidade como se constituindo em um fim em si mesmo; vejo-a, pelo contrário, precisando afirmar-se no bojo de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social. Em outras palavras, por ver a diversidade sempre como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia, argumento a favor da necessidade de se questionar a construção da diferença e da identidade, tendo-se como pano de fundo a adesão a uma democracia radical.

Parece ser esse, aliás, o pressuposto norteador de crítica levantada no parecer da ANPEd sobre os PCN (1996). Observe-se a citação que se segue:

A questão do multiculturalismo, bastante presente hoje na análise sobre o saber e a cultura escolar, parece ter sido incorporada de forma superficial e ingênua no documento. O convívio entre hábitos, valores e crenças populares locais, ou de grupos sociais minoritários, e o conhecimento transmitido pela escola nem sempre ocorre sem conflitos. Não basta propor o respeito às diferenças; é preciso fazer os alunos refletirem sobre elas, é preciso que seu conhecimento seja construído a partir da análise crítica e informada sobre a natureza dessas diferenças. (p. 7)

Focalizando unicamente o documento introdutório dos PCN, já que a minha leitura é a do curricularista e não a do especialista em determinada área do conhecimento, quero argumentar que a perspectiva adotada oscila entre um multiculturalismo conservador e um multiculturalismo liberal (McLaren, 1995) ou, utilizando-se outra classificação, entre uma postura transcultural e uma postura assimilacionista (Candau, 1995).

Sugiro que uma postura transcultural é visível na consagração de uma escola transmissora de conhecimentos científicos historicamente produzidos e aceitos, de conhecimentos que apresentam caráter transcultural, de uma escola volta-

da para o desenvolvimento de competências necessárias a todos para viver e conviver na sociedade. Sugiro também que, em outros momentos, uma postura assimilacionista se evidencia quando, ainda que reconhecendo as diferenças culturais, o documento acaba por defender a integração e assimilação de todas as diferenças à cultura hegemônica.

Observe-se, por exemplo, a ênfase na generalização no país de orientações atualizadas e “condizentes com o avanço dos conhecimentos no mundo contemporâneo e afinadas com o cultivo dos valores culturais que **nos são próprios**” (p. 3, grifos meus). Ainda que admitindo ser o Brasil marcado pela desigualdade social, pela diversidade cultural e por grande dimensão territorial, o documento insiste na importância de cada estudante ter acesso aos conhecimentos socialmente elaborados, tanto aos que fazem parte da cultura brasileira e sejam vistos como relevantes, como aos que fazem parte do patrimônio universal da humanidade (cf. p. 10). “Se existem diferenças sócio-culturais marcantes que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum, que um aluno de qualquer estado do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado”(p. 8). Acentua-se, ainda, que a aprendizagem dos conteúdos escolares comuns deve propiciar o “desenvolvimento de capacidades que assegurem uma formação digna para todo cidadão brasileiro” (p.8). Expressa-se, em síntese, a crença em conteúdos culturais “essenciais” ao desenvolvimento do aluno e da sociedade.

As semelhanças com as posturas transculturais e assimilacionistas são evidentes. Veja-se a ambigüidade: há valores culturais que “nos são próprios”, há conteúdos essenciais que devem ser ensinados em todas as escolas, apesar do reconhecimento da diversidade cultural que marca o país. Pergunto: a que grupos tais valores são próprios? trata-se de reforçar valores já existentes ou de promover a construção de valores comuns? que critérios norteiam de fato a escolha do que deve ser preservado ou construído? como determinar a essencialidade e a relevância de alguns conteúdos? de quem são eles? a quem sua inclusão no currículo deverá favorecer? que se entende por desenvolvimento do aluno? e da sociedade? Questões, enfim, levantadas há mais de duas décadas pelos autores da sociologia do currículo e que se encontram ausentes do documento.

Quero argumentar que as afirmativas usadas para justificar a preocupação com o “comum” constituem declarações de intenções genéricas que secundarizam os conflitos e as desigualdades presentes na sociedade brasileira e que, conseqüentemente, apresentam uma zona de sombra pouco propícia ao desenvolvimento de um processo de escolarização comprometido com a justiça social. O que se acaba por priorizar, no documento, é a homogeneização cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos. Negligenciadas, nessa postura, estão as questões de ideologia e de poder que atravessam tais conhecimentos e valores.

Quero argumentar ainda que o foco no “comum”, no “homogêneo”, no “essencial a todos” contribui para a preservação da hegemonia do conhecimento de “alto status”, o que, por sua vez, contribui para reforçar o processo de reprodução de desigualdades sociais. Desconfio de que essa valorização deverá neutralizar, quando da implementação dos PCN, possíveis tentativas de atender às especificidades locais, diversificar a cultura escolar e dialetizar diferentes leituras de mundo que os diferentes grupos elaboram (Garcia, 1995).

Segundo Gimeno Sacristán (1995), “o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados” (p. 83). Tal contexto, inexistente quando da elaboração do atual documento, não parece hoje ainda suficientemente arejado para acolher contribuições que se afastem demasiadamente dos caminhos mais tradicionais. Ou seja, os novos conteúdos e os novos temas dos PCN não deverão configurar um currículo multicultural, no qual a opressão de certos grupos, a violência, a fome, a falta de moradia, o desemprego, a corrupção, o consumismo, o racismo etc venham a ser tratados como produtos da história que homens e mulheres vêm construindo e que, a despeito das restrições estruturais, podem também ajudar a desconstruir.

Finalizando

Ainda que descrente de mudanças substantivas nos PCN, mesmo com os debates e os pareceres que vêm sendo enviados ao MEC, creio importante continuar a criticar o que julgo subjazer às propostas elaboradas. Creio, ainda, que é possível esperar, como já ocorreu em outras ocasiões, que o professor sabiamente as deixe de lado e ... continue a agir do mesmo modo. Ou seja, resista à introdução dos PCN em nossa escola. O problema, porém, é distinguir entre uma resistência crítica que se tenta fazer construtiva e coletiva e uma outra, individualista, que constitui mais uma atitude de comodismo que de rebeldia criativa. Obviamente, estou argumentando a favor da primeira.

Estou certo, porém, de que dessa vez a luta vai ser dura. Livros diáticos, materiais instrucionais, ensino à distância, supervisão, avaliação das escolas etc buscarão colocar, ao longo do tempo, o professor no “caminho certo” e torná-lo, afinal, “competente” e “produtivo”. Principalmente se a “reeleição” for negociada, como se anuncia. Mas muitos anos ainda faltam e já mostramos, em muitas outras ocasiões, a nossa capacidade de organização e de resistência. Como propõe Michael Apple (1994), **simplesmente diga não!**

Referências Bibliográficas

- ALDRICH, R. The national curriculum: an historical perspective In: LAWTON, D. e CHITTY, C. (Eds.): *The National Curriculum* Londres: Institute of Education University of London, 1988.
- ANPEd. *Parecer sobre os parâmetros curriculares nacionais*. São Paulo: mimeo, 1996.
- APPLE, M. W. *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. Nova Iorque: Routledge, 1993.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.): *Currículo, cultura e sociedade* São Paulo: Cortez, 1994.
- BRASIL, MEC. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório*. Versão preliminar. Novembro de 1995.
- CANAU, V. M. Educação escolar e cultura/s. *Tecnologia Educacional*, ano XXIV, nº 125, pp. 23-28, 1995.
- CUBAN, L. A national curriculum and tests: consequences for schools. In: *The hidden consequences of a national curriculum*. Washington: AERA, 1995.
- FEATHERSTONE, M. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Nobel, 1995.
- GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (Orgs.): *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* Petrópolis: Vozes, 1995.
- GAY, G. A multicultural school curriculum. In GRANT, C. A. e GOMEZ, M. L. (Eds.): *Making schooling multicultural: campus and classroom* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (Orgs.): *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. 'Nations at risk' and 'national curriculum': ideology and identity. In: GOODSON, I. (ed.): *Studying Curriculum*. Buckingham: Open University Press, 1994
- LATAPÍ, P. La modernización educativa en el contexto neoliberal In: *Formación docente, modernización educativa y globalización* - Documento de trabajo. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1995.
- MCLAREN, P. *Global politics and local antagonisms: research and practice as dissent and possibility*. Trabalho apresentado no VIII ENDIPE, Florianópolis, 7-10 de maio de 1996.
- McNEIL, L. M. Local reform initiatives and a national curriculum: where are the children? In: *The hidden consequences of a national curriculum*. Washington: AERA, 1995.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (Orgs.): *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995-a.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros curriculares nacionais: em busca de alternativas. *Revista de Educação AEC*, ano 24, nº 97, pp. 7-25, 1995-b.

PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA. *Por una revisión crítica de la Reforma Educativa - ante el traspaso de competencias educativas a la Comunidad Autónoma de Asturias* Gijón, 1995.

SILVA, T. T. *Currículo e identidade social*. Trabalho apresentado na XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1995

Antônio Flávio Barbosa Moreira é professor da Faculdade de Educação da UFRJ e da UERJ

Endereço para correspondência:
Rua Visconde de Pirajá, 487/1001
22410-003 - Rio de Janeiro/RJ



21(1):23-45
jan./jun. 1996

A REFORMA EDUCATIVA E A PSICOLOGIZAÇÃO DOS PROBLEMAS SOCIAIS

Jurjo Torres Santomé

RESUMO - *A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais.* Faz-se aqui uma análise da reforma educacional do Estado Espanhol, enfatizando seus aspectos tecnocráticos, com a conseqüente desqualificação do papel do professorado, bem como sua opção pela psicologização da política educacional, com exclusão das questões multiculturais, da percepção da discriminação sexista, da consideração da cultura popular e outras dimensões que vêm sendo estudadas pela Sociologia do Currículo. O texto da reforma é visto como um discurso predominantemente de corte psicológico, centrado em um indivíduo "universal", descontextualizado em suas dimensões mais sociais e históricas, e com efetivas dificuldades de conexão com a realidade educacional.

Palavras-chave: *reforma educacional, currículo e psicologização.*

ABSTRACT - *Educational Reform and the psychologizing of the social problems.* Some of features of the recent reform of the system of education of Spain are here analyzed. The analysis calls attention to the reform's technocratic tendencies, with the attendant deskilling of the teachers' work. The reformers' option for a psychologizing approach is also emphasized, an approach which implies a disregard for questions such as multiculturalism, sexism, popular culture and the like, which, by contrast, have been considered as important by studies in the area of Sociology of the Curriculum. The text which introduces the reform is seen as a predominantly psychological discourse, centered in an "universal" individual, a discourse voided of its more historical and social dimensions, and seriously limited in its possibilities of connections with the educational reality.

Key-words: *educational reform, curriculum and psychologizing.*

Uma das notas características de todos os programas de reformas é que eles oferecem estilos particulares de linguagem, rituais e cerimoniais, com a clara pretensão de favorecer um sentimento de que as coisas vão melhorar, tanto entre os próprios profissionais e usuários como no público em geral. A dramaturgia da qual eles são acompanhados deve contribuir para a crença nos processos institucionais e na competência profissional; apresenta as organizações sociais que os propõem como progressistas, atentas às necessidades de seus consumidores e usuários e com capacidade para dar uma resposta adequada a suas demandas. A habilidade de gerar novos simbolismos, para em torno deles obter graus de filiação, é muito importante para a estabilidade das instituições e para continuar mantendo sua credibilidade (J.W.Meyer e B.Rowan, 1977). A contínua regeneração de ilusões entre os membros de qualquer sociedade é uma meta prioritária para as diferentes Administrações que a governam, e, no caso que nos ocupa, para a Administração Educativa. Criar e devolver periodicamente as esperanças aos administrados é um imperativo primordial para não produzir um desmoronamento dessa Administração e não pôr em perigo o Governo desse povo.

A Reforma do Sistema Educativo do Estado Espanhol deve ser pensada desde esta ótica de correção dos grandes desajustes que neste momento caracterizam a esfera da educação, e, portanto, da ótica de insuflar esperanças, gerar expectativas positivas frente aos problemas que os diferentes coletivos sociais (professorado, alunado, sindicatos, empresários e a sociedade em geral) vêm diagnosticando e sofrendo dia-a-dia.

Não podemos, entretanto, nos esquecer de pensar que também são muitos os que detectam muito mais dificuldades no sistema educativo do que aquelas que a este correspondem. Vivemos épocas nas quais está na moda concentrar todas as nossas iras nas instituições educativas, deixando de lado outras instituições e, o que é mais importante, outras Administrações que talvez tenham a dizer e necessitem dizer muito mais. O perigo de voltar a reinventar o mito da educação como compensação de todas as desigualdades sociais está em cada esquina e é central ter isso em nosso ponto de mira, pois, ainda que seja óbvio que o sistema educativo tem grandes problemas, não é menos importante o fato de que nunca, como neste momento histórico, houve um excesso tão notável de “supereducação”. A imensa maioria dos postos de trabalho está ocupada por homens e mulheres com um excesso de habilidades e conhecimentos em relação às demandas de tais lugares de trabalho.

É necessário abrir um debate sobre quais são as funções da escola no mundo concreto em que nos toca viver, quais são as demandas às quais deve dar resposta completa, que conteúdos culturais — conceitos, teorias, valores, habilidades, atitudes, hábitos — são os que devem ser fomentados e que classes e grupos sociais são os que devem participar neste grande debate, etc. Essas são algumas das questões às quais, neste país, ainda não se deu uma resposta satisfatória. Embora o Ministério de Educação e Ciência tenha pretendido inici-

ar este Debate, penso que a maioria de nós, cidadãos e cidadãs deste Estado, poderíamos concordar com que ele esteve muito distante de ser algo mais do que uma mera enunciação e preparação da temática para discussão. Não vou me deter em detectar as causas disso, primeiro, porque não creio que as tenha localizado todas, e, segundo, por falta de espaço. De todo o modo, eu queria deixar clara minha opinião de que em tão pouco tempo (apenas um ano), não se pode fazer um debate como o que seria necessário realizar e — pior ainda — quando este se realiza quase exclusivamente à base de “conferências”. Alguns países, quatorze anos depois de iniciar o Grande Debate, como o que o primeiro ministro James Callagan iniciou no Reino Unido em 1976, que deu origem a uma grande confrontação de pontos de vista entre associações profissionais (e não apenas de professores) e coletivos sociais os mais variados, sobre quais metas e conteúdos culturais devem ser favorecidos pela escola, seguem ainda com tal discussão, embora já muito cansados, especialmente depois da aprovação de sua Ata de Reforma da Educação de 1988.

Um debate tão pouco estimulado (e talvez, também, tão pouco estimulante) como o que se está levando a termo no Estado Espanhol, corre o perigo de não fazer outra coisa senão favorecer uma concepção de que as reformas educativas não são mais do que mistificações lingüísticas e pouco mais e, o que é pior, de seguir perpetuando um sentimento de fatalismo frente às possibilidades de transformação da realidade. Talvez uma provável explicação desta pobreza se encontre no pouco incentivo a práticas escolares inovadoras no interior das instituições educativas, nos escassos estímulos para sua análise e confrontação com outros modelos teóricos e práticos, na ausência de uma análise crítica do que é incentivado nas salas de aula e do que a sociedade requer. Essa ruptura entre os legisladores e os profissionais que trabalham cotidianamente nas escolas pode fazer crer aos políticos que, com o estabelecimento apenas de um pequeno debate seguido pelo ato de legislar, se chega a transformar a realidade.

A renovação de um sistema educativo com o objetivo de alcançar um maior nível de qualidade não é consequência direta nem exclusiva de uma manifestação de tais desejos através de sua publicação em documentos oficiais. A inovação curricular é o resultado de um entrelaçamento de medidas e intervenções no sistema de ensino que, de uma maneira simultânea e coordenada, vão criando, pouco a pouco, as condições apropriadas para favorecer uma melhora nos processos de ensino e aprendizagem que têm lugar nos centros e nas salas de aula das escolas.

As medidas legislativas e administrativas *pensadas* para incidir no âmbito educativo costumam planejar, na maioria das ocasiões, com ares de paternalismo, excessivamente protecionistas, incorporando múltiplos compromissos para o futuro; no entanto, seus autores e/ou promotores costumam dar por concluída sua tarefa, uma vez finalizada a *redação* dessa legislação ou recomendação do momento.

O recurso de se concentrar prioritariamente em *discursos de justificação e de promessas*, com a utilização de linguagens mais ou menos tecnicistas e tratando de atualizar terminologias já muito usuais, é algo que, de maneira geral, acaba por esgotar os políticos e legisladores, tirando-lhes um tempo que seria mais eficaz, se fosse destinado a planejar e desenvolver medidas de ação mais direta. Esse esforço de redação se esgota na *produção do discurso* e nunca chega a se traduzir na ação prática. Por outro lado, os destinatários de tal legislação, que comecem se iludindo com o futuro que lhes é prometido, terminam por desiludir-se e se convertem em céticos, na medida em que não conseguem ver ações decisivas de alcance, que sejam observáveis no desenvolvimento de seu trabalho cotidiano.

É necessário incidir mais diretamente com atuações direcionadas a influir no que acontece no interior dos centros escolares e das salas de aula. Isso se pode conseguir através de decisões dirigidas em várias direções, principalmente através da introdução e aproveitamento de recursos didáticos diferentes dos que, neste momento, dominam a vida das professoras, dos professores e do alunado — os livros-texto — e também estimulando a atualização do professorado, assim como promovendo outras formas de organização e gestão dos centros docentes que estejam mais de acordo com as metas educativas que se atribuem às escolas e institutos.

Corremos o perigo de assumir, na prática real, que a chave de uma mudança qualitativa em educação está exclusiva ou prioritariamente em *escrever* uma série de documentos, mais ou menos volumosos, com a pretensão de logo transcrevê-los no Boletim Oficial do Estado ou no das Comunidades Autônomas, e em desenvolver neles uma série de intenções e suas justificativas correspondentes de uma forma mais ou menos coerente e acertada, julgando que isso é suficiente. Intervindo de tal maneira, estamos reproduzindo, uma vez mais, um modelo de pensamento e *inovação* meramente *burocrático*.

Essa classe de pseudoinovação fica na superfície da realidade, preocupada apenas, em muitas ocasiões, com a modificação da linguagem empregada pelo professorado quando deve se comunicar com a Administração. Assim, por exemplo, tudo pode terminar reduzido a uma mera substituição terminológica nas programações que a Inspeção exige e/ou revisa. Dessa forma, o que antes se intitulava “programação” agora pode chegar a se transformar em Projeto Curricular de Centro, porém unicamente em suas dimensões lingüísticas; o que antes eram os Programas Renovados agora é denominado Desenho Curricular de Básico e acaba se reduzindo a um documento a mais, etc.

Um exemplo de como o BOE (Boletim Oficial do Estado), por si só, transforma pouco a vida no interior das aulas, podemos ter no *Real Decreto de Direitos e Deveres dos Alunos* (28 de outubro de 1988), que é conseqüência do desenvolvimento da Lei Orgânica do Direito à Educação de 1985. Esse Real Decreto, até o momento, não passou de um discurso de intenções e, inclusive, o que

também é muito significativo, os próprios destinatários o desconhecem. Qual estudante, com base em tal legislação, reclamou algo, protestou pelo desrespeito de seus direitos? Qual aluna ou aluno solicitou o exercício de seu direito à liberdade de pensamento e consciência na hora das avaliações, reclamando que não lhe seja exigido defender teorias científicas das quais não compartilha, ou conhecimentos culturais que atentam contra convicções ideológicas, morais ou religiosas que ela (ele) defende? É evidente que — enquanto tal Lei não se traduzir em medidas que levem o professorado a trabalhar com outras estratégias de ensino e aprendizagem e com outros recursos didáticos, assim como com outras fórmulas de participação e gestão dos centros docentes, que estejam de acordo com a filosofia que essa lei propugna — a realidade permanecerá inamovível.

A LEI GERAL DE EDUCAÇÃO, UMA INOVAÇÃO BUROCRÁTICA

O perigo das chamadas *inovações burocráticas*, as inovações educativas feitas através do BOE não acompanhadas imediatamente de medidas práticas que as façam compreensíveis, sem possibilidades reais de se traduzirem nas atividades cotidianas que têm lugar nos centros escolares, é algo que se pode constatar com muita facilidade lançando uma olhada histórica aos sistemas educativos de qualquer país.

Circunscrevendo-nos ao Estado Espanhol, à famosa Lei Geral de Educação (LGE) de 1970 e ao diagnóstico da realidade educativa daquele momento histórico, que se plasmou no Livro Branco de 1969, o qual serviu de fundamentação à Lei, podemos ver como já se recomendavam, então, muitas medidas capazes de transformar qualitativamente o Sistema Educativo, as quais, entretanto, na prática, acabariam se “deformando” de maneira muito significativa.

Entre tais recomendações práticas estava, por exemplo, o ensino individualizado, cuja tradução à realidade se desvirtuou totalmente através da tão peculiar “cultura das fichas”.

Outra máxima que também resultou em um princípio vazio, que apenas servia para adornar estilisticamente um discurso, foi a de que cada menino e cada menina são algo único, que têm ritmos peculiares de aprendizagem, atitudes e traços de personalidade próprios, experiências vividas diferentes, expectativas idiossincráticas frente ao que se espera de cada um e de cada uma, etc. Na prática, entretanto, se seguiu considerando cada turma como um todo homogêneo, onde todos os alunos e alunas são iguais em seus ritmos de aprendizagem, em seus interesses e motivações: pressupõe-se que viveram as mesmas experiências, sabem o mesmo e têm idênticas expectativas. Numa proporção muito significativa, as aulas continuaram se regendo através da medição e da rotulação das

meninas e dos meninos, utilizando como medida o grau com que estes se acomodam aos conteúdos que o livro-texto exige, e qualquer desajuste em relação ao ritmo ordinário da maioria do alunado é fácil de penalizar, se desviando, com grande rapidez, para não dizer incoseqüência, o “desajustado” para as aulas de educação especial. Tais aulas, para um número muito importante de alunos e alunas, vêm a significar um estigma do qual não poderão se livrar durante muito tempo.

Outros exemplos de “inovações burocráticas” são também as propostas metodológicas como a *globalização*, que se adaptaria melhor às peculiaridades do alunado e lhes facilitaria uma aproximação significativa à cultura e à experiência humana do ambiente que o rodeia, recomendação essa que, entretanto, a ditadura dos livros-texto converteu em um *slogan* vazio de conteúdo; ou propostas como a necessidade do *ensino em grupo*, como decisão derivada do ensino ativo e que acabou por se traduzir na prática, na maioria das ocasiões, em algo capaz de mudar somente a disposição das salas de aula. Assim, especialmente nesta última década, começa a ser uma rotina bastante generalizada agrupar as mesas em forma de pequeno círculo, quatro ou cinco mesas juntas; porém, em troca, as atividades que são solicitadas aos alunos são do mesmo tipo das que se pediam quando as classes estavam alinhadas uma atrás da outra. Essa forma de alinhamento “militar” das classes surge numa época em que abertamente se argumentava, principalmente os jesuítas, que o trabalho dos alunos devia ser não apenas de caráter individual mas também competitivo e se fazia necessária, por conseguinte, uma distribuição espacial que impedisse a “cola”.

Tudo o que se referia aos *materiais didáticos* e à conveniência de utilizar recursos *variados* virou letra morta. Afirmações como a de que “se utilizarão amplamente as técnicas audiovisuais”(art.18.1), ou “...se facilitará aos alunos o acesso a quantas instituições, explorações e lugares possam contribuir para sua formação”(art.18.2), ou “... as Bibliotecas, Museus, Arquivos e outras instituições científicas e culturais cooperarão para a realização dos objetivos do sistema educativo e permitirão o acesso gratuito a seus acervos documentais, bibliográficos e culturais”(art.12.3), etc., muitos docentes atuais e políticos pensarão que nunca foram escritas na qualidade de Lei. Isso demonstra como é fácil as intenções se tornarem letra morta, se não se dá atenção a outras medidas práticas e diretas.

A defesa da organização por *ciclos* tampouco passou de mais uma etiqueta para nos fazer crer que, modernizando a linguagem, se transforma a realidade.

E, certamente, também na LGE (Lei Geral de Educação) podemos encontrar uma *defesa da profissão docente*, com frases como as seguintes: “No professorado de todos os níveis recairá a *responsabilidade mais honrosa e difícil* da reforma, e sua proverbial dedicação profissional faz prever uma colaboração inteligente e decidida que permitirá alcançar os novos ideais educativos” ou “...Pretende-se também melhorar o rendimento e qualidade do sistema educativo.

Nesta ordem, considera-se fundamental a *formação e aperfeiçoamento contínuo do professorado*, assim como a *dignificação social e econômica da profissão docente*” (o grifo é nosso. Preâmbulo da LGE). Essas afirmações atualmente já nos soam gastas quando partem da Administração; em muitas ocasiões ressoam em todos os ouvidos das professoras e professores como os falsos galanteios, que são lançados aos que ocupam postos marginais, para motivá-los, acalmá-los e frear suas reivindicações com promessas que nunca chegarão a um bom termo.

Logicamente isto não quer dizer que idealizemos a chamada *Lei fascista*, pois a mesma se encontrava atada e vigiada por controles antidemocráticos como eram “a conformidade com o estabelecido nos Princípios do Movimento Nacional e demais Leis Fundamentais do Reino” (art. 1.1 da LGE).

Neste momento, não desejamos senão demonstrar que redigir e aprovar leis nunca é suficiente: é necessário um decidido esforço para fazê-las realidade. Esforço que deve ser iniciado já antes de redigir a Lei, logo que estiverem claros os diagnósticos do que se quer modificar para que o sistema educativo melhore; não se deve retardar as intervenções até a aprovação da Lei, pois isso implica atrasar a correção daquelas falhas das quais já estamos bastante seguros.

Observemos que a Lei de Reforma do Sistema Educativo está em elaboração já há dois períodos legislativos e ainda não foi aprovada; entretanto, creio que já se poderia ter tomado muitas mais medidas práticas como as de estimular a criação de materiais para as aulas, bibliotecas temáticas para uso do alunado, supressão da legislação de aprovação de livros-texto, realização e difusão de coleções de vídeos com sugestões metodológicas, elaborações de projetos curriculares, planos de formação do professorado nos próprios centros, maiores contingentes de instrutores de apoio, aprovando medidas realistas de dignificação profissional como a de tornar realidade a carreira única de docentes, etc.

Uma intervenção para melhorar a qualidade do sistema educativo centrada nos BOEs corre o perigo de ficar no nível da propaganda eleitoral, mas longe de uma implantação real.

O LIVRO BRANCO E O DESENHO CURRICULAR BÁSICO: SEUS PRESSUPOSTOS E SEUS ESQUECIMENTOS

No projeto para debate do “Desenho Curricular Básico” para o Estado Espanhol se colocam, em meu modo de ver, três tipos de problemas prévios antes de entrar em uma discussão pormenorizada do que é especificado para cada nível e cada área de conhecimento e experiência. O primeiro é que esta especificação dos conteúdos que devem ser incorporados no currículo que se planificar e desenvolver nos centros escolares, vai depender também de sua aceitação pelas Comu-

nidades Autônomas com competências em educação, embora o Governo Central tenha mecanismos para sua imposição. Entretanto, de forma muito acertada, este decidiu que tal elaboração devesse partir de um pacto entre as distintas Comunidades Autônomas e o próprio governo.

Nesta dinâmica de consenso que o MEC promove, deve-se ter presente que podem interferir fatores eleitoreiros que terminem por “viciar” tal proposta. Uma estratégia de negociação dessas características corre o perigo de que cada Governo Autônomo ou Central procure forçar uma política de “diferencialismos”. Facilmente se pode cair em uma situação na qual os níveis de colaboração e aceitação estejam sempre dependendo da correlação de forças políticas existentes em um dado momento em cada Comunidade; isso converte esta classe de legislação em algo bastante frágil.

Este âmbito de decisão é o lugar onde os políticos e burocratas de plantão tendem a intervir mais, para procurar deixar alguma marca, com o que é lógico que nos volte a dúvida sobre a necessidade de especificação de conteúdos e se não seria melhor deixá-los muito mais abertos para que os professores e professoras, em colaboração com equipes de especialistas, pudessem desenvolver com maior liberdade seus currículos. Não esqueçamos, além disso, que tais listas são apenas lidas pelo professorado que, em muitas ocasiões, toma conhecimento delas indiretamente, através dos materiais didáticos que se encarregam de sua tradução prática para as aulas; esses materiais são, em uma proporção preocupante, exclusivamente os livros-texto.

Dever-se-ia perguntar também até que ponto o fato de que os currículos mínimos tivessem de ser negociados com os ‘Conselhos das Comunidades Autônomas’ já não foi a causa de que se seguisse, em grande medida, para a elaboração deste DCB, o modelo que, anteriormente, a Comunidade Autônoma Catalã havia desenvolvido; dessa forma, uma das Comunidades mais contrárias ao Governo Central não poderia colocar demasiadas críticas.

O segundo problema reside em que, neste momento, quando se colocam para debate os conteúdos culturais básicos que é necessário trabalhar nos centros docentes, tais propostas educativas especificadas para os diferentes ciclos e etapas do sistema educativo, embora suponham uma melhora importante em relação às que estão nos atuais Programas Renovados, não são, todavia, fruto de análises rigorosas da situação da realidade prática de tais programas nas escolas e institutos de todo o Estado. O sistema educativo espanhol não dispõe, até o presente, de nenhuma instituição nem de uma política de investigação educativa dedicada a diagnosticar o êxito, o fracasso ou o grau de adequação da proposta contida nos Programas Renovados.

Carecemos de estudos críticos sobre o que vem acontecendo em cada uma das áreas de conhecimento e experiências dos currículos que, nesta última década, estiveram sendo desenvolvidos nos centros espanhóis. Vemos como em outros países tais informes são realizados periodicamente e com uma participação

muito ampla de todos os coletivos implicados. Prova disso são informes como: o Cockcroft (1985) sobre o ensino das matemáticas, ou o Plowden (1967) sobre o ensino primário no Reino Unido, o Bullock (1975) em relação ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita da língua inglesa, o Warnock (1978) sobre a situação da educação especial, também no Reino Unido, o Swann (1985) referente à educação multicultural, o Kingman (1988) sobre a linguagem, etc. Na Espanha, esses estudos nunca gozaram de suficiente estímulo nos planos de investigação dos governos; apenas nos últimos anos se iniciou muito timidamente esse caminho, mas tais planos geralmente se referem a questões mais amplas — embora também necessárias — a exemplo dos problemas gerais das etapas educativas como a secundária (Fernández Enguita, M., 1987), o ciclo superior da EGB (Gimeno, J. y Perez, A., 1986), a problemática da educação especial, etc. Contudo, faltam, ainda, informações rigorosas sobre os conteúdos culturais que se ensinamos ou não, assim como acerca do que aprendem nossos alunos e alunas nos ciclos de etapas como a Educação Pré-Escolar, Bacharelado e a Formação Profissional.

Um terceiro problema se relaciona com a amplitude dos currículos mínimos que devem ser ditados pela Administração Educativa Central. Esses conteúdos culturais especificados no Desenho Curricular Básico, apesar de que, em geral, estejam bem colocados e redigidos, são excessivos em sua amplitude para que sejam etiquetados como “mínimos obrigatórios” para todo o Estado Espanhol. É necessário detalhar tanto esses mínimos, de forma a elaborar quatro grossos volumes somente para a Etapa Infantil, Primária e Secundária Obrigatória? Não há outra maneira de ser muito mais econômico, circunscrevendo-se exclusivamente ao essencial e imprescindível e, portanto, confiando mais na capacidade e responsabilidade dos professores e professoras? Como se pode estimular a profissionalização do coletivo de docentes e a autonomia dos centros educativos se somente sobra um lugar para a participação dos interessados (professores, alunado e os diferentes grupos sociais dessa comunidade na qual o centro está inserido)? Tenhamos presente que uma das formas mais interessantes de fomentar a participação e assunção de responsabilidades nas instituições escolares passa, irremediavelmente, por dispor de possibilidades para intervir, com espírito crítico e de colaboração, na discussão e posterior consenso acerca do que, neste centro escolar concreto, se deve ensinar e por quê.

Tal proposta tão minuciosa formulada pela Administração Central volta a cair no famoso modelo de inovação educativa “*centro-periferia*”, na qual é um pequeno coletivo (o que controla o poder) quem determina o que vale a pena, o que é a cultura indispensável para poder ser cidadão, e obriga os demais grupos que não têm esse poder a tratar de torná-lo realidade nas aulas (um outro problema é que tal seja obtido).

Outra questão que persiste na amplitude nos blocos temáticos propostos tem a ver com os anos de vigência que se calculam para esta legislação. Se a Lei

Geral de Educação está em vigência vinte anos depois de sua aprovação, é lógico pensar que essa nova legislação vá ter, como mínimo, outros vinte anos de vida, e como, por outro lado, o desenvolvimento científico e cultural das sociedades não vai se deter, é também razoável pensar que, quanto mais detalhados sejam os conteúdos culturais considerados como indispensáveis para toda a proposta curricular, muito antes será necessário modificar essa legislação a fim de atualizá-la e acomodá-la ao ritmo dos avanços que se vão produzindo na sociedade.

Justificações tecnocráticas no Livro Branco e no DCB

Outro problema a ser contemplado se enraíza nas *justificações* do *Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo* e no *Desenho Curricular Básico*, e nas recomendações de caráter geral que estabelecem.

A futura Lei de Ordenação do Sistema Educativo, assim como o correspondente Desenho Curricular Básico que a acompanha, insistem excessivamente em argumentações e soluções de corte psicológico, esquecendo outras mais sociológicas e, especialmente, pedagógicas. Assim, querem-nos convencer das razões para estabelecer etapas e níveis educativos valendo-se da psicologia como argumento decisivo, quando nessa mesma ciência podemos encontrar escolas e autores para justificar coisas inclusive contraditórias. Todos sabemos que existem escolas psicológicas que, por exemplo, dizem que a criança não deve ser separada, nos primeiros anos, de sua mãe, com o que os governos que não quisessem investir em Educação Infantil se encontrariam legitimados em sua decisão; ou aquelas que dizem que o papel das mães é chave e, desse modo, propor que a educação infantil fique a cargo de mulheres sem maior preparação, pois bastaria o “instinto maternal” e isso não se aprende.

O recurso a psicologizar as questões educativas quer dizer, entre outras coisas, que os valores sociais, as dimensões culturais que consideramos importantes e as possibilidades humanas, podem ser derivadas ou estabelecidas consultando a psicologia.

Frente a uma postulação psicologizante, que se limita a traduzir princípios psicológicos em prescrições educativas, penso que seria preferível optar por uma proposta que começasse analisando as situações sociais e educativas e seus problemas mais urgentes, para, em seguida, interrogar a todas aquelas ciências que podem trazer alguma ajuda, incluída, evidentemente, a psicologia da aprendizagem e a do desenvolvimento, com o fim de selecionar delas aquelas informações e sugestões que, por sua relevância, é aconselhável ter presentes nas atuações didáticas.

É óbvio que recorrer a uma ciência com exclusividade serve, em muitas ocasiões, para disfarçar sob a capa de raciocínios científicos o que não é outra

coisa senão interesses políticos, decisões que podem beneficiar a um grande número de cidadãos e cidadãs, a coletivos sociais com interesses mais ou menos legítimos, etc, porém, ao mesmo tempo, não atentam ou não fazem suficiente empenho na defesa de grupos sociais mais desfavorecidos e marginalizados.

A linguagem da teoria e da prática da educação, como a das reformas educativas, quando se constitui recorrendo exclusivamente a uma terminologia científica e tecnicista corre vários perigos. Essa linguagem tecnocrática não apenas *define direções* em termos profundamente *anti-utópicos*, como também é incapaz de referir tudo o que atualmente fazem os administradores e o professorado no sentido de colocar em relevo os princípios e valores que estruturam suas crenças e seu trabalho. É uma linguagem que ignora sua própria parcialidade, que recusa abordar as concepções ideológicas que subjazem em sua visão de futuro, e que aparece como incapaz de compreender sua própria cumplicidade com aquelas relações sociais que subjagam, infantilizam e corrompem. É uma linguagem que, em sua busca de controle, certeza e objetividade, não pode ser vinculada com noções de solidariedade, comunidade ou vida pública. É, também, uma linguagem que reduz os administradores, professorado e estudantes a empregados e a maus teóricos, que distancia as escolas de suas conexões mais vitais com a vida pública, e que, muito freqüentemente, não só define o ensino de maneira instrumental, como também em termos do que está permitido. Desprofissionaliza-se aos professores e professoras e se empobrece o alunado, enquanto, aparentemente, se propõe seu enriquecimento (Freire, P. & Giroux, H.A., 1989).

Essa política que *não costuma tornar totalmente explícitas* suas intenções políticas e que costumamos denominar com o qualificativo *detecnocratismo* se caracteriza como não contribuindo a uma tomada de decisões sociais e econômicas tendente a diminuir ou compensar as desigualdades detectadas. Não é a política que se deve moldar à ciência, mas, ao contrário, é a ciência que deve buscar o modo de dar uma solução completa aos problemas e necessidades que nós, seres humanos, sentimos.

Argumentos tecnocráticos são, por exemplo, os que se esgrimem para justificar o início da escolarização obrigatória. Essa é defendida com base no grau de desenvolvimento alcançado pelo menino ou menina, ou, mais textualmente, argumentando que não é aconselhável começar a obrigatoriedade antes “pelo papel ainda preponderante que nesta etapa educativa (a Infantil) desempenha a família” (p.93, *Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo*, 1989). Omitem-se, assim, os condicionamentos mais econômicos como o de se ajustar às possibilidades econômicas e aos recursos materiais e humanos dos quais o Estado dispõe para proporcionar um acesso a uma educação, com suficiente qualidade, a todos os cidadãos e cidadãs.

O mesmo ocorre com as argumentações de questões *aparentemente* mais *apolíticas* como as metodológicas. Tratar de defender uma metodologia

globalizada ou integrada na educação infantil, primária e secundária, com base na estrutura psicológica do alunado é também mostrar uma insuficiência argumental do ponto-de-vista da política. Não esqueçamos que uma fragmentação disciplinar permite também ocultar problemas e soluções às questões sociais. Assim, uma determinada linha de investigação científica serve para solucionar diretamente um problema, porém pode ter aplicações, complicações e consequências mais perigosas e nocivas não fáceis de captar à primeira vista. Um exemplo temos no fato de que, para justificar a chamada “guerra das galáxias”, são estimuladas linhas de investigação de vanguarda, com grande estardalhaço publicitário e, em muitas ocasiões também, ocultando sua verdadeira finalidade. Assim como a política Taylorista na organização e produção empresarial serviu e serve para aumentar a exploração humana, da mesma forma a apresentação do conhecimento e da experiência humana ao alunado de uma maneira fragmentária e desconexa, pode ser útil para anular sua capacidade crítica.

Um documento ministerial como é o Desenho Curricular Básico, no qual se quer justificar todos os conteúdos culturais que são considerados condição “sine qua non” para se considerar uma pessoa educada, preparada para viver em uma sociedade concreta como é a nossa, não me parece muito apropriado que caia em um *discurso reducionista* preocupado quase exclusivamente por nos dizer como aprendem os meninos e as meninas, que peculiaridades psicológicas possuem, como motivá-los, etc. E isso não me parece conveniente principalmente por três razões:

1º - É uma maneira de dizer em voz alta que o próprio MEC não crê que os profissionais dedicados à educação, professores e professoras e especialistas em pedagogia e psicologia, principalmente, tenham tais conhecimentos e habilidades. Equivale a expressar veladamente uma desconfiança nas instituições de formação do professorado que, convém recordar, dependem desse mesmo Ministério de Educação ou dos Conselhos de Educação, no caso das Comunidades Autônomas para as quais já foram transferidas as competências em educação. Deter-se a proporcionar tal informação pressupõe que os destinatários desta proposta a desconheçam, em cujo caso seria mais prioritário elaborar, por um lado, um plano de urgência para modificar tais instituições de formação e, por outro, tomar uma série de medidas práticas para atualizar esse corpo docente que não conhece tais conceitos e teorias. Um discurso similar contribui para afirmar a desqualificação do professorado e para assegurar um discurso paternalista por parte da Administração que nos vai dizendo, através de documentos similares a este que comentamos, todos os conhecimentos científicos de que precisamos para desenvolver nossas tarefas de trabalho.

2º - O próprio Ministério de Educação se converte no paladino de teorias psicológicas da educação de corte construtivista que hoje são aceitas por uma maioria e que, em meu caso particular, venho defendendo faz tempo; no entanto, ninguém ignora que a liberdade de cátedra e consciência exige respeitar

aqueles outros profissionais da educação que defendem teorias diferentes, por exemplo, mais condutistas ou neo-condutistas, psicoanalíticas, etc., sempre e quando isso não comporte riscos irreparáveis na educação que alunos e alunas recebem. Além disso, nunca é demais recordar que vivemos em momentos históricos em que todas as ciências e campos de conhecimento, e concretamente os psicológicos e pedagógicos, sofrem revisões mais ou menos profundas em um ritmo bastante vertiginoso; portanto, fazer tais opções agora supõe que, talvez mais cedo do que seria desejável, se deva ir introduzindo modificações no ritmo dos avanços de tais campos de conhecimento.

Ao final das contas, o que importa nesta proposta do MEC são os conteúdos culturais com os quais acreditamos que as alunas e os alunos devam entrar em contato, em seus diferentes períodos de escolarização. As formas metodológicas e as justificativas que são empregadas devem ser fruto de recomendações das instituições de formação e atualização do professorado e da própria reflexão e experiência dos professores e professoras, e não de um Ministério.

Em geral, não creio que tenha que ser o Governo, seja qual for, que deva servir de avalista para defender ou atacar idéias científicas. A história nos recorda como, quando o Governo ou a Igreja se põem a defender algumas idéias científicas frente a outras, os resultados não costumam ter um saldo com sinal positivo para o avanço desse *corpus* de conhecimento ou para a convivência em geral.

Não faz, ainda, muitos anos, a psicologia condutista foi a linguagem técnica que serviu para avalizar uma pedagogia fortemente individualista e a-histórica e, por isso mesmo, conservadora; psicologia que, baseando-se em “despistar” o professorado frente aos verdadeiros problemas educativos, como são a análise crítica da cultura que devia ser reconstruída na escola e como contribuir para isso, chegava a assoberbá-lo com tarefas “penelopianas” de tratar de encontrar verbos suficientemente precisos que facilitassem a comprovação das condutas visíveis e mensuráveis e seu etiquetamento através de uma avaliação somativa. Esta psicologia chegou a gerar uma cultura escolar na qual se impossibilitava, de fato, a problematização dos valores que acompanhavam tais objetivos condutistas. A obsessão pela eficiência, nas palavras de J. Gimeno, impedia que as dimensões políticas e as questões morais e de valor aflorassem (Gimeno, J., 1982).

Nestas duas últimas décadas, também outra escola psicológica, a psicologia construtivista, muito mais interessante que outros modelos anteriores, corre muitas vezes o risco de servir de álibi, nas mãos dos novos gestores tecnocráticos, para políticas conservadoras. Desde o ponto de vista desta corrente psicológica, os homens e as mulheres constroem seu conhecimento através de interações com o meio e, de maneira fundamental, através dos intercâmbios com outros seres humanos. Entretanto, essa psicologia, ao se concentrar mais nos procedimentos, em como os alunos e alunas constroem e modificam seus esquemas de

pensamento, corre o risco de se crer favorecedora de práticas escolares mais neutras. As crenças, os interesses dos diferentes grupos sociais, os dos próprios docentes e do alunado, correm o perigo de ser silenciados se unicamente nos concentramos neste construtivismo psicológico. As condições sociais nas quais esses sujeitos vivem e interagem, as causas disso, a forma pela qual se pode gerar uma práxis e uma consciência transformadora, etc, são, muitas vezes, questões relegadas nos momentos de reflexão teórica ou são enunciadas esquematicamente, como frases tópicas que, porém, as pessoas não chegam a compreender, de forma que não sentem a mesma necessidade de aprofundar e estender-se em seu esclarecimento.

Quando se utiliza com uma grande ênfase esse modelo psicológico construtivista, cai-se na pretensão de elaborar um modelo educativo de corte universalista, mais preocupado em obter uma validação em qualquer comunidade ou contexto social. Tem-se, então, a necessidade de não se colocar todas aquelas outras questões referentes às relações sociais nas escolas, ao valor das definições que as instituições educativas fazem do que é aprendizagem, aos problemas de autoridade, legitimidade e controle das dimensões culturais e, por conseguinte, de valor, que se fixam cotidianamente nas escolas e salas de aulas. Não se problematiza se existem ou não variações — e a causa delas — nas concepções do que se considera conhecimento válido, do que é o trabalho escolar, suas implicações para outras dimensões sociais; também não se questiona como as condições externas às escolas influem nas próprias instituições educativas, como as ideologias profissionais e como os próprios professores percebem as demandas da comunidade; quais são, como se manifestam e produzem as contradições dentro das interações cotidianas nos centros escolares, etc.

3º - Existe uma demora preponderante em explicações e argumentações psicológicas, detendo-se menos no exame das pedagógicas e desconsiderando, de maneira praticamente total, o que hoje se agrupa sob a denominação de sociologia do currículo.

No escasso espaço dedicado a falar dos supostos sociológicos de currículo, chega-se a reconhecer que “a escola tem um *forte caráter conservador* na medida em que se limita a reproduzir as relações sociais existentes”(o grifo é meu; p.25 do *Desenho Curricular Básico. Educação Primária, 1989*), não se detendo, entretanto, a desenvolver mais extensamente um aspecto que deveria ser a obsessão de qualquer governo progressista. Se a educação não pode compensar plenamente as desigualdades sociais, pode, entretanto, atenuá-las de alguma forma e, o que é muito importante, contribuir para criar uma consciência coletiva preocupada em lutar contra qualquer situação de marginalidade e desproteção.

Este lapso ideológico nas análises do DCB (Desenho Curricular Básico) é também responsável pelo fato de que, no momento de considerar os tratamentos da diversidade — a “*diversidade dos alunos*” (p.44, *op.cit.*) e das alunas,

essa se restrinja à “capacidade para aprender e a motivação para aprender”, definida desde a psicologia, caindo em uma explicação escapista que não se atreve a falar claramente de como os conteúdos culturais e os valores contribuem continuamente para diferenciar e estabelecer barreiras entre os variados grupos de estudantes.

Recorre-se demasiadamente a implícitos, a dar por sabidas coisas que a prática demonstra que são o verdadeiro calcanhar de Aquiles das práticas escolares. Pelo contrário, todo o DCB (Desenho Curricular Básico) enfatiza muito mais e se detém, sem se preocupar em encher folhas e folhas, em explicar e exemplificar o que são os diferentes conceitos psicológicos e alguns pedagógicos que o texto destaca. Curiosamente, tais conceitos, em sua maioria, já apareciam na Lei Geral de Educação elaborada pelo governo de Franco. Deste modo, se demonstra uma vez mais a forma como a psicologia, quando é utilizada sozinha, serve para disfarçar problemas ou, pelo menos, para dizê-los de forma tão suave que ninguém os perceba.

Se existe algo de que todas as tecnocracias abusam é precisamente da *psicologização dos problemas*. Essa é uma maneira de desviar a atenção dos verdadeiros problemas, na medida em que, embora em algumas ocasiões uma leitura muito atenta permita descobrir que eles “podem” estar ali, é tal a sutileza empregada na argumentação que a maioria das pessoas não chega a se sentir informada sobre eles. Uma prova disso está em que, aos autores de uma Lei como a de 70, elaborada em uma Ditadura, não lhes importou recorrer a terminologias como aquelas que agora voltam a se concretizar e, logicamente, a se atualizar.

Essa *psicologização da política educativa* elaborada pelo MEC transparece também quando se determina que tipo de profissionais compõe as chamadas “*equipes de ajuda à experimentação curricular*”, onde aparecem como membros, além do professorado, os “psicólogos, sociólogos e assistentes sociais” (p.213 do Livro Branco) e se produz um esquecimento, a meu modo de ver dificilmente justificável, dos *pedagogos*.

Um panorama como este talvez não reflita outra coisa senão uma maneira de tomar carona no que vem se chamando o *pensamento pós-moderno*, onde os disfarces e/ou a debilidade das argumentações servem como suporte de políticas de feição imobilista, especialmente no que se refere à garantia de igualdade de oportunidades ou, falando mais claramente, à defesa de todos os seres humanos desfavorecidos e marginalizados pelas formas dominantes de organização social.

Esquecimentos ideológicos no Livro Branco e no DCB

Em nome de uma “modernização” do sistema educativo, existe uma tendência a dar por estabelecido que existe uma coincidência no que este termo

representa, a assumir de maneira implícita que todos os grupos sociais têm uma visão consensual dos valores e interesses que guiam o progresso e que toda a sociedade coincide na definição do que é o “progresso”. Logo, se isso é assim, o que resta a fazer é um problema técnico: achar os meios para veicular essas idéias de modernização que vão contribuir para melhorar qualitativamente o sistema.

A cultura da escola é, entretanto, de feição bem mais tradicional, sobretudo se estabelecemos comparações com a forma com que esses campos culturais ali reconstruídos estão na sociedade, e, neste caso, trata-se de que um Estado, de forma um tanto paternal, aposte em especificar e avaliar o que pode ou não valer dentro das aulas, servindo-se, para isso, de sua capacidade para legislar.

Na hora de educar, parte-se sempre de que existe algo de valor que consideramos que o alunado necessita conhecer ou desenvolver. Por conseguinte, será obrigatório parar para refletir sobre as *implicações ideológicas* dos conhecimentos culturais e das habilidades que julgamos necessário favorecer, assim como sobre as estratégias de ensino e aprendizagem que são mais coerentes com os objetivos propostos. É precisamente nessas dimensões que a política educativa deveria se deter para argumentar e explicar melhor.

Se os objetivos da educação vão na direção de contribuir para formar pessoas ativas, críticas, democráticas e solidárias, o Governo necessita explicitar claramente que grupos de cidadãos e cidadãs se vêm encontrando em franca desvantagem dentro dos centros educativos e das salas de aula, e por que e como se pode contribuir para minorar semelhantes injustiças para com tais coletivos sociais. É nesses diagnósticos e nas propostas subseqüentes que a marca política dos governos deve ser notada.

Um governo de esquerdas deve insistir muito mais nas dimensões sociológicas do currículo, em denunciar como funcionam o currículo explícito e oculto para reforçar desigualdades sociais, como se legitimam certas formas culturais e se desqualificam ou ignoram outras, como se produz o fracasso escolar, a que coletivos sociais afeta e até que ponto é um fracasso verdadeiro ou um fracasso artificial que serve para legitimar formas e grupos culturais e econômicos, como se volta as costas à realidade, como se propagam o sexismo, o racismo, e em geral as falsas expectativas e os preconceitos que costumam funcionar *contra os grupos sociais mais desfavorecidos*. É aqui que é urgente concentrar os esforços, se não queremos estar favorecendo os de sempre e tratando de convencer os demais de que, se não têm êxito, a culpa não é do sistema educativo e social, mas deles mesmos.

Este reducionismo nas análises pode afetar de uma maneira muito importante o êxito de algumas das propostas mais valiosas de Lei. Assim, a Lei de Reforma e o próprio Desenho Curricular Básico põem grande ênfase na *compreensividade*, ou seja na não separação em especialidades durante toda a escolarização obrigatória, até os dezesseis anos; porém, o êxito de uma medida

tão *progressista* como é essa vai ser condicionado pela interdependência de, ao menos, três variáveis:

1. Da acomodação das propostas de trabalho às capacidades e interesses das alunas e alunos; do respeito e da adequação à estrutura psicológica dos diferentes alunos — ponto este sobre o qual incide muito a proposta do Desenho Curricular Básico.
2. De um corpo de profissionais capazes de trabalhar com metodologias didáticas e de avaliação adequadas, assim como de uma disponibilidade de recursos materiais (bibliotecas, meios audiovisuais, oficinas, laboratórios, etc.) suficientes.
3. Da *cultura que se valorize*, que se construa e reconstrua nos centros educativos — aspecto este praticamente ignorado na proposta e que, creio, merece uma reflexão em um documento que vem firmado por um governo socialista.

Não podemos esquecer que no sistema educativo atual a cultura que se trabalha vem enviesada por dimensões de classe social, de gênero, de raça, de conflito entre nacionalidades, etc, e isso merece uma consideração, principalmente em um documento onde o peso da psicologia é tão preocupante. São especialmente os livros-texto os encarregados de enviesar e manipular a realidade, ao concentrar-se em determinadas interpretações da realidade e ocultar outras, ao prestar atenção em certos fenômenos, teorias e valores e ignorar outros, etc.

Não podemos passar por alto pelo fato de que realidades culturais tão importantes como as do *mundo gitano* não aparecem contempladas nestes documentos de política educativa; entretanto, é um coletivo de alunos e alunas que está presente nos atuais centros de ensino do Estado Espanhol, e que deveria estar ainda mais, já que este grupo social ainda tem, na atualidade, uma falta de escolarização notável. Como vamos interessar esse estudantado “gitano” pela vida escolar, quando se encontram aqui frente a uma realidade estranha que os ignora e que, além disso, muitas vezes contribui para propagar uma boa quantidade de preconceitos sobre suas formas de vida e seus valores?

Os valores dessa raça são algo a que é necessário prestar maior atenção. A escola tradicional algumas vezes ignora toda esta cultura, e, em outras, apresenta todo o *gitano* como um estigma, algo que é preciso ocultar ou exterminar. Tenhamos presente que ainda neste mesmo ano, 1989, 24,7% do alunado espanhol e 16,3% do professorado pensam que os *gitanos* não são cidadãos espanhóis, conforme as conclusões de uma investigação que o antropólogo T. Calvo, da Universidade Complutense de Madrid, apresentou nas IX *Jornadas de Enseñantes con Gitanos*, desenvolvida em Zaragoza. Este mesmo professor constatou que, uma vez revisadas 41.000 páginas de livros de texto das diferentes etapas do sistema educativo espanhol, EGB, BUP, e Formação Profissional, apareciam tão somente 17 citações sobre a minoria *gitana* e referidas aos séculos XVI e XVII.

Essa política de “desviar”, com base em falsas expectativas, os membros desse coletivo para as aulas de educação especial, deveria ser decididamente revisada e freada.

Um Desenho Curricular Básico deve dar atenção, de forma muito detalhada, a todo o tratamento das *questões multiculturais*; esboçar como se produzem as discriminações neste âmbito, como podem ser prevenidas e corrigidas, etc. Uma sensibilidade política mínima seria suficiente para se dar conta desse esquecimento e propugnar uma série de *medidas práticas* capazes de reorientar e atenuar esta situação.

Algo similar ocorre com as *culturas das nacionalidades* que integram o Estado Espanhol. Nos materiais educativos que são moeda de uso corrente dentro de nossas escolas, os ocultamentos, quando não as deformações, que se encontram sobre o que é Galícia, o País Basco, os Países Catalães, Canárias, etc., exigem uma advertência importante. Os atuais livros-texto, aprovados pelo Ministério de Educação e os Conselhos das Comunidades autônomas, não cuidam adequadamente dessas temáticas. Parece que é como se aceitassem a existência de uma cultura universal e a-histórica, à margem das realidades concretas, uma espécie de “cultura imaculada”; isto, no fundo, favorece unicamente uma reprodução das desigualdades e conflitos atuais.

Até o presente, nos materiais curriculares de uso mais freqüente, quando são apresentados dados referidos às realidades idiossincráticas das nacionalidades do Estado Espanhol, esses são expostos sem desenvolver, em forma de “pílulas” ou descontextualizados. Quanto às questões de maior atualidade, como podem ser os conflitos lingüísticos, os problemas e reivindicações culturais e socio-econômicas ligadas à especificidade de cada Comunidade Autônoma, é bastante comum torná-las óbvias. No caso de algum livro-texto optar por tocar alguma dessas questões, costuma fazê-lo de maneira tão condensada que sua utilidade se limita à de cumprir os requisitos mínimos necessários para responder exclusivamente em um ou outro concurso de televisão.

Um DCB (Desenho Curricular Básico) proposto pelo Governo do Estado necessita enfatizar tais problemas e não deixá-los exclusivamente ao arbítrio dos Conselhos das Comunidades Autônomas. Todos os alunos e alunas do Estado precisam de conteúdos culturais que os/as ajudem a compreender esta forma de organização do Estado, para que os preconceitos acerca de cada uma das nacionalidades, por parte dos que não são membros delas, possam desaparecer, e a compreensão, respeito e colaboração entre os diferentes povos chegue a ser a norma. As professoras e os professores precisam também de ajudas para colaborar nesta tarefa, e na redação definitiva desses documentos é preciso que tais ajudas sejam contempladas.

A *discriminação sexista* é, também, algo sobre o que os projetos em debate do Ministério de Educação e Ciência passam rapidamente por alto, apenas em duas linhas. Nesse sentido torna-se paradoxal que um organismo governamen-

tal como o Instituto da Mulher não tenha mais influência em documentos programáticos de nível educativo, como são esses acerca da cultura imprescindível para alguém poder ser considerado capacitado para atuar como cidadão e cidadã responsável, livre e solidário/a, o que, no fundo, é a outra maneira de chamar os Currículos Mínimos que obrigatoriamente se estabelecem para o conjunto do Estado Espanhol. Essa “cultura sem poder”, que é a feminina, necessita de esforços claros e não meramente implícitos, para que seja factível recuperar um valor que lhe é negado. As práticas rotineiras do dia a dia nas aulas seguem reforçando uma cultura da superficialidade, na hora de refletir sobre o lugar da mulher no mundo.

Nos últimos anos, o Instituto da Mulher vem chamando a atenção, com grande insistência, para a discriminação que, por razões de gênero, se está favorecendo através dos *materiais, metodologias e formas de avaliação* dos currículos que se desenvolvem no interior das salas de aula. Para isso, convoca ajudas para a investigação, elabora informes e recomendações, penso que de forma muito acertada. Entretanto, a essas questões tão vitais para favorecer uma autêntica igualdade entre as pessoas e que deveriam ser parte importante das notas que mais claramente deveriam identificar uma política socialista, apenas se dá uma atenção mínima. Inclusive uma recomendação tão clara como a que vem fazendo esse Instituto, e em geral quase todas as organizações progressistas do mundo, que é a de cuidar a linguagem, preocupando-se em deixar manifesta a existência do mundo masculino e do feminino, nesses documentos constitui caso omissis “*em nome da simplicidade do texto*” (p.18.DCB), conforme nota de pé de página do Desenho Curricular Básico; no Livro Branco, nem sequer uma nota explica o esquecimento.

Temos um sistema educativo em que os estereótipos sexistas cruzam a imensa maioria do material didático que existe nos centros e salas de aula das escolas, umas vezes em forma de texto, outras, de imagem ou gráfico; em muitas ocasiões, de maneira explícita e, em outras, mais implícita, tratando de passar despercebidos, mas sempre surtindo efeito. Nas mesmas áreas de conhecimento e experiência, e nas disciplinas que ocupam a vida cotidiana dos centros docentes, as atividades e formas de trabalho propostas, contribuem, em muitas ocasiões, a determinar para o dia de amanhã formas sexistas de escolha e organização das profissões e ocupações de trabalho e de lazer. Os chamados currículos ocultos jogam quase sempre contra a mulher e, certamente, sem plena consciência por parte do próprio professorado. É, portanto, obrigação do Ministério de Educação e Ciência denunciar e dar os passos necessários para tratar de corrigir tais disfunções no sistema educativo; necessita, entre outras medidas, sensibilizar e preparar os professores e as professoras para que possam cuidar de suas comunicações verbais e não verbais, das atividades que planejam, tanto acadêmicas como extra-escolares, dos materiais que sugerem, das formas de avaliação, etc., em relação a essa problemática. O próprio MEC tem obrigação de vigiar os

materiais que são aprovados e/ou comercializados para serem usados nas aulas e alertar para que não incorporem mensagens sexistas, se, efetivamente, quer cooperar em garantir uma igualdade de oportunidades para as meninas e os meninos.

Outro tanto poderíamos dizer sobre as peculiaridades que comporta a atenção ao *mundo rural*. Não podemos passar por alto pelo fato de que a escola reproduz um mundo exclusivamente urbano, em regra geral. Por isso, penso que um documento de caráter programático, como esse, deve deter-se muitíssimo mais em tratar esta problemática, especificar como a escola atual está difundindo modelos urbanos e, ao mesmo tempo, apresentando a sociedade rural como algo exótico, “bucólico”, ignorando as características e os problemas idiossincráticos que políticas excessivamente urbanas contribuem para criar e/ou incrementar.

O mundo dos subúrbios e periferia das grandes cidades é outra das realidades que, aos olhos da escola, tampouco parece existir. A cultura criada nesses âmbitos, a chamada “cultura popular”, da qual fazem parte expressões tão ricas como as que se condensam sob a etiqueta de “culturas juvenis”, é também ignorada, quando não castigada, pela cultura acadêmica.

A chamada igualdade de oportunidades não deixará de ser um slogan vazio, a menos que todas essas dimensões cheguem a se converter em verdadeiras obsessões merecedoras de atenção por parte das políticas de qualquer governo que se quiser fazer merecedor da etiqueta de progressista, e mais ainda se a que aspira é a de socialista.

E é óbvio que, de um discurso predominantemente de corte psicológico, mais centrado em um indivíduo “universal”, descontextualizado em suas dimensões mais sociais e históricas, sem falar muito claramente de realidades e problemas como são esses a que vimos fazendo referência, não se pode dizer que vai no caminho da conquista de tais méritos.

CONCLUSÃO: APESAR DISSO, HÁ ESPERANÇAS

Levamos muitos anos com promessas ministeriais de estimular a renovação em educação, de melhorar a qualidade do que se vem fazendo no interior das instituições educativas, e se corre o perigo de cansar o professorado, na medida em que unicamente lhe ofereçamos discursos com linguagens mais ou menos técnicas e atualizadas. Discursos e linguagens que a princípio desconcertam e geram alguma curiosidade, até que se percebe que não são outra coisa senão linguagens, sem o acompanhamento de recursos suficientes para traduzir tais mensagens para a prática.

Vivemos em um Estado onde a escola segue permanecendo um tanto isolada de seu entorno. São muito poucas as atividades que se realizam fora dos

muros do centro escolar e inclusive quando essas têm lugar, em não raras ocasiões, dificilmente se incorporam de forma totalmente coerente, como seria desejável, no continuum do currículo que se desenvolve nas salas de aula. Embora seja cada vez maior o número de escolas que incluem em seu trabalho curricular as visitas a museus, zôos, praias e montanhas, fábricas, mercados, praças, etc. (e considerando que o problema da responsabilidade penal parece estar já solucionado), ficam entrançadas importantes, ainda, sem solução, como são os custos que tais visitas acarretam, sobretudo se as instituições escolares não estão nos centros urbanos em que tais ofertas se encontram. Até o momento, é bastante frequente que os custos econômicos tenham que sair do bolso das famílias, pois não é fácil que, dos escassos recursos de que dispõem os colégios e institutos, possam ser separadas verbas para cobrir tais deslocamentos. É digno de assinalar que já bastantes administrações estão começando a atender essas demandas, porém é necessário que a Administração Educativa se manifeste com maior ênfase acerca da necessidade de sair mais das salas de aula.

Também é preocupante a insuficiência de dotações de bibliotecas, laboratórios, oficinas com um instrumental adequado, ginásios polidesportivos cobertos (especialmente no norte da península onde a chuva costuma inutilizar em muitíssimas ocasiões o pouco espaço de que as alunas e os alunos dispõem para jogos e esportes), etc.

É necessário, além disso, estimular as empresas editoriais a publicar alguns materiais educativos que até o momento não vêm fazendo. As bibliotecas de sala de aula só existem em nossos centros educativos e costumam estar equipadas de maneira bastante deficitária, a não ser no âmbito da literatura infantil e juvenil, onde é necessário reconhecer o enorme esforço de edição que nos últimos anos se vem fazendo e que já está dando bons frutos (cada vez se editam mais e melhores obras literárias, tanto em suas dimensões de qualidade literária como de apresentação em um formato atrativo). Creio que neste momento as inovações educativas mais frequentes e interessantes estão girando ao redor da literatura infantil e juvenil, as quais coincidem com este “boom” editorial.

Entretanto, carecemos de uma oferta de obras de divulgação nos restantes âmbitos do conhecimento e da cultura. É difícil encontrar coleções de divulgação com diferentes níveis de aprofundamento e com suficiente qualidade. As monografias e revistas dedicadas à história, geografia, matemática, música, pintura e escultura, física, química, educação para a saúde, ecologia, pacifismo, etc., com uma linguagem e um nível adequado ao alunado dos diferentes níveis do sistema educativo, e especialmente do Ensino Primário, é algo que está ainda por ser conseguido e é aqui que está uma das principais chaves para uma transformação da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Por outra parte, é também necessário fazer um grande esforço na formação e atualização do professorado, para que os recursos de que já se dispõe e os que possam ir aparecendo, sejam empregados de forma a deles tirar o máximo rendi-

mento; que seu uso se converta em algo cotidiano e necessário para poder reconstruir o conhecimento e a experiência humana. Hoje podemos ver como existem colégios de EGB que possuem laboratórios, mais ou menos bem equipados, cuja existência se reduz a um espaço físico com um letreiro na porta de acesso, e cujo interior, porém, é praticamente desconhecido e misterioso para os alunos e alunas; também existe um que outro centro que dispõe de uma biblioteca, cuja utilização, entretanto, é muito escassa. É claro que se as práticas educativas que têm lugar no interior das salas de aula não necessitam desses recursos, deles não se tirará partido, embora lá estejam.

Neste momento, a proposta da Lei de Ordenação do Sistema Educativo nos é apresentada acompanhada de uma memória econômica e com promessas de que, por dinheiro, não vai parar. Essa é uma notícia muito importante para a educação no Estado Espanhol e devemos procurar fazer com que tal promessa se cumpra. Não podemos deixar passar mais tempo esperando.

A direita política vai atacar a Lei, especialmente em um de seus aspectos mais progressistas: o alargamento da compreensividade até os 16 anos; está, também, fazendo críticas para obter mais dinheiro para seus centros privados, etc. É necessário que a esquerda e todos os setores progressistas do Estado defendam uma Lei que, em linhas gerais, tem uma dimensão progressista e a terá muito mais, se, depois de finalizado o debate, forem incorporadas as críticas que aqui esboçamos, se o discurso for refeito, especialmente no Desenho Curricular Básico, e se se insistir em colocar o sistema educativo a serviço de uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Deve-se fazer ver ao Governo que não pode cair em contradições em seu próprio discurso. Assim não é gratuito que, por um lado, se fale de incrementar os orçamentos econômicos destinados à educação e, por outro, se fale de “ajuste”. Como esquecer que, neste mesmo ano, um dos cortes orçamentários mais duros afetou o próprio Ministério de Educação e Ciência, e, muito especialmente, as verbas destinadas à Formação do Professorado? Não creio que isso esteja de acordo com a intenção de dar credibilidade à Reforma.

É necessário exigir que todas as medidas progressistas que aparecem por escrito nos documentos em debate se traduzam na prática e não se transformem em letra morta; é uma responsabilidade histórica da esquerda e de todos os grupos progressistas do Estado.

Referências Bibliográficas

- CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION. *Children and their Primary Schools. Plowden report*. London: HMSO. 1967.
- COCKCROFT, W.H. *Las matemáticas sí cuentan. Informe cockft*. Madrid, Serviço de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1985.

- DEPARTAMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. *A language for Life. Bullock Report*. London: HMSO. 1975.
- DEPARTAMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. *Special Educational Needs. Warnock Report*. London. HMSO. 1978.
- DEPARTAMEN OF EDUCATION AND SCIENCE. *Education for All. Swann Report*. London: HMSO. 1985.
- DEPARTAMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. *Teaching of English Language. Kingman Report*. London: HMSO. 1988.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona: Laia. 1987.
- FREIRE, P., y GIROUX, H. A. Pedagogy, Popular Culture, and public Life: an Introduction. In: GIROUX, H.A. & SIMONS, RI (Eds) *Popular Culture. Schooling & Everyday Life*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc. 1989.
- GIMENO, J. *La pedagogia por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata. 1982.
- GIMENO, J., y PEREZ, A. *Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB (3 vols)*. Madrid: MEC-CIDE. Informe de investigación sin publicar. 1986.
- MEYER, J.W., y ROWAN, B. Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*. nº 83, pp. 340-363. 1977.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Ley General de Educación*. Madrid: El Magisterio Español. 1970.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Libro Blanco ara la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC. 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: Mec. 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: MEC. 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. 2 vols. Madrid: MEC. 1989.
- POPKEWITZ, TH. S.; TABACHNICK, B. R. y WEHLAGE, G. *The myth of Educational Reform. A Study of School Responses to a Program of Change*. Madison: The University of Wisconsin Press.

Publicado originalmente em *Sociedad, Cultura y Educación*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) - Universidade Complutense de Madri. Madri, 1991.

Tradução de Rosa M. Hessel Silveira. Revisão de Norma Regina Marzola.

Jurjo Torres Santomé é professor da Universidade da Coruña - Espanha.

Endereço para correspondência:

Universidade da Coruña

Facultad de Ciencias da Educación

Departamento de Pedagogía e Didáctica

Elviña s/n - 15071 - A Coruña - Espanha.



21(1):46-70
jan./jun. 1996

OLHOS DE PODER SOBRE O CURRÍCULO

Sandra Mara Corazza

RESUMO - *Olhos de Poder sobre o Currículo.* O ensaio analisa os “olhos” sobre as crianças-de-escola, que produzem a biopolítica escolar da Modernidade. As operações textuais articulam uma análise arqueo-genealógica, ao modo foucaultiano, do conjunto interdiscursivo formado por três positivities: a pedagogia, a medicina clínica e a jurisprudência penal/normativa; descrevendo alguns dos isomorfismos que o atravessam e produzem as tecnologias avaliativas da observação, auto-avaliação e Pareceres Descritivos; estabelecendo correlações e analogias com o campo institucional da escola; os processos políticos e culturais; e os exercícios de poder-saber e verdade para a prática curricular, as crianças e seus grupos sociais.

Palavras-chave: *currículo, cultura, poder, identidade, infância-escolar.*

ABSTRACT - *Eyes of Power on the Curriculum.* The essay analyses the “eyes” on school-children, which produce the school biopolitics of Modernity. The textual operations articulate an archeo-genealogical analysis, in the foucaultian manner, of the interdiscursive set formed by three positivities: pedagogy, clinical medicine and the criminal/normative jurisprudence; describing some of the isomorphisms which permeate it and produce the evaluational technologies of observation, self-assessment and Descriptive Opinions; establishing correlations and analogies with the institutional field of school; political and cultural practices; and the exercises of power-knowledge and truth for the curricular practice, the children and their social groups.

Key-words: *curriculum, culture, power, identity, school-childhood.*

Os “olhos” que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus “olhares” — sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos — estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outras.

Este trabalho buscará dar outra visibilidade a um desses olhares — o do dispositivo¹ avaliativo dos Pareceres Descritivos —; que, como se sabe, é correntemente utilizado em instituições escolares contemporâneas e valorizado como uma forma progressista, democrática e até emancipatória de realizar o processo de avaliação das/os estudantes. Pela atribuição de tais significados, uma forma de avaliar que incluía, entre seus instrumentos, os Pareceres Descritivos costuma ser contraposta àquelas formas que deles prescindem, as quais por isto são consideradas atrasadas, repressoras, autoritárias. Este é o jeito como estamos habituadas/os a qualificar, pensar e falar dos pareceres.

A partir da perspectiva crítica pós-estruturalista, em suas contribuições para o campo da teorização curricular, constituiremos o instrumental ótico para realizar algumas operações analíticas sobre o conjunto interdiscursivo formado por três positivities, quais sejam: o discurso didático, o da medicina clínica e o discurso da jurisprudência penal. Criada esta região de interpositividade, as operações descreverão os isomorfismos que a atravessam e produzem as tecnologias avaliativas dos pareceres escritos e de suas correlatas, a observação e a auto-avaliação.

Obrigaremos tais olhares a entrar numa espécie de jogo², ao modo foucaultiano, que nos leve a: 1) estranhá-los e, por isto, desnaturalizá-los enquanto instrumentos de uma humanizada e humanizante descrição das crianças e de seus desempenhos escolares; 2) olhá-los com outros olhos, por focá-los com a lente de uma estratégica tecnologia educacional de poder, controle, regulação, normalização e disciplinamento moral da infância-escolar; 3) enunciá-los em uma linguagem, não essencializada, mas genealógica; 4) pensar em suas implicações para as atuais relações entre currículo, identidade e poder; 5) ler sua textualidade, como uma das mais discriminatórias produções culturais da biopolítica escolar; 6) reinterrogar as evidências de seus efeitos de poder e verdade para a prática curricular, as crianças e seus grupos sociais.

Mas isso é alguma coisa que este texto conseguirá, ou não, produzir em seu curso e ao seu final. Por ora, na primeira parte — *Usos e Costumes* —, iniciarei a operação por um elemento simples da prática avaliativa dos Pareceres Descritivos; isto é, por uma breve descrição de seus “usos e costumes”, investigados em escolas integrantes das redes municipal e estadual de ensino da cidade de Porto Alegre.

Na segunda parte — *Continuidades Didáticas* —, indicarei um duplo seguimento: o primeiro, encontrado em uma revisão³ da literatura didática, feita

em textos integrantes de duas posições bem conhecidas das/os educadoras/es brasileiras/os — quais sejam, a Didática Tradicional e a Didática Fundamental⁴; e o segundo, referente à existência de uma linha contínua que estende as significações vistas na prática escolar pesquisada até as orientações fornecidas pelos textos didáticos.

Na terceira parte — *Ver, Saber* —, acompanharei as descrições de Foucault (1987a) acerca das experiências e pedagogias produtoras do poder—saber clínico, a fim de analisar o conjunto intertextual constituído pelas formações discursivas da medicina e da pedagogia, as quais colocam em jogo práticas análogas de “ver, saber”; redescrivendo alguns dos modos pelos quais a pedagogia moderna se apropriou e reterritorializou as positivities médicas de olhar e de produzir saber, para criar e pôr a funcionar seus dispositivos avaliativos da observação, auto—avaliação e pareceres escritos.

Na parte intitulada — *Penalização Normativa* —, estabecerei correlações entre a forma de penalização normativa moderna (Foucault, 1987b) e a avaliação escolar, articulando esta região de interpositividade com a terceira, das formações clínicas; para mostrar as regularidades discursivas e não-discursivas que constituíram algumas das atuais tecnologias escolares de normalização, ou seja, as mesmas que estabelecem as relações de força de uma criança-estudante consigo mesma.

Finalmente, em *Olhos inocentes? Só se forem os nossos.* —, desde as pequenas rupturas óticas das partes anteriores, indagarei sobre o porquê de tudo isso, para suspender as costumeiras significações e práticas pedagógicas dos Pareceres Descritivos; e, ao ir fazendo assim, prosseguir olhando e dizendo algo um pouco diferente acerca do poder produtivo desses “olhos”, que insistem em se manter espichados sobre o currículo da educação de crianças.

Usos e Costumes

Para uma breve descrição dos Pareceres Descritivos, é suficiente dizer que tais documentos escolares consistem em uma ficha individual, preenchida pelas/os professoras/es, com dados acerca do desempenho escolar de cada aluno e aluna, em um determinado período letivo.

No discurso pedagógico escolar (ao menos naquele investigado), os pareceres não são considerados em si mesmos enquanto “instrumentos de avaliação” — tais como as provas, testes, exames —, já que não são eles que servem para avaliar as crianças; em vez disto, são classificados na mesma categoria do Boletim Escolar enquanto “instrumentos de expressão dos resultados da avaliação”, podendo fazer parte do próprio texto do boletim ou vir anexados a ele, em uma folha à parte.

Assim, são significados e praticados pelas escolas e professoras/es como

um instrumento a ser utilizado, somente após a realização de todo processo de avaliação, feito por meio de outros instrumentos que não eles próprios. Seu propósito declarado é o de comunicar — aos pais/mães ou responsáveis pela criança e, em algumas escolas, à própria criança e também à equipe diretiva — os progressos e as dificuldades individuais, fornecer sugestões de como melhorar, bem como apontar os resultados parciais/finais do processo de aprendizagem.

Porém, encontramos a implementação de alguns mecanismos utilizados durante o processo avaliativo, que apenas funcionam porque a adoção dos pareceres assim o exige, tais como: a) auto-avaliações e registros descritivos feitos pelas/os alunas/os sobre seus desempenhos; b) anotações sistemáticas — diárias, semanais e mensais — feitas pelas professoras em seus Diários de Classe, onde registram observações sobre si próprias e sobre as crianças; c) escrita de pareceres, parciais ou finais, realizados por pais, mães, familiares e responsáveis pelos/as alunos/a; d) fichas escritas para reuniões pedagógicas (ou escritas durante sua realização), contendo apontamentos sobre o trabalho de sala de aula e sobre a turma.

Deste modo, a utilização dos Pareceres Descritivos — alegadamente um mero instrumento de expressão/comunicação dos resultados da avaliação —, provoca modificações concretas no tipo e na forma de avaliação escolar, e não somente “expressa” ou “comunica” os resultados obtidos por outros mecanismos. Em sua materialidade escolar, os pareceres não expressam nem comunicam, mas ativamente produzem meios e instrumentos avaliativos, exercícios de regulação e procedimentos de objetificação.

Costumam ser escritos individualmente pela professora responsável por cada turma; ou então ser produzidos nos Conselhos de Classe, naquelas escolas que mantém esta instância avaliativa para turmas unidocentes (reunindo professoras/es dos setores administrativo, pedagógico e as professoras de uma mesma série); bem como na situação de atendimento pluridocente a uma mesma turma do Currículo por Atividades, como encontramos nas 4^{as} séries do I Grau⁵.

Em algumas escolas, o conteúdo do que aparece escrito nos Pareceres Descritivos fica exclusivamente a critério da professora de classe; em outras, a supervisora e a orientadora educacional fornecem orientações gerais sobre sua elaboração, apontando a necessidade de que os pareceres estejam em consonância com os objetivos e conteúdos mínimos estabelecidos nos planos de ensino, ou com aqueles efetivamente trabalhados em aula. As professoras creditam⁶ como imprescindível a realização de registros continuados das ocorrências em sala de aula e dos comportamentos individuais das crianças, para que de tal acúmulo — gradual, constante, cumulativo e, de preferência, cooperativo — possam retirar evidências que as dotem de “condições ótimas” para descrever o “verdadeiro” desempenho escolar de cada aluna/o⁷.

Foram encontrados dois tipos de “agendas ocultas”⁸ a serem seguidas no

momento de escrever os pareceres: 1) as do primeiro tipo são as agendas de produção recente feita pelas próprias professoras, ou de modo solitário, por cada uma; ou em reuniões de classes paralelas, nas escolas que mantêm atendimento pluridocente e nas que implementam um trabalho pedagógico organizado e sistemático; 2) as do segundo tipo consistem em “fichas padronizadas” (já amarelecidas), integradas por ítems de condutas e comportamentos observáveis, cuja gênese reconhecida data do período tecnicista dos anos setenta, mas que ainda mantêm plena vigência e legitimidade como guias de avaliação, embora não tenham sido objeto de análise recente pelas professoras.

Tanto num, quanto noutro tipo, os ítems referem-se a: responsabilidade; cuidado com a aparência e com o material escolar; relações com colegas e professora; pontualidade e assiduidade; aproveitamento nas disciplinas/áreas de conhecimento; participação nas aulas; desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor; hábitos de higiene. Orientando-se por estas agendas ocultas, as professoras encontram ali sugestões de áreas ou de comportamentos a serem observados, e mesmo modelos de frases padronizadas, que as auxiliam na descrição da criança e de seu rendimento.

A elaboração dos pareceres pelas professoras e sua posterior entrega aos familiares e responsáveis seguem a periodicidade escolar bimestral⁹. Estes escritos acompanham as notas ou conceitos e mesmo os substituem, como é o caso das duas primeiras séries do I Grau, no Rio Grande do Sul, em que as escolas, se assim decidirem, solicitam autorização à Secretaria Estadual de Educação¹⁰, ficando liberadas para emitir apenas Pareceres Descritivos durante o ano letivo e, ao final deste, indicar se a/o aluna/o foi Aprovado ou Reprovado, sem necessidade de expressar os resultados da avaliação através de Notas ou Conceitos, obrigatórios para as outras séries do sistema de ensino.

As professoras das Séries Iniciais consideram os pareceres como bastante avançados em comparação com os impiedosos números das notas, e mesmo em relação às precariedades discriminativas dos conceitos; e as escolas, que trabalham com os pareceres (ao invés de com notas ou conceitos, ou que os fazem acompanhar de pareceres), são também consideradas bastante avançadas — e até mesmo dignas de serem incluídas na categoria de “escolas cidadãs” —, no que se refere à democratização de seu processo avaliativo.

Foi referido pelas professoras que, nos cursos de formação por elas realizados, seja nas faculdades de educação ou nas escolas de magistério, os pareceres escritos eram utilizados para descrever o desempenho de suas/seus professoras/es, a avaliação da disciplina, ou o seu próprio aproveitamento. Com este exercício, acreditavam — elas próprias e as/os professoras/es — que as/os futuras/os educadoras/es incorporariam tal instrumento em sua prática pedagógica, aperfeiçoando-o e democratizando-o sempre mais.

Essas são evidências facilmente encontráveis em escolas alinhadas no campo das pedagogias ditas progressistas; evidências das quais temos nos ocupado

muito pouco, deixando de realizar uma análise crítica diferenciada que possa, no mínimo, dissipar a insistente familiaridade com que este tipo de prática vem sendo realizado no espaço institucional da educação escolarizada.

Mas, e no discurso didático, legitimado pela comunidade científica educacional, o que é dito em relação aos Pareceres Descritivos? Haverá aí alguma dissonância, rupturas, descontinuidades? Ou os “usos e costumes” falados nas escolas pesquisadas podem ser homologados com tal discurso? Ainda mais: dentro deste mesmo discurso, é possível constatar diferenças entre os textos de uma didática tradicional e aqueles de uma outra, que põs a primeira em questão? A busca de alguma resposta a estas perguntas constitui nosso próximo lance.

Continuidades Didáticas

Se percorrermos o tema da Avaliação — tal como aparece na literatura didática brasileira dos últimos trinta ou quarenta anos —, encontraremos, além das provas e dos testes (em suas diversas formas), outros instrumentos e técnicas de avaliação, tais como observação, auto-avaliação, entrevista, estudo de caso, questionário, sociometria, anedotário, sistema de categorias, fichas padronizadas.

Destes instrumentos, para analisar, em seu entrecruzamento com os Pareceres Descritivos, destaquei a “observação continuada do desempenho da criança pela professora” e a “auto-avaliação”, em função da frequência com que, de forma alinhada, costumam estar presentes, tanto nos textos didáticos quanto na prática pedagógica escolar; bem como pelas indicações encontradas, em ambos os domínios, de que estes constituem os dois instrumentos imprescindíveis para uma adequada e correta produção dos pareceres.

Conforme Pura Martins (1989), foi a teoria da Escola Nova aquela que modificou os procedimentos avaliativos da Escola Tradicional, deslocando-os da “evocação dos conhecimentos memorizados”, realizada através de “interrogatórios orais, provas e trabalhos escritos” para a “auto-avaliação e a observação do comportamento do aluno” (ib., p.56).

Nesta direção, com base no paradigma tecnicista tradicional, Clódia Turra *et alii* (1986) dedicam uma extensa parte de seu influente e prestigiado livro aos instrumentos e à técnica da observação, afirmando que esta se constitui como “uma importante técnica de compreensão, possibilitando o conhecimento do aluno e do grupo de alunos” (ao fornecer dados para a “avaliação diagnóstica, formativa e somativa”); além de ser uma técnica de “investigação” e também de “ensino”, cujas vantagens seriam as de “estudar os fenômenos em sua variedade”, permitir “o registro de dados enquanto ocorrem”, e não requerer “cooperação por parte de quem é observado” (ib., p.199). Para estas autoras, a “história

do uso da observação remonta ao início dos tempos”, sendo o “mais universal dos atos mentais do homem” (ib., p.202), empregado no campo educacional “para relatar várias atividades e características de crianças, adolescentes e adultos” (ib., p.203).

Imídeo Nérico (1985), outro clássico da literatura didática tradicional, enfatiza a auto-avaliação para verificação da aprendizagem, como um “meio altamente educativo, capaz de levar o educando a refletir sobre si mesmo e a tomar consciência da sua realidade como estudante” (ib., p.453). Calcada na operação de “tomada de consciência”, o autor indica que a auto-avaliação pode ter como objetivos educativos levar o educando a se conscientizar de: um conjunto de valores; sua realidade humana; sua participação na realização da sua própria vida; seus deveres de estudante; suas deficiências escolares, por falta de aptidões, de preparo anterior ou de insuficiente atenção dispensada aos estudos (ib., p.453-4); e assim por diante.

Dentre as fichas de auto-avaliação, a serem preenchidas pelas/os alunas/os sobre seus próprios comportamentos e atitudes, Nérico sugere as fichas de: “Comportamento Pessoal e Social”, “Disciplina ou Área de Estudo”, “Disciplina após uma Prova” e “Trabalho em Grupo” (ib., p.455-8). Quanto à observação dos alunos feita pelo professor, formula um modelo de “Ficha do Professor”, indicando que a ficha abranja os seguintes dados: 1) comportamento inicial do educando em um curso ou ano letivo, do qual cita como exemplos de questões a serem feitas — “É introvertido ou extrovertido”? — “Que aspectos negativos apresenta”?; 2) suas aspirações e aptidões, com interrogações, tais como — “Qual seu nível mental”? — “É ambicioso”?; 3) comportamento e rendimento escolar atuais, perguntando — “Interessa-se pela disciplina”? — “Os resultados obtidos estão de acordo com as expectativas”? — “Nota-se algo perturbando-o”?; etc. (ib., p.458-60).

Para não ficar apenas no “setor de conhecimentos”, Nérico recomenda que seria “interessante (...) que de mês em mês ou dois em dois meses também fosse apreciado o comportamento do educando. E nada impediria que se estabelecesse um critério de notas mensais ou bimensais que incluísse, também, o comportamento” (ib., p.492). Sugere que a nota final seja dada “com base em 60% sobre a verificação de conhecimentos e 40% sobre a avaliação do comportamento”. Os aspectos do comportamento a serem avaliados consistiriam em: respeito e consideração pelos colegas; cooperação; altruísmo; atitudes morais (veracidade, solidariedade, honorabilidade, etc); ordem nos trabalhos; pontualidade; senso de responsabilidade; perseverança; controle emocional; hábitos higiênicos” (ib., p.493-7).

Acerca da expressão do aproveitamento do/a aluno/a, encontramos em Egidio Schmitz (1980) a relegação à segundo plano “da forma como este aproveitamento é registrado (seja nota, seja menção)”, e o primado de que “tanto o professor, como cada aluno e a família tomem conhecimento da situação real”

(ib., p.159). Como afirma: “Melhor do que uma comunicação vaga e indeterminada é relatar-lhes o que de fato representa o aproveitamento do educando. A incerteza, a dúvida, são piores do que a comunicação clara e definida do nível em que o aluno se encontra na realidade” (ib.).

No sentido de evitar tais incertezas e dúvidas, Schmitz orienta o/a professor/a para que comunique “com sinceridade e clareza, aos alunos e seus pais, os pontos em que eles estão bem e aqueles nos quais necessitam de mais esforço e trabalho”(ib.). Para atingir tais propósitos, esta comunicação deve ser “simplificada, fazendo-se tanto quanto possível da mesma forma, fácil de interpretar e suficientemente descritiva, para que os responsáveis entendam o que significa”. E enfatiza: “Deveria ser acompanhada de parecer descritivo” (ib., p.160).

Já no campo da inicialmente chamada Didática Fundamental, Vani Kenski (1989) dá prosseguimento às posições da Didática Tradicional, ao atribuir grande importância à auto-avaliação, aqui ligada à “opção por um ensino transformador” (ib., p.140); o que implica, conforme a autora, que essa capacidade — a de auto avaliar-se — “se volte para dentro de si mesmo nas suas relações com o conhecimento e com os outros, através da auto-crítica, da auto-avaliação” (ib.).

Também Maria da Graça Mizukami (1986), ao caracterizar a “abordagem sócio-cultural” do processo de ensino, reitera estas posições ao afirmar: “A verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. (...) No processo de avaliação proposto, tanto os alunos quanto os professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos” (ib., p.102).

Dentro do paradigma construtivista, Jussara Hoffmann (1991) ressalta o papel e o valor da observação e da expressão de seus resultados aos pais e responsáveis, ao elaborar uma “Proposta de Avaliação” para a Pré-Escola (Educação Infantil), baseada “na análise dos princípios inerentes a uma proposta construtivista de educação (a partir da teoria psicogenética de Jean Piaget), coerente com uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais” (ib., p.23), e na “teoria das medidas referenciadas a critério” de Heraldo Marellin Vianna (ib., p.24).

Propõe uma avaliação a ser realizada como “acompanhamento no processo de desenvolvimento”, por meio de: “observação da criança fundamentada no conhecimento de suas etapas de desenvolvimento”; “oportunização de novos desafios com base na observação e reflexão teórica”; “registro das manifestações das crianças e de aspectos significativos de seu desenvolvimento”; “diálogo freqüente e sistemático entre os adultos que lidam com a criança e os pais ou responsáveis” (ib., p.104). Para operacionalizar tais processos avaliativos, Hoffmann sugere os “relatórios de avaliação”, cujas anotações devem ser “freqüentes, sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar permanentemente o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao educador para ajudá-la a ampliar suas conquistas” (ib., p.107).

Sonia Kramer *et alii* (1989) fornecem três tipos de estratégias para proceder à avaliação em uma Pré-Escola — cuja educação esteja “voltada para a cidadania” (ib., p.104) —, quais sejam: 1) “análises e discussões periódicas sobre o trabalho pedagógico”; 2) “observações e registros sistemáticos”; 3) “arquivos contendo planos e materiais referentes aos temas, relatórios das crianças” (ib., p.96).

Indicam como instrumentos para realização das observações os seguintes: 1) o “caderno de observações”, para registro livre pela professora, de “acontecimentos novos”, “conquistas e/ou mudanças de determinadas crianças”, e anotações de “algumas interpretações sobre suas próprias atitudes e sentimentos”; 2) “relatórios de avaliação” individuais, nos quais a professora registra anotações feitas diariamente de “três a cinco crianças”, que posteriormente serão discutidos “com a supervisora” e entregues aos pais; 3) “calendários mensais”, para as atividades realizadas na turma e, em outra versão, os “calendários mensais individuais”, “onde cada criança escreve ou desenha diariamente o que faz ou a atividade preferida do dia, etc.” (ib., p.97).

Assim como nas produções didáticas consideradas tradicionais, também neste texto o trabalho com as famílias é destacado como uma estratégia importante para conhecer melhor as/os alunas/os: “Buscamos, (...), o intercâmbio escola-famílias, visando o melhor conhecimento das crianças e, portanto, uma maior qualidade para o trabalho pedagógico” (ib., p.102).

Desde este percorrido por alguns textos da Didática Tradicional e da Didática Renovada, foi possível configurar suas respectivas posições acerca dos Pareceres Descritivos (e dos correlatos instrumentos de observação e auto-avaliação); as quais fizeram visível, não uma ruptura significativa, mas uma coesa unidade de discurso, expressa em forte valorização, tanto de tais instrumentos/técnicas, quanto da importância de divulgar às famílias e responsáveis pelas crianças os registros produzidos por sua aplicação.

As duas tendências didáticas que, a princípio, significaram-se como antagonônicas, confrontando-se nos anos 80, denotaram (ao menos na revisão feita) estarem afinal alavancadas por um mesmo enunciado: aquele do discurso educacional e pedagógico da Modernidade, que sustenta a prática de que quanto mais se conhece, melhor se educa.

Foi verificada, também, a presença desta linha contínua estendida entre os postulados/orientações dos textos didáticos e as práticas escolares com os Pareceres Descritivos. Nestes três domínios discursivos, as justificativas apresentadas, para a utilização dos instrumentos da observação, auto-avaliação e pareceres, possuíam um mesmo sentido: seu caráter progressista, participativo, humanizador e pleno de cidadania.

Continuidade dupla, sem dúvida sustentada pela vigência de um imperativo¹¹ pedagógico mais duradouro do que aquele que pensamos (ou queremos) que seja novo ou renovado, no campo da prática teórica didática, bem como da

prática escolar, qual seja: — Conheça mais e melhor a criança-escolar, para mais e melhor governá-la.

É possível ainda fazer aparecer, na regularidade¹² da formação discursiva¹³ pedagógica contemporânea — já aqui, de maneira não tão explícita — outras continuidades; pois, se, entre um registro de discurso didático e o outro (assim como entre tais registros e a prática escolar), existem mudanças sim, em relação aos formatos das fichas e registros, não encontrei quaisquer transformações no que se refere:

1) à própria operação realizada, qual seja, a prática discursiva de que as professoras observem as crianças para melhor descrevê-las, preferencialmente registrando “tudo” o que “vêem”, sem deixar nada de fora; ou então, no mesmo diapasão, levar as crianças a se auto-observarem, através da prática da auto-avaliação, para que mais bem possam descrever-se: dizendo e escrevendo como são; do que gostam e do que não gostam; o que sentem; como agem em diferentes situações; o que amam e o que odeiam; o que esperam: em que acreditam; o que temem; como gostariam que o mundo, as coisas, as pessoas fossem; como são suas relações com os outros. Exemplar desta posição é a “Ficha de Auto-Avaliação Bimestral” — apresentada na página ao lado —, aplicada em 1994, à uma turma de 4ª série, de uma escola estadual de Porto Alegre;

2) às opções teóricas, já que, na tríplice textualidade pesquisada, a escolha recai sobre aquilo mesmo que é fundamento da pedagogia moderna, ou seja, a necessidade de “conhecer”¹⁴ — esquadrinhando, categorizando, classificando, expondo, identificando, descrevendo, caracterizando, narrando, contando minuciosamente —; em suma, ativamente produzindo, ao representar e fixar a identidade da infância-escolar (e, por decorrência, de suas culturas e grupos sociais) para poder e saber educá-la¹⁵;

3) à posição e ao papel da professora, enquanto aquela profissional que, de posse de uma grade (visível ou invisível) de comportamentos e atitudes, anota, segundo um código ali constante, para decifrá-lo antes, durante e depois; ou, dito de outro modo, o que é observado já estava estabelecido, pelo fato mesmo da seleção do que seria observado haver sido antecipadamente feita, em função das práticas e ideais culturais vigentes;

4) ao endereço para onde vão aqueles relatórios, registros, notas, produzidos no espaço da instituição escolar; cujos destinatários são, a princípio, outros adultos e, em seguida, a própria criança; a qual, de modo irremediável, através de mecanismos parentais de prêmio ou de castigo, aí deve se reconhecer, ver sua verdade representada, identificar-se consigo mesma, reencontrar seu si-mesma¹⁶;

5) ao conteúdo dos aspectos observados (e/ou auto-avaliados), os quais dizem respeito à atitudes, sentimentos, comportamentos, etapas de desenvolvimento, características, níveis de consciência, aspirações, aptidões, preferências, emoções, capacidades de adaptação, desejos, etc.; em suma, que inscrevem

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO BIMESTRAL

COMO SOU	SEMPRE	NUNCA	ÀS VEZES
<p>1. Presto auxílio aos outros quando me pedem</p> <p>2. Sinto prazer em participar do meu grupo</p> <p>3. Quando tenho algo a dizer, levanto a mão e espero minha vez de falar</p> <p>4. Em aula, falo baixo para não atrapalhar os outros</p> <p>5. Me considero um bom companheiro de grupo</p> <p>COMO CUIDO DO MEU ESTUDO</p> <p>1. Compareço às aulas com todo material necessário</p> <p>2. Apresento os temas nas datas marcadas</p> <p>3. Sou assíduo e pontual às aulas</p> <p>4. Presto atenção quando a professora explica</p> <p>5. Participo das aulas dando opiniões</p> <p>6. Gosto de vir para a aula</p> <p>COMO CUIDO DO MEU AMBIENTE</p> <p>1. Sinto que esta escola também é minha, por isto cuido dela</p> <p>2. Uso o banheiro e bebedouro antes de entrar e no recreio, cuidando da higiene</p> <p>3. Coloco o lixo nos locais adequados</p> <p>4. Na hora da merenda, no refeitório, mostro educação</p>			
	PÉSSIMO	REGULAR	BOM
<p>MUITO BOM</p> <p>COMO MEUS COLEGAS SÃO COMIGO</p> <p>COMO MINHA FAMÍLIA É COMIGO</p> <p>COMO MINHA PROFESSORA É COMIGO</p> <p>COMO ME SAÍ NESTE BIMESTRE?</p> <p>POR QUE? _____</p> <p>_____</p>			

aspectos morais, constituidores de uma ontologia-escolar¹⁷ específica, a qual não descreve uma criança essencial (mesmo porque esta não existe), mas produz uma essência de criança-escolar, um universal e genérico sujeito-escolar; dotando-o de qualidades em nada alheias àquelas habilidades, atitudes, comportamentos, etc.; que, supostamente, estavam apenas sendo observados, para depois serem descritos.

Em outras palavras¹⁸, tanto no discurso da Didática Tradicional e da Didática Renovada, quanto na prática escolar com ele transversalizada, não há diferenças nem rupturas nos enunciados que sustentam as práticas avaliativas da observação, da auto-avaliação e dos pareceres, no que concerne a:

1) objeto - é um único e mesmo objeto discursivo sobre o qual se elaboram essas séries de enunciados didáticos, qual seja, a criança-de-escola;

2) forma e tipo de encadeamento - repete-se uma constância da enunciação descritiva e um conjunto de regras que tornam possíveis as descrições (e auto-descrições) escolares, mediatizadas por prescrições, instrumentos, protocolos padronizados, regulamentações institucionais;

3) sistema dos conceitos - produzidos por uma mesma arquitetura conceitual, ou seja, aquela construída por conceitos morais e escolares;

4) identidade e persistência dos temas - existência de uma mesma unidade temática expressa por aquilo que é e que deve ser a criança, cuja identidade foi, é e continua sendo estabelecida pela instituição escolar.

Dou por suspenso¹⁹ esse exercício de identificação das continuidades didáticas, o qual descreveu tanto a observação (e uma sua versão, a auto-avaliação), quanto os Pareceres Descritivos, que realizam investimentos no corpo político das crianças, ao operarem como tecnologias de dominação, vigilância e normalização. Com isto, ficamos liberadas/os para prosseguir nossas operações analíticas, agora sob o registro do “Ver” e do “Saber” (Foucault, 1987a), a fim de tornar possível uma redescritção de como a pedagogia moderna se apropriou e reterritorializou as modalidades médicas de olhar e de produzir saber, objetivando constituir alguns de seus dispositivos pedagógicos de avaliação, por colocar em jogo a positividade do olhar e do registro descritivo.

Ver, Saber²⁰

Encontrando-se incorporada a quase todos os campos do conhecimento científico, a técnica da observação é considerada um dos mais importantes instrumentos para identificação e descrição da dita realidade física e natural, e também da assim chamada realidade social e cultural. Erigida como central pelo paradigma positivista da ciência moderna, sua legitimação embasou-se na concepção de que existem tais realidades, constituídas por seus múltiplos elementos, os quais já têm ali uma existência concreta, esperando para serem descobertos e reconhe-

cidos. Elementos que dão a ver sua verdade, justamente por meio dos atos de observação, desde que realizados de modo científico pelo sujeito consciente e unitário da Razão. Integra este postulado a idéia de que a linguagem humana nada mais é do que um instrumento que expressa e representa as coisas existentes, e delas afirma, elabora categorias, classifica-as e as discrimina em suas verdadeiras substâncias.

Também para a prática moderna da avaliação escolar, a observação adquiriu um alto valor e elevado estatuto de verdade; por isto, importa analisar as aproximações deste dispositivo escolar a dispositivos de outro campo discursivo — não por acaso, o da medicina²¹; bem como indicar algumas modalidades que tal deslocamento assume na prática curricular, levando-nos a pensar como os dois diferentes tipos de discurso, no que se refere à observação, podem ter sido formados a partir de regras análogas.

Consultando textos médicos dos séculos XVIII e XIX, Foucault (1987a) tratará do lugar privilegiado concedido pela clínica moderna à observação e aos saberes daí derivados. Indicará que o primeiro olhar clínico que observa, é aquele que se abstém de qualquer intervenção, pois que é mudo e sem gesto, já que nada busca de oculto, de outras coisas que não aquelas ali presentes: “Hipócrates só se ateuve à observação, desprezando todos os sistemas. Somente seguindo seus passos a medicina pôde ser aperfeiçoada” (ib., p.121).

Na temática do clínico, a pureza do olhar estava ligada a um certo silêncio que permitia escutar, porque este pressupunha a interrupção dos discursos loquazes dos sistemas, a suspensão de toda teoria, à beira do leito do doente. Era tal modo de olhar que permitia reduzir os propósitos da imaginação, já que estes sempre antecipavam aquilo que se percebia, descobriam relações ilusórias e faziam falar o que era inacessível aos sentidos.

Esta forma de observação (espontânea e ocasional) não podia coexistir com a experimentação, desde que aquele que observava, lia a natureza; enquanto aquele que fazia a experiência, a interrogava. Embora não se pudesse confundir a observação com a experimentação — pois esta era o resultado ou o efeito, enquanto aquela era o meio ou a causa—, elas não se excluíam, já que a observação conduzia, naturalmente, à experiência.

Mas, se isto devia suceder, a experiência ficava obrigada a interrogar apenas no vocabulário e no interior da linguagem que lhe haviam sido propostos pelas coisas observadas: de maneira tal que as questões a serem feitas só poderiam ser fundadas, caso fossem respostas a uma questão sem pergunta, a uma resposta absoluta que não implicava nenhuma linguagem anterior porque era, no sentido estrito, a primeira palavra. Assim se conformou o inaugural olhar analítico que, embora estivesse isento de toda intervenção, reconstituía a gênese da composição, porque esta gênese nada mais era do que a sintaxe da linguagem que as próprias coisas falam em seu silêncio originário.

Somente com a organização de dois domínios conjugados — o hospitalar e

o pedagógico —, é que ocorrerão transformações neste olhar clínico que apenas olha, sem intervir. No domínio hospitalar, o espetáculo que se dava a ver — reunindo em um mesmo lugar, muitos doentes — criou condições de possibilidade para que fossem colocadas à parte as modificações pelas quais passavam as doenças (em termos de regiões, estações, naturezas diferenciadas de tratamentos, etc); e, a par disso, para que se buscassem suas constâncias, as quais garantiriam os graus certos de previsão e de certeza.

Antes de ser deste modo institucionalizada, a doença era, em cada família e comunidade, tratada com determinados cuidados, dentro de um regime especial e tomada na singularidade das condições físicas particulares onde aparecia, o que fazia de cada uma algo incomparável à outra. Desde que o conhecimento médico definiu-se em termos de constância e frequência, as particularidades acabaram sendo tomadas como inconvenientes e negativas e, para que fosse possível a comparação, o novo saber passou a exigir um domínio neutro e homogêneo em todas as suas partes; assim como exigiu um domínio aberto, sem princípio de seleção ou de exclusão a qualquer forma de ocorrência patológica.

As enfermarias oferecerão este domínio, em que também será formado o domínio pedagógico, ocupado pelo professor e seus alunos, onde o ato de reconhecer e o esforço de conhecer realizar-se-ão em um único movimento: não existirá mais aquele que sabe e aquele que ignora, mas aquele que descobre e aqueles diante dos quais se descobre. A clínica hospitalar possibilitará a manifestação da verdade médica, pois, mesmo não sendo transparente à verdade, a refração que lhe era própria permitirá, por sua constância, a análise desta verdade.

Como o que nos interessa analisar aqui é o olhar pedagógico que se vale da observação e da auto-observação para executar o trabalho descritivo da criança-escolar, cabe apontar algumas analogias entre tais montagens clínicas e as nossas, escolares. Se tomarmos a produção moderna do sentimento de infância investigado por Ariès (1981), é possível pensar que o olhar medieval, dirigido ao pequeno adulto — que simplesmente ainda não havia crescido e que transitava, indistintamente, pelo espaço público — constituiu este primeiro modo de observar, ou seja: era um olhar puro, mudo, sem gestos, anterior a toda intervenção e fiel ao imediatamente sensível.

Com o aparecimento do domínio escolar (concomitante ao da família conjugal burguesa) e dos saberes a ele correlacionados, uma outra configuração passou a ser produzida: se temos muitas e diversas crianças juntas — uma coleção de crianças, portanto —, as variações ficarão como que anuladas e os efeitos das repetições é que vão delinear os fundamentos da verdade sobre cada criança da educação moderna — que ali começava a ser conjugada, em sua condição de enunciabilidade, e a ser olhada, em sua nova situação de visibilidade.

Para isto, fora preciso situar esta criança em um espaço coletivo e homogê-

neo (um espaço neutro e aberto), que reorganizasse o campo de sua educação e onde o saber pedagógico se instaurasse, ao mesmo tempo em que instaurava e redefinia o estatuto social do novo sujeito-infantil. Fora necessário criar outro espaço social, em muito similar ao da enfermaria, para que o olhar pedagógico não cessasse mais de objetivar tal sujeito, penetrando em seus espaços mais íntimos e inesperados, transformando-o em foco de sua observação e investindo seu corpo de poder, ao tomá-lo como objeto de saber.

Este novo olhar educacional é um olhar que ilumina um sujeito nascente, saído de trevas indefinidas; um olhar que conhece um sujeito desconhecido, até então mera cópia em carbono do adulto; e, claro, um olhar que liberta este sujeito indistinto da carência de infância, ao modo da experiência visual do Iluminismo, pois que é o olhar lançado pelo sujeito adulto racional de um corpo social também racional.

Vejam, um pouco mais detidamente, as análises da clínica e do saber médicos realizadas por Foucault, quanto ao entrecruzamento do olhar e das questões a ele combinadas, em correlação com os dispositivos de avaliação pedagógica — a observação, a auto-avaliação e os pareceres escritos.

Em tal direção, para que a escola moderna estabelecesse e legitimasse esses novos dispositivos, podemos pensar que se houvesse requerido os mesmos meios necessários para a constituição do poder médicos, dentro do domínio que Foucault chama de “medicina dos sintomas”.

1) Alternância dos momentos falados e dos momentos percebidos em uma observação.

Deparamo-nos aqui com o inquérito ideal, delineado por Pinel, para o qual se tratava, no início, de apenas observar, olhando o estado atual da doença em suas manifestações. (Outro não é o índice geral da aproximação da professora à criança; ou seja, em seu primeiro contato com a criança, o momento é preferencialmente visual.) Após este momento ótico, o clínico que seguisse a Pinel tomava notas no interior do mesmo exame. (Na prática pedagógica, a professora que segue as orientações fornecidas, tanto pela escola, quanto pela literatura didática²², anota tudo aquilo que atingiu seus sentidos de observadora; para, logo depois — como o clínico —, interrogar à criança sobre si mesma, usualmente sob a forma da auto-avaliação.) Em tais inquéritos ideais, tem-se, portanto, uma forma mista do percebido e do falado, da questão e da observação, da pergunta e do visto.

O segundo momento da observação ficava colocado sob o signo da linguagem e também da rememoração dos desenvolvimentos e das incidências sucessivas, onde se tratava (tanto para o doente e seus familiares, na clínica; quanto para a criança e seus familiares, na escola) de relatar o que foi, em dado momento, perceptível sobre si-mesma, sobre seus hábitos, sua vida passada²³.

No movimento pendular desta alternância, o terceiro momento é novamente um momento percebido, pois é necessário dar conta, dia após dia, do progres-

so da doença (na clínica), bem como do estado da criança-aprendiz (na sala de aula); no que se refere à sua evolução; ao aparecimento eventual de novos fenômenos; ao estágio de suas atitudes; aos efeitos da doença (na clínica) e aos efeitos do ensino (no desenvolvimento da/o aprendiz).

Por fim, no último tempo, chegava-se à palavra, a qual, para o clínico, deveria ser uma palavra capaz de expressar suas prescrições para o regime de convalescença do doente; enquanto que, para a professora, na escola, consiste naquela palavra que enuncia prescrições²⁴ endereçadas à criança e seus familiares, e materializada nos Pareceres Descritivos.

Fazendo equivaler “doença” à “criança”, teremos achado uma das muitas similaridades do dispositivo da observação, no saber clínico e no saber pedagógico, pela seguinte afirmação de Foucault (ib., p.127): “Nesta pulsação regular da palavra e do olhar, a doença pouco a pouco pronuncia sua verdade; verdade que ela dá a ver e a ouvir, e cujo texto, que no entanto só tem um sentido, não pode ser restituído, em sua totalidade indubitável, a não ser por dois sentidos: o que olha e o que escuta”.

2) O esforço para definir uma forma estatutária de correlação entre o olhar e a linguagem.

O problema teórico e prático colocado para os clínicos (e, como podemos pensar, também para as professoras) foi o de saber se seria possível fazer entrar em uma representação, espacialmente legível e conceitualmente coerente, aquilo que era visto pelo olhar (a sintomatologia visível) e o que era dito na análise verbal.

Trabalhando com abscissas e ordenadas, na clínica foram feitas diversas tentativas para correlacionar o visível e o enunciável, pois este problema se manifestava em uma dificuldade técnica, bastante reveladora das exigências do pensamento clínico, isto é, o “quadro”. (Da mesma forma como, no campo educacional, os quadros teóricos hegemônicos da pedagogia devem fornecer, à professora-que-observa, os indicadores técnicos da situação da criança²⁵.)

Porém, a estrutura analítica (tanto da clínica, quanto da escola) não é dada pelo quadro, mas é anterior a ele, porque a correlação entre o visível e o enunciável já estava fixada em um *a priori* essencial, fornecido pela configuração conceitual que engendrou o próprio quadro: assim, este só tem como função repartir o que é visível, no interior de uma configuração previamente dada. Na escola, o que a professora observa de visível na criança está enquadrado nas categorias, etapas, níveis, ordens, fixados pelo *a priori* essencial aos enunciados: é por isto que tal quadro não faz conhecer, mas permite, quando muito, reconhecer.

3) O ideal de uma descrição exaustiva.

Por ser dotado de um aspecto arbitrário e tautológico, o quadro vai conduzir o saber clínico (e também o saber pedagógico) a um outro problema, qual seja, o de correlacionar o visível e o enunciável por meio de uma descrição que

seja duplamente fiel: de um lado, fiel em relação a seu objeto e, de outro, em relação à linguagem utilizada para descrevê-lo.

Quanto ao objeto, não pode haver lacunas e, quanto à linguagem, não deve existir nenhum desvio na transcrição do objeto. A esta última cabe uma dupla função: ser exata, ao estabelecer uma correlação rigorosa entre cada setor do visível e um elemento enunciável que lhe corresponda o mais possível; e, ao mesmo tempo, por operar assim, com um vocabulário constante e fixo, precisa exercer uma função denominadora que autorize a comparação, a generalização e a colocação no interior de um conjunto. É a descrição (ou melhor, o labor implícito da linguagem na descrição) que, mais seguramente do que o quadro, garante, na clínica, a transformação do sintoma em signo, a passagem do doente à doença, o acesso do individual ao conceitual.

Torna-se possível pensar que, no caso pedagógico, é o trabalho implícito da linguagem na descrição dos Pareceres Descritivos que garante a transformação dos sintomas (representados pelos ditos “problemas de aprendizagem”) em signos. Signos que realizam a passagem da criança à criança-de-escola e o acesso do singular ao conceitual, isto é, à categoria de infância-escolar normal, por autorizar a comparação, a generalização e a colocação do individual no interior de um conjunto.

Como deixar de ver aqui a montagem feita pelas pedagogias modernas em direção ao “ver” a criança, e ao mesmo tempo, dela “saber”? Como não reconhecer as formas de experiência visual pedagógica, as quais, previamente apontadas, dão a impressão que se está a conhecer, quando na verdade, no máximo se reconhece aquilo que no quadro já estava estabelecido e legitimado como conhecido? Como não encontrar — na observação, na auto-avaliação e nos pareceres — este “olho que fala” — objetivante e examinador —, o qual, ao olhar e falar, enuncia a verdade da criança-de-escola, genérica e universal, conceitualmente normalizada e des-singularizada? E, como duas faces da mesma moeda, ao mesmo tempo olha e fala de um corpo particular sobre o qual se exerce a força normalizadora desse genérico?

Um olhar (curricular, didático, pedagógico, etc.) que é ensinado por uma fala — em parte, a nossa, que forma professoras/es —, a qual transmite as tecnologias para que sirvam como mestres da verdade sobre a infância-escolar, ao exigir sua descritibilidade total e exaustiva. Uma fala que ensina — às educadoras de crianças, aos pais/mães dessas crianças, a seus grupos e às próprias crianças — quem são elas, de quais qualidades e características são dotadas, por quais etapas deverão passar, enfim, como se transformar naquele sujeito normal requerido pela escola.

É desse modo que a linguagem dos Pareceres Descritivos ensina: olhando analítica e racionalmente o que era invisível da criança (em palavras clínicas, a seus sintomas); levando-a a interrogar a si-mesma e interrogando aos adultos que com ela vivem; enunciando, na mesma linguagem, seus atributos finalmen-

te visíveis; e, ao agir assim, transmitindo a nova arquitetura de um ser que, na escola da Modernidade, acabara de nascer.

Penalização Normativa

Quase terminando este ensaio, é possível continuar pensando os Pareceres Descritivos como um dos dispositivos constituidores da penalização normativa da escola; o qual deve, tal como aconteceu na jurisprudência penal moderna, atuar sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições, e não mais tripudiar sobre o corpo, como era próprio do antigo suplício fazer (Foucault, 1987b).

Este transvasamento só é descritível, por saber-se que a passagem dos suplícios do corpo criminoso, próprios da época clássica, para o controle, regulação e modificação da alma criminosa moderna realizou um trajeto que deixou de focar o próprio ato transgressor do código, e passou a focar as sombras, escondidas por trás dos elementos da causa (tal como a medicina dos sintomas obrigou-se a trocar de olhar, para enfim saber, cientificamente, das sombras da doença).

Tratemos de alguns movimentos desta prática jurídica, em relação com a atual penalização normativa pedagógica, primeiramente, por nos situar na escola dos castigos corporais. Nesta — em suas versões da palmatória, ajoelhar em grãos de milho, ter as orelhas puxadas, ver-se encerrado no quarto escuro, ser beliscado/a e surrado/a —, o que ainda operava era uma forma de jurisprudência penal-escolar, baseada na proibição, isto é, um modo de penalização através da lei.

Pouco a pouco, tal jurisprudência vai dar lugar ao chapéu de burro, ao ficar sem recreio, à assinatura de ocorrências, à ironia e à humilhação públicas; ou seja, as correções passam a ser enfaticamente morais, porque moral é a tônica da nova escola e morais serão então suas penalidades.

Esta “suavização” punitiva somente pode ser entendida desde outra configuração, estabelecida por novas visibilidades e por novos enunciados (também aqui, como na clínica, é de transformações no visível e no enunciável de que se trata). A reorganização espacial da escola de massas e sua verbalização pediam uma outra objetivação: aquela que devia ir de um/a a um/a, para formar um conjunto, distribuindo-os/as em espaços quadricularizados, e aí buscar suas regularidades, estabelecer classificações, fundar padrões (assim como no hospital); uma objetivação que não definisse apenas a forma originária de toda verdade, mas que principalmente prescrevesse as regras de exercício pertinentes à tal verdade.

De que/quem era a necessidade de ser objetivado pelo olhar, ser falado e prescrito de outro modo? Justo de um corpo que passava a ser enunciado como eminentemente cognitivo, regido por uma alma moral. Se, na escola dos casti-

gos físicos, o objeto declarado era o conhecimento acumulado pela humanidade e sua meta a aquisição deste saber; na escola nova, ativa e epistemofílica, o objeto passa a ser o corpo cognitivo/alma moral, e a normalidade destes é que se torna o desiderato da nova arte de educar.

Outra aliança entre o ver e o dizer fazia-se presente: não era mais um olhar esgazeado, baço, lento e vago que observava, mas um olhar loquaz que esquadrihava o corpo visível e a alma invisível (tanto do criminoso, quanto do doente, e também da criança), trazendo-os à luz, fazendo-os existir no preciso (e precioso) momento de fulguração do seu embate com o poder de conhecer. Um olhar que, mais do que examinar, fundava um sujeito e, em torno dele, organizava uma linguagem racional. Olhar que se tornava o depositário e a fonte da clareza, e tinha o poder de trazer à luz uma verdade que ele só recebia à medida que lhe dava à luz; o qual, ao abrir-se, abria a verdade de uma primeira abertura.

Inaugurara-se, assim, a vigilância aberta à evidência dos conteúdos visíveis, dados a ver pelo corpo, e a sanção normalizadora, dada a saber pela alma. Em função de necessidades práticas sociais, e de seus investimentos pelos saberes das ciências humanas, estabeleceu-se, por este olhar, mais do que um ideal, um padrão: o da normalidade — clínica, penal e escolar.

À sua aplicação não era suficiente o que ele via, mas também era preciso interrogar o que não via. Era preciso não mais somente ler o visível, mas também descobrir os segredos das almas — da doença, do crime e da infância: para que esse olhar moderno pudesse pronunciar sobre o indivíduo discursos de estrutura científica, que fornecessem dele uma descritibilidade cristalina. Luz e sombra, visível e invisível, alma e corpo, estes serão os registros que conformarão os saberes médicos, penais e pedagógicos e definirão, respectivamente, o doente, o criminoso e a criança-de-escola.

É assim que a escola, auxiliada por todas as ciências da educação, passa a perguntar pelo quê ainda estava nas sombras, ou seja, pelas causas que levam a criança a ser o que é, a fazer o que faz, a dizer o que diz. Se, para julgar a verdade de um crime, o inquérito clássico buscava determinar quem era seu autor e aplicar-lhe uma sanção legal; para o julgamento penal moderno, havia uma questão bem diferente do que seria a verdade de um crime, qual seja, a de interrogar sobre o processo causal que o produziu; não mais simplesmente, se o fato estava comprovado, se era delituoso, mas também: “O que é realmente esse fato, o que significa essa violência ou esse crime? Em que nível ou em que campo da realidade deverá ser colocado? Fantasma, reação psicótica, episódio de delírio, perversidade?” (Foucault, 1987b, p.23).

Pouco a pouco, vamos entrando em uma escola que abandona a penalização por meio da lei, para penalizar através da norma. É ela que indagará pelas causas do que via como “delitos escolares” daquela criança que não se adequava ao padrão de normalidade estabelecido pelos saberes educacionais. Para esta instituição, servirão as mesmas perguntas que Foucault (ib.) atribui à busca da ver-

dade penal moderna, quais sejam: “Que medida tomar que seja apropriada? Como prever a evolução do sujeito? De que modo será ele mais seguramente corrigido?”

Isto é, todo um conjunto de julgamentos apreciativos, diagnósticos, prognósticos, normativos. Caímos aqui, de cheio, em uma “escola dos sintomas e das causas” (similar à medicina dos sintomas e à jurisprudência penal causal) que chega como herança até nossos tempos, apenas tornada possível pela produção das ciências humanas, que objetificaram o humano, levando-o a perguntar sobre si próprio²⁶.

Olhos inocentes? Só se forem os nossos.

Chega a hora de indagar: por que será que pudemos libertar algumas analogias entre práticas discursivas e não-discursivas — à primeira vista, inteiramente diferentes (como o saber clínico, o discurso jurídico, a pedagogia) —, que acabaram conjugando os mesmos elementos da observação, da auto-avaliação e dos pareceres? Como conseguimos mostrar alguns isomorfismos entre tais práticas e, assim fazendo, apontar que seus elementos avaliativos podem ter sido formados a partir de regras análogas? Quais as necessidades e interesses que foram colocados em jogo e que movimentaram a investidura e a ressignificação destes mecanismos de uma prática discursiva e não-discursiva para outras? Ou ainda, por que será que a escola tem sistematicamente silenciado sobre a história genealógica de seus instrumentos avaliativos, obliterando os procedimentos táticos e estratégicos da constituição de subjetividades e de identidades sociais²⁷?

Múltiplas respostas são possíveis; porém, no domínio deste trabalho, cabe indicar a urgência da instituição escolar em controlar, regular e normalizar a população infantil, parcela considerável da população geral — a qual, no momento em que a escola moderna aparece —, também estava sendo problematizada, por uma necessidade inelutável de ser controlada, regulada, corrigida, normalizada, governada.

Para isso, era necessário produzir de uma vez este novo sujeito social — a criança-escolar —, produção inserida na vontade de poder e de verdade das pedagogias emergentes que se pretendiam científicas. Era estrategicamente necessário constituir, sobre a base da escola, relações de poder²⁸ manifestas na disposição de agir para estruturar o campo possível de ações de tal sujeito, corrigindo-as e fechando suas portas a todas as outras possibilidades; que não aquelas definidas pelas relações de poder-saber atuantes em uma sociedade ocidental adulta, machista, branca, heterossexual, burguesa, judaico-cristã, eurocêntrica, colonialista.

Tal sociedade que, desde então, se autoriza como fundamentalmente clíni-

ca em relação ao humano — por isso, normalizadora e reabilitadora das patologias individuais — prossegue, com pequenas variações, sendo a mesma onde nos educaram e onde educamos nossos/as alunos/as. É ela que fabrica o dispositivo dos Pareceres Descritivos: prática discursiva e não discursiva que persiste na produção do corpo-alma da criança-escolar, fundada no padrão de normalidade estabelecido pelo entrelaçamento dos saberes científicos e das técnicas pedagógicas.

Os pareceres constituem este conjunto de poderes e verdades curriculares que tornam visível e enunciável o que não era, sem eles; pois, em que outro dispositivo escolar é possível tornar visíveis as causas e as origens dos delitos e, ao mesmo tempo, também explicar sua sintomatologia? Consistem em uma prática da vontade e do poder de disciplinar, corrigir, comparar, medir, decifrar e, também, de punir e penalizar; realizando, desta forma, uma das mais sofisticadas sínteses entre os dispositivos da jurisprudência penal e os da penalização pela norma.

Instituídos por este novo complexo científico-pedagógico, os Pareceres Descritivos exercem um novo poder de julgar, por colocar a criança em processo permanente de claridade, de produção, de normalização e patologização; até que ela mesma interiorize sua própria transparência e possa se tornar um civilizado indivíduo ocidental auto-normalizado. A suavidade de seu olhar, dito humanizante, está investido como técnica de poder, e é isto que o discurso pedagógico contemporâneo prossegue, reiteradamente, escamoteando.

Como o jogo-ensaio não foi “às brincas”, mas “às devas”, ele é encerrado com uma pergunta bem séria: Até quando continuaremos olhando para esses olhos de poder sobre o currículo, de maneira inocente?

Notas

¹ Utilizarei, neste texto, o termo “dispositivo”, no sentido foucaultiano, para o qual significa, em primeiro lugar, “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (Foucault, 1979, p.244). Em segundo lugar, Foucault (ib.) demarca a natureza da relação entre estes elementos heterogêneos, ao afirmar que, entre tais elementos “discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes”. E, em terceiro lugar, entendendo dispositivo como “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência”, tendo portanto, “uma função estratégica dominante”(ib.).

² Jogo-trabalho já iniciado e apresentado no GT-Currículo, durante a 18ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu-MG, em setembro de 1995 (Corazza, 1995a).

- ³ Revisão efetuada acerca das técnicas da “observação” e da “auto-avaliação”; as quais, por motivos que ficarão visíveis, aparecem tanto nos livros selecionados, quanto nas escolas investigadas, como intimamente articuladas à reproblemática, feita por este ensaio, dos Pareceres Descritivos.
- ⁴ Denominação dada por Candau (1985) ao movimento no campo brasileiro da Didática, realizado por profissionais da área, no início dos anos 80, o qual objetivava uma “revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática” (ib.,p.9); cujo ato fundador costuma ser atribuído ao Seminário: “A Didática em Questão”, promovido pelo Departamento de Educação da PUC-RJ, realizado de 16 a 19 de novembro de 1982, do qual participaram “65 professores de 17 unidades da federação”(ib.).
- ⁵ Situação verificada particularmente na rede municipal de ensino de Porto Alegre.
- ⁶ Como veremos adiante, “créditos” também presentes no discurso da literatura didática brasileira.
- ⁷ Condição que, como já referi, vem modificando a materialidade dos instrumentos de avaliação utilizados na prática escolar.
- ⁸ Que são somente ocultas das crianças, pais/mães/responsáveis, pelo fato de não serem divulgadas para fora dos muros da escola.
- ⁹ Divisão do tempo escolar dominante no sistema público brasileiro, há mais ou menos 25 anos.
- ¹⁰ Para as 1^{as}. séries do I Grau, desde 1989 e para as 2^{as}. séries, desde 1990.
- ¹¹ Um imperativo que, certamente, não é exclusividade da didática, da pedagogia, da teoria de currículo, mas que reina constituidoramente sobre todo campo das ciências modernas ditas “do homem” (sic), humanas, sociais, do qual também é exemplar seu primado no campo médico (a ser trabalhado na terceira parte deste ensaio: “Ver, Saber”).
- ¹² Regularidade, no sentido foucaultiano, ou seja: “uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações” (Foucault, 1972, p.51).
- ¹³ Para Foucault (1972), as formações discursivas compõem-se de enunciados, os quais não são nem proposições lógicas, nem orações gramaticais ou atos de fala: “(...) trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente em relação às diversas unidades e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não”(ib., p.108); “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que as faz aparecer, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (ib.,p.109).
- ¹⁴ Como se “existisse” verdadeiramente um “ser” em si-mesmo, apartado do que dele “os outros” dizem, do que dele “os outros” representam, do que a ele “os outros” atribuem como sua identidade particular e social; ou seja, como se pudesse “existir” um “ser” que fosse independente, livre, autônomo de ser um ser da linguagem, narrado e representado conforme determinadas políticas culturais de identidade e de representação.
- ¹⁵ Conforme tenho trabalhado (Corazza, 1995a,b,c; 1996), este “conhecer” significa “produzir” a infância, no sentido do que é e do que deve ser uma criança-escolar; enquanto “poder-saber educá-la” constitui-se como prática de aculturação, controle, regulação, normalização, governo de almas e de corpos infantis.

- ¹⁶ Porque criança não fala, é falada; não se representa, é representada; não tem desejos, quereres, “estares a fim” (como diria Caetano Veloso), mas é desejada, querida, “ficada a fim” (ou não). Assim como outros grupos sociais em desvantagem cultural.
- ¹⁷ Para esta perspectiva, é imprescindível ver o excelente trabalho de Larrosa (1994).
- ¹⁸ Também nestas “outras palavras”, sigo Foucault (1972), que mostra como regras de formação análogas se aplicam, ou não, do mesmo modo; se encadeiam, ou não, na mesma ordem; dispõem-se, ou não, conforme o mesmo modelo em diferentes tipos de discurso (ib., p.197-8).
- ¹⁹ E não como um exercício “completo”; já que tal completude, por ser impossível, nunca foi propósito deste ensaio.
- ²⁰ Este título é o mesmo com que Foucault (1987a) denomina o Capítulo VII (p.121-39) de seu livro.
- ²¹ Como diz Foucault (1987a), a medicina ocupa um lugar determinante “na arquitetura de conjunto das ciências humanas”, porque “mais do que qualquer outra, ela está próxima da disposição antropológica que as fundamenta” (ib., p.228).
- ²² Tais como as indicadas na primeira e na segunda partes deste trabalho.
- ²³ É impossível não lembrar da prática rotineira (principalmente na Educação Infantil) de realizar entrevistas preliminares com os pais/mães/responsáveis pela criança; bem como da prática, cada vez mais freqüente, de professoras das Séries Iniciais proporem, ao início do ano letivo, como uma das atividades curriculares a produção das chamadas “Histórias de Vida”, em que a criança, auxiliada por sua família, resgata aspectos integrantes de sua primeira infância, através de fotografias, álbuns de memória, testemunhos dos adultos, de irmãos/ãs mais velhos/as, de registros de lembranças, etc.
- ²⁴ Prescrições exemplificadas em Corazza (1995a, p.51-2).
- ²⁵ Aqui, pode servir de exemplo paradigmático “o quadro” do desenvolvimento cognitivo infantil, produzido pela epistemologia genética piagetiana, o qual possibilita que, a cada segmento visível observado, seja atribuído um valor significativo, quando então o mesmo quadro passa a ter também uma função de análise, operando como critério de avaliação do desenvolvimento da criança e de seu desempenho curricular.
- ²⁶ Um passo mais será dado pelo saber clínico, através da ordem “Abram alguns cadáveres” (Foucault, 1987a, p.141-68), que inaugura a medicina anátomo-patológica, onde a morte, de invisível se faz visível: “O que era fundamentalmente invisível se oferece, subitamente, à claridade do olhar, em um movimento aparentemente tão simples, tão imediato, que parece a recompensa natural de uma experiência mais bem realizada” (ib., p.225). O “passo-a-mais” para a pedagogia moderna terá sido, certamente, não o de abrir o cérebro daquele corpo cognitivo, mas o de descrever, até a exaustão, seu desenvolvimento epistêmico: trabalho muito bem feito pelas psicologias-epistemológicas.
- ²⁷ Na direção contrária àquela em que Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros/as, vem reiteradamente produzindo (Silva, 1993; 1994; 1995a,b,c).

²⁸ Para Foucault (1988), “o que define uma relação de poder é que é um modo de ação que não atua de maneira direta e imediata sobre os outros, mas que atua sobre suas próprias ações: uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais ou atuais, presentes ou futuras” (ib., p.14).

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- CANDAU, Vera M. *A didática em questão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1985.
- CORAZZA, Sandra M. Currículo e política cultural da avaliação. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, v.20, n.2, jul./dez.1995a. pp.47-59.
- _____. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995b.
- _____. *Poder-saber e ética da escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 1995c.
- _____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996 (no prelo).
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis-RJ: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987a.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987b.
- _____. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, v.L, n. 3, jul.-set., 1988.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.
- KENSKI, Vani M. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma P. (coord.) *Repensando a didática*. Campinas-SP: Papirus, 1989.
- KRAMER, Sonia (coord.) et alii. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1989.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARTINS, Pura L.O. *Didática teórica / didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1989.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- NÉRICI, Imídeo G. *Introdução à didática geral*. São Paulo: Atlas, 1985.
- SCHMITZ, Egídio F. *Didática moderna: fundamentos*. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos, 1984.

- SILVA, Tomaz T. da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-moder- nos. In: SILVA, Tomaz.T. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-moder- nos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educaça*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.
- _____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: BARBOSA, Antonio F.M. & SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995b.
- _____. O projeto educacional moderno: identidade terminal. In: VEIGA-NETO, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995c.
- TURRA, Clódia M.G. et alii. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1986.

Uma versão condensada deste trabalho foi apresentada no GT-Currículo, du- rante a 19ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu/MG, em setembro de 1996.

Sandra Mara Corazza é Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:
Rua João Berutti, 185 - Chácara das Pedras
91330-370 - Porto Alegre - RS



21(1):71-96
jan./jun. 1996

O QUE É ESTA COISA CHAMADA AMOR

Identidade homossexual, educação e currículo

Deborah P. Britzman

Ao lidar com uma estrutura de segredo aberto, só podemos nos aproximar do transformativo se não tivermos vergonha de arriscar o óbvio.

Eve Sedgwick, Epistemology of the Closet, p. 22.

RESUMO - *O que é esta coisa chamada amor - Identidade homossexual, educação e currículo.* Os campos dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos podem propiciar aos/as teóricos/as pós-estruturalistas, feministas e pós-colonialistas alguns raros vislumbres sobre o que significa reconhecer a simultaneidade da identidade e sobre como agir no interior dos perigos e dos prazeres da política identitária. Os/as educadores/as teriam muito a ganhar com uma familiaridade com esses campos, não porque isso possibilitaria o acesso a algum distante outro, mas, mais imediatamente, porque a leitura das pesquisas, das representações e das expressões gays e lésbicas poderia obrigá-los/as a um renovado olhar para a sua própria e construída sexualidade e a um olhar diferente para aquilo que estrutura a forma como a sexualidade do outro é imaginada. Se a educação e as pedagogias que ela oferece puderem “navegar as fronteiras culturais” do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato de saber/poder. Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor.

Palavras-chave: *Currículo e identidade; educação e identidade homossexual; pedagogia, educação e cultura.*

ABSTRACT - *What is this thing called love - Homosexual identity, education and curriculum.* The fields of gay and lesbian studies offers post-structuralists, feminists and postcolonial theorists some rare glimpses into what it might mean to account for the simultaneity of identity and to act within the perils and pleasures of identity politics. Educators would significantly benefit from acquainting themselves with the fields of gay and lesbian studies, not because it would access some distant other, but more immediately, because this might compel a second look at one's own constructed sexuality and a different look at what it is that structures how the sexuality of another is imagined. If education and the pedagogies it offers can “navigate the cultural borders” of sex, and do so in ways that problematize and pluralize, then part of our work must be to rethink the representation and discourses of identity, knowledge, and cultural power that circulate in schools and within the knowledge apparatus. This means constructing pedagogies that implicate everyone and that can allow for the less normalizing discourses of bodies, of genders, of social relations, of affectivity, and of love.

Key-words: *Curriculum and identity; education and homosexual identity; pedagogy, education and culture.*

Os/as pesquisadores/as educacionais têm se preocupado, nos últimos vinte e cinco anos, em teorizar a dinâmica estrutural e as experiências vividas da desigualdade na educação. Esta literatura crítica – compreendendo orientações estruturalistas, marxistas, feministas e anti-racistas – explora as não-tão-ocultas relações entre educação, reprodução cultural e regulação social. Muitos de seus primeiros *insights* estavam baseados na noção de “capital cultural” de Bourdieu (1973): o antagonismo entre, de um lado, o conhecimento cultural e os códigos que os estudantes trazem para a escola e, de outro, a versão de “cultura” celebrada e valorizada pelo currículo formal e pelo currículo oculto. Bourdieu sublinha o fato de que as escolas recompensam de forma desigual as disposições culturais da classe dominante: aquelas crianças e jovens que vão para a escola sem as disposições próprias da classe média não podem intercambiar nem trocar seu capital cultural por coisas tais como aceitação social, êxito escolar e, supostamente, mobilidade social.

As pesquisadoras feministas não têm, em geral, se mostrado satisfeitas com teorias descorporificadas de reprodução cultural e insistem na centralidade do gênero quando se trata de explicar aquilo que conta como desigualdade. Elas argumentam, corretamente, que o capital cultural não pode ser abstraído das relações patriarcais e do funcionamento de formas generificadas de subordinação (Lewis, 1991; 1993; O’Brien, 1987; Weiler, 1988). Da mesma forma, estudiosos/as anti-racistas e pós-colonialistas têm repensado o conceito de capital cultural para mostrar sua dinâmica múltipla, conflitiva e racializada: a cultura é analisada como um local importante de produção de códigos de branquidade e de discursos de eurocentricidade (McCarthy, 1990; West, 1991). Ogbu (1988), por exemplo, vê o conhecimento escolar como a corporificação de relações racializadas de poder, uma vez que esse conhecimento depende dos interesses, valores, disposições e discursos da estrutura de poder dos brancos. Seu trabalho etnográfico expressa a visão de que muitos/as jovens afro-americanos/as equacionam o êxito na escola com o “peso de terem que agir como brancos”. Esses/as estudantes expressam a dolorosa contradição de que o processo de acomodação ao conhecimento escolar exige uma traição à própria cultura e de que, muito freqüentemente, esse conhecimento os/as posiciona como sujeitos coloniais.

Os/as pesquisadores/as educacionais estão apenas começando a compreender que a escolarização produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, ao longo de divisores de raça e de gênero, mas, mais imediatamente, produz e organiza, de forma coincidente, as identidades raciais, culturais e generificadas dos/as estudantes. As complexidades do processo de formação de identidades, vistas como relações sociais (e em combinação com relações sociais), não estão, entretanto, ainda suficientemente teorizadas. Parte do problema consiste em que não se tem atribuído à categoria de “identidade” suas caleidoscópicas qualidades: a identidade é constituída de mais coisas

do que aparenta. Além disso, os indivíduos não vivem suas identidades como hierarquias, como estereótipos ou a prestações.

A dificuldade de qualquer tentativa de se isolar um único momento de uma determinada identidade do frenesi e da confusão de momentos que faz com que a identidade seja um espaço social tão interessante, tão interessado e talvez tão saturado torna-se um pouco mais aparente quando se tenta teorizar também o “sexo”, mas não como um acréscimo àquilo que Kobena Mercer (1991) chamou de “mantra da raça, da classe e do gênero”. Os últimos vinte e cinco anos de pesquisa educacional permaneceram estranhamente mudos sobre as polimórficas práticas sexuais da juventude. Isso se deve ao fato de que as teorias do capital cultural, do patriarcado e da dominação racial fragmentam os diferentes aspectos da identidade, vendo-os como separados uns dos outros, bem como ao fato de que questões como o desenvolvimento da heterossexualidade e da homossexualidade são ainda vistas como tabus pela pesquisa oficial. Na verdade, quando a identidade é vista como hierarquia e quando as teorias vêem o desenvolvimento como sendo racional e cronologicamente linear, o resultado é que a idéia da identidade como polimórfica e polifônica acaba sendo reprimida. Em termos de pesquisa educacional, a idéia de identidade ainda permanece, com muita freqüência, presa à visão equivocada de que as identidades são dadas ou recebidas e não negociadas – social, política e historicamente. Essas ausências fazem com que a identidade seja colocada num *continuum* linear. O resultado disso é que, no cenário da pesquisa educacional, as identidades não conseguem fugir de dois extremos: ou são vistas como dolorosas (quando se acomodam) ou são vistas como prazerosas (quando resistem).

Gostaria de argumentar em favor de uma noção mais complexa e mais historicamente fundamentada de identidade, uma noção que veja a identidade como fluida, parcial, contraditória, não-unitária, uma noção que veja a identidade como envolvendo elementos sociais. Pensar a identidade significa não apenas ver esses elementos como efeitos constitutivos das relações sociais e da história, mas *também* como capazes de rearticular o desejo e o prazer. Quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade. O desenvolvimento dessa capacidade, de um esforço contínuo para desvincular o eu da normalidade, para que ele possa ser algo mais do que aquilo que a ordem das coisas prediz, constitui uma das idéias centrais dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos, bem como da Teoria *Queer*¹ (veja, por exemplo, Butler, 1993; Fuss, 1991; Gevert, 1993; Warner, 1993).

Em suas teorizações, Simon Watney (1991, p. 394) vê a escola como “um duplo limiar: entre a privacidade da casa e o espaço público; e entre as categorias de criança e de adulto”. A circulação no espaço do público e do privado e no espaço do adulto e da criança constitui os significados dados e possíveis da

sexualidade: as regras, os investimentos e as invenções da discrição e da exibição, as estruturas do “armário”² e da sala da aula e os prazeres e os perigos, como diz Joseph Beam (1986), de se “construir a si próprio a partir do zero”. Compreender os significados contraditórios dessas categorias em termos de sexualidades exige que lidemos com as representações generificadas e sexuais – as aceitas e as rejeitadas – que circulam, formal e informalmente, nas escolas. Ao mesmo tempo, também devemos reconhecer que, nas escolas, embora talvez de uma forma escassa, representações de identidade são oferecidas e policiadas, mas as escolas não são os únicos locais de identidade. Ao pensar como os jovens gays e as jovens lésbicas se constroem a si mesmos/as, os/as educadores/as fariam bem em considerar a disponibilidade explosiva de representações da homossexualidade na cultura popular e o que essas representações podem significar em termos da luta pela juventude e pelos direitos civis. Em particular, precisamos fazer as seguintes questões: O que se sabe sobre as relações entre escolarização, currículo, cultura popular e representações particulares de heterossexualidade e homossexualidade? Como se procura compreender essas representações fora e dentro da escola? O que pode significar para os/as educadores/as explorar a dinâmica da subordinação sexual e do prazer sexual de forma a exigir o envolvimento de todo mundo? O que as teorias da sexualidade têm a ver com as teorias da representação? Finalmente, o que os campos dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos têm a oferecer à educação dos/as educadores/as?

Se quisermos ampliar os *insights* das teorias de produção cultural, precisamos compreender não apenas as dolorosas histórias de sujeição e de *pathos* que emergem quando deixamos que os jovens gays e as jovens lésbicas falem, mas, mais centralmente, precisamos também compreender as estórias de desejo e de amizade que teimam em existir, apesar de condições hostis. Essa abordagem não está centrada, pois, numa discussão sobre causas ou origens, nem tampouco num debate sobre se as crianças são seres sexuais ou não. Precisamente da mesma forma que, por muitas e contraditórias razões, não faz sentido discutir o que “causa” a heterossexualidade, também não faz nenhum sentido – nem mesmo como um projeto político – discutir as “causas” da homossexualidade. *Nenhuma* identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não-finalizada. Como uma relação social no interior do eu e como uma relação social entre “outros” seres, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física

e estilo popular. Meu interesse, pois, está em saber "...como os adultos respondem à sexualidade das crianças, adotando condutas que vão da negação total a uma aceitação sem problemas" (Watney, 1991, p. 398).

Quero argumentar que existem três dinâmicas ou momentos de identidade sexual. A primeira diz respeito aos contextos e condições sociais da formação de identidade para a juventude gay e lésbica, na educação. Essas condições são, geralmente, sombrias, hostis e repressivas. Que realidades e discursos contraditórios estão em ação quando essas identidades são "saudadas" pelo conhecimento escolar, pela pedagogia e pelos/as professores/as? A segunda diz respeito à dinâmica da cultura popular como um local importante de sexualidade e de economia do desejo. Programas de TV (como, por exemplo, o programa canadense "The Kids in the Hall"), as reportagens das grandes revistas norte-americanas sobre estrelas do rock e do cinema gays e lésbicas e o proliferante interesse da mídia por transsexuais e travestis têm trazido – seja de forma problemática, seja de forma prazerosa – novas formas de visibilidade e de acesso aos códigos culturais homossexuais para o consumo de massa. O que as representações da sexualidade homossexual oferecem aos/às jovens? Finalmente, quero vincular retrospectivamente esses dois momentos à educação de educadores/as e argumentar que os/as professores/as devem procurar saber mais sobre as sexualidades gay e lésbicas, não se limitando a denunciar velhos e maus estereótipos ou a contar as patéticas histórias de vitimização que, atualmente, determinam como as diferenças sexuais são vividas nas escolas. Os/as educadores/as devem fazer mais do que apenas vincular os corpos gays e lésbicos ao problema da homofobia. O que é preciso para que os/as professores/as trabalhem com os constructos e as ordens conceituais das sexualidades de uma forma que seja eticamente comprometida com a justiça social e que recrie a pedagogia como um problema de identificações e de prazeres proliferantes, uma pedagogia que não esteja presa à dinâmica da dominação e da subordinação?

Para que se possa apreender a complexidade das identidades sexuais, é necessária uma compreensão mais radical da natureza discursiva do conhecimento, das histórias e das práticas que possibilitam que o conceito de identidade sexual emergja como um problema e se torne aquilo que Foucault (1980) chamou de "incitamento ao discurso". Isso pode significar, no caso da educação, que tenhamos de inventar teorias do capital sexual. Por capital sexual entendo uma economia política das sexualidades, uma série de relações *necessárias* entre, de um lado, a heterossexualidade e a homossexualidade e, de outro, as desequilibradas e subordinadas diferenças entre os signos do valor de uso e os signos do valor de troca. Os saberes que organizam e desorganizam o capital sexual e as conflitantes representações da sexualidade que estão disponíveis podem, pois, perfeitamente nos dizer algo sobre como as identidades sexuais se tornam normalizadas e fora-da-lei. Da mesma forma, esses diferentes e conflitantes discursos também indicarão as práticas e as condutas sociais contraditórias que

tornam inteligíveis e ininteligíveis coisas como a afeição, o desejo e o erotismo. Ao explorar a problemática do capital sexual (as contradições do intercâmbio e do valor de troca), minha preocupação não é apenas a de analisar as formas pelas quais a heterossexualidade é normalizada e disponibilizada através da pedagogia. Em vez disso, o conceito de capital sexual deve significar algo mais transgressivo: as experiências vividas entre, de um lado, aquelas formas de sexualidade que são valorizadas e intercambiadas por aceitação social e competência social, prazer e poder e, de outro, aquelas formas que não têm valor de troca e, *contudo, prometem prazer, mesmo quando o preço disso é o desestímulo social e o ostracismo.*

Uma breve genealogia dos cruzamentos de fronteiras

Quando se trata do tema do sexo, existe uma estranha contradição entre a ambigüidade da linguagem e a insistência dominante na estabilidade das práticas. Cindy Patton (1991, p. 374) observa: "...a linguagem do sexo é tão imprecisa, tão polivante, que é difícil saber quando estamos falando sobre sexo e quando estamos falando sobre negócios, política ou outros assuntos mais pesados". Duplos sentidos à parte, a força referencial do sexo oferece a falantes e a ouvintes prazeres e perigos infinitos. Entretanto, as lúdicas e perigosas ambigüidades lingüísticas tornam-se esquecidas quando as práticas sexuais são inseridas no discurso. A pessoa com a qual fazemos sexo, como diz Jeffrey Weeks (1986), "importa". Importa tanto que nossas práticas – as imaginadas e as reais – tornam-se sinônimas de nossa identidade e de nosso gênero. Weeks continua:

O gênero (a condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher) e a sexualidade (a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais) tornaram-se duas coisas inextricavelmente vinculadas. O resultado disso é que o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão (p. 45).

Essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente "lidos" e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza. Estou chamando atenção, aqui, para aqueles corpos que são vistos como cometendo uma traição à "naturalidade" e, portanto, à normalidade do gênero e do sexo. A perturbadora questão "O que você é? Um garoto ou uma garota?" pode também significar "O que você é? Um gay ou uma lésbica?". O pressuposto universal – ao menos até que seja perturbado – é que "todo mundo" é, ou deveria ser, heterossexual e que a heterossexualidade é marcada através de rígidos binários de gênero. A transgressão de fronteiras generificadas resultará provavelmente

no questionamento social da identidade do/a transgressor/a, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser estabelecidas como rigidamente opostas, como desvinculadas do processo de construção social. Mas como funciona a insistência na estabilidade do gênero e do sexo?

O periódico *Gay Community News* (1991) noticiou uma briga entre pais durante um jogo de futebol feminino. Uma goleira de dez anos estava jogando tão bem que um pai do time feminino adversário parou o jogo para exigir “provas” do gênero da goleira. Mesmo depois de ver a certidão de nascimento, o pai, agora com o apoio de outros pais, exigia uma inspeção pessoal. A notícia continua:

Depois do jogo, Linda Dennis (a mãe da garota) disse que levou sua filha à presença de um dos homens que tinha questionado o gênero de Natasha. “Eu disse: ‘desculpa, mas eu gostaria de aproveitar a oportunidade para apresentá-lo para minha filha Natasha’. Ele olhou para Natasha de forma estranha e disse: ‘Bom jogo, garoto’. Eu disse: ‘Não; o certo é: bom jogo, garota’. Ele disse: ‘bom jogo, filho’, e começou a sair”. Naquele momento, uma outra mãe... também começou a discutir com o homem (p. 2).

Mais tarde, a associação de futebol proibiu que esses pais e mães, assim como o treinador que não interferiu, assistissem a futuros jogos de futebol promovidos pela associação.

A estória acima sugere não apenas em quais características os pais se baseiam para tornar o gênero inteligível e normalizado, mas a questão mais perturbadora dos profundos investimentos – o capital sexual – que esses pais (homens) fazem para garantir que sua filha ou seu filho obtenha o gênero “correto”. Mas o que ocorre com o capital sexual de Natasha, nos seus dez anos de idade? Como pode ela entender uma sociabilidade que diminui o que ela pode fazer? Podemos especular se Natasha irá se encontrar com textos como o estudo etnográfico de Kennedy e Davis (1993) ou a coletânea de Joan Nestle, *The Persistent Desire: A Femme-Butch Reader* e se irá ler as histórias orais de mulheres que transgrediram o gênero para construir novos desejos e novos estilos. Poderá Natasha achar igualmente interessante o *bildungsroman* de Feinberg (1993), *Stone Butch Blues*, e em caso afirmativo, onde e como esses textos poderão ser encontrados? Podemos também considerar que nesse particular jogo de futebol, o desejo de Natasha por uma conduta desligada do policiamento de gênero está sendo construído como desviante e que os discursos que estão sendo disponibilizados não oferecem realmente confiança, risco e prazer.

Diminuindo por um momento o *zoom* de nossa lente, Valerie Walkerdine (1990) nos oferece o *insight* de que a pedagogia produz não apenas versões particulares do conhecimento de sujeitos mas o próprio sujeito que-supostamente-conhece. Ela comenta como a pedagogia deve construir representações

de crianças e, conjuntamente e ao mesmo tempo, o conhecimento considerado apropriado para aquela construção:

A escola, como um dos modernos aparatos de regulação social, define não apenas aquilo que deve ser ensinado, aquilo que constitui conhecimento, mas define e regula também o que constitui uma “criança”, bem como o que constitui aprendizagem e ensino (p. 32).

Isso nos lembra a observação de Simon Watney de que a escolarização realiza uma mediação entre os espaços privados e públicos, a fim de que possa fazer algo mais: oferecer representações de versões socialmente normalizadas do adulto e da criança, da mulher e do homem. A “criança” de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como uma criança generificada, sexuada e racializada. Neste sentido, a “criança” se torna um dos constructos mais normalizados e regulados da educação.

Para voltar, pois, à nossa goleira de dez anos de idade: Natasha provavelmente se tornará o “projeto pedagógico” de algum/a professor/a. Algumas de suas professoras, alguns de seus professores provavelmente tentarão “refeminizá-la”, recompensando-a se ela usar vestido, batom, e assim por diante, e avaliando-a negativamente se ela não o fizer. Os gestos, o tom e as ofertas afetivas dos/as professores/as e dos/as estudantes do mundo de Natasha serão modulados de acordo com sua avaliação da capacidade de Natasha de “obter” o gênero correto. No interior desse trabalho de manutenção de categorias reside, pois, uma hierarquia de correção identitária: essa lógica ostensivamente afirma que, primeiro, a pessoa “obtem” o gênero correto e, depois, “obtem” a heterossexualidade. É uma lógica que insiste na confusão da categoria de gênero com a de sexo. E para Natasha, e para aquelas/es como ela, a aceitação social dependerá de um intercâmbio particular de capital sexual, um capital que será reconhecido através de uma exibição excessiva de heterossexualidade feminina. Entretanto, esse intercâmbio normalizador, que poderia ser talvez melhor chamado de “o peso de ter que agir como heterossexual”, é também dependente de como o conhecimento sobre a heterossexualidade é transmitido informalmente – através de relações sociais e de escassas economias do afeto, bem como através dos meios formais do currículo escolar de educação sexual, precisamente um dos locais onde a heterossexualidade é normalizada.

Quando chega a ser tratado, o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade é tipicamente sinônimo de reprodução heterossexual, embora até mesmo esse conhecimento seja banalizado. Além disso, a assim chamada informação técnica sobre reprodução sexual é altamente contestada porque a informação sobre o sexo é vista como a causa de aumento da atividade sexual. Esta teoria dominante da sexualidade pressupõe uma teoria da representação: para dizer de forma simples, os/as estudantes são construídos como réplicas. Quanto mais souberem, mais praticarão. Este medo do contágio sustenta os insistentes deba-

tes sobre se a escola deve fornecer camisinhas aos estudantes ou não e, obviamente, sobre se as representações e práticas das sexualidades gay, lésbica e bi devem ser discutidas na sala de aula ou não. Questões de desejo não fazem parte dessa teoria mimética, uma vez que as crianças são construídas como se precisassem ser protegidas da educação sexual. A análise que Michelle Fine (1986, p. 30) faz dos discursos anti-sexo da educação sexual nas escolas indica três problemas interligados, resultantes desse processo:

Nos currículos padronizados de educação sexual e em muitas salas de aula das escolas públicas de hoje, encontramos: (1) a supressão autorizada e legitimada de um discurso do desejo sexual feminino; (2) a promoção de um discurso de vitimização sexual feminina; e (3) o privilégio explícito da heterossexualidade matrimonial em prejuízo de outras práticas de sexualidade.

Conseqüentemente, as garotas não têm oportunidades de compreender e explorar os significados de seus corpos, os adolescentes gays e as adolescentes lésbicas não são reconhecidos/as e não têm, portanto, quaisquer oportunidades de explorar suas identidades e desejos ou até mesmo de buscar apoio institucional para intervir no processo de violência contra eles/elas. O que ocorre aqui é que estão sendo construídas identidades vulneráveis à vitimização sexual e está sendo produzido um discurso de proteção, no qual a ignorância circula como conhecimento. Os efeitos desse discurso, entretanto, não são vividos de forma uniforme.

O que é heteronormatividade?

Como Eve Sedgwick (1991) nos faz lembrar, não existe nenhum manual que ensine “Como criar seu filho gay”. O que está disponível é precisamente o oposto, ou seja, uma proliferação de conselhos aos pais e aos educadores sobre como “curar” a situação de gay, como evitar aquilo que o *establishment* médico está agora chamando de “desordem de identidade de gênero na infância”, e como organizar-se contra reformas curriculares que levem em consideração as vidas de gays e lésbicas. Na seção seguinte, descreverei três mitos comuns e bastante contraditórios sobre a divisão homo/hetero e situarei esses mitos não no terreno das identidades mas no interior daquilo que Michael Warner (1993) chama de “heteronormatividade”, isto é, a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante.

Em primeiro lugar, para um número significativo de heterossexuais que imaginam sua identidade sexual como “normal” e “natural”, existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A

idéia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes. Parte desse mito é realmente correta: a identidade sexual é social e depende de comunidades e locais onde haja práticas, representações e discursos comuns, partilhados. Como afirma Jeffrey Weeks (1986, p. 24): “...a sexualidade existe apenas através de suas formas e organizações sociais”. Mas esse mito sustenta o pressuposto associado de que, sem o conhecimento dessas comunidades, fica garantido que o/a estudante decidirá que é melhor ser heterossexual do que viver o estereótipo solitário do homossexual isolado. Esse medo produz dois tipos de homossexuais: o predador e o patético. Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade forada-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos.

Um segundo tipo de mito diz respeito à fantasia de que os/as adolescentes são demasiado jovens para serem identificados/as como gays ou lésbicas ou à ilusão de que os/as adolescentes identificados/as com qualquer um dos tipos de conduta sexual não estejam já envolvidos em relações plasmadas por formas gays e lésbicas de sociabilidade. No primeiro caso, o mito pressupõe que Freud estava completamente errado sobre as crianças e a sexualidade. No segundo caso, pressupõe-se que os adolescentes não tenham membros da família ou amigos/as que sejam gays ou lésbicas. O conceito de mães lésbicas ou pais gays é visto como um oxímoro. O que não é visto como oxímoro, nessa visão, é a família heterossexual normativa. Na verdade, esse mito propicia que se tenha uma definição muito restrita da família, sem precisar jamais ter que admiti-lo.

Um terceiro tipo de mito pressupõe que as identidades sexuais são separadas e privadas: os saberes sobre a homossexualidade e os saberes sobre a heterossexualidade são posicionados como se eles não tivessem nada a ver um com o outro. O pressuposto é o de que a ignorância sobre a homossexualidade não tem nada a ver com a ignorância sobre a heterossexualidade. Este mito afirma, ao mesmo tempo, uma noção duvidosa de privacidade: que aquilo que a pessoa “faz” privadamente deve ter pouca consequência pública. O fato é que as formas pelas quais a escola faz a mediação entre os discursos do privado e os discursos do público atuam para deixar intacta a visão de que as (homo)ssexualidades devem ficar ocultas. Além disso, a insistência de que a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais. A sexualidade não é constituída apenas de um conjunto de ações individuais específicas. Ademais, mesmo que esse fosse o caso, o que não é, esse mito torna impossível imaginar a sexualidade como tendo qualquer coisa a ver com estética, discursos, política, capital cultural, direitos civis ou poder cultural. A

privatização da sexualidade é talvez um dos mitos mais insidiosos, na medida em que é usada para justificar o “armário” (*closet*), como se um espaço assim imaginado pudesse ser uma escolha inofensiva e interessante.

Considerados conjuntamente, esses mitos atuam para, eficazmente, produzir noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural. Esses mitos exigem uma significativa ginástica mental. Mas, o que é mais importante, eles impedem que um número significativo de educadores/as heterossexuais sejam eles/elas próprios educados/as, de forma inteligente e sensível sobre a sexualidade, como uma construção social contraditória e socialmente complexa. Eles também impedem que esses/as educadores/as sequer considerem como seu policiamento social contribui para a negação dos direitos civis dos gays e das lésbicas. Esse último ponto é significativo, uma vez que os heterossexuais efetivamente votam sobre legislação afirmativa gay e educam os/as jovens sobre deveres cívicos.

Devemos também reconhecer que as identidades gays e lésbicas atuam no interior de regimes discursivos de normatividade, de violência simbólica e material e de invisibilidade policiada (Butler, 1993; Friend, 1993; Khayatt, 1992; Lorde, 1982; Nestle, 1987; Watney, 1989). Em todo o país, leis proibem práticas afirmativas de sexo seguro em programas de educação para a AIDS ou a contratação de professores que sejam abertamente gays ou de professoras que sejam abertamente lésbicas (Rofes, 1986). De acordo com Paul Siegal (1991, p. 236), “...as professoras lésbicas e os professores gays parecem perfazer um número desproporcionalmente alto nos casos de processos de discriminação no emprego...”. Além disso, as proposições legislativas da velha e da nova direita têm resultado: (1) na proibição de práticas de sexo seguro para jovens gays ou lésbicas nos programas de educação para AIDS; (2) na ausência de representações gays ou lésbicas no trabalho dos artistas, como condição para qualquer tipo de financiamento para as artes; e (3) mais recentemente, no cancelamento de financiamento para dois estudos sobre a sexualidade adolescente, os quais tinham como objetivo contribuir para o desenvolvimento de programas de educação para a AIDS (Yang, 1991).

Fora da escola, a família é igualmente um local no qual o aparato estatal exerce seu papel de disciplinamento, ao legalizar a heterossexualidade através do casamento e ao propiciar isenções fiscais para aqueles heterossexuais que se conformam a esse dispositivo. Nan Hunter (1991) realizou uma análise dos recentes casos judiciais que afetam os momentos mais íntimos da vida gay e lésbica: quem pode e quem não pode constituir uma família. Vale a pena citar Hunter mais extensivamente:

Há um lugar na família para homossexuais? Para lésbicas e gays, esses debates têm conseqüências dramáticas para a vida real, provavelmente mais do que ocorre com qualquer outra questão legal... O tratamento desigual é fla-

grante, de jure e universal, quando comparado com a arena do emprego, onde a discriminação pode ser mais sutil e variável. Nenhum estado permite que um casal lésbico ou gay se case. Nenhum estado reconhece (embora dezesseis condados e cidades o façam) sistemas de parceria doméstica, sob o qual casais não legalmente casados (gays ou não) possam se candidatar a certos benefícios usualmente disponíveis apenas para pares ligados pelo matrimônio. A desigualdade fundamental consiste em que, excetuando a incompetência mental, virtualmente qualquer casal heterossexual tem a opção de se casar e, portanto, estabelecer uma relação de parentesco que o estado obrigará a cumprir. Lésbicas e gays não podem fazer isso. Sob a lei, duas mulheres ou dois homens são para sempre estranhos, independentemente de sua relação (p. 408).

Sem o tipo de proteção econômica, legal e médica possibilitada aos heterossexuais que se organizam sob formas legais (como o direito, por exemplo, ao acesso aos benefícios materiais que constroem a heterossexualidade como sendo sinônima do aparato estatal), as parcerias gays e lésbicas, desde o nascimento de seus filhos até o testamento, são consideradas socialmente obsoletas. Essas negações institucionais e sociais são parte integral do capital sexual dos jovens gays e das jovens lésbicas: essas condições moldam não apenas o significado do sexo gay e lésbico, mas também o significado do sexo heterossexual. Meu argumento é que as construções da sexualidade funcionam discursivamente para normalizar aquilo que é marcado (a homossexualidade) e aquilo que é não-marcado (a heterossexualidade).

Tendo em vista esses constrangimentos institucionais – isto é, as invisibilidades legais e a criminalização das práticas sexuais, juntamente com a negligência cotidiana em validar as preocupações gays e lésbicas – não deveria surpreender que os jovens gays e as jovens lésbicas sejam constituídos/as como um dos grupos mais isolados nas escolas. Num artigo na revista *Adolescent Psychiatry*, A.D. Martin (1982) sugere que grande parte do processo de socialização dos/as adolescentes gays está centrado na preocupação em se esconder. O capital sexual que permite que a pessoa se esconda assume a forma contraditória do discurso. Os jovens gays e as jovens lésbicas devem aprender a esconder significados, codificando significantes de forma que as práticas gays e lésbicas sejam ocultadas daqueles que as consideram inaceitáveis. Ao mesmo tempo, esses códigos devem também se tornar inteligíveis para aquelas pessoas que fazem parte das comunidades gay e lésbica. Expressando de forma simples, os códigos se tornam disponíveis para aquelas pessoas com o conhecimento e o desejo para lê-los.

Uma diferente forma de aprendizagem para o ocultamento é muito mais insidiosa. Ela diz respeito a uma dupla negação: dos significados das práticas sexuais da pessoa e da dor de se ter o corpo disciplinado. Enquanto os jovens gays e as jovens lésbicas estão atarefadamente construindo suas identidades,

eles/elas sempre encontram representações contraditórias e hostis de seu trabalho de identidade. Além disso, tal como ocorre com seus pares heterossexuais, é-lhes apresentada a visão de que as crianças ou não têm sexualidade ou são já pequenos heterossexuais (veja, por exemplo, Rofes, 1989). Ocultar a sua homossexualidade quando já se pressupõe que ela não existe pode ser a resposta mais razoável à hostilidade estatal e à hostilidade generalizada contra as homossexualidades. Aprender a se esconder torna-se, pois, parte do capital sexual da pessoa e ela tem sempre uma relação com “O Armário”, quer ela queira ou não! Como observa Eve Sedgwick (1990), a pessoa não sai “finalmente” para fora. Tal como um ato de fala, isso é repetido através de toda a vida da pessoa. Sair para fora, permanecer dentro ou fazer com que outros saiam para fora é sempre uma decisão momentânea e não-finalizada. O pressuposto universal da heterossexualidade não exige que os heterossexuais pensem sobre o seu eu e sobre sua relação com os outros nesses termos.

Os/as pesquisadores educacionais precisam ainda explorar aquilo que Dank (1971) chamou de “dissonância cognitiva” dos jovens gays e das jovens lésbicas. “As pessoas que acabam se identificando como homossexuais necessitam, em sua maior parte, de uma mudança no significado da categoria cognitiva *homossexual* antes que elas possam se colocar nessa categoria” (citado em Herdt, 1989, p. 7). Os próprios significantes “gay” e “lésbica” devem ser rearticulados de forma que sejam prazerosos, interessantes e eróticos. Isso é assim pelas seguintes razões: a insistência histórica em se vincular a homossexualidade com formas de patologia e doença; o pressuposto de que a homossexualidade é não-natural; o estigma e as ilegalidades das práticas gays e lésbicas; o pressuposto da homogeneidade, de que as relações entre sexos iguais são todas iguais (veja, por exemplo, Altman et alii, 1989; de Lauretis, 1991; Patton, 1991; Weeks, 1986, 1991). Além disso, a rearticulação do significante “homossexualidade” exige que a heterossexualidade seja desvinculada dos discursos da naturalidade e dos discursos da moralidade. A heterossexualidade deve ser vista como uma possibilidade entre muitas. Aqueles/as que podem fazer esse trabalho, entretanto, fazem-no em contextos que vêem as possibilidades eróticas como um risco.

Esse processo de identificação, desidentificação e rearticulação, de construção de um novo discurso do eu, dos outros e do desejo ocorre, pois, em contextos problemáticos e hostis. Como observou Herdt (1989, p. 21) em sua introdução a um número especial do periódico *Journal of Homosexuality*, sobre juventude gay e lésbica, os jovens gays e as jovens lésbicas estão entre dois mundos: “para os jovens gays e as jovens lésbicas, essa posição de estar “entre” é representada, de um lado, pelos estilos de vida heterossexuais ordinários de seus pais e, de outro, pela comunidade gay e lésbica adulta”. Essas comunidades adultas podem ser diametralmente opostas e quando isso ocorre a pessoa pode ser forçada a classificar sua identidade e a escolher entre comunidades. Essa “escolha” forçada molda significativamente a forma como a pessoa vive a

raça, a etnicidade, o gênero, a religião, a geração e também a forma como a pessoa luta contra o racismo, o sexismo e a homofobia, numa série de diferentes comunidades.

Ao mesmo tempo, deve-se compreender que não existe uma única comunidade gay ou uma única comunidade lésbica. Em áreas urbanas, as comunidades gays e lésbicas podem ser segregadas por raça, gênero, etnia e classe, bem como por interesses estéticos, políticos e culturais. Além disso, em termos de acesso dos jovens gays e das jovens lésbicas a essas (muito) diferentes comunidades, a dissonância geracional existente no interior das comunidades gays e lésbicas – um efeito significativo dos termos legais do consentimento e da fase adulta – está apenas começando a ser reconhecida e questionada.

Martin e Hetrick (1988) sugerem três tipos inter-relacionados de isolamento entre jovens gays e lésbicas: (1) isolamento cognitivo, no qual o conhecimento, as práticas e as histórias dos gays e das lésbicas não estão disponíveis; (2) isolamento social, no qual os jovens gays e as jovens lésbicas sofrem rejeição social por parte de jovens e adultos heterossexuais e são isolados entre si; e (3) isolamento emocional, no qual o fato de ser aberto sobre a própria sexualidade é visto como um ato hostil, enquanto permanecer fechado significa ser rotulado como anti-social. Eu acrescentaria um quarto tipo de isolamento, o isolamento estético, no qual, como anteriormente descrito, os jovens gays e as jovens lésbicas devem rearticular representações recebidas de sexualidade com seus próprios significados, ao mesmo tempo que devem, imaginativamente, construir uma estética e um estilo gays e lésbicos. Joseph Beam (1991) descreve isso como um processo de “nos construir a partir do zero”. Michelle Cliff (1980) descreve o trabalho de identidade como um trabalho de “reinvidicação de uma identidade que me ensinaram a desprezar”.

Entretanto, o isolamento discursivo dos jovens gays e das jovens lésbicas, em locais como escolas, comunidades, grupos de colegas e famílias e em espaços como o currículo escolar oficial e o Estado, adquire um sentido diferente quando se considera a presença agora visível de ativistas gays e lésbicas na mídia. Afinal, as lutas de gays e lésbicas são lutas em torno de representação e de poder cultural. Ao longo da última década, presenciamos a militância combinada de trabalhadores gays e lésbicas em torno de questões gerais e, mais particularmente, em torno da questão da forma como a epidemia da AIDS e os direitos civis de gays e lésbicas devem ser popularmente representados. Essas lutas resultaram num aumento significativo da disponibilidade pública de representações e códigos culturais gays e lésbicos, a divulgação de argumentos da comunidade interna em torno de que tipos de representações deveriam ser afirmadas e em torno da questão do racismo e do sexismo no interior das comunidades gays e lésbicas. Há apenas alguns anos atrás, a mídia nacional na América do Norte censurava reportagens sobre eventos atuais gays e lésbicos. Agora, entretanto, cidadãos ordinários, incluindo nossa juventude gay e lésbica, pode ler ou

ver passeatas, demonstrações de protesto, filmes, casamentos e casos judiciais gays e lésbicos, bem como, se forem fluentes nos códigos apropriados, ler os obituários de pessoas que eram gays ou lésbicas.

De Rock Hudson a Pee Wee Herman, de Martina a Madonna, de James Baldwin a Audre Lorde, de RuPaul a K.D. Lang, do Queer Nation ao ACT-UP, a crescente visibilidade das conflitivas sensibilidades gays e lésbicas afeta, ao menos nas áreas urbanas, a forma como o isolamento anteriormente descrito pode ser vivido e contestado. Além disso, em grandes e pequenas comunidades, os cidadãos e as cidadãs estão agora discutindo a legislação sobre direitos gays e votando em candidatos gays e decidindo sobre a questão de apoiar ou não uma igual proteção legal. A questão mais complexa consiste em como reconceptualizar a distância entre, de um lado, a sexualidade tal como ela é normalizada através da convenção social (e, portanto, recusar os imperativos de uma heteronormatividade que é equacionada com “a” sexualidade, isto é, como se fosse a única e exclusiva sexualidade) e, de outro, os próprios significados contraditórios das identidades gay, lésbicas e bi. Que trabalho devem os/as educadores/as realizar, que categorias devem eles/elas rearticular para compreender o capital sexual de qualquer jovem? Como se pode explicar o fato de que, apesar da disponibilidade de novas questões e novos discursos, as discussões públicas e as representações que anunciam a presença de identidades gays e lésbicas não têm sido acompanhadas por um aumento na compreensão ou na tolerância ou não têm possibilitado que se avance na promoção de direitos civis básicos? Esse estranho paradoxo – identidades emergentes se tornando mais visíveis, mas também menos compreendidas – precisa ser explorado.

O problema com as festas gays

Em 16 de julho de 1991, dois eventos diametralmente opostos ocuparam, coincidentemente, o mesmo espaço público em Binghamton, Nova York. Esses eventos parecem emblemáticos do “segredo aberto” sugerido por Sedgwick. Naquela noite de julho, apesar de ameaças de cancelamento, a emissora de televisão educativa (pública), PBS, levou ao ar, em sua série de novos vídeos de arte, o premiado vídeo de Marlon Riggs, “Línguas Unidas”. Os espectadores foram repetidamente advertidos sobre as controvérsias existentes, sendo que a polêmica central dizia respeito ao fato de que o vídeo representava a linguagem, as experiências vividas e os corpos de homens gays negros. Antes de ser transmitido pela televisão, “Línguas Unidas” tinha sido distribuído de forma irregular, tendo sido apresentado, principalmente, em festivais de cinema gay e resenhado em publicações gays. O fato de ser transmitido pela PBS tinha sido uma grande vitória para aquelas pessoas que reivindicam acesso público às representações gays.

No início daquela manhã, tinha aparecido, na página editorial do jornal local, mais um lamento sobre o declínio da Civilização Ocidental. Essa cronologia de desespero assumiu um foco ligeiramente diferente e uma virada linguística estranha: grande parte do editorial estava centrada no argumento de que a educação multicultural estava arruinando o próprio conforto do redator do editorial com a linguagem. Ele se queixa: “Nós não podemos mais dizer que estivemos numa festa gay”³. Obviamente confiante no que essa sentença significa e no poder convocativo do “nós”, embora estranhamente conseguindo reconhecer sua própria perda de confiança em ser capaz de controlar a linguagem, ele vai adiante, listando outras palavras que “nós não podemos mais dizer” por causa das feministas e dos afro-americanos. “Eles”, ele argumenta, “estão arruinando palavras perfeitamente boas”. O que ele não diz é que algumas dessas palavras estão arruinando aquilo que Eve Sedgwick (1990, p. 81) chamou de “identidade erótica”. Penso que o que o redator editorial quis dizer é que ele não pode mais afirmar que esteve numa festa gay sem ser tomado, ele próprio, por um gay.

A sentença “não podemos mais dizer que estivemos numa festa gay” sugere algo sobre o papel escorregadio das palavras e sobre o importante papel da prática política: como, no primeiro caso, as intenções colidem com aquilo que outros constroem e como, no segundo caso, as palavras, mesmo antes do momento em que elas entram em nossas mentes e deixam nossas bocas, estão saturadas com as identidades e as intenções de outras pessoas. A referida sentença recusa-se a permanecer em silêncio, à medida que diferentes falantes tomam de empréstimo aquilo que não pode ser dito e à medida que aquilo que não pode ser dito, nas palavras de Michel Foucault (1980, p. 8), “...fala eloqüentemente de seus próprios silêncios e se esforça enormemente para contar em detalhes as coisas que não diz”.

Retornemos por um momento ao nosso redator editorial. Ele pressupõe que o significante “gay” era utilizado para nomear um estado de felicidade abandonado e que são os eventos e não as pessoas que conferem esse estado de coisas. Ele infere que está se tornando cada vez mais difícil desvincular o significante “gay” das identidades homossexuais e lésbicas, apesar de seus desejos de que essas identidades desapareçam. E, finalmente, ele acredita que pode falar por nós todos/as.

A sentença “nós não podemos mais dizer que estivemos numa festa gay” está saturada com versões contestadas tanto de festas secretas quanto de festas não-tão-secretas e, no caso do significante “nós”, tanto de identidades ocultas quanto de identidades não-tão-ocultas. Conjuntos de relações sociais habitam essas sentenças: coletividades de identidades gays e lésbicas que estão provavelmente sendo feitas e coletividades de heterossexuais que desprezam essa forma de sociabilidade. Coincidentemente, pois, o “nós” dessa sentença não é facilmente contido. Já o “nós” editorial, que implica uma comunidade de heteros-

sexuais que de forma alguma querem ser confundidos com um gay ou como afirmando a sociabilidade gay. Há também o “nós” gay e lésbico, que fala essa sentença com uma intenção muito diferente, significando a prática de estar no armário, identidades eróticas não reveladas e as formas contraditórias pelas quais esse conhecimento se torna inacessível (ou acessível), porque é considerado perigoso.

Essas discussões públicas entre aquelas pessoas que negam e aquelas que afirmam as identidades gays e lésbicas fazem parte, em grande medida, do discurso público da educação. Precisamos apenas visitar as escolas para compreender que as crianças e os jovens constantemente produzem, corporificam e praticam sexualidades e para perceber suas diferentes urgências na tarefa de entender os desvios dos corpos e dos desejos. As conversas não-oficiais sobre sexo, sobre sexualidade e sobre o que significa assumir o gênero – sob qualquer forma – enchem os corredores, os banheiros, a lancheria e enchem, algumas vezes, até mesmo o discurso da sala de aula. Embora a necessidade de se ter um novo discurso do sexo nas escolas e os efeitos de não se tê-lo continuem a ser altamente documentados (Fine, 1988; Patton, 1991; Weis, 1990), a questão mais suprimida diz respeito à educação do/a educador/a. Supondo que o/a educador/a esteja disposto/a a se envolver com representações gays e lésbicas, como será possível para ele/ela compreender as condições da autoformação e dos prazeres, produzidas pelos/as jovens? As implicações dessa questão vão bem além dos “fatos” da sexualidade, se é que essas coisas existem fora das verdades da representação. Isso é particularmente verdadeiro a respeito do que significa educar sobre AIDS e sexo seguro numa época em que o financiamento público de uma educação que tenha uma visão positiva da sexualidade gay é proibida, ao mesmo tempo que estão sendo distribuídas camisinhas nas escolas públicas. Cindy Patton (1990, p. 109) coloca o problema da seguinte forma:

O impulso para fornecer mais e mais fatos se apóia numa esperança fútil de que alguma verdade objetiva constituirá a educação sobre AIDS. Talvez reflita um desejo de evitar que se fale realmente sobre os “desvios” em torno dos quais circulam tanto o terror quanto a paixão.

No contexto da educação pública, aqueles/as de nós que são gays e lésbicas e aqueles/as que podem estar interessados/as em desvincular os discursos da sexualidade dos discursos da normalização dificilmente têm espaço para tratar de questões sobre *qualquer* sexualidade, quanto mais para discutir festas gays. E contudo, como a epígrafe de Eve Sedgwick sugere, é precisamente nesses tempos perigosos, em que “arriscar o óbvio” pressagia efeitos tão contraditórios, que o conhecimento cultural de coisas tais como festas gays deve ser nomeado e que as identidades devem ser reivindicadas e afirmadas, mesmo que sejam precariamente construídas.

Sabe o que eu quero dizer?

Na introdução a *Brother to Brother: New Writings by Black Gay Men*, Essex Hamphill (1991, p. xv) escreve: “Se eu tivesse lido um livro como *In the Life*⁴ quando eu tinha quinze ou dezesseis anos, teria havido uma máscara a menos a ser descartada mais tarde na vida”. Não se trata de que, como jovem, Essex Hamphill não tivesse tentado descobrir coisas sobre a sexualidade gay. Como muitos jovens gays e lésbicas, ele foi às bibliotecas públicas para aprender sobre coisas privadas. Os poucos livros que ele localizou não diziam nada sobre o amor gay e nada sobre homens gays negros. Hamphill não está sozinho em afimar uma relação significativa entre sexualidades e alfabetismo. Sue-Ellen Case (1991, p. 1) assinala a imprevisibilidade da construção de um eu lésbico interessado: “Eu me tornei homossexual através de minha identificação textual com um autor homossexual do sexo masculino. A convivência entre o patriarcado e o cânone fez com que Rimbaud estivesse mais disponível para mim do que as poucas autoras lésbicas que, na época de minha adolescência, tinham conseguido ser publicadas”.

Naquela época, como agora, buscar, nas estantes das bibliotecas públicas, livros sobre identidades gays e lésbicas era uma coisa estranha. Embora muitas bibliotecas públicas não mais cataloguem a homossexualidade sob a categoria do “desvio sexual”, livros de autoria de gays e lésbicas são tipicamente armazenados entre textos sobre disfunção sexual, abuso contra crianças, prostituição e outras práticas socialmente estigmatizadas. Os dicionários também produzem essas cadeias conotativas de significação, culturalmente projetando, dessa forma, o desvio sobre as homossexualidades. Um efeito desse trabalho de manutenção de categorias é que as necessárias inter-relações entre heterossexualidade e homossexualidade continuam obscurecidas. Isso também atua para representar a heterossexualidade sob formas muito particulares. Precisamos reconhecer que a informação sobre a heterossexualidade é também uma representação. Aparentemente presente em toda parte, a heterossexualidade é construída como se fosse sinônimo da moralidade dominante do policiamento de gênero, da impossível mitologia cultural do romance e dos finais felizes e dos imperativos do patriarcado, do aparato estatal e da economia política dos códigos civis. E essas representações não são nem úteis nem prazerosas para um número significativo de heterossexuais. Na verdade, elas podem posicionar a heterossexualidade como um local de sofrimento.

Para voltar para nossa leitora em busca de literatura gay e lésbica, se ela puder superar as formas pelas quais as sexualidades gays e lésbicas são institucionalmente vinculadas com desvio e desordem social, outros problemas emergirão. As pessoas menores de dezoito anos, por exemplo, devem ter permissão de seus pais para que possam levar essa leitura “adulta” para casa. Essa regra funciona para censurar o acesso a quaisquer representações que a biblioteca

tiver. Mesmo que ela possa “passar” por alguém de dezoito anos, ainda assim permanece o estigma de carregar esse tipo de livros para a mesa da bibliotecária e o medo de ser confrontada com o “segredo aberto”. Esse cenário pressupõe, obviamente, que nossa leitora fictícia encontrou o livro desejado e que nossa bibliotecária fictícia é heterossexual.

As dificuldades e as relações desiguais de poder cultural e sexual que parecem fundamentar as condições enfrentadas pelas identidades gays e lésbicas não constituem toda a estória. Entretanto, ao relatar as difíceis condições no interior das quais as identidades são moldadas, há o risco de se reinscrever as próprias condições de normalização que estamos tentando nomear. O problema surge quando as identidades gays e lésbicas são reduzidas aos efeitos de tristes e deprimentes condições, e quando elas são descritas como a reinscrição, nas palavras de Judith Butler (1993, p. 53), “daquele gesto teórico de *pathos* no qual as exclusões são simplesmente afirmadas como tristes necessidades de significação”. Conseqüentemente, no contexto de qualquer esforço de justiça social, estão aqui, em jogo, duas questões conceituais. Uma delas diz respeito ao conhecimento da complexa dinâmica da opressão e da forma como essa dinâmica funciona sob formas que são intoleráveis. Mas devemos também simultaneamente compreender que as identidades – embora subordinadas – não são vividas como estereótipos. Para se pensar sobre esse segundo ponto é absolutamente necessário que os prazeres do desejo, esta coisa chamada amor, sejam considerados em seus próprios termos, em termos que façam algo mais do que sofrer a punição dos discursos dominantes.

O amor em seus próprios termos é imaginado num conto por Charles Pouncey (1991) chamado “A First Affair”. Nosso narrador é Stanley. Ele tem quatorze anos, vive em Brooklyn, é afro-americano, vem de uma família religiosa e sabe que é gay, mas está apenas começando a entender o que isso significa. Stanley encontra Stacy, um garoto acostumado com a rua, na sala de detenção de uma escola. Os garotos não começam a falar até que o monitor de corredor deixa a sala. Então, Stacy pergunta a Stanley: “por quanto tempo você é gay?... Você quer ir a uma festa?” (p. 11). Stanley diz a Stacy que não deixam que ele vá a festas porque sua família é religiosa. Ao mesmo tempo, duas vozes discutem na mente de Stanley: a voz legitimada de sua mãe, advertindo-o para ficar longe de pessoas como Stacy, e sua própria voz internamente persuasiva, inventando formas para ir à festa.

Naquela noite, a mãe de Stanley o espera para ir à igreja. Stanley diz à sua mãe que ele tem que fazer um trabalho escolar final, esperando que sua mãe não se dê conta de que essa não é época de entregar trabalhos escolares finais. Ocorre que sua mãe concorda em que ele fique sozinho em casa e naquela noite, enquanto se veste para a festa, ele pensa:

Uma festa -- só garotos! O que pode acontecer? Quem pode descobrir? E se alguém levar um tiro?... A pior coisa que pode acontecer será que alguém na vizinhança descubra, meu pai me baterá forte e me mandará para Cheraw, Carolina do Sul... (p. 16).

Ele quer ficar com uma boa aparência, mas só consegue juntar algumas coisas que ele considera como sua primeira roupa de festa. Stacy vem buscá-lo e eles vão à festa, que é promovida por Willie, a Mulher. Willie, a Mulher, é conhecido na vizinhança por vestir roupas de mulher e por carregar uma bolsa de mulher. Um dia, enquanto Stanley e seu pai estavam sentados na varanda de sua casa, Willie, a Mulher, passou em frente. Depois de ele ter ido embora, o pai de Stanley disse: "...sabe, nada disso faz sentido..." (p. 13). Mas, no ato mesmo de nomeação realizado por seu pai, Willie, a Mulher, na verdade, adquire sentido.

Quando eles chegam à festa, Stanley fica chocado ao descobrir que a mãe de Willie vem atender à porta e gentilmente os convida a entrar. Ele rapidamente se senta, surpreso por reconhecer muitos dos garotos aí presentes. A mãe de Willie leva Stanley ao banheiro, penteia seu cabelo e lhe dá um broche para ele usar. Sentindo-se mais elegante, Stanley volta para a festa e acaba encontrando Paul, que também pertence à igreja de Stanley. Eles têm muito que conversar e, quando a festa termina, Paul leva Stanley, a pé, para casa. Enquanto caminham, Paul diz para Stanley: "você sabe, não conheço muitas pessoas gays, mas uma porção das que conheço são um tanto estranhas... É meio difícil não conhecer as pessoas com as quais você tem coisas em comum, e tentar ser... gay" (pp. 21-22). Antes de se separarem, os garotos se beijam na entrada do apartamento de Stanley. O conto termina com Stanley ouvindo a voz de sua mãe perguntando a seu irmão onde ele está. "Não sei, mãe", meu irmão respondeu, gritando. "Parece que Stanley estava beijando um homem" (p. 22).

O conto de Charles Pouncy descreve os prazeres e os perigos do desejo gay jovem: da necessidade de encontrar outros e do medo de ser descoberto, das formas pelos quais os corpos gays são disciplinados e dos desejos incontidos que ousam dizer seu nome. Como precursores das festas da "onda" dos homens gays negros de New York, essas festas imaginam as possibilidades produzidas por uns poucos jovens gays. Apesar dos medos aprendidos de Stanley, o pior não acontece. Ele encontra uma mãe que afirma os desejos de seu filho, encontra outro garoto bem igual a ele e, embora a última sentença pressagie algo mais, o conto oferece vislumbres de prazer e de identidades jovens no processo de construção do amor e da amizade.

Navegando fronteiras culturais/sexuais

Eve Sedgwick (1990) sugere uma forma para se considerar a relação entre conhecimento e ignorância, uma relação sugerida pelo signifiante gay "o armá-

rio” (*the closet*). Ela desenvolve um vigoroso argumento contra a visão de que a ignorância é neutra ou que é um estado original, argumentando, em vez disso, que a ignorância é um efeito – não uma ausência – de conhecimento. Diz Sedgwick:

Na medida em que a ignorância é ignorância de um conhecimento um conhecimento que pode, ele próprio, ser visto ou como verdadeiro ou como falso sob algum outro regime de verdade – essas ignorâncias, longe de serem segmentos da escuridão original, são produzidas por conhecimentos particulares, correspondem a conhecimentos particulares e circulam como parte de regimes particulares de verdade (p. 8).

O velho dualismo binário da ignorância e do conhecimento não pode lidar com o fato de que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias. Se, por exemplo, os/as jovens ou os/as educadores/es são ignorantes sobre a homossexualidade, é quase certo que eles/elas também sabem pouco sobre a heterossexualidade. O que, pois, é exigido do conhecedor para que compreenda a ignorância não como um acidente do destino, mas como um resíduo do conhecido? Em outras palavras, que ocorrerá se lermos a ignorância sobre a homossexualidade não apenas como um efeito de não se conhecer os homossexuais ou como um outro caso de homofobia, mas como ignorância sobre a forma como a heterossexualidade é moldada? A questão aqui é que a categoria normativa da heterossexualidade só se torna inteligível quando ela é definida através de hierarquias de diferença, quando ela é definida por aquilo que não é. Jeffrey Weeks (1986), por exemplo, descreve a trajetória cultural da categoria da heterossexualidade, datando sua emergência, como uma categoria de identidade, aos anos 1870. Essa nova categoria histórica seguiu-se à proliferação de novas definições de sexualidade, as quais se tornaram, todas, parte do aparato médico/psicológico. “O sexo”, como escreveu Michel Foucault (1980, p. 24), “não era algo que simplesmente se julgava; era uma coisa que se administrava”. O problema é que, embora a identidade heterossexual normativa exija que se construa, ao mesmo tempo, a homossexualidade como falta, o que se deixa de pensar é que *todas* as sexualidades devem ser construídas, que nossas práticas e interesses são socialmente negociados durante toda nossa vida e que a moldagem sexual não precisa estar presa a estruturas de dominação e sujeição.

A política de compreensão da sexualidade como uma construção está atualmente sendo discutida no campo dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos. Muitos/as estudiosos/as (veja, por exemplo, Stanton, 1992; Weeks, 1986, 1991; Vance, 1989) definem duas orientações que estão presentes nesses debates: uma vê a sexualidade como existindo de forma essencial; a outra a vê como socialmente construída. Entretanto, as heurísticas do essencialismo e do construtivismo, nesses campos, são mais fluidas do que estáticas porque, tais como os Estudos Feministas, esses argumentos acadêmicos devem ser lidos mais como interven-

ções políticas do que como representações literais de algum estado original. Sedgwick (1990), entretanto, oferece uma formulação diferente, que se apresenta como uma solução para sair dessa infundável discussão. Ela argumenta que o reconhecimento de qualquer um desses lados – essencialismo ou construtivismo – não significa necessariamente mudança social, a qual é, obviamente, o objetivo desses debates.

Sedgwick prefere colocar a questão do significado da sexualidade em termos de orientações “minoritarizantes” versus orientações “universalizantes”. Creio que essas categorias são relevantes para a educação dos/as educadores/as. As orientações “minoritarizantes” tratam a questão das definições homossexuais/heterossexuais como sendo relevante apenas para uma “pequena, distinta e relativamente fixa minoria homossexual” (p. 1). Essa orientação suprime o fato de que a identidade é, primeiramente e antes de tudo, uma relação social. A lógica e os critérios de uma orientação minoritarizante obrigam os/as educadores/as a considerar a homossexualidade como uma categoria isolada e separada, relevante apenas para os/as homossexuais. De um diferente ponto de vista, aquelas pessoas que adotam uma orientação universalizante tratam a divisão heterossexual/homossexual como uma construção particular e como “uma questão de importância contínua, determinativa, nas vidas das pessoas, ao longo do espectro das sexualidades” (p. 19). Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar a forma como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade *quanto* sobre a heterossexualidade.

A adoção da visão de Sedgwick nos obriga a ir, no caso das visões essencialistas da sexualidade, para além das origens e, no caso das visões construtivistas, para além da busca das condições culturais e históricas que podem ter feito emergir as identidades gays. A questão pedagógica possibilitada por uma abordagem centrada na distinção entre uma perspectiva minoritarizante e uma perspectiva universalizante, afirma Sedgwick, é a seguinte: “Na vida de quem a definição homo/heterossexual constitui uma questão de centralidade e de dificuldade contínuas?” (p. 40). A força dessa questão está em que todo mundo está envolvido. Ela insiste teoricamente no reconhecimento de que a qualidade das vidas vividas por gays e lésbicas tem tudo a ver com a qualidade das vidas que os/as heterossexuais vivem.

Os campos dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos podem propiciar aos/às teóricos/as pós-estruturalistas, feministas e pós-colonialistas alguns raros vislumbres sobre o que significa reconhecer a simultaneidade da identidade e sobre como agir no interior dos perigos e dos prazeres da política identitária. Uma

vez que a luta pelos direitos civis de gays e lésbicas é uma luta por representação, e uma vez que que todos/as nós confrontamos as escorregadias formas pelas quais o discurso se volta contra si próprio (como ocorreu na recente luta em torno do confuso apelo contra a “correção política”), penso que os/as educadores/as teriam muito a ganhar com uma familiaridade com esses campos, não porque isso possibilitaria o acesso a algum distante outro, mas, mais imediatamente, porque a leitura das pesquisas, das representações e das expressões gays e lésbicas poderia obrigá-los/as a um renovado olhar para a sua própria e construída sexualidade e a um olhar diferente para aquilo que estrutura a forma como a sexualidade do outro é imaginada.

O conselho de Marlon Riggs (1991, p. 19) oferece aos/às educadores/as uma forma de pensar sobre esse trabalho cultural:

O nosso desafio, como teóricos culturais, historiadores, ativistas e estudiosos da mudança, não está apenas em combater a direita ideológica cujo consenso está desmoronando, e cujos dias estão decididamente contados, não importa quanto reclamem, orem, ofendam e processem. Nosso maior desafio está em encontrar uma linguagem, uma forma de comunicação através de nossas subjetividades, da diferença, uma forma pela qual possamos navegar as fronteiras culturais existentes entre nós e dentro de nós, de modo a não reproduzir o chauvinismo e as mitologias reducionistas do passado.

Se a educação e as pedagogias que ela oferece puderem “navegar as fronteiras culturais” do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato de saber/poder. Isso significa, por um lado, compreender as sexualidades em tantos termos quanto possíveis e ainda assim conseguir assinalar as sexualidades como algo que é moldado na linguagem e na conduta. Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor. Por outro lado, navegar fronteiras culturais significa algo mais: que os/as educadores/as devem arriscar o óbvio a fim de ter acesso ao transformativo. Isso exige uma educação mais explícita e mais arriscada, uma compreensão de que a educação consiste, já, em arriscar o eu e significa, já, a abertura à idéia de que alguns riscos tornam as pessoas mais interessantes.

Notas

1. “*Queer*” significa “homossexual”, com conotações negativas. De forma relacionada, significa também “estranho”, “anormal”. A palavra, entretanto, foi “recuperada” pelos movimentos gays e lésbicos, abrangendo os homossexualismos de ambos os sexos (N. do T.).
2. Tradução de “*closet*”, parte da expressão “*come out of the closet*”, literalmente, “sair do armário”, significando o ato no qual uma determinada pessoa torna pública sua preferência homossexual (N. do T.).
3. O redator editorial está afirmando aqui, obviamente, não poder mais utilizar a palavra “gay” no sentido de “alegre”, por conotar também “homossexualidade” (N.do T.).
4. Organizado pelo falecido Joseph Beam (1986), *In the Life* foi a primeira antologia de escritores gays negros. A antologia organizada por Essex Hamphill, *Brother to Brother*, continua o trabalho de Joseph Beam.

Referências Bibliográficas

- ALTMAN, D. et al. *Which Homosexuality: essays from the International Scientific Conference on Lesbian and Gay Studies*. London: Gay Mens Press. 1989.
- BEAM, J. Making Ourselves from Scratch. In: *Brother to Brother*, Edit by Essex Hemphill, 261-262. Boston: Alyson Publications. 1991.
- BEAM, J. *In the life: A black Gay Anthology*. Boston: Alyson Publications. Ed. 1986
- BOURDIEU, P. Cultural Reproduction and Social Reproduction. Reeditado In: KARABEL, J.; HALSEY, A.H. (Eds.) *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford Press, 1973.
- BUTLER, J. *Bodies that Matter: On discursive limits of “Sex.”* New York: Routledge. 1993
- CASE, S. Tracking the Vampire. *Differences: Queer Theory/Lesbian and gay sexualities*.3:2 (1-20). 1991.
- CLIFF, M. *Claiming and Identity They Taught Me to Despise*. Watertown, Massachusetts: Persephone Press. 1980.
- DELAURETIS, T. Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities: *Differences: A journal of Feminist Cultural Studies*. 3 (Summer). Ed. 1991.
- FEIBERG, L. *Stone Butch Blues: A Novel*. Ithaca: Firebrand Books. 1993.
- FINE, M. Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. *Harvad Review* 58 (1): 29-53. 1988.
- FOUCAULT, M. *The History of Sexuality: Volume I*. New York: Vintage Books. 1980.
- FRIEND, R. Choices, Not Closets: Heterosexism and Homophobia. In: *Beyond Silenced Voices: Class, Race, and Gender in United States Schools*, Weis, L.; Fine, M. (Eds.). Albany: SUNY Press. 1993.

- FUSS, D. *Inside/out: Lesbian Theories, Gay Theories*. New York: Routledge, ed. 1991.
- GAINES, K. Girl soccer player's gender questioned. *Gay Community News*, October, 1991.
- GEVER, M; GREYSON, H. and PRATBHA, P. *Queer Looks: Perspectives on Lesbian and Gay Film and Video*. Toronto. Between the Lines.
- HAMPHILL, E. *Brother to Brother: New Writing by Black Gay men*. Boston: Alyson Publications. ed. 1991.
- HERDT, G. Introduction: Gay and Lesbian Youth, Emergent Identities and Cultural Scenes at home and Abroad. *Journal of Homosexuality*. 17 (1-2): 1-42. 1989.
- HUNTER, Nan. Sexual Dissent and the Family. *The Nation* 253:11 (406-411). 1991
- KENNEDY, E. and DAVIS, M. *Boots of Leather, Slippers of Gold: The History of a Lesbian Community*. NY: Routledge. 1993
- KHAYATT, M.D. *Lesbian Teacher: An Inesible Presence*. Albany: SUNY Press. 1992.
- LEWIS, M. *Without a Word*. New York: Routledge. 1993.
- LEWIS, M. Interrupting Patriarchy: Politics, Resistance, and Transformation in the Feminist Classroom. *Harvard Educational Review* 60:4 (467-488). 1991.
- LOURDE, A. *Zami: A New Spelling of My Name*. Waterown, Massachusetts: Persephone Press. 1982.
- MARTIN, A. D. Learning to Hide: The Socialization of the Gay Adolescent. *Adolescent Psychiatry* (10): 52-65. 1982.
- MARTIN, A. D. and HETRICK, E. The Stigmatization of the Gay and Lesbian Adolescent. *Journal of Homosexuality* 15 (1-2): 163-183. 1988.
- McARTHUR, C. *Race and Curriculum*. Philadelphia: Falmer Press. 1990.
- MERCER, K. Skin head sex thing: Racial difference and the homoerotic imaginary. In: *How do I do? Queer Film and Video*, Ed. by Bad object Collective, 169-210. Seattle: Bay Press. 1991.
- NESTLE, J. *The Persistent Desire: A Femme-Butch Reader*. Boston: Alyson Publications. 1992.
- NESTLE, J. *A Restricted Country*. Ithaca, New York: Firebrand Books. 1987.
- O'BRIEN, M. Education and Patriarchy. In: LIVINGSTON, David (Ed.) *Critical Pedagogy and Cultural Power*. Massachusetts: Bergin and Garvey Press. 1987.
- OGBU, J. Class Stratification, Racial Stratification, and Schooling. In: WEIS, Lois. *Class, Race, and Gender in American Education*. Albany: SUNY Press. 1988.
- PATTON, C. Visualizing Safe Sex: When Pedagogy and Pornography Collide. In: *inside/out: Lesbian Theories, Gay Theories*. New York: Routledge. 1991.
- PATTON, C. *Inventing AIDS*. New York: Routledge. 1990.
- POUNCY, C. A first Affair In: HAMPHILL, Essex. *Brother to Brother: New Writings by Gay Men*. Boston: Alyson Publications. 1991.
- RIGGS, M. Ruminations of Snap Queen: What Time is it? *Outlook* 12, p.12-19. 1991.
- ROFES, E. Opening Up the Classroom Closet: Responding to the Educational Needs of Gay and Lesbian Youth. *Harvard Educational Review* 59 (4): 444-453. 1989.

- SEDGWICH, E. How to Bring Your Kids Up Gay. *Social Text* 29:4 (18-27). 1987.
- SEDGWICH, E. K. *Epistemology of the Closet*. Berkeley: University of California Press. 1990.
- SIEGEL, P. Lesbian and Gay Rights as a Free Speech Issue: A review of Relevant Case law. *Journal of Homosexuality* 21 (1-2): 203-259. 1991.
- STANTON, D. C. *Discourses of Sexuality: From Aristotle to AIDS*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1992.
- VANCE, C. Social Construction Theory: Problems in the History of Sexuality. In: ALTMAN, Dennis et. al. *Which Homosexuality?: Essays from international scientific conference on lesbian and gay studies*. London: GMP Publishers. 1989.
- WALKERDINE, V. *School Girl Fictions*. New York: Verso Books. 1990.
- WARNER, M. *Fear of A queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Ed. 1993.
- WATNEY, S. School's Out. In: FUSS, Diana. *inside/out: Lesbian Theories, Gay theories*. New York: Routledge. 1991.
- WATNEY, S. *Policing Desire: Pornography AIDS and the Media*. Second Edition. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1987.
- WEEKS, J. *Against Nature; Essays on History, Sexuality, and Identity*. Concord, Ma: Paul and Company. 1991.
- WEEKS, J. *Sexuality*. New York: Routledge. 1986.
- WEILER, K. *Women Teaching for Change: Gender, Class, and Power*. Massachusetts: Bergin and Garvey. 1988.
- WEISS, L. *Working Class without Work: High School Students in a De-industrializing Economy*. New York: Routledge. 1990.
- WEST, C. Decentering Europe: A memorial Lecture for James Snead. *Critical Quarterly* 33: 1 (1-19). 1991.
- YANG, J. S. Is Jesse Helms Controlling the Senate? *Gay Community News* 19: 11, October 5 (1,6,10). 1991.

Artigo publicado originalmente na revista *Taboo*, v. 1, n. 1, primavera 1995, Editora Peter Lang. Publicado em *Educação & Realidade* com autorização da autora e da editora.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

Deborah P. Britzman é professora da Faculdade de Educação da York University, Estados Unidos da América.

Endereço para correspondência:

E-mail: Britzman@EDU.YorkU.CA



O CURRÍCULO DE HOLLYWOOD:

quem é o “bom” professor, quem é a “boa” professora?

Mary M. Dalton

RESUMO - *O currículo de Hollywood: quem é o “bom” professor, quem é a “boa” professora?* Neste artigo, 26 filmes (amplamente distribuídos nos Estados Unidos nos últimos 60 anos) são analisados para construir uma teoria do currículo no cinema. Os/as professores/as “ideais” de Hollywood são definidos como aqueles/as que compartilham de um conjunto de características consistentemente encontradas nestes filmes, características que atravessam os tradicionais gêneros de filme e se mantêm intactas ao longo das épocas estudadas. Estes “bons” professores e “boas” professoras nos filmes também atuam a partir de uma abordagem curricular distinta identificada como “largamente estético-ético-política”, uma expressão explorada no contexto dos cinco quadros de valores do pensamento curricular de Huebner.

Palavras-chave: *Currículo e cinema, currículo e estudos culturais*

ABSTRACT - *The Hollywood curriculum: who is the “good” teacher?* In this article 26 motion pictures (distributed widely in the USA over the past 60 years) are analysed to construct a theory of curriculum in the movies. Hollywood’s “ideal” teachers are defined as those who share a set of character traits found consistently in these films, traits that cut across traditional film genres and remain intact throughout the eras studied. Those “good” teachers in the movies also operate from a distinctive curricular approach identified as “broadly aesthetic-ethical-political”, a term explored in the context of Huebner’s five value frameworks of curricular thought.

Key-words: *Curriculum and motion pictures, curriculum and cultural studies*

INTRODUÇÃO

Sempre fui interessada em cultura popular, particularmente televisão e filmes. O que nasceu como um interesse pessoal nas dimensões estéticas desses meios em particular, cada vez se tornou mais centralmente voltado para teorias que, sob o título de estudos culturais, ligam a cultura de massa e a luta política. A literatura surgida da tradição dos estudos culturais está se acumulando com incrível rapidez. Uma linha unificadora que percorre muitas dessas pesquisas é a idéia de que intelectuais, ao escrever a partir desta perspectiva, usando suas próprias e diversas metodologias, afirmam abertamente seus pontos de vista e vão até mesmo além disso, engajando-se diretamente no processo de mudança.¹ É neste contexto que comecei a pensar sobre o modo como a cultura popular constrói seu próprio currículo nos filmes através da relação filmica entre professor/a e estudantes. Estudantes, pais e todo mundo, exceto talvez professores/as e administradores/as que têm oportunidade de observar professores/as em várias escolas, têm um quadro de referência muito limitado para a avaliação do currículo tal como ele é posto em ação na sala de aula. O conhecimento deste tipo tende a ser baseado em experiências ou conversações anedóticas com outras pessoas sobre suas próprias experiências. Acredito, porém, que o conhecimento geral sobre as relações entre professores/as e estudantes, conhecimento além do plano do pessoal ou anedótico, é criado por construções da cultura popular exibida pela mídia.²

Para os propósitos deste artigo, vi cerca de vinte filmes em videotape e li as sinopses de vários outros, os quais, embora os tivesse visto anteriormente, não estão imediatamente disponíveis em videotape para apreciação. Os filmes selecionados atendem a várias exigências. Em primeiro lugar, selecionei filmes que têm um/a professor/a como um de seus personagens principais e que incluem um certo número de cenas mostrando tal professor/a na sala de aula com seus/as estudantes. Em segundo lugar, selecionei filmes que tivessem sido exibidos nos cinemas dos Estados Unidos. A maioria são filmes americanos, mas uns poucos são ingleses ou produções anglo-americanas. Decidi incluir estes filmes porque sua ampla exibição nos cinemas americanos, sua disponibilidade em locadoras de vídeo e programas de TV tornou-os parte da cultura popular deste país. Para os objetivos deste artigo, não foi feita distinção entre escolas públicas ou privadas ou entre níveis de ensino.

Os filmes, listados no fim deste artigo, refletem 60 anos da história do cinema e cobrem gêneros que vão do drama à comédia, passando pela ação-aventura. Apesar de sua grande amplitude, estes filmes contam essencialmente uma história sobre professores/as — bons/boas professores/as são projetados/as na tela como luzes brilhantes nas escolas da escuridão. Este artigo não tenta reconciliar as imagens que estes filmes projetam com as atividades de salas de aulas, mas tenta, sim, dar alguma definição para a realidade construída que é a versão

particularmente hollywoodiana do “bom” professor (ou “boa” professora). Num artigo intitulado “Teachers in the movies”, Rob Edelman (1990) escreve sobre os/as professores/as como têm sido negativamente estereotipados em alguns filmes e caracterizados como modelos positivos em outros. Ele vê educadores/as “idealizados/as” retratados/as em dois tipos de filmes:

...histórias sentimentais sobre as carreiras de professores/as devotados/as e determinados/as, anônimos seres humanos que através dos anos afetam as vidas de milhares de estudantes; e (filmes sobre) professores/as em difíceis escolas urbanas cujos colegas são cínicos, derrotados por uma burocracia educacional e pelas artimanhas de estudantes hostis, e que, não obstante, persistem, apesar da frustração e mágoa (p.28).

Edelman cita uma quantidade de exemplos, mas dá pouca atenção aos tipos de relações que estes/as professores/as têm com estudantes. Seu artigo se dedica principalmente a sumarizar os roteiros dos filmes e a categorizar os/as professores/as caracterizados por gênero e tipo de filme, deixando de fazer uma análise que pudesse ir além da filmica. Ao procurar por professores/as que representem os arquétipos de Hollywood, em distintos gêneros de filmes, ao invés de observar questões curriculares, ele subestima os temas mais amplos que conectam muitos filmes que, aparentemente, têm pouco em comum.

Do mesmo modo, em “*A teacher ain't nothin' but a hero: teachers and teaching in film*”, William Ayers (1993) escreve sobre cinco filmes apenas (*Sementes da Violência, Conrack, Escola da desordem, Meu mestre, minha vida, e O preço do desafio*), três dos quais são biofilmes;³ Ayers examina os/as professores/as que são caracterizados/as como salvadores/as de estudantes. Sua leitura destes filmes é altamente pessoal, fortemente política e bastante arrebatadora. Ele escreve que estes filmes colocam professores/as e escolas na posição de ter que salvar as crianças das drogas, da violência, de suas famílias e até mesmo de si mesmas (p.147).

O problema é que a maioria dos/as professores/as simplesmente não está disposto/a ao desafio. Eles/as são imprestáveis: cínicos/as, ineptos/as, atrasados/as, ingênuos/as, desesperançados. O ocasional bom professor é um santo — ele é um ungido. A tarefa dele — e é sempre tarefa dele (sic) porque o professor-santo e a maioria dos outros professores nos filmes é um homem — é clara: ele deve separar os estudantes salváveis dos outros, para serem salvos antes que seja muito tarde, antes que os poucos escolhidos sejam tragados irremediavelmente de volta para os esgotos de suas próprias circunstâncias. De acordo com os filmes, desistir de alguns garotos está bem, mas os/as maus/más professores/as já desistiram de todos. Este é seu pecado.

Esta análise é interessante e instrutiva, mas é claramente apenas uma das interpretações críticas possíveis destes filmes. Eu discordo, em particular, da

leitura de Ayers sobre as relações retratadas na tela entre professores/as e estudantes. Tomados como um todo, estes filmes não estão dizendo que bons/boas professores/as “desistem” dos garotos que são considerados sem salvação. Ao contrário, “bons” professores e “boas” professoras são julgados/as bem-sucedidos/as, na maioria destes filmes, precisamente porque são capazes de “estabelecerem conexões” com os/as estudantes mais “difíceis”. O filme é um meio que opera a partir de muitos limites, incluindo o tempo. O filme típico dura entre 90 a 120 minutos. É um artifício comum da narrativa dos filmes usar personagens compostos para representar populações inteiras. Pode-se argumentar que aí o/a estudante “difícil” representa de fato um grupo inteiro de estudantes. Afinal de contas, em muitos destes filmes podemos ouvir toque de sinetas indicando mudança de aula e podemos ver partes de ação em outras salas de aula, mas a atividade principal na tela representa o/a personagem central do bom/boa professor/a, juntamente com vários/as estudantes identificáveis. Estes limites e artifícios narrativos não estão restritos aos filmes sobre escolas mas, de fato, são lugar comum nos filmes sobre hospitais e equipes esportivas e tribunais, para dar uns poucos exemplos. Ayers também sustenta que estes filmes projetam uma postura particular sobre o ensino:

De Sementes de Violência a O preço do desafio, esses filmes populares sobre professor/a estão inteiramente de acordo com uma postura comum específica sobre ensino. Esta postura inclui o entendimento de que o ensino pode ocorrer apenas depois que a disciplina é estabelecida, que o ensino se dá em estádios: primeiro, conseguir ordem; então passar o currículo. Pressupõe-se que o currículo seja estável e bom — ele é imutável e não problemático; consiste de fragmentos e peças de informação desconectados (mas importantes) (p. 155).

Mesmo sem considerar o contexto maior dos outros filmes tratados neste artigo, eu não faria essas últimas afirmativas, embora fragmentos e pedaços dessa análise realmente apareçam em alguns filmes de professor. Os “bons” professores e as “boas” professoras de Hollywood não são geralmente parte do currículo institucionalizado — é isso precisamente que os faz “bons”.

UMA VISÃO GERAL DAS TEORIAS DE CURRÍCULO

Os teóricos do currículo podem ser colocados numa escala, que vai desde pragmatistas como Ralph Tyler (cujo sistema de quatro níveis leva o planejador do currículo da seleção de objetivos até a avaliação dos desempenhos) a Henry A. Giroux e Paulo Freire (1989) (que vêem o currículo como baseado numa exploração do relacionamento de alguém com o mundo). Estes pólos de teóricos vão desde uma exploração das formas de aumentar a eficiência de nossa

sociedade, sendo beneficiários centrais aqueles atualmente em posições de poder, até uma visão alternativa, que explora a dinâmica das relações de poder como um meio de criar uma sociedade mais justa. Pesquisas feitas por acadêmicas/os como Jean Anyon (1980) demonstraram que, em muitos casos, o currículo é usado para perpetuar a estrutura de estratificação das classes sociais. Muitos/as outros/as têm escrito também sobre o apropriadamente denominado “currículo oculto”.

Uma vez que aquilo que está em jogo é extremamente importante — fundamentalmente o que está em jogo é o nosso próprio modo de vida — o discurso e o debate públicos em torno do currículo são freqüentemente acirrados, muito embora o tópico debatido seja, muitas vezes, definido como algo bastante separado do currículo. Como Elliot W. Eisner e Elizabeth Vallance (1974) colocam:

A controvérsia no discurso educacional reflete, na maioria das vezes, um conflito básico em torno das prioridades com relação à forma e ao conteúdo do currículo e às metas em direção às quais as escolas deveriam se empenhar; a intensidade do conflito e a aparente dificuldade em resolvê-lo pode, freqüentemente, ser indicativa da falha em reconhecer concepções curriculares conflitantes (pp.1-2).

Aqueles/as que expressam o discurso da educação pública raramente se dão ao trabalho de examinar seus fundamentos conceituais. Algumas vezes a culpa está em nossa inabilidade em reconhecer os diferentes sentidos que atribuímos a nossa linguagem comum e, outras vezes, isso se deve a uma diferença mais fundamental de filosofia. Em geral, os teóricos tendem a ignorar a validade do pessoal em favor do estabelecimento de modelos universais. Hollywood, aparentemente, tem seu próprio modelo de teoria de currículo. Um modelo que exalta a experiência pessoal, numa ampla operação estético-ético-política, a qual faz do currículo e do ensino uma coisa só.

O MODELO DE HOLLYWOOD

Ao longo deste artigo, falo sobre currículo numa linguagem que se baseia no ensaio de Dwayne Huebner (1975) no livro de William Pinar, *Curriculum Theorizing: the reconceptualists*. Utilizo, especificamente, as definições encontradas em “Curricular language and classroom meanings” (pp. 217-235). Huebner identifica cinco “quadros de valores” no pensamento curricular: técnico, científico, estético, político e ético. Decidi organizar meu próprio ensaio em torno dos três quadros de valores que são consistentes com “bons” professores (ou “boas” professoras) nos filmes: valores estéticos, valores políticos e valores éticos.⁴ Huebner afirma que se a atividade educacional fosse valorada esteticamente, ela “seria vista como tendo significados simbólicos e estéticos” e pode-

ria ser enquadrada no mínimo em três categorias: a) “afastada do mundo da prática”; b) focalizada na completude e no projeto; e c) envolvendo significados simbólicos (pp. 226-227). Huebner diz “A valoração ética exige que a relação humana entre estudante e professor/a seja a mais importante e que o conteúdo seja considerado com uma arena desse encontro humano” (p. 229). Ele acrescenta que a atividade educacional não deve ser vista como existindo apenas entre pessoas, devendo, em vez disso, incluir as atividades entre os estudantes e os outros seres no mundo. Huebner situa a valoração política no contexto da dinâmica de poder na sala de aula e previne que “se o poder e o prestígio são buscados como fins, em vez de como meios para uma ação responsável e criativa, o resultado não será algo que seja moralmente bom. Apesar disso, sonhos e visões não são realizados sem algum poder pessoal ou profissional!” (pp. 224-225). Este artigo observará, em primeiro lugar, as características de “bons” professores ou “boas” professoras nos filmes e como estes traços se combinam para criar uma personalidade padronizada que se ajusta ao modelo de Hollywood. Ao desenvolver esta personalidade composta, irei explorar as formas pelas quais os/as professores/as, nos filmes, respondem às questões curriculares, formas que correspondem aos três quadros de valores descritos acima. Finalmente, irei chamar atenção para alguns dos modos pelos quais o/a professor/a ideal de Hollywood deixa de aproveitar o *momentum* de crises e soluções cinemáticas para criar oportunidades para que os/as estudantes contestem o sistema e instiguem mudanças.

Quem é o professor/a exaltado/a na tela prateada? Tipicamente ele ou ela é um *outsider* que usualmente não é benquisto/a pelos outros professores, os quais, por sua vez, são tipicamente hostilizados pelos/as estudantes, temem os/as estudantes ou estão ansiosos por dominá-los/as. O/a “bom/boa” professor/a envolve-se com os/as estudantes num nível pessoal, aprende com eles/as e usualmente não se dá muito bem com os/as administradores/as. Algumas vezes esses “bons” professores ou “boas” professoras têm um agudo senso de humor. Eles/elas também freqüentemente personalizam o currículo para atender às necessidades cotidianas das vidas de seus/suas estudantes.

O/A professor/a como *Outsider*

Não é de surpreender que estes professores e professoras sejam retratados/as como renegados, como tipos situados fora do grupo convencional. Afinal de contas, Hollywood construiu seu sucesso sobre rudes caubóis, detetives de filmes *noir* e marginais ou anti-heróis lutando nas margens do *establishment* – os filmes têm, tradicionalmente, proclamado o individualismo. Uma breve revisão revela o que quero dizer. Em *Ao mestre, com carinho*, Sidney Portier representa Mark Thackery, um engenheiro que está dando aulas porque foi incapaz de

conseguir um emprego em seu campo. Bette Davis interpreta Miss Moffat em *The Corn is Green*, uma mulher educada em Oxford, que se muda para o País de Gales para tirar jovens rapazes das minas de carvão e colocá-los na escola (a ação é situada no ano de 1895). Jamie Escalante, interpretado por Edward James Olmod, desiste de um trabalho lucrativo na indústria para ensinar garotos de periferia em *O preço do desafio*, uma história baseada num fato verídico. Em *Conrack*, uma peça autobiográfica de Pat Conroy, Jon Voight estrela como um professor liberal branco que é enviado para atuar numa escola pobre, somente de negros, numa ilha na costa da Carolina do Sul. Num outro biofilme, *O milagre de Anne Sullivan*, Anne Bancroft interpreta Annie Sullivan, uma mulher quase cega contratada para ensinar Hellen Keller. Em *Escola da desordem*, Nick Nolte interpreta Alex Jurrell, um pseudo-hippie infeliz, quase alcoólatra, que se recusa a fazer o jogo da administração ou do sindicato dos professores. Em *O rei e eu*, a Anna de Deborah Kerr é uma estrangeira. Em *Curso de Férias*, Mark Harmon interpreta Freddie Shoupe, um professor de Educação Física obrigado a dar aulas de recuperação de inglês. E em *Um tira no Jardim de Infância*, o detetive Joe Kimball de Arnold Schwarzenegger é um tira secreto, que decide se tornar professor após ter se feito passar por um deles. A lista vai adiante, atravessando gêneros de filmes para representar claramente “bons/boas” professores/as (e professores ou professoras que se tornam “bons”) no papel de *outsiders*, antipatizados pelos outros professores/as e administradores/as, os quais os/as percebem como ameaças ao *status quo*.

Pessoalmente envolvidos com os/as estudantes

Estes professores e professoras freqüentemente estão mais estreitamente alinhados com seus/suas estudantes do que com os outros adultos na escola. As relações professor/a-estudantes, tais como são retratadas nos filmes, variam em seu grau de intimidade, mas geralmente envolvem algum tipo de “quebra de regras”. Para representar este comportamento num *continuum* que vai do relativamente benigno até o muito perigoso, começemos com *O preço do desafio*. Neste filme, Escalante fornece a um estudante brilhante, que também é um membro de gang, três conjuntos de livros, um para seu armário, outro para sua sala de aula e um outro para sua casa: assim os seus amigos não o verão carregando livros e não vão ridicularizá-lo. Em *A procura de Mr. Goodbar*, Diane Keaton interpreta Theresa Dunn, uma professora de crianças surdas. Dunn convence uma assistente social a quebrar umas poucas regras para ajudar uma de suas jovens estudantes a conseguir seu próprio aparelho de audição. Robin Williams interpreta John Keating, em *Sociedade dos Poetas Mortos*. Quando um de seus alunos, numa escola preparatória prestigiosa do nordeste, quer participar da produção de *Sonho de uma noite de verão*, apesar da desaprovação de seu pai,

o desafio de Keating de “Aproveite o Dia!” pesa mais do que a admoestação paterna, com consequências dramáticas. Em *Um tira no jardim de infância*, o detetive Kimball envolve-se numa situação doméstica, quando uma criança na sua sala de aula e a mãe do menino são surrados pelo pai. Kimball chega até a bater no pai. E, em *Escola da desordem*, Alex Jurrell devolve um carro de auto-escola que tinha sido roubado por um de seus alunos para dar uma volta, protege o mesmo aluno que “se apropriou indevidamente” de uma câmera para um projeto de aula e leva uma aluna para fazer um aborto – ela tinha sido engravidada por um outro professor.

Nestes filmes, constitui freqüentemente uma medida do sucesso do professor/a o fato de que ele ou ela deva efetuar uma reviravolta para “atingir” um/a estudante muito difícil ou retraído/a. Este processo invariavelmente envolve uma dança complicada com avanços e recuos. A reviravolta só pode vir quando o/a estudante e o/a professor/a desenvolvem confiança suficiente – quando o/a estudante se dá conta de que o/a professor/a realmente se importa com ele/a. Na grande maioria dos casos, o estudante é do sexo masculino. Este aspecto do relacionamento cinematograficamente construído entre professores e estudantes é perturbadoramente evocativo do relatório de 1992, amplamente divulgado pela American Association of University Women, intitulado “How schools shortchange girls” (Como as escolas prejudicam as garotas). Várias das salas de aula dos filmes só têm alunos masculinos.

Professores/as aprendendo dos/as estudantes

Os/as professores/as nos filmes usualmente terminam aprendendo lições valiosas de seus/suas estudantes, ou de um/a estudante particular, como na tomada final de *Sementes de Violência*, quando Gregory W. Miller, desempenhado por um Sidney Portier muito jovem, diz a seu professor, Rick Dadier, interpretado por Glenn Ford: “acho que todos aprendem algo na escola – até os professores”. Algumas vezes as lições são simples sutilezas que tornam a vida cotidiana mais agradável, tal como a lição de amizade que os garotos ensinam a Mr. Chips em *Adeus, Mr. Chips*. Algumas vezes a lição consiste em mostrar que professores/as fazem uma diferença, uma lição que faz Shoupe acreditar em si mesmo na comédia inconseqüente *Curso de Férias*, que faz Kimball se tornar um professor “de verdade” na esquemática ação-comédia-aventura *Um tira no jardim de infância* e que faz os/a professores/a de *O despertar de Rita*, *Mentes que brilham*, e *Homem sem Face* (representados por Michael Caine, Dianne Wiest e Mel Gibson, respectivamente) encontrarem o sentido de viver vidas mais ricas das que viviam antes que estudantes especiais entrassem em suas vidas.

Tensão entre o/a Professor/a e Administradores

O melhor exemplo da relação antagonica entre os/as professores/as de Hollywood e administradores/as vem, provavelmente, de outro biofilme, *Meu mestre, minha vida*. Neste filme, Morgan Freeman interpreta “Crazy” (Louco) Joe Clark, o famoso diretor que utilizava um alto-falante portátil e um bastão de beisebol para pôr ordem na Eastside High School, em Paterson, New Jersey. O que observadores casuais deste filme podem facilmente deixar de notar é a primeira seqüência do filme. Vinte anos antes de se tornar diretor em Eastside, Joe Clark era um professor nesta mesma escola. Mas era realmente a mesma escola?

O filme abre com Clark dando aulas para uma turma cheia de estudantes brancos/as. Ele tem um penteado afro, veste um *dashiki* e usa jogos para estimular os/as estudantes a aprenderem História. Ele é enérgico em sala de aula, mas suas mãos, sem o alto-falante e o bastão de beisebol que serão vistos mais tarde, são usadas para distribuir estimulantes toques de encorajamento aos/às estudantes. Clark é chamado em sua sala de aula por outro professor negro para que possa se insinuar numa reunião entre o sindicato dos professores e os dirigentes da escola, reunião na qual Clark está sendo demitido, transferido porque é um causador de problemas. Ele caminha ultrajado por uma longo e imaculado corredor, deixando a escola para voltar apenas vinte anos depois.

O filme continua com um letreiro indicando “vinte anos depois” na parte inferior da tela. O corredor imaculado dissolve-se num corredor sujo, cheio de todos os tipos de pichações. Quando a nova imagem substitui completamente a velha, o silêncio é interrompido por uma música *heavy metal* que começa com as palavras “benvindo à selva”. Estudantes irrompem no corredor e o contraste é completo. Estes estudantes são quase todos pessoas de cor. Quando Joe Clark volta à cena em Eastside, ele é o diretor, uma personalidade autocrática que culpa os/as professores/as na escola pelas notas baixas nos testes e pelo fraco controle sobre os estudantes, ao mesmo tempo que distribui ordens ditatoriais em vez de companheirismo. Sua única missão é levantar as notas dos testes, de modo que o estado não retire a escola da jurisdição da municipalidade. Aqui está um exemplo da retórica que ele emprega em seu primeiro encontro com o corpo docente em Eastside:

Esta é uma instituição de ensino, senhoras e senhores. Se vocês não podem controlá-la, como podem ensinar? A disciplina não é inimiga do entusiasmo ... Minha palavra é lei. Há um único patrão neste lugar e sou eu, o HNIC.

Quando um professor branco soletra as letras HNIC com uma expressão esquisita, um colega negro informa-o que esta sigla significa “*head nigger in charge*” (o crioulo chefe no comando).

Clark não deixa dúvida sobre quem está no comando. Na sua primeira assembléia na escola, ele chama cerimoniosamente trezentos dos “piores” estudantes ao palco e manda-os deixarem a escola. Quando sua força de segurança escolta os “perdedores” para fora do palco, Clark adverte os restantes 2700 estudantes que eles/elas devem se adaptar ou “na próxima vez podem ser vocês”. Não é de surpreender que Clark tenha sido reverenciado pelos conservadores que querem culpar qualquer coisa ou qualquer um, exceto o sistema, pelas “falhas” na educação. Clark diz aos/às estudantes que seu programa não está preocupado apenas com notas de teste; trata-se de um programa sobre como atingir o Sonho Americano.

Se vocês não são bem-sucedidos na vida, não quero que vocês culpem seus pais. Não quero que vocês culpem o homem branco. Quero que vocês culpem a si mesmos. A responsabilidade é de vocês.

Talvez o episódio mais expressivo do filme seja o modo como Clark demite a professora de música, a qual não interrompe sua aula rápido o bastante nem corre para a porta quando o diretor aparece. Ela não é cordial com Clark. Ela fica agitada pela interrupção de sua aula porque, como explica, está preparando o coral para seu concerto anual no Lincoln Center. Ele a demite no corredor, por “insubordinação hierárquica”, depois de cancelar a viagem porque essa não tinha sua aprovação prévia. Mais tarde ele explica o incidente dizendo: “que adianta Mozart para um bando de garotos que não conseguem um emprego?”, não compreendendo nunca que Mozart e a emoção da apresentação no Lincoln Center uma vez por ano talvez fosse o salva-vidas que mantinha alguns destes garotos e garotas na escola e pudesse lhes dar o único gosto de sucesso que eles/as poderiam conhecer.

A maioria dos/as professores/as dos filmes têm conflitos com administradores/as em torno de métodos de ensino não ortodoxos e de sua relutância em se submeter ao estúpido controle dos supervisores. Pelo menos cinco dos/as professores/as dos filmes que assisti perdem, ou chegam perto de perder, seus empregos. Outros/as, como o venerável Mr. Chips, são rotineiramente relegados nas promoções. Escolhi Joe Clark como principal exemplo porque o professor Joe Clark não teria nunca tolerado a brutalidade do diretor Joe Clark e o diretor Joe Clark não teria tolerado nunca o espírito livre do professor Joe Clark. A crueza do contraste faz deste um exemplo excepcional.

Um currículo personalizado

No modelo de Hollywood, os/as professores/as freqüentemente usam eventos do dia-a-dia para personalizar o currículo para seus/as estudantes. Em al-

guns casos é uma metodologia de ensino que revela a subjacente filosofia curricular do/a professor/a. Muitas vezes isso ocorre paralelamente ao humor como técnica de ensino. Em *O preço do desafio*, Jaime Escalante entra na sala, no segundo dia, vestindo um avental e um chapéu do tipo usado por cozinheiros de lanchonetes. Ele usa um grande facão para cortar maçãs e faz piadas para interessar os/as estudantes em percentagens. Ele também tenta fazer com que seus/suas estudantes se sintam ligados ao tema, ao dizer-lhes – e todos são *chicanos* – que foram seus antepassados, os maias, que desenvolveram o conceito de zero, não os gregos ou os romanos. Ele lhes diz que a matemática está em seu sangue.

Num outro exemplo, Mark Thackery joga, cerimoniosamente, seus exemplares do livro didático na lata de lixo, em *Ao mestre com carinho*, quando compreende que seus/suas alunos/as estão quase se formando sem saber nada que vá ter impacto sobre suas vidas adultas. Thackery arranja uma estrutura de sala de aula menos hierárquica, construída na base do respeito mútuo e do diálogo. Quando um estudante pergunta sobre o que eles vão conversar, Thackery responde: “Sobre vida, sobrevivência, amor, morte, sexo, casamento, rebelião, o que vocês quiserem”. Diz-lhes que é dever deles mudar o mundo e cita seus penteados, roupas e música como exemplos de sua rebelião. Ele compartilha partes importantes de sua própria vida com os/as estudantes para que o conheçam como ser humano, ao invés de se esconder por trás da posição de professor. “Eu ensino verdades a vocês. Minhas verdades. É uma espécie de trato assustador com a verdade. Assustador e perigoso.” Não chega a ser surpresa que, no fim do filme, Thackery tenha decidido abandonar um emprego de engenheiro e continue a ser um professor num bairro de classe trabalhadora em Londres.

Há muitos outros exemplos. Alguns dos exemplos tendem a se focalizar mais abertamente num método de ensino do/a professor/a. Em *Filhos do Silêncio*, William Hurt interpreta James Leeds, um professor numa escola especial para surdos. Ele usa música de rock para convencer seus estudantes a dançar e a cantar enquanto os guia. Para Hurt, este método de ensino é um instrumento para melhorar a comunicação entre ele e os/as estudantes a fim de desenvolver um relacionamento confiante que sirva de base para tratar de outras questões. Outros exemplos são mais diretamente curriculares. Em *Sementes da Violência*, Dadier traz uma versão em quadrinhos de *João e o Pé de Feijão* para análise temática e o diálogo resultante é o primeiro período de aula produtivo que nós vemos na tela. Em *Escola da desordem*, Jurrell conserta o aquecedor em sua sala de aula, enquanto lembra seus/suas estudantes que “a aprendizagem é ilimitada”. Em *Curso de Férias*, Shoupe faz um acordo com seus/suas estudantes, concordando em realizar favores pessoais para eles/as em troca de sua atenção na aula e de tempo extra-classe dedicado ao estudo. Talvez o mais contundente exemplo venha de *Conrack*. Conroy desafia o sistema, ao levar seus/suas estudantes ao continente para uma brincadeira no Halloween. Estas crianças não

apenas nunca tinham ouvido falar de Halloween, elas nunca tinham antes deixado sua ilha. Quando elas chegam à porta do superintendente, ele as cumprimenta com um sorriso e lhes dá mãos cheias de doces de chocolate. No dia seguinte, ele manda a Conroy um telegrama com a notícia de sua demissão como professor. Os homens e as mulheres que são professores e professoras nos filmes não são perfeitos, mas se formos perguntar aos/às estudantes a quem ensinam o que os/as faz diferentes, eles/elas provavelmente nos diriam que estes/estas professores/as “realmente se preocupam” com seus/suas estudantes e estão tentando fazer o melhor para eles/as, com grande custo pessoal.

A LINGUAGEM ESTÉTICO-ÉTICO-POLÍTICA DOS FILMES

Descrevi o currículo de Hollywood, nos termos de Huebner, como amplamente estético-ético-político. Nos filmes, professores/as e estudantes movem-se pela tela diante de nós, num contexto social que não é identificável nem como modernista nem como pós-modernista, apesar do fato de que estes filmes têm um papel central na criação de nosso subjetivo cultural coletivo.⁵ Nesses filmes há usualmente um vácuo social fora das escolas e um contexto social ambíguo (embora não especificamente pós-moderno) dentro das escolas. Os filmes sobre os quais estou escrevendo são da corrente dominante de Hollywood, em oposição aos filmes de arte europeus, às produções independentes ou aos filmes experimentais. Suas estruturas narrativas são geralmente lineares e centradas no herói. Seus significantes explícitos (alguns dos quais foram explorados ou mencionados na seção anterior) são características reconhecíveis em outros filmes que representam muitos gêneros diferentes. No entanto, há mais para ser descoberto. É na conexão entre os significantes e os temas explícitos com aquilo que descobri de implícito nesses textos de filmes que sou levada a explorar a sala de aula estética, as relações éticas (entre professores/as e estudantes) e a linguagem política (dos/as professores/as).

A sala de aula estética

Em “The art of being present: educating for aesthetic encounters”, Maxine Greene (1984) contesta a superioridade do discurso técnico-científico do currículo e afirma a consciência humana tal como ela é promovida nas salas de aula dos filmes:

Precisamos pensar sobre a criação de situações nas quais preferências sejam expressadas, incertezas confrontadas, desejos tenham voz. Sentimento, per-

cepção e imaginação devem ter vez, pelo menos ocasionalmente. Talvez o mais importante de tudo: os/as estudantes devem ser levados/as a compreender a importância de se considerar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, quando se trata de interpretar seus mundos vividos. A idéia de interpretações me parece ser crucial, isso e a compreensão de que “realidade” – se isso significa alguma coisa – significa experiência interpretada (p.123).

Dar aos estudantes os instrumentos para que possam interpretar suas vidas e o mundo fora deles é central para a sala de aula estética. Conroy leva seus/suas estudantes à mata longe da escola, para lhes ensinar os nomes de flores que viam cotidianamente, mas cujos nomes ignoravam. Ensina-os/as a nadar, num projeto que começa político – fortalecê-los/as para enfrentar o rio que vinha tragando a vida de alguma pessoa de quase todas as famílias – e se transforma num passatempo na água, sob o céu azul e o sol escaldante. Durante o período de verão da escola, Conroy introduz a classe, uma classe que reúne da 5ª até a 8ª séries, na música clássica, através de um velho toca-discos e uma coleção de LPs. As crianças não são capazes de dizer Beethoven e o chamam de “Baycloven”, exatamente como suas bocas dizem “Conrack” quando tentam verbalizar Conroy. Mesmo assim, elas captam a imagem da morte batendo à porta quando seu professor toca a Quinta Sinfonia. Sua compreensão inspira Conroy, que, com um brilho de suor grudado em sua pele clara, olha através de seus rostos escuros com orgulho e diz:

Bee-cloven estaria orgulhoso de vocês. Willie May estaria orgulhoso de vocês e de agora em diante, nós vamos ser orgulhosos de nós mesmos. Vamos subir a montanha, turma. Um pé pode escorregar aqui ou ali, mas ninguém vai cair:

Mais tarde, quando Conroy diz a seu superintendente que ele planeja levar as mesmas crianças à brincadeira do Halloween, o homem mais velho deixa de ver valor em tal excursão. “Uma viagem como esta não vale um quilo de bosta de vaca. Estes garotos não precisam de viagens. Eles precisam de fundamentos. Eles precisam exercício e mais exercício.” Como Anyon observou, a questão não consiste em decidir se estes/estas estudantes necessitam “exercício e mais exercício”. A sociedade adotou um sistema no qual as crianças que são pobres e cujos pais, na sua maioria, não são educados, são treinadas na escola para vidas adultas consumidas em fábricas e trabalhos repetitivos. Uma escola sem sentido, ou mesmo desagradável, constitui um treinamento apropriado para suas vidas de trabalhadores, ao menos para aqueles/as garotos/as que conseguirem algum emprego. Para os/as professores/as dos filmes, porém, viagens e outras experiências estéticas são as coisas fundamentais para todas as crianças. Em *Conrack*, Pat Conroy paga com o seu emprego por levar sua turma à brincadeira de Halloween. O superintendente despede-o. No fim do filme, quando o bote de Conroy está deixando o cais, os/as estudantes tocam a Quinta Sinfonia de

Beethoven, enquanto lamentam sua perda como lamentariam uma morte.

Algumas vezes experiências estéticas são baseadas na vida cotidiana. Annie Sullivan usa as características táteis da água e da grama e bonecas, para induzir uma resposta de Hellen Keller. Outras vezes experiências estéticas são baseadas em várias disciplinas. Em *Sociedade dos Poetas Mortos*, o ensino de John Keating vem de seu amor apaixonado pela poesia. Ele incita seus estudantes: “aproveitem o dia!” No primeiro dia de aula, Keating faz seus estudantes rasgarem as páginas de introdução de seus livros de poesia, uma introdução que ensinava a avaliar poemas esquematizando-os matematicamente. No começo os rapazes estão relutantes, mas logo eles rasgam as páginas com despreocupação.

Aparecendo na tela como a corporificação de uma intensa energia, Keating pula sobre sua mesa, em frente à classe, e proclama:

Eu estou de pé sobre minha mesa para lembrar a mim mesmo que nós devemos constantemente olhar para as coisas de um modo diferente. Vejam, o mundo parece muito diferente daqui de cima. Vocês não me acreditam? Venham, vejam vocês mesmos. Vamos lá. Vamos lá. No momento em que vocês pensam que sabem alguma coisa vocês têm de olhá-la de um outro modo. Mesmo que possa parecer bobo ou errado, vocês devem tentar. Agora, quando vocês lerem, não considerem apenas o que o autor pensa. Considerem o que vocês pensam. Rapazes, vocês devem se esforçar para encontrar suas próprias vozes porque quanto mais vocês esperarem para começar, mais difícil será encontrá-la, afinal. Thoreau disse: “A maioria dos homens leva vidas de grande desesperança”. Não se resignem a isso.

Relutantemente, a princípio, depois vigorosamente, os estudantes caminham para a frente da sala de aula e se alternam, subindo na mesa de seu professor.

O espírito contagiante de Keating dá aos estudantes a coragem para fazer teste para peças, chamar garotas ao telefone para encontros e escrever poesia. O Sr. Nolan, o diretor da Welton Academy e antigo professor de inglês, repreende Keating por seus métodos de ensino não ortodoxos, no seguinte diálogo:

Nolan: Mas, John, o currículo aqui está estabelecido. Está provado. Funciona. Se você o questiona, o que impedirá que eles façam o mesmo?

Keating: Sempre pensei que a idéia de educação consistisse em aprender a pensar por si mesmo.

Nolan: Com a idade destes meninos? Não, de forma alguma. Tradição, John. Disciplina. Prepare-os para a faculdade, e o resto irá por si só.

A dicotomia não resolvida entre o currículo estético e o currículo rigidamente técnico é representada numa batalha simbólica em torno de um estudante neste filme, Neil Perry. O pai de Neil, um homem de posses relativamente modestas, está constantemente pressionando seu filho a se superar academicamen-

te. Sua medida para tal sucesso são notas altas e a aceitação numa faculdade de renome, seguida pela admissão numa escola de medicina prestigiosa. Embora Neil tenha boas notas, seu pai continuamente o pressiona por mais. Ele matricula Neil em cursos de ciências de verão. Ele proíbe seu filho de trabalhar no livro do ano da escola ou aceitar atividades extracurriculares adicionais.

Neil vê um panfleto anunciando testes para *Sonho de uma noite de verão* numa escola próxima. Ele consegue o papel de Puck e frequenta os ensaios sem contar a seu pai. Neil decide que quer estudar arte dramática em vez de medicina. Quando ele discute o problema com Keating, o professor reforça seu entusiasmo, mas o aconselha a discutir a situação com seu pai e a fazer o Sr. Perry ver quanto importante isto é para Neil – uma coisa que o estudante é incapaz de fazer.

Na noite de estréia Neil tem um belo desempenho. Seu pai aparece na plateia, mas Neil continua como se a mágica que ele está criando no palco pudesse dissuadir a determinação do Sr. Perry de controlar a vida de seu filho. O Sr. Perry arranca o filho do palco depois da cortina final e o leva para casa, dizendo-lhe no caminho que ele foi desligado da Welton Academy e que está indo para uma academia militar. Nesta noite, enquanto seus pais dormem, Neil fica nu diante de uma janela aberta, envergando o chapéu da peça, e sussura ao frio luar: “eu fui bem”. Mais tarde, ele se esgueira até a parte inferior da casa e se mata com o revólver de seu pai. Para Neil, ser forçado a se afastar das coisas que davam sentido à sua vida significava não ter vida nenhuma.

A relação ética

Em quase todos estes filmes há um componente fortemente ético na relação entre professor/a e estudante. Tal como o termo é utilizado aqui, um currículo eticamente valorado funciona, no sentido identificado por Huebner (1975), como um encontro entre seres humanos (p. 227). Longe das metáforas de educação que denotam o/a estudante como uma “coisa” a ser influenciada, tais como aquelas descritas por Kliebard (1975)⁶, a própria relação é o currículo. Hollywood vai um passo ou dois adiante ao qualificar essa relação. Como observa Kathleen Casey (1990), no seu trabalho sobre narrativas de professoras (mulheres), “apoiar é necessário, mas não é suficiente” (p. 318). Professores/as necessitam também de autoridade, mas a autoridade legítima é aquela que vem dos/as estudantes e deve surgir do relacionamento entre professor/a e estudante.

Mr. Chips vem imediatamente à mente como um professor que soube reconhecer a importância da relação pessoal com os estudantes, uma relação baseada em amor e amizade. Este reconhecimento se desenvolveu ao longo dos anos, como consequência de atos tais como receber os rapazes no chá da tarde de domingo em sua casa, visitar suas famílias e assim por diante. Durante uma cena no começo do filme, Chips está recordando a dificuldade que tinha para

controlar sua classe quando era um jovem professor. Numa seqüência em *flash-back*, Chips pune uma turma desordeira, retendo-a até tarde, no dia de um importante jogo de cricket com uma escola rival. Seu time perde e Chips, admitindo que estava errado, diz aos rapazes: “se eu tiver perdido sua amizade, pouco restará que eu valorize”.

Em *Escola da desordem*, Alex Jurrell fala uma linguagem fortemente ética, e vemos esta filosofia demonstrada no seu relacionamento com um estudante chamado Eddie Pilikian. A escola está sendo processada por um estudante que se formou sem aprender a ler e a escrever. Uma das antigas alunas de Jurrell, uma advogada chamada Lisa Hammond, cuida do caso. Jurrell esteve trabalhando duramente para convencer Eddie a cursar outra vez uma classe de recuperação de inglês até que aprenda realmente a ler e se torne interessado na escola. Eddie começa a se interessar em relação ao que diz Jurrell, mas há outros fatores em jogo. Eddie é um fantoche, sendo manobrado por seus pais que estão em meio a um divórcio difícil.

Numa discussão durante a aula de estudos sociais, Jurrell pergunta aos/às estudantes o que faz a escola. Eles/elas respondem que as coisas que aprendem na escola não têm nada a ver com suas vidas. Eddie diz: “Olha, esse lugar é uma piada. Vocês estão sendo processados por um garoto porque vocês não ensinaram nada pra ele.” Jurrell pede aos/às estudantes que se manifestem sobre este assunto, usando qualquer recurso que queiram e Eddie traz uma série de slides que mostram professores/as dormindo durante a aula, guardas de segurança revistando um estudante, alunas fumando no banheiro, e assim por diante. Quando vem à tona que Eddie tinha retirado a câmera sem permissão, Jurrell dá cobertura a ele, colocando o relacionamento com Eddie acima das regras da escola. O vice-diretor, Roger Rubell interpretado por Judd Hirsch, é cético. “Não dê uma de Mr. Chips para cima de mim”, diz Rubell. “Sua tarefa é fazê-los chegar até o fim nessa escola e mantê-los fora de encrencas. É isso!”

Mais tarde, quando os pais de Eddie vêm até a escola furiosos porque seu filho está fazendo outra vez um curso de recuperação em leitura, Jurrell discute o caso do aluno com o vice-diretor, o qual lhe diz para fazer com que Eddie mude de turma. Segue-se esta discussão:

Jurrell: O que nós vamos fazer?

Rubell: Você me ouviu. Desista.

Jurrell: Ele não é capaz de ler.

Rubell: Ele lê o suficiente.

Jurrell: Suficiente? O que diabos isso quer dizer?

Rubell: Ao inferno, Alex. Que diabo você quer que eu faça? Eu não vou gastar o pouco tempo e dinheiro que consegui com um único garoto. Para cada Eddie Pilikian há cinquenta, cem garotos que aprendem aqui – e aprendem bem. Agora, nós não estamos aqui para ficar nos preocupando com um único garoto. Nós estamos aqui para levar tantos garotos quantos possível até o fim do

sistema com aquilo que temos agora, esta é a realidade e você sabe disso.

Jurrell: Você não é capaz de ver, Rog, não é capaz.

Rubell: Ver o que?

Jurrell: É por isso que nós estamos sendo processados.

Rubell: Não me fale de processo, Alex. Eu não quero ouvir isso.

Jurrell: Esta é a razão porque Lisa Hammond está lá embaixo colhendo depoimentos. Nós não estamos ensinando estes garotos.

Rubell: Não posso te ouvir, Alex.

Jurrell: Nós não estamos ensinando a estes garotos.

Rubell: Não posso te ouvir.

Jurrell: Nós estamos fazendo isso de novo!

Rubell: Não posso te ouvir.

Com a afirmação final, Rubell volta-se e sai pela porta.

O conselho diretor da escola finalmente entra em acordo sobre o caso, contornando a má publicidade que acompanharia um julgamento. O mesmo conselho diretor tenta incriminar falsamente Jurrell sugerindo que ele teria engravidado uma estudante porque temem que, se houver outro processo contra a escola, ele seria uma arma sem controle que poderia provocar estragos à causa da instituição. Primeiramente, Jurrell age como se ele fosse deixar o ensino. Quando os/as estudantes de sua classe e sua antiga aluna, Lisa Hammond, que é interpretada por Jobeth Williams, se congregam ao seu redor, Jurrell decide ficar, mesmo que tenha que processar o conselho diretor para manter sua posição. Na excitação, um alarme de incêndio é acionado. Fora da escola, Jurrell confronta Rubell e a representante do conselho diretor, Srta. Burke:

Jurrell: O raio da escola não foi construída para nós, Roger. Não foi construída para os seus sindicatos, seus advogados e todas as suas outras instituições. Ela foi construída para estes garotos. Eles não estão aqui para nós. Nós estamos aqui para eles. É disso que se trata. Garotos.

Rubell: Alex, metade deles nem sequer voltou depois do alarme.

Jurrell: Mas metade voltou. Eu acho que eles valem isso.

Burke: Jurrell, você está louco. Sabe disso?

Jurrell: Que é que eu posso dizer? Eu sou um professor... Eu sou um professor.

Com esta afirmação final, o filme termina. Como Jurrell define precisamente “professor”? Para ele, “professor” é definido através da amizade recíproca entre ele e seus/suas estudantes e da responsabilidade pessoal compartilhada.

A linguagem política

A linguagem da teoria do currículo, tal como a linguagem de Hollywood, tende a mesclar componentes do ético e do político. Uma descrição de currículo

baseada em valores políticos é apresentada por Eisner e Vallance (1974)⁷ como uma experiência de “auto-realização”. Segue a sua definição:

Fortemente e deliberadamente saturada de valores, esta abordagem está centrada nos propósitos pessoais e na necessidade de integração pessoal e vê a função do currículo como a de fornecer experiências de auto-realização que sejam pessoalmente satisfatórias para cada aprendiz individual. É centrada na criança, orientada para a autonomia e o crescimento, e a educação é vista como um processo facilitador que fornece os meios para a libertação e o desenvolvimento pessoal (p.9).

Qual é o projeto político dos/as professores/as nos filmes? Ele varia de filme para filme, mas tipicamente o projeto é um dos fatores que motiva o/a professor/a a ensinar. Em *The Corn is Green*, Miss Moffat é uma mulher extraordinária que tem uma educação de Oxford e um pouco de riqueza herdada. Logo no início do filme, ela diz: “Quando eu era uma garota bastante jovem, olhei o mundo na cara e decidi que não gostava dele. Vi pobreza e doença, ignorância e injustiça, e de um jeito simples sempre fiz o que pude para lutar contra isso”. O filme é situado no País de Gales em 1895. O projeto político de Moffat consiste em tirar jovens garotos das minas de carvão e mantê-los na escola até que alcancem os 16 anos. A classe social, ela pensa, não deveria manter esses garotinhos longe da aprendizagem. Ela usa sua herança para começar uma escola.

A história centra-se nos esforços de Moffat para ajudar um menino local particularmente talentoso. O relacionamento entre eles é complicado, mas finalmente o menino se ajusta e decide se dedicar aos seus estudos. Depois que este aluno principal, Morgan, tem sua entrevista em Oxford como candidato a uma bolsa de estudos, ele volta para casa para esperar os resultados com grande ansiedade:

Desde que nasci, tenho sido um prisioneiro atrás de um muro de pedra e agora alguém me deu uma mão para que pudesse olhar para o outro lado. Eles não podem me empurrar para trás outra vez. Eles não podem. Alguém deve dar um empurrão e me jogar para cima.

Num estilo verdadeiramente hollywoodiano (este é um filme americano!) ele ganha a bolsa de estudos e outras complicações são resolvidas.

Em *O preço do desafio*, Escalante tenta preparar seus/suas estudantes para superar a dupla barreira da etnicidade e da classe. Ele lhes diz: “Há pessoas neste mundo que vão pressumar que vocês sabem menos do que sabem por causa de seu nome e de suas feições. Mas a matemática é o grande equalizador.” Escalante está correto quanto ao preconceito. Quando seus/suas estudantes alcançam boas notas no teste *Advanced Placement Calculus*, suas notas são invalidadas por causa da – segundo a Comissão de Avaliação – “misteriosa” simila-

ridade em suas respostas. Uma repetição do teste supervisionada pela Comissão produz notas semelhantes.

Os/as professores/as de Hollywood revelam seus projetos políticos de vários modos. Anna, em *O rei e eu*, um musical leve, tenta melhorar o papel das mulheres no Sião e faz fortes afirmações anti-escravagistas. Ridk Dadier continua a ensinar numa escola de periferia urbana mesmo depois de ter sido fisicamente agredido, de sua mulher ter sido aterrorizada ao ponto de um parto prematuro e de ele ter sido esfaqueado na sala de aula. Mas meu exemplo favorito do abertamente político nos filmes está em uma cena de *Conrack*. Conroy acaba de perder seu emprego, por levar as crianças à brincadeira de Halloween. Ele está dirigindo uma sacolejante camioneta, equipada com grandes alto-falantes, por um bairro branco de classe média de Beaufort, Carolina do Sul. É o bairro em que ele havia crescido. De um microfone no interior da camioneta ele provoca:

Senhoras e senhores, eu não pretendo afastá-los de suas rotinas diárias. Sei que vocês têm lojas para abrir, roupas para lavar, mercado para fazer e outras tarefas. Mas eu acabo de perder meu emprego e quero falar. Meu nome é Pat Conroy. Eu recebia U\$ 510, 00 por mês para ensinar garotos a ler e a escrever numa pequena ilha nesta costa. Eu também tentava lhes ensinar a lidar com a vida abertamente – refletir sobre seus mistérios e rejeitar suas crueldades. A diretoria da escola desta promissora cidade pensa que se eliminar encrenqueiros como eu, o sistema vai se manter e perpetuará a si mesmo. Eles acham que enquanto negros e brancos forem mantidos separados, com os brancos tendo as bolsas de estudo e os negros tendo empregos na colheita de algodão e de tomate, com os brancos indo para a faculdade e os negros comendo moonpie e bebendo Coca-cola, eles podem superar qualquer tempestade e sobreviver a qualquer ameaça. Bem, eles estão errados. Seus dias estão terminando. Eles são os capitães de um exército em retirada. Eles são homens velhos e não podem aceitar um novo sol surgindo de águas estranhas. Senhoras e senhores, o mundo está muito diferente agora. É verdade que esta cidade ainda tem seus obstinados e odiadores de negros, mas eles ficam mais velhos e mais esquisitos a cada dia que passa. Quando Beaufort cavar outros 400 buracos em seus abundantes cemitérios, depositar ali esses corpos envelhecidos e os cobrir com o solo arenoso de Low Country, então o velho sul será silenciado e não será ouvido novamente. Com relação aos meus garotos, eu não penso que mudei a qualidade de suas vidas significativamente ou que alterei o fato de que eles não têm seu quinhão no país que os requisitou, no país que falhou com eles. Tudo que eu sei é que eu descobri muita beleza em meu tempo com eles.

Penso que Conroy subestima o seu impacto sobre as crianças. Aquelas crianças sentiram seu amor por elas e o devolveram. Ao longo do filme, Conroy sacode aquelas crianças de um sono indolente, ajuda-as a se conectarem com seu mundo, permitindo que algumas delas sonhem com o mundo que existe

além da água salgada que as separa do continente. No entanto, a questão é bem colocada, ou seja, um professor projetado como uma luz numa escola escura não é o bastante.

SUMÁRIO

A construção do/a professor/a feita por Hollywood e a linguagem estético-ético-política que expressa esse modelo não está ausente do discurso profissional sobre o currículo, mas é virtualmente o único modelo presente na cultura popular. Este artigo examinou filmes que têm professores/as como personagens centrais. Uma observação casual me leva a pensar que os/as professores/as da televisão também se ajustam ao paradigma aqui delineado. Desde programas atuais como *Hangin' with Mr. Cooper* até programas antigos tais como *The white shadow*, *Room 222* e inclusive *Our Miss Brooks*, o papel de professor/a é o de um guia dedicado aos estudantes. Certamente a televisão passa cautelosamente ao largo de alguns dos temas explosivos tratados pelo cinema, mas, não obstante, o modelo básico é o mesmo. Michael Apple (1991) valoriza o currículo de um modo que ironicamente é paralelo ao do currículo de Hollywood. Esta passagem é extraída de "Hey man, I'm good!": the aesthetics and ethics of making films in schools":

Eu não abordo o tema do desenho curricular como um problema técnico a ser resolvido pela aplicação de modelos racionalizados. Mais apropriadamente, seguindo uma longa linha de educadores, de Dewey a Huebner, concebo o currículo como um processo contínuo e complexo de construção de ambiente. Por isso, não penso o currículo como uma "coisa", tal como um sumário de matérias ou um curso de estudos. Em vez disso, penso o currículo como um ambiente simbólico, material e humano que é continuamente reconstruído. Para ser plenamente sensível tanto no nível social quanto no pessoal, esse processo de construção envolve não apenas o técnico, mas também o estético, ético e político (p.213).

O que significa, afinal, ser sensível nos níveis social e pessoal? Embora os/as professores/as nos filmes sirvam como mediadores que preparam os/as estudantes para encontrar o mundo que existe fora da sala de aula ou como protetores que os fazem crescer mais fortes antes de encontrar esse imenso mundo, eles/elas não são eficazes em trabalhar com estudantes para produzir mudanças duráveis no mundo, já que o mundo é representado nesses filmes por estruturas administrativas e institucionais hierárquicas. Os filmes poderiam fazer mais do que projetar um modelo idealizado de relações entre professor/a e estudantes; eles poderiam criar um novo currículo de Hollywood, um currículo que se envolvesse numa práxis libertadora.

CONCLUSÃO

O que está faltando nestes filmes é, em parte, uma voz profética para os/as professores/as. Este conceito é explorado por David E. Purpel (1989) em *The moral and spiritual crisis in Education: a curriculum for justice and compassion in education*. Purpel sugere que a tradição profética poderia fornecer um mecanismo para se lidar com problemas culturais.

O educador como profeta faz mais do que re-lembrar, responder e re-vigorar -- o educador-profeta dirige a pesquisa e engaja os estudantes em habilidades e conhecimentos que estejam continuamente em desenvolvimento e que aumentem a possibilidade de justiça, comunidade e alegria... A fim de encorajar a "profecia", os próprios educadores precisam ser "profetas" e falar com uma voz profética que celebre a alegria, o amor, a justiça e a abundância e que clame angustiada diante da presença da opressão e da miséria (p.105).

Tal "profecia" não pode ser gerada em nome dos/as estudantes; precisa emergir junto com a própria visão dos/as estudantes. É impossível manter uma posição acima daqueles a serem libertados sem que se conserve uma parte da hierarquia opressiva, sem que o "libertador" continue, na verdade, um opressor. Seguindo o modelo da Teologia da Libertação, a cura para a pobreza exige que cada um abrace a pobreza, não que se promova o pobre à riqueza (veja Gutiérrez, 1973; Boff, 1982, Lebacqz, 1987; Pieris, 1988). Do mesmo modo, Paulo Freire (1981) diz o seguinte, na *Pedagogia do Oprimido*:

E aí está a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (p. 31).

Os/as professores/as devem juntar-se aos/às estudantes para produzir a libertação. Para os/as professores/as, Freire argumenta, a transformação trazida pela libertação deve vir do diálogo, o qual ele define como "o encontro entre homens (sic), mediado pelo mundo, para nomear o mundo".

No parágrafo que encerra seu ensaio sobre professores/as e ensino nos filmes, Ayers descreve a tensão que existe entre o/a professor/a ideal dos filmes (que se esforçam para salvar seus/suas estudantes) e sua própria noção de bons/boas professores/as (que buscam a salvação para todos):

Bons/boas professores/as precisam questionar o senso comum – quebrar regras, tornarem-se políticos e ativistas em harmonia com os/as garotos/as. Este é o heroísmo verdadeiro, um autêntico ato de coragem. Precisamos considerar seriamente as experiências da juventude, sua compreensão das coisas, seu

conhecimento e seus sonhos e, em particular, devemos questionar as estruturas que os garotos e garotas estão rejeitando. Em outras palavras, devemos pressupor uma inteligência nos/nas jovens, pressupor que eles/elas estão agindo sensivelmente e que estão tirando sentido de situações que são muitas vezes difíceis e assustadoras -- e certamente, não foram constituídas por eles/elas. Ao descobrir interesses comuns com os/as jovens, podemos também descobrir nossa própria salvação como professores/as.

Para os/as professores/as, isto significa que precisam eleger os/as estudantes acima das escolas e outras instituições sociais. Este tema é convincentemente articulado por Henry A. Giroux em seu discurso sobre pedagogia crítica (1989, 1991, 1992, 1994). Ele começa seu ensaio “Resisting difference: cultural studies and the discourse of critical pedagogy” com um brado de união que tem sido repetido tão frequentemente que está se tornando familiar:

A educação pública americana está em crise... O que está em jogo aqui é a recusa em conceder à escolarização pública um papel importante no contínuo processo de educar as pessoas para serem cidadãos ativos e críticos capazes de lutar pela vida pública democrática e de reconstitui-la (1992, p. 199).

Giroux, escrevendo aqui com Freire, propõe aos/às professores/as que pratiquem sua atividade como “intelectuais públicos transformativos”, em escolas configuradas como espaços culturais, onde professores/as e estudantes trabalhem juntos para produzir – a partir de fontes que incluam a cultura popular – um conhecimento que seja “ao mesmo tempo relevante e emancipatório” (1989, p.ix).

Os/as professores/as nos filmes caem nestas águas, mas eles não saltam e nadam. Muitos dos professores e professoras de Hollywood colocam em perigo seus empregos por deixarem de lado (quando não por ridicularizar abertamente) as políticas da escola. A maioria tenta transformar o currículo estabelecido de suas escolas num currículo que satisfaça melhor as necessidades de seus/suas estudantes. Muitos/as assumem riscos de um tipo ou de outro para tentar estabelecer um vínculo pessoal com os/as estudantes. Entretanto, estes professores e professoras de Hollywood estão apenas trabalhando para tornar mais fáceis, para seus/suas estudantes, a transição entre a escola e o mundo fora das paredes da sala de aula. Eles/elas não estão envolvidos em transformações que possam recriar radicalmente as escolas e outras instituições sociais como agências devotadas ao desenvolvimento da justiça.

É provável que vejamos muitos/as dos/as professores/as projetados/as na tela grande do cinema local ou exibidos/as nas telas pequenas de nossas próprias casas engajados na práxis? Não. Exatamente da mesma forma como os professores e as professoras reais sentem o impulso de sua compaixão pessoal pelos estudantes e sua obrigação para com eles sendo contrariada pela necessida-

de de manter suas posições de autoridade na hierarquia da escola, escritores e diretores de filmes reais vêm-se divididos entre, de um lado, realizar sua visão artística ou política e, de outro, produzir um “produto” que os estúdios saibam como vender e o público ache suficientemente atrativo para comprar. É precisamente por isso que a persistente encarnação do “bom” professor ou da “boa” professora de Hollywood é um ingrediente essencial dos filmes de todos gêneros e épocas – o/a professor/a nos filmes é suficientemente idealizado/a para inspirar espectadores e suficientemente manipulável para deixar o *status quo* intacto.

Notas

1. Escrevendo na Introdução do livro *Cultural Studies*, os editores Lawrence Grossberg, Cary Nelson e Paula A. Treicher (1992) vêm os/as pesquisadores/as dos estudos culturais como “participantes politicamente engajados” mais do que cronistas da mudança cultural (p. 5) e vêm o papel dos estudos culturais como sendo o de “continuamente subverter as histórias canônicas mesmo quando as reconstróem para seus próprios propósitos” (p. 10). Em *Understanding Popular Culture*, John Fiske (1989) diz que o estudo da cultura popular começou, recentemente, a focalizar a cultura popular como um “espaço de luta” (p.20).
2. Em “Working-class identity and celluloid fantasies in the electronic age”, Stanley Aronowitz (1989) escreve que as identidades individuais e coletivas são construídas em três espaços: “1º) As características biologicamente dadas que trazemos para toda interação social; 2º) elementos dados, que são muitas vezes recobertos por relações sociais, pela família, pela escola; e 3º) O sensorio tecnológico que chamamos de cultura de massa ou cultura popular” (p.197). Aronowitz sustenta que “formas culturais eletronicamente mediadas” são o mais forte dos componentes da formação das identidades culturais (p.205).
3. Biofilme é um termo usado comumente para filmes baseados (muitas vezes apenas frouxamente) em material biográfico.
4. É importante notar que quando os outros dois valores estruturais de Huebner, o científico e o técnico, aparecem nestes filmes, é geralmente num contexto negativo, associado seja com um “mau professor/má professora” particular, seja com a administração da escola. Huebner descreve o sistema técnico como tendo uma “racionalidade meio-fim que se aproxima de um modelo econômico. Estados finais, produtos finais ou objetivos são especificados em termos operacionais tão cuidadosa e acuradamente quanto possível. São projetadas atividades que se tornam os meios para estes fins e objetivos” (p. 223). Ele escreve que a “atividade científica pode ser especificada de modo amplo como aquela atividade que produz conhecimento novo, em cima de uma base empírica. Então, a atividade educacional pode ser valorizada pelo conhecimento que produz sobre aquela atividade” (p.225).
5. Para saber mais sobre idéias relacionadas com a subjetividade cultural coletiva, veja Casey para o conceito de “texto em contexto” (1993), veja Gramsci para o conceito de “subjetividade coletiva” (1980) e veja Fish para o conceito de “comunidade interpretativa” (1980).

6. “Metaphorical roots of curriculum design” também aparece em *Curriculum Theorizing: the reconceptualists* (1975) às páginas 84-85. Kliebard descreve as metáforas da produção, do crescimento e da viagem.
7. Em *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Eisner e Vallance (1974) identificam cinco concepções de currículo: como processo cognitivo, como tecnologia, como auto-realização, como reconstrução social e como racionalismo acadêmico (p.3).

Filmografia

- The Blackboard Jungle. (Sementes de violência)*. Dir. Richard Brooks (1955).
- Bright Road*. Dir. Gerald Mayer (1953). Fonte: *The Magill Movie Guide*. (1993). Prodigy.
- Children of a Lesser God. (Os Filhos do Silêncio)*. Dir. Randa Haines (1986).
- Conrack. (Conrack)*. Dir. Martin Ritt (1974).
- The Corn is Green*. Dir. Irving Rapper (1945).
- Dead Poets Society. (A Sociedade dos Poetas Mortos)*. Dir. Peter Weir (1989).
- Educating Rita. (O despertar de Rita)*. Dir. Lewis Gilbert (1983).
- Goodbye, Mr. Chips. (Adeus, Mr. Chips)*. Dir. Sam Wood (1939).
- Good Morning Miss Dove*. Dir. Henry Koster (1955). Fonte: *The Magill Movie Guide* (1993).
- Hoosiers. (Momentos Decisivos)*. Dir. David Anspaugh (1986).
- Kindergarten Cop. (Um tira no jardim de infância)*. Dir. Ivan Reitman (1990).
- The King and I. (O Rei e eu)*. Dir. Walter Lang 1956).
- Lean On Me. (Meu mestre, minha vida)*. Dir. John G. Avildsen (1989).
- Little Man Tate. (Mentes que brilham)*. Dir. Jodie Foster (1992).
- Looking For Mr. Goodbar. (À procura de Mr. Goodbar)*. Dir. Richard Brooks (1977).
- The Man Without a Face. (Homem sem Face)*. Dir. Mel Gibson (1993).
- The Miracle Worker*. Dir. Arthur Penn (1962).
- The Prime of Miss Jean Brodie*. Dir. Ronald Neame (1969).
- Rachel, Rachel*. Dir. Paul Newman (1968).
- Ryan's Daughter. (A Filha de Ryan)*. Dir. David Lean (1970).
- Stand and Deliver. (O preço do Desafio)*. Dir. Ramon Menendez (1987).
- Summer School. (Curso de Férias)*. Dir. Carl Reiner (1987).
- Teachers. (Escola da Desordem)*. Dir. Arthur Hiller (1984).
- These Three*. Dir. William Wyler (1936).
- To Sir With Love. (Ao Mestre, com carinho)* Dir. James Clavell (1967).
- Up The Down Staircase*. Dir. Robert Mulligan (1967).

Referências Bibliográficas

- American Association of University Women Report. *How schools short change girls*. 1992.
- ANYON, J. Social Class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162, 1980.
- APPLE, M. W. "Hey man I'm good": the aesthetic and ethics of making films in schools. In WILLIS, G. & SCHUBERT, W.H. (eds.) *Reflections from the Heart of Education*. Albany: State University of New York Press, 1991.
- ARONOWITZ, S. Working-class identity and celluloid fantasies in the electronic age. In GIROUX, H., SIMON, I. & colaboradores. *Popular Culture: schooling and everyday life*. Nova York: Bergin & Garvey, 1989.
- AYERS, W. A teacher ain't nothin' but a hero. In JOSEPH, P. & BURNAFORD, G.E. (Eds.). *Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America: paragons, polarities, complexities*. Nova York: St. Martin's Press, 1993.
- BOFF, L. *Saint Francis: a model for human liberation*. Trad. J. W. Diercksmeier. Nova York: Crossroad, 1982.
- CASEY, K. Teacher as mother: curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20, 1990.
- CASEY, K. *I answer with my life: Life histories of women teachers working for social change*. Nova York: Routledge, 1993.
- EDELMAN, R. Teachers in the movies. *American Educator: the professional Journal of the American Federation of Teachers*, 7, 1990.
- EISNER, E. & VALLANCE, E. Five conceptions of curriculum: their roots and implications for curriculum planning. In *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCutchan, 1974.
- FISH, S. *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Trad. M.B. Ramos. Nova York: Herder & Herder, 1970. (Edição brasileira: *Pedagogia do Oprimido*. 10ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.).
- GIROUX, H.A. & FREIRE, P. Introdução, em GIROUX, H. SIMON, I. & colaboradores. *Popular Culture: schooling and everyday life*. GIROUX, H. (Ed.) *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: redrawing educational boundaries*. Albany: State University of New York Press, 1989.
- GIROUX, H.A. Resisting difference: cultural studies and the discourse of critical pedagogy. In GROOSBERG, L, NELSON, C. & TREICHLER, p.a. (Eds), *Cultural Studies*. Nova York: Routledge, 1992.
- GIROUX, H.A. *Disturbing Pleasures: learning popular culture*. Nova York: Routledge, 1994.
- GRAMSCI, A. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. Ed. e trad. De HOARE, Q. & SMITH, G.N. Nova York: International Publishers, 1980.

- GREENE, M. The art of being present; educating for aesthetic encounters, *Journal of Education*, 166, 1984.
- GROSSBERG, L., NELSON, C.& TREICHLER, P.A. *Cultural Studies*. Nova York: Routledge, 1992.
- GUTIÉRREZ, G. *A Theology of Liberation*. Maryknoll: Orbis Books, 1973.
- HUEBNER, D. Curricular Language and classroom meanings. In. PINAR, N.(Ed.) *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan, 1975.
- KLIEBARD, H. Metaphorical roots of curriculum design. In. PINAR, N. (Ed.) *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan, 1975.
- LEBACQZ, K. *Justice in an Unjust World: foundations for a Christian approach to justice*. Minneapolis: Augsburg Publishing House, 1987.
- PURPEL, D.E. *The Moral and Spiritual Crisis in Education: a curriculum for justice and compassion in education*. Nova York: Bergin & Garvey, 1989.

Publicado originalmente na revista *Curriculum Studies*, v. 3, n. 1, 1995: pp. 23-44. Publicado em *Educação & Realidade* com a autorização dos editores daquela revista.

Tradução de Guacira Lopes Louro. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva.

Mary Dalton é professora do Departamento de “*Speech Communication*”, Wake Forest University, Estados Unidos.

Endereço para correspondência:
P.O. Box, 7347, Winston-Salem,
NC 27109-7347, USA.
Fone: + (910) 7596120;
Fax: + (910)7594691;
E-mail: dalton@wfu.edu.



21(1):123-136
jan./jun. 1996

O FILME *KIDS* E A POLÍTICA DE DEMONIZAÇÃO DA JUVENTUDE

Henry A. Giroux

RESUMO - *O filme Kids e a política de demonização da juventude.* Um dos filmes mais controversos sobre a sexualidade adolescente a aparecer em 1995 foi *Kids*. Flutuando na superfície de um cinismo sem saída, o filme de Clark deixa de investigar onde está localizada a identidade para os/as jovens urbanos/as que ele representa. O realismo de Clark atua muito facilmente para definir as turbulentas experiências dos/as adolescentes que ele representa, não a partir de sensíveis considerações históricas e sociais, mas a partir de evocações estilizadas de choque e transgressão. A confiança de Clark na verossimilhança de uma narrativa tipo “documentário”, ao jogar com os medos e ansiedades da platéia e colocar a sexualidade e o hedonismo como forças impulsionadoras da agência entre jovens urbanos, revela o conservadorismo ideológico que sustenta *Kids*. Vistos como não possuindo qualquer capacidade crítica, os/as jovens são definidos primariamente por uma sexualidade que é vista como fora de controle, exigindo vigilância, restrição legal e outras formas de poder disciplinar.

Palavras-chave: *educação e sexualidade, cinema e educação, disciplina, adolescência e educação*

ABSTRACT - *Kids and the politics of demonization of the youth.* One of the most controversial films to appear about teenage sexuality and youth in the 1995 was *Kids*. Floating on the surface of a dead-end cynicism, Clark's film refuses to probe where the identity resides for the urban youth he represents. Clark's realism works too easily in the service of transforming the jolting experiences of the teenagers he represents from insightful historical and social considerations to those primarily defined through stylized evocations of shock and transgression. Clark's reliance on the verisimilitude of documentary-like narrative, playing on the audience's fears and anxieties and the positing of sexuality and hedonism as the driving forces of agency among urban youth reveals the ideological conservatism that undergirds *Kids*. Stripped of any critical capacities, youth are defined primarily by a sexuality that is viewed as unmanageable and in need of control, surveillance, legal constraint, and other forms of disciplinary power.

Key-words: *education and sexuality, motion pictures and education, disciplinary power, adolescence and education*

Enquadrando a juventude

Louçados como um símbolo de esperança no futuro e, ao mesmo tempo, execrados como uma ameaça à ordem social existente, os jovens têm se tornado objetos de ambivalência, presos entre discursos contraditórios e espaços de transição. Mesmo afastados para as margens do poder político na sociedade, os/as jovens se tornaram, não obstante, um foco central da fascinação, do desejo e da autoridade dos adultos. Vivendo, cada vez mais, numa situação em que lhes são negadas oportunidades de auto-definição e de interação política, os/as jovens são transfigurados/as por discursos e práticas que subordinam e contêm a linguagem da liberdade individual, do poder social e da agência¹ crítica. Símbolos de uma democracia em declínio, são identificados/as com uma gama de significantes que negam completamente seu papel de cidadãos e cidadãs ativos/as. Associados/as com a rebelião própria da fase de crescimento, eles/as se tornam a metáfora de uma resistência trivializada. Ao mesmo tempo, a juventude é vista como um local de mercantilização e como um mercado lucrativo. Para muitas das pessoas nascidas após a Guerra e agora maduras, os/as jovens representam um revigorado símbolo para uma consciência de meia-idade, agressivamente em busca da aquisição de um estado mental e de um estilo de vida mais “joviais”.

Está em jogo nessas representações não apenas a forma como a cultura americana está redefinindo o significado da juventude, mas também a forma como ela está construindo o significado da infância, no contexto de um futuro esvaziado de obrigações morais e políticas de cidadania, responsabilidade social e democracia. Presos numa época de crescente desespero, os jovens não mais parecem inspirar os adultos a reafirmar seu compromisso com um discurso público que vislumbre um futuro no qual haja menos sofrimento humano e no qual o bem-estar geral da sociedade seja maior. Inteiramente construídos/as através da linguagem do mercado e da política crescentemente conservadora da cultura da mídia, os/as jovens contemporâneos/as parecem ser incapazes de se constituírem através de um símbolo geracional que lhes propicie um senso de identidade e de perspectiva, como ocorreu com a geração de jovens dos anos 60. As relações entre jovens e adultos foram sempre marcadas por tensas lutas geracionais e ideológicas, mas as novas condições econômicas e sociais que os/as jovens enfrentam hoje, bem como a fria indiferença dos adultos para com suas necessidades espirituais e materiais, sugerem uma atitude qualitativamente diferente por parte de muitos adultos para com a juventude americana — uma atitude que indica que os/as jovens se tornaram nossa mais baixa prioridade nacional. Para dizer de forma direta, a sociedade americana expressa, atualmente, uma hostilidade profundamente enraizada e uma aterradora indiferença para com os jovens, reforçando, assim, as sombrias condições sob as quais vive esse grupo.

Um exemplo chocante dessa fria indiferença pode ser visto nas ações dos membros do Partido Republicano. Esses deputados realizaram cortes no orçamento de 1995, promovendo uma legislação que acrescenta 1,2 milhões de crianças às fileiras da pobreza, elimina a cobertura de assistência básica de saúde para 7 milhões de jovens e prejudica ainda outras 14 milhões de crianças, como resultado de cortes nos programas de alimentação e nutrição financiados pelo governo federal.

Ainda mais perturbador é o fato de que o segmento de maior crescimento da população de sem-teto neste país é constituído de crianças: a média de idade dessas crianças é de nove anos. Para os/as jovens brancos/as da classe trabalhadora, as perspectivas são também sombrias: eles/as também podem esperar empregos sem-futuro, desemprego (sem os benefícios de assistência de saúde) e, provavelmente, desabrigo e falta de moradia.

Os/as adolescentes negros/as enfrentam uma taxa de desemprego de 57% e níveis de pobreza sem precedentes: o empobrecimento e a fome se tornam a regra de cada dia. Mas o que distingue os/as jovens negros/as de seus parceiros/as brancos/as é que o método preferido de contenção dos/as adolescentes brancos/as se dá através de controles mediados pelo processo de escolarização, através do qual sofrem os efeitos das reestruturações neoliberais e neoconservadoras da educação e do currículo. Por outro lado, os/as jovens negros/as estão, cada vez mais, sujeitos a estratégias draconianas de “fichamento” (*tag*)², vigilância e aprisionamento e perseguição explícitos, através do sistema de justiça criminal (Parenti, 1994). Estatísticas recentes, baseadas nos dados do Departamento de Justiça de 1995, revelam toda a dimensão dessa política, ao indicar que, a cada dia, na América, um em cada três homens negros, ao redor dos vinte anos de idade, está preso, em liberdade condicional ou sob o sistema de supervisão da justiça criminal (Butterfield, 1995).

Mas enquanto a objetificação e a exploração dos/as jovens têm encontrado “legitimidade” no contexto do assalto direitista contra o Estado de Bem Estar Social e contra o legado das políticas sociais progressistas, as imagens que representam a juventude nos filmes de Hollywood passam por uma transformação igualmente sinistra. De um lado, a hegemonia política tem se voltado contra o bem-estar, a saúde, a educação e a felicidade das crianças negras e da classe trabalhadora. De outro emerge, em Hollywood, uma nova forma de política representacional, alimentada por degradantes descrições visuais dos jovens, apresentados como criminosos, sexualmente decadentes, enlouquecidos por drogas e analfabetos. Em resumo, os/as jovens são vistos como uma ameaça crescente à ordem pública. Por exemplo, em filmes tais como *River's Edge* (*Juventude Assassina*) (1987), *My Own Private Idaho* (*Garotos de Programa*) (1991) e *Natural Born Killers* (*Assassinos por Natureza*) (1995), jovens brancos são descritos e apresentados através dos degradantes registros textuais de uma violência patológica, de um mortal vácuo moral e de uma indiferença parali-

sante em relação ao presente e ao futuro. Por outro lado, os grandes sucessos de Hollywood, tais como *Wayne's World (Quanto mais idiota melhor)* (1992), *Dazed and Confused (Jovens Loucos & Rebeldes)* (1993) e *Dumb and Dumber (Debi e Lóide: dois idiotas em apuros)* (1995), projetam sobre a juventude pós-Watergate uma longa herança de anti-intelectualismo, o qual tem sido um dos princípios definidores da cultura americana.

As representações que Hollywood faz da juventude negra nos anos 90 parecem inteiramente inspiradas pela dinâmica do ódio de classe, bem como pelo ressurgente e poderoso racismo da sociedade americana. Em filmes que incluem *Boyz N the Hood (Os donos da rua)* (1991), *Menace II Society (Perigo para a Sociedade)* (1993) e o mais recente *Clockers* (1995), os rapazes negros são descritos através de representações que se articulam fortemente com a imagem neoconservadora dominante da negritude “como constituindo uma ameaça e como ‘o outro’” (Gray, 1995, p. 165). A violência, nesses filmes, corresponde à percepção popular de que a cultura urbana negra cotidiana e a cultura da criminalidade são mutuamente definidas. Se os/as jovens da classe trabalhadora branca são vistos/as como um problema a ser contido, os/as jovens negros são vistos como uma perigosa ameaça a ser eliminada.

Modelando a sexualidade adolescente

As representações que a mídia faz dos/as jovens da classe trabalhadora branca e negra dos anos 90 diferem do retrato histórico desses jovens. A construção contemporânea dos/as jovens parece estar limitada a uma política de demonização, através da qual a sexualidade é definida ou como uma mercadoria ou como um problema. Nas políticas representacionais atuais, os/as adolescentes são inteiramente definidos/as em termos de sua sexualidade. Nessa perspectiva, o que alimenta seu limitado senso de agência, bem como a brutalidade e violência que são produzidas, é uma libido adolescente fora de controle. Na nova política representacional da juventude, a luta em torno do corpo e da sexualidade, vistos como signos, torna-se tão importante quanto as práticas mais tradicionais de contenção e disciplinamento do corpo, visto como uma ameaça à ordem social. A nova crise de representação suprime o corpo dos/as jovens como um local de resistência, quer essa se expresse através de uma sexualidade transgressiva, de uma apropriação da cultura popular ou da criação de formações culturais *underground*. No que se segue, examinarei as representações da sexualidade de jovens e adolescentes presentes na sombria descrição da juventude urbana feita no filme *Kids*, de Larry Clark. O filme de Clark torna-se importante não apenas porque se tornou um objeto imediato de controvérsia pública, mas também por aquilo que sugere a respeito de uma luta mais ampla em torno da forma como a cultura da mídia e os filmes estão produzindo e legitimando imagens da juventude que correspondem à política profundamente conservadora da sociedade mais ampla.

***Kids* e a política das esperanças reduzidas**

Um dos filmes mais controvertidos sobre a sexualidade de adolescentes e jovens a aparecer em 1995 foi *Kids*, um filme dirigido por Larry Clark, a partir de um roteiro escrito por Harmony Korine, de 19 anos de idade. A maioria dos/as jovens que aparece nesse filme tipo documentário é constituída por skatistas, amigos de Korine, isto é, não são atores profissionais. O filme abre com um *close* de dois adolescentes, um garoto e uma garota, beijando-se ruidosamente. A imagem é crucial — estética e politicamente. Esteticamente, a câmera focaliza-se em bocas abertas, línguas em ação o tempo todo. Um ruído de sucção enfatiza a troca de saliva. A cena é crua, contradizendo a noção do sexo juvenil como “uma versão em escala menor dos glamourizados e estilizados encontros adultos” (Gabriel, 2995, p. C1). A cena parece durar para sempre, posicionando os espectadores como *voyeurs* que observam o sexo explodir entre garotos que parecem jovens demais para estar agindo por suas próprias paixões. Em voz sobreposta, Telly (Leo Fitzpatrick), o jovem de 15 anos conhecido por seus amigos como o Cirurgião das Virgens, diz: “Virgens. Eu adoro elas”. Depois de seduzir uma jovem loira e virgem, no quarto dela, Telly afasta-se dos prédios alaranjados de Manhattan e junta-se a seu amigo, Casper (Justin Pierce), que tinha ficado esperando por ele. Telly faz, a seguir, um relato de sua conquista nos menores detalhes. Começa, assim, a descrição dos jovens adolescentes urbanos dos anos 90, de acordo com a interpretação de Clark.

Depois da sedução inicial de Telly, ele e Casper vagueiam pelas ruas de Manhattan. Ao longo do caminho, eles consomem uma garrafa de meio litro de cerveja, urinam em público, pulam por cima da catraca do metrô e roubam algumas frutas de um armazém coreano. Eles terminam no apartamento de um amigo, onde consomem drogas, conversam sobre sexo e olham filmes de skate. A cena se torna mais violenta quando Telly e seus amigos chegam ao parque de Washington Square, onde fumam um pouco mais de maconha, insultam dois *gays* que passavam por ali e batem violentamente com suas pranchas de skate no jovem negro com quem Casper se metera numa discussão. Depois de roubar algum dinheiro da mãe de Telly, os jovens invadem o local da Associação Cristã de Moços (ACM) para nadar. As atividades do dia culminam com uma noite de bebida excessiva e de drogas, numa festa dada por um garoto cujos pais estão fora da cidade. A festa degenera numa turvação de corpos narcotizados e bêbados, mãos afundando-se ao acaso em virilhas. Telly “fatura” sua segunda virgem. Enquanto isso, Jennie (Chloe Sevigny) aparece na festa procurando por Telly, para informá-lo de que seu teste de HIV havia dado resultado positivo, mas ela está drogada demais para impedir que ele contamine outra jovem garota. Demasiado narcotizada para fazer qualquer coisa, ela cai dormindo num sofá. Numa reversão grotesca e perversa do enredo de um conto de fadas, Jennie, a bela adormecida de Clark, *não* é despertada por um beijo e a promessa de

viver feliz para sempre. Em vez disso, ela sofre a humilhação brutal de um estupro por parte de Casper e irá acordar para a realidade de pesadelo de sua eventual morte e, potencialmente, da morte dele também. A cena termina com Casper olhando diretamente para a câmera e perguntando: “Meu Deus, o que aconteceu?”.

O sexo irresponsável transforma-se em violência letal quando se torna claro que Jennie contraiu o vírus HIV de Telly, que agora emerge como o contaminador, “o vilão supremo da cultura americana nos tempos da AIDS” (Warner, 1995, p. 25). Se a estória de Telly é uma estória de conquista sexual, a de Jennie é uma estória de tragédia e impotência, em face de uma impiedosa cultura jovem urbana que celebra a sexualidade inconseqüente e a violência, ao mesmo tempo que reduz jovens garotas a estereótipos sexistas: ou elas são objetos sexuais a serem conquistados e descartados à vontade ou elas são enlouquecidas por sexo e sempre disponíveis. Quando as garotas se reúnem no filme, elas estão sentadas em roda, conversando sobre sexo oral, excitando os garotos ou umas às outras, ou se preparando para serem exploradas, como no caso de Darcy, a última conquista de Telly, que vai se tornar mais um número nas estatísticas de AIDS.

Quanto à geração mais jovem de pré-adolescentes, seu futuro é pressagiado quando a câmera focaliza um quarteto de garotos de onze anos consumindo drogas e olhando os garotos mais velhos bebendo e se drogando até a inconsciência na festa. O futuro que eles herdarão não carrega nenhum modelo positivo nem sinais encorajadores de esperança. Para as garotas ainda mais jovens, há a mensagem sinistra e perturbadora de que também elas se tornarão, em breve, troféus sexuais para os machos predadores que as perseguem no perigoso espaço da cidade. Michael Atkinson expressa este sentimento ao notar que a câmera “se detém em uma solitária garotinha de três anos, como que tristemente sugerindo: é só uma questão de tempo” (Atkinson, 1995, p.66). Os corpos totalmente sexualizados e “genericados” das jovens garotas, capturados pelo olhar de Clark, sustentam a idéia da “representação do corpo feminino como o local primário da sexualidade e do prazer visual” (de Lauretis, 1987, p. 13). Passividade e impotência tornam-se as formas privilegiadas de comportamento, à medida que as meninas do filme seguem a liderança dos personagens masculinos, silenciosamente observam suas expressões de brutalidade e se derramam em lágrimas quando elas se tornam os objetos de sua violência. Uma sexualidade predatória permeia o impiedoso mundo dos misóginos adolescentes masculinos, adolescentes saturados por sua auto-importância e por seu desejo de caçar as garotas, as quais passivamente esperam ser empurradas para um ritual de sedução e possivelmente de morte.

A juventude descontextualizada e a fraude da agência

Flutuando na superfície de um cinismo sem saída, o filme de Clark deixa de investigar onde está localizada a identidade para os/as jovens urbanos/as que ele representa. Os/as adolescentes em *Kids* são retratados como se vivessem num vácuo histórico, político e cultural. Carecendo de qualquer profundidade, memória ou história, os/as adolescentes de Clark são retratados em termos pessoais e estilizados. Ele não oferece um contexto mais amplo para a compreensão das forças culturais, sociais e institucionais que atuam nas vidas desses/as adolescentes urbanos. É quase impossível compreender, a partir dessa perspectiva fortemente descontextualizada, a ausência de adultos no filme, a sexualidade de risco, a homofobia raivosa ou a violência aleatória praticada por esses adolescentes. Ao representar a vida jovem como se ela existisse fora das forças da história, da cultura dominante ou da poderosa atração interpelativa das instituições dominantes, o filme tem ressonâncias com uma ideologia conservadora que culpa a instabilidade psicológica dos/as jovens urbanos/as brancos/as e negros/as pela decadência social, pela pobreza e pelas inúmeras desordens que afetam suas vidas cotidianas. A narrativa de Clark sobre os/as jovens joga com os medos dominantes sobre a perda da autoridade moral, reforçando imagens de demonização e licenciosidade sexual, através das quais os adultos podem culpar os/as jovens pelos problemas sociais existentes e, ao mesmo tempo, se excitarem.

O realismo de Clark atua muito facilmente para definir as turbulentas experiências dos adolescentes, que ele representa não a partir de sensíveis considerações históricas e sociais, mas a partir de evocações estilizadas de choque e transgressão. Carecendo de profundidade e detalhe, os adolescentes do filme de Clark são unidimensionais, são quase uma caricatura. David Denby está correto ao insistir que Clark “transforma a juventude de seus sujeitos num choque estético. Seus/suas adolescentes chegaram à decadência sem passar pela maturidade. Eles/as parecem não ter outras dimensões — intelectual, espiritual, até mesmo física — além da carnalidade. Eles/as são apenas línguas” (Denby, 1995, p. 44). A tentativa de Clark de deixar o filme falar por si mesmo resulta numa estilizada estética da violência, que faz com que a realidade da violência seja vista como voyeurística, espetacular e absolutamente pessoal, em vez de social e política. *Kids* evita uma lição pedagógica importante que se deve ter em mente quando se lida com qualquer segmento da cultura adolescente: as práticas inseguras de sexo, a violência e a droga são comportamentos aprendidos que, “toda sociedade parece estar empenhada em ensinar” (Sklar, 1993, p. 11). Do mesmo modo, Clark parece desconhecer a idéia de que qualquer análise séria dos adolescentes “que deseje provocar uma mudança nos modos de ver, sentir e perceber, deve começar por questionar o poder estabelecido” (Aronowitz, 1994, p. 42). Ao final, a patologia e a ignorância formam as bases que definem a

identidade e a agência dos/as jovens urbanos no mundo de violência casual, niilismo irrestrito e incorrigível depravação de Clark. Embora Clark tenha sido ágil em defender seu filme como uma história preventiva sobre sexo seguro, bem como uma reprovação dos adultos que ou não compreendem os adolescentes ou simplesmente não estão por perto para lhes dar orientação, ele deixa de compreender — ou ao menos de representar — que é precisamente a sociedade adulta, com sua celebração dos valores e moralidades do mercado e seu ataque contra a sociedade civil, que corrói o sistema protetor e as redes de segurança que deveriam existir para as crianças e os jovens.

O realismo e a política da sexualidade adolescente

A construção do filme de acordo com um estilo pseudo-documentário — uma interpretação estética que pretende representar o mundo diretamente tal como ele é — serve para legitimar a reivindicação de Larry Clark de que *Kids* propicia uma viagem plena, “sem barreiras”, ao interior da cultura da juventude contemporânea urbana. Mas a abordagem do tipo cinema *verité* e a narrativa frouxamente estruturada do filme não conseguem salvar a exploração superficial, feita por Clark, das 24 horas típicas na vida de alguns adolescentes drogados, enlouquecidos por sexo e moralmente desorientados, apesar da aura de “verdade” que estrutura *Kids*. O apelo de Clark ao realismo, utilizado como uma prova da autenticidade do filme, obscurece a sua própria responsabilidade política e ética, ao esboçar um retrato amargo e brutal de um grupo específico de pessoas jovens. A invocação de verdade que acompanha os apelos a um cru realismo atua para dar credibilidade às imagens sobre a juventude urbana, difundidas pela direita, imagens que estão em ação em representações populares mais amplas.

A confiança de Clark na verossimilhança de uma narrativa tipo documentário, ao jogar com os medos e a ansiedade do público e a afirmação da sexualidade e do hedonismo, como as forças impulsionadoras da agência entre os/as jovens urbanos, revela o conservadorismo ideológico que sustenta *Kids*. No discurso de Clark, a sexualidade adolescente se torna uma metáfora para a insinceridade, a crueza, a violência e a morte. O que falta nessa perspectiva é uma compreensão política da relação entre violência e sexualidade, as quais constituem uma experiência diária para aqueles que habitam lugares e espaços que promovem o sofrimento e a opressão. Os perigos de tal posição são exemplificados numa resenha de *Kids* feita por Amy Taubin, uma crítica de cinema que escreve para a revista *Sight and Sound*.

Fascinada pelo uso que Clark faz da luz, da sombra e da cor, em *Kids*, e por seu retrato realista da sexualidade adolescente, Taubin acrescenta um toque ideológico à estética chique de Clark, ao sugerir que a socialização adolescente

é determinada menos pela cultura e mais pela biologia e por libidos ultra-poderosas e fora de controle. Para Taubin, é precisamente essa energia libidinal de alta intensidade que dá às representações que Clark faz dos/as jovens adolescentes “sua energia febril, seu humor louco, sua linguagem extravagantemente direta ... [fazendo-os] desprezíveis, sórdidos, famintos e radiantes ao mesmo tempo” (Taubin, 1995, p.17). A fascinação de Taubin com a estética da sexualidade adolescente exclui considerações ideológicas até mesmo quando elas são invocadas, traíndo a política conservadora — ou a perversão — subjacente à sua análise. Isso é particularmente claro quando ela descreve a horrível cena de estupro de Jennie no final do filme. Taubin escreve: “a cena parece durar para sempre, dando-nos tempo para nos sentirmos tão indefesos quanto a semi-consciente Jennie, e talvez (se formos totalmente honestos/as) levemente excitados/as” (Taubin, 1995, p.17). De uma maneira não diferente da de Clark, Taubin está fascinada com a sexualidade adolescente mesmo quando ela legitima a excitação voyeurística frente a um estupro impiedoso e repugnante. O que as perspectivas de Clark e Taubin têm em comum é que a sexualidade adolescente não é apenas descrita como uma força negativa na vida dos/as adolescentes. Ela também força os limites de um esteticismo que alimenta a celebração da perversão estilizada e da luxúria adolescente. O que tal pensamento compartilha com as atuais tentativas da direita de demonizar a juventude é o pressuposto de que as pessoas jovens estão primariamente identificadas com seus corpos e, especialmente, com seus impulsos sexuais. Vistos/as como não possuindo qualquer capacidade crítica, os/as jovens são definidos/as primariamente por uma sexualidade que é vista como fora de controle, exigindo vigilância, restrição legal e outras formas de poder disciplinar. Do mesmo modo, esta interpretação reducionista da juventude sexualmente ativa está a um pequeno passo dos retratos estereotipados da sexualidade negra, nos quais esta se torna uma metáfora para a doença, a promiscuidade e decadência social.

Conversa racial e juventude contaminadora

Há um outro aspecto perturbador de *Kids*, um aspecto que tem recebido pouca atenção da grande imprensa. Embora Telly e Casper sejam brancos, eles se comunicam na gíria negra das ruas e chamam um ao outro de “crioulo” (*nigger*). Suas roupas, jeito de andar e estilo de rua imitam a moda cultural negra do *hip-hop*. Embora os personagens negros em *Kids* não sejam centrais ao filme, eles ou são vítimas da violência ou servem de pano de fundo humorístico para a expressão de estereótipos sexuais. O papel da negritude não é um aspecto incidental do filme de Clark, porque ele se articula muito fortemente com a visão dominante mais ampla de que a cultura negra é responsável pela jornada auto-destrutiva que os/as jovens brancos/as estão realizando através dos mina-

dos campos urbanos das drogas, do sexo e da violência. Marcus Reeve capta esse sentimento de forma explícita:

Considerado juntamente com as urgentes iniciativas da direita para demonizar e eliminar as influências culturais afro-americanas na América e no exterior (especialmente a música, a linguagem e a moda hip-hop), o foco obstinado de Clark, do tipo cinema verité, nas transgressões de um dia de verão de dois adolescentes brancos (que vestem a roupa e falam a gíria de rua hip-hop, que bebem, fumam insensivelmente e “faturam” meninas) permite um olhar sobre o que está tornando a juventude americana branca tão louca: “eles estão vagabundeando e agindo como esses crioulos nojentos, desmoralizados”. Alegar que a ofensa racial implícita nessa descrição não é intencional não adianta nada (Reeves, 1995, p.64).

Embora o racismo de Clark e sua demonização da juventude possam não ser intencionais, eles participam daquilo que Toni Morrison chama de “conversa racial”: “a explícita inserção, na vida cotidiana, dos signos e símbolos raciais que não têm outro significado senão o de empurrar os afro-americanos para o mais baixo nível da hierarquia racial ... essa experiência retórica transforma os negros em não-cidadãos, em desacreditados foras-da-lei” (Morrison, 1993, p.57). A questão pertinente não consiste em saber se podemos qualificar acuradamente Clark como um racista, mas em saber se os efeitos de suas representações filmicas perpetuam o discurso e as práticas racistas existentes na sociedade mais ampla. Suas representações sobre a juventude branca e negra da classe trabalhadora sugerem, claramente, uma irresponsabilidade ideológica, enraizada em uma exagerada identificação com a temeridade dos/as jovens.

A própria infância torturada de Clark revela, em parte, sua atração pela cultura adolescente. Ignorado por seu pai e forçado a acompanhar e ajudar sua mãe, que ia de porta em porta vendendo fotografias de bebês, Clark começou usando sua própria câmera para fotografar seus amigos, muitos dos quais eram vagabundos, viciados em drogas e assaltantes. Clark acabou produzindo alguns livros de fotografia, incluindo *Tulsa* (1971), *Teenage Lust* (1983), *Larry Clark* (1983) e *The Perfect Childhood* (1993). Os dois primeiros livros asseguraram a imagem de Clark como um fotógrafo “durão”. Apesar de sua notoriedade, Clark vagou à toa nos anos 70 e acabou passando dezoito meses na prisão em Oklahoma, acusado de assalto e agressão. Depois do período na prisão, ele se dirigiu para Nova York e se tornou fotógrafo profissional. De acordo com seu próprio relato, Clark chegou à puberdade muito tarde e teve uma adolescência infeliz, por não ser como seus companheiros. Em parte, isso acaba revelando a sua obsessão pela adolescência e o horror, a excitação e a intensidade que ela reflete. Num comentário revelador a Terrence Rafferty, ele diz: “Desde que me tornei fotógrafo, eu sempre quis voltar aos anos passados. Sempre desejei ter uma câmera quando era garoto. Fodas no banco de trás. Gangues... Um pequeno

estupro. Em 1972 e 73 os garotos da vizinhança me levaram com eles, em uma aventura de sexo adolescente. Isso me levou de volta ao passado” (citado em Rafferty, 1995, pp.80-82). Clark revela não apenas uma nostalgia em relação à sua adolescência: ele romantiza acriticamente a própria violência que retrata em *Kids*. Esta é a perturbadora característica do filme de Clark. O filme registra a compulsão erótica do *voyeur*, um homem de meia-idade cuja atração pelo sexo adolescente é mais narcisista do que — social ou politicamente — reveladora, mais sintomática do que produtivamente pedagógica.

Para além da política representacional do desespero

Analisar criticamente o filme de Clark não significa sugerir que alguém que encontre prazer nas representações da juventude esboçadas, em filmes tais como *Kids*, deva ser condenado. Encontrar prazeres em imagens sexualmente carregadas de jovens não nos torna moralmente culpados. Ao mesmo tempo, a emergência de uma política representacional na qual os corpos dos/as jovens não são mais vistos como o lugar privilegiado do pensamento crítico, da agência, da resistência ou dos desejos produtivos levanta importantes questões com relação à responsabilidade moral e aos limites de nossos prazeres, numa época em que a juventude subordinada, especialmente a juventude negra urbana, está sob o ataque massivo dos conservadores. Igualmente importante é o modo como *Kids* funciona pedagogicamente, no interior de um discurso mais amplo sobre jovens. Essas representações ressoam como ataques conservadores centrados em questões de raça e sexualidade. Analisar o filme de Clark nos leva a questionar o modo como a política representacional neste texto encoraja ou apaga prazeres, significados e formas particulares de identificação racista. Ao mesmo tempo que o filme oferece possibilidades para questionar as ausências que estão por detrás de suas representações de gênero, de raça e de resistência juvenil, sua política de representações atua para afirmar a sexualidade adolescente como decadente e predatória, sugerindo também que a cultura jovem negra urbana é a causa primária dessa decadência. Isso levanta questões importantes sobre o modo como este filme atua pedagogicamente para interpelar as platéias juvenis e adultas sobre questões como: a construção da sexualidade adolescente; as políticas de identidade; o que significa viver com AIDS; se a juventude branca de classe trabalhadora, em geral, e a juventude negra, em particular, podem ser concebidas como algo mais do que um problema. Visto alegoricamente, *Kids*, como a maioria dos filmes de Hollywood sobre jovens, pode ser pedagogicamente questionado pelos medos raciais profundamente enraizados que ele expressa. Ele pode ser examinado pelo que revela sobre os profundos problemas históricos, sociais e políticos em ação na sociedade mais ampla.

A crítica textual que celebra os princípios estéticos formais em ação nas “representações realistas” da sexualidade adolescente, retratada como decadente e predatória, não é criticamente transgressiva nem mereceria ser rotulada como progressivamente transformativa. Muitos críticos têm defendido o filme de Clark, escudando-se numa defesa ideologicamente “neutra” da estética e da liberdade artística, deixando, assim, de se envolver num diálogo público mais amplo sobre as desordenadas realidades políticas de exploração e injustiça social que resultam dos ataques atuais contra os/as jovens pobres, urbanos, brancos ou negros. Tais críticas, ao invés de questionar a agenda atual, freqüentemente legitimam-na, por se desobrigarem com relação a essa juventude, que percebem como descartável ou perigosa relativamente aos imperativos do mercado livre e da economia global. Isso sugere que *Kids* precisa ser lido como parte de um debate mais amplo sobre racismo, poder, ideologia e política.

O filme de Clark não se traduz facilmente numa política representacional que amplie o conhecimento e as habilidades capazes de ajudar as pessoas jovens a aumentar sua participação e controle sobre as esferas cultural, econômica e social que modelam suas vidas diárias. Embora não haja falta de modelos para essa tarefa, um exemplo importante recente pode ser encontrado no filme de Jonathan Stack, *Harlem Diary* (1996), que narra as complexidades, lutas e esperanças de nove jovens afro-americanos, que tentam reconstruir suas vidas numa cultura destrutiva de racismo, violência e drogas. Stack não é nenhum romântico, mas ele deixa as próprias vozes dos garotos expressarem as complexidades de suas vidas, sua coragem e sua força, ao lhes dar câmeras de vídeo para que forneçam representações de suas experiências. Essas narrativas tornam-se a base para os/as estudantes se engajarem num diálogo mútuo, bem como para debaterem a importância de tais práticas diárias, para repensar a forma como poderiam imaginar e transformar seu próprio senso de agência e o desenrolar de suas histórias. Esse é um documento cultural notável, pleno de complexidades, tensões e sutilezas; além disso, está intensamente preocupado com sua própria política e com os perigos que esses garotos enfrentam. Ao mesmo tempo, Stack se recusa a romantizar a resistência e o poder da pedagogia crítica e expressa a crença de que intervenções pedagógicas e políticas progressivas poderiam fazer emergir possibilidades e realizações reais, para garotos que freqüentemente são vistos como descartáveis. O filme de Stack vai além do apelo simplista em favor de imagens positivas da juventude negra; ao invés disso, ele apreende a complexidade do modo como os/as jovens são produzidos dentro de certas circunstâncias sociais, econômicas e políticas, ao mesmo tempo que agem para transformar tais condições. A política de Stack é clara e ele se recusa a se esconder por detrás de um supostamente “neutro” apelo ao realismo. Este é um filme com um projeto genuíno, que leva a sério o desafio de desenvolver uma linguagem de crítica e possibilidade, uma linguagem que confronte as representações racistas da juventude e uma política representacional, na qual os/as jovens são

culpados pelas falhas da sociedade. *Harlem Diary* fornece um exemplo de uma política representacional na qual uma política e uma pedagogia do popular possibilitam que os espectadores compreendam os modos através dos quais os/as jovens negros tentam “abrir espaços sociais e culturais nos quais possam se expressar” (Gray, 1995, p.160), bem como se engajarem e transformarem as condições através das quais eles lutam contra os limites da pobreza e do racismo.

No seu apelo ao realismo estilo “documentário”, o filme de Clark estimula uma pedagogia e uma política conservadoras, que não são capazes de romper os discursos dominantes sobre os/as jovens subordinados/as deste país. As políticas progressistas parecem inimagináveis na juventude da classe trabalhadora retratada no filme de Clark. O pessimismo e a unidimensionalidade de Clark tornam-se claros quando comparados a filmes tais como *Harlem Diary*, o qual está muito menos interessado em retratar “realisticamente” a dominação do que em revelar as contradições, as brechas, as fissuras e o modo como a juventude adolescente luta, nesses espaços, contra a dominação e o racismo, em vez de simplesmente se render a eles. Este é um texto cultural cuja política representacional expande e aprofunda as possibilidades democráticas para se produzir filmes que resistam aos atuais retratos racistas e demonizantes da juventude subordinada, em vez de reforçá-los.

Notas

1. “Agência” significa aqui o componente ativo da ação humana (N.do R.).
2. “*Tagging* é uma prática policial, pela qual se prendem todos os homens negros pelo menos uma vez e se introduzem seus nomes nos registros policiais.” Notificou-se que, em Denver, a atividade de *tagging* (fichamento) era tão bem sucedida que “se estimava que dois terços de todos os homens negros, entre as idades de 12 a 24 anos, estavam na lista. Os brancos representavam apenas sete por cento da lista, numa cidade que é 80 por cento branca” (Parenti, 1994, p.49).

Referência filmica

Woods, C. (Produtor) & Clark, L. (Diretor). (1995). *Kids* (filme). Shining Excalibur.

Referências bibliográficas

ARONOWITZ, S. *Dead artists, live theories and other cultural problems*. Nova York: Routledge, 1994.

- ATKINSON, M. Skateboard jungle. *Village Voice*, 12/setembro/1995, pp.64-66.
- BUTTERFIELD, F. More blacks in their 20's have trouble with the law. *New York Times*, 5/outubro/1995, A18.
- DE LAURETIS, T. *Technologies of Gender*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.
- DENBY, D. School's out forever. *New York*, 31/ julho/ 1995, pp.44-45.
- GABRIEL, T. Think you had a bad adolescence? *New York Times*, 31/julho/1995, C1, C7.
- GRAY, H. *Watching race: Television and the struggle for "blackness"*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.
- MORRISON, T. On the backs of blacks. *Time*, Primavera de 1993, p.57.
- PARENTI, C. Urban militarism. *Z Magazine*, Junho de 1994, pp.22-26.
- RAFFERTY, T. Growing pains. *New Yorker*, 31/julho/1995, pp. 80-82.
- REEVES, M. Skateboard jungle. *Village Voice*, 12/setembro/1995, pp. 64-66.
- SKLAR, H. Young and guilty by stereotype. *Z Magazine*, julho/agosto/1993, pp. 52-61.
- TAUBIN, A. Chilling and very hot. *Sight and Sound*, novembro/1995, pp. 16-19.
- WARNER, M. Negative attitude. *Voice Literary Supplement*, setembro/1995, pp. 25-27.

Publicado inicialmente no livro de Henry Giroux, *Channel Surfing: Race, Popular Culture and the End of Childhood*. Nova York, St. Martin's Press (no prelo). Publicado em Educação & Realidade com a autorização do autor.

Tradução de Guacira Lopes Louro. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva.

Henry Giroux é professor da Pennsylvania State University, Estados Unidos da América.

Endereço para correspondência:

E-mail: Henry Giroux HAG5@PSUVM.PSU.EDU



21(1):137-157
jan./jun. 1996

LUTAS ENTRE CULTURAS NO CURRÍCULO EM AÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Marlucy Alves Paraíso

RESUMO - *Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente.* Neste artigo, ao focalizar o tema “luta entre culturas”, analiso o confronto entre “roça e cidade” no currículo em ação de um curso de formação de professoras/es (Habilitação para o Magistério), abordando a forma como as/os estudantes da roça são representadas/os no currículo em ação, a tendência da escola à homogeneização cultural e os elementos de contestação, conformismo, resistência e de poder que se manifestam no interior desse confronto.

Palavras-chave: currículos, currículo e cultura, diversidade cultural, formação docente.

ABSTRACT - *Struggle among cultures in the teacher training curriculum in action.* In this article, focusing on “struggle among cultures”, I analyze the confrontation between “country” and “city” as part of curriculum in action for teacher training, approaching the way country students are represented in such curriculum, the school trend to cultural homogeneity and the protest elements, conformism, resistance and power, manifested inside of this confrontation.

Key-words: curricula, curriculum and culture, cultural diversity, teacher training.

Introdução

Utilizando-me da teoria crítica de currículo e de estudos sobre o multiculturalismo, analisarei, neste artigo, os dados coletados em uma pesquisa de campo realizada num Curso de Magistério (mais conhecido como Curso Normal) de uma cidade do norte de Minas Gerais, sobre um tema de forte presença no currículo em ação do Curso investigado, mas que constitui “campo de silêncio” do currículo formal: *a luta entre culturas: campo x cidade*.

A partir dos dados, portanto, tratarei esse tema exatamente nesse sentido de exclusão — já que não pertence nem ao currículo oficial nem ao planejado, como também não é problematizado no currículo em ação —, embora constitua uma presença real nas diferentes relações que se estabelecem em sala de aula. Foi possível constatar que ele está vivo no cotidiano escolar, na vida das pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem, 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 “campo 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 um campo de silêncio porque está ausente no currículo formal e não é problematizado no currículo em ação como um conhecimento digno de ser trabalhado no Curso.

O estudioso do currículo Jurjo Torres Santomé, em recente trabalho 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 aula e nas escolas” (1995, p.161). Parece-me que o autor usa o termo “silenciada” no mesmo sentido que quero atribuir a campo de silêncio do currículo, já que ele chama de “culturas silenciadas” aquelas que “não dispõem de estruturas importantes de poder” para serem trabalhadas nas salas de aula como conhecimentos legítimos.

Desta forma, neste estudo, 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 no currículo, a tendência do currículo à homogeneização cultural e os elementos de resistência, de conformismo e de poder que se manifestam no interior desse confronto.

A relação currículo e cultura

(...)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, recreação e, sobretudo, de contestação e transgressão (Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, 1994, p.28).

Sabemos que cultura é um conceito notavelmente ambíguo. Diferentes autoras/es têm mostrado sua complexidade conceitual (Raymond Williams, 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 Nova Sociologia da Educação — 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) 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 e 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 cur-

riculo 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.

As culturas “campo” e “cidade” em confronto

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).

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 ocorrido no Curso de Magistério investigado 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 rural, 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 Teresa, 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.

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 Claude Grignon (1995), Jurjo Torres Santomé (1994 e 1995), J. Gimeno Sacristán (1995) 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 se-

rem 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”(1995, p.180). Quando a professora Teresa 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 (1995, p.180-181).

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 Teresa 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 à cidade (onde fiz a pesquisa) e à Escola de Magistério. Algumas/alguns dessas/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, 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 tra-

balho 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, 1995, p.181). 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, 1995, p.180).

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 diferencição. 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 (1995, p.182).

No momento em que as/os estudantes da “roça” devêm “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 Állison: “*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 (1995, p.170).

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 tranqüilas 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 forró 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”.

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: “você são uns roceiros”, “você têm que tomar um banho de civilização”, “sentimos vergonha de você”, “você são uns babacas, não quero nunca ir para os lugares com você”. Os rapazes revidavam, gritando, tampando os ouvidos para não escutar o que as moças diziam e insultando-as também. Vários acrescentavam: “não são você 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. Pierre 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 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.142).

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” (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... (1995, p.186).

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.196).

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 daquelas/es que são 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 detectar o envolvimento dos aspectos culturais do currículo com as relações de poder. Entretanto tenho dúvidas se os conteúdos ensinados têm a ver com o mundo

daquelas/es 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 Teresa 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 saí 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 Teresa 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”. 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, poderia afirmar que há uma visão etnocêntrica das/os professoras/es do Curso investigado. Elas/es 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 nexó entre representações e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, 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.200).

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 nexó 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.196), e que centra esses pontos de contato “precisamente na identificação e transformação das relações de poder existente entre elas”(ibidem) — 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.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Maestros e textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989a.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.133-184, jul/dez de 1995.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da, (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes, 1995.
- GRIGNON, C. ; PASSERON, J. C. *Lo culto y lo popular : miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Madri: La Piqueta, 1992.
- 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.
- MCCARTHY, C. *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata, 1994.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Ensino: curso normal*. Belo Horizonte, p.97-105, 1988.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da; (Orgs.). *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p.7-37: Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.
- PARÁISO, M. A. Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio do currículo. Trabalho apresentado na XVIII Reunião Anual da anped, realizada em Caxambu MG no período de 17 a 21 de setembro de 1995.
- PASSERON, J. C. Pedagogia e poder. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.3-12, 1992.
- 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.
- SACRISTÁN, J. G. Currículum y diversidad cultural. *Educacion y sociedad*, n.11, 1993, p.127-153.
- _____. O desarrollo curricular y la diversidad. Madrid, 1994. Texto mimeografado.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalización e interdisciplinarietà: 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, 1995
- 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.

SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós moderna. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio: Vozes, 1995a.

_____. Currículo e identidade social: outros olhares. In: Silva, T.T.da. (Org.). *Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes, 1995b.

YOUNG, M. (Ed.). *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier MacMillan, 1971.

_____. 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.

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.

Marlucy Alves Paraíso é professora da Faculdade de Educação da UFMG.

Endereço para correspondência:
Rua Carvalho de Almeida, 48/31
Cidade Jardim
30380-160 - Belo Horizonte - MG



21(1):159-186
jan./jun. 1996

NOTAS PARA UMA GENEALOGIA DO *CURRICULUM* ESCOLAR¹

Flávia Terigi²

RESUMO — *Notas para uma genealogia do curriculum escolar.* Este texto aborda a análise do campo do currículo propondo algumas notas que mostram a emergência de sentidos sobre o mesmo que tiveram lugar ao longo da história da escolarização. As notas começam discutindo a posição essencialista subjacente às tentativas de estabelecer uma origem para o currículo, e destacam a emergência de novos sentidos, o retorno a sentidos anteriores e a adoção de sentidos antes ligados a outros conceitos. Como consequência dessa análise, a autora sugere que assistimos, em plena década de 90, ao surgimento de um novo processo de emergência de sentidos: a reconversão do *curriculum* de um sistema centrado no ensino para um sistema centrado na avaliação. Nos currículos nacionais, a avaliação estabelecida pelo poder central para todos os sujeitos escolarizados converte-se no verdadeiro *curriculum*.

Palavras-chave: *currículo, história da educação, genealogia.*

ABSTRACT — *Notes for a genealogy of school curriculum.* This paper analyses the field of curriculum by proposing some notes that show the emerging of senses that has taken place around it all along the history of schooling: The notes start discussing the essentialism that underlines the attempts of establishing an origin for curriculum, and they remark the emerging of new senses, the return to previous senses, and the adoption of senses that have been previously awarded to other concepts. As an outcome of this analysis, the author suggests that we now assist, in the 90's, to a new process of sense emergin: the reconversation of curriculum from a teacher-centered to testing-centered system. In the national curricula, testing fixed by central government for all people in school turns out to be real curriculum.

key-words: *curriculum, history of education, genealogy.*

Procurar uma tal origem é tentar encontrar “o que já estava dado”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces. É tentar levantar as máscaras para desvelar finalmente uma primeira identidade (Foucault, 1992: 10/1).

Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os infimos desvios — ou ao contrário as inversões completas — os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos — não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (ibidem, p.13).

O campo do *curriculum* tal como se apresenta hoje em dia

O campo do *curriculum* escolar foi ganhando espaço na literatura especializada a partir das conceptualizações da década de 60. Nesta época, o termo *curriculum*³, cuja utilização tinha ficado restrita a certos âmbitos académicos — em particular, à produção estadunidense —, começou a invadir a literatura pedagógica, amparado pelas conceptualizações que buscavam substituir a velha expressão *planos de estudo*⁴ por outra que abrangesse não apenas os documentos oficiais nos quais se prescrevia o que devia ser ensinado, como também o conjunto de processos que determinavam o que era efetivamente ensinado.

Qualquer aproximação à produção reunida desde então acerca do *curriculum* escolar permite formular uma dupla constatação: 1) que o campo apresenta uma enorme quantidade de produções, e 2) que estas agregam, ao impacto de seu número, a complexidade resultante de cobrir uma gama variadíssima de questões.

Para fins de ordenamento, e coincidindo com várias análises disponíveis, podemos dizer que as conceptualizações acerca do *curriculum*, que se traduzem nestas obras, abrangem o conjunto definido em termos de uma polarização: *curriculum* como texto versus *curriculum* como tudo o que é educativo.

No primeiro caso, homologa-se o conceito de *curriculum* ao de “documento escrito”. No segundo, produz-se um “alargamento” do conceito de *curriculum* que, em muitos casos — e estamos falando de produções com datas muito recentes —, faz com que ele corresponda a tudo o que é educativo, pela via de suas equivalências com as idéias de “prática escolar efetiva”, “aprendizagem real dos alunos”, etc.

A multiplicação e diversificação das temáticas que, aqui e agora, abrigam-se sob o conceito “*curriculum*”, fazem com que o mesmo resulte, por excessivo, insuficiente. É tanto o que abrange, que abrange tudo, ou quase tudo; o que é o mesmo que dizer que perdeu sua capacidade discriminativa.

Como resultado, os analistas coincidem em descrever o campo em situação de “explosão”, no sentido que se chegou a um estado no qual tudo o que acontece na instituição escolar e no sistema educativo é, de maneira indiferenciada, *curriculum* (De Ibarrola, 1983; Kemmis, 1988; Díaz Barriga, 1992). O efeito é paradoxal: a hipertrofia do campo estaria levando-o, segundo vários diagnósticos, a sua própria dissolução (por exemplo, Díaz Barriga, *idibem*).

O *curriculum* apresenta, então, um estado atual de tratamento que torna muito complexa a tarefa de realizar sua análise. Entretanto, aqui a tentaremos. Proporemos um conjunto de notas destinadas a historicizar este conceito cuja saturação tanto nos preocupa.

Por que um estudo histórico sobre *curriculum*? Porque temos necessidade de compreender este presente, esta “explosão” que hoje caracteriza o conceito, e entendemos que “seguir o filão complexo da proveniência” (Foucault, 1992:13) pode contribuir para tal compreensão. Ocupamo-nos do passado do conceito *curriculum* porque nos preocupa seu presente.

Não se trata de que um trabalho sobre *curriculum* deva referir as múltiplas ocorrências históricas do conceito, com o propósito de satisfazer uma ânsia de completude. Esboçaremos alguns traços, nos deteremos em alguns momentos, e assinalaremos alguns acontecimentos que destacamos nesta história; mas, em termos de exaustividade, este escrito não pode nem pretende substituir sequer a uma boa cronologia, muito menos aos trabalhos — incipientes, mas existentes — sobre a história do *curriculum* ⁵.

O problema da origem

Poderíamos “incursionar pelo passado” do *curriculum* buscando encontrar-lhe uma “origem” — aquele ponto no qual o conceito se encontrava em estado “puro”, que hoje estaria perdido pelos múltiplos significados que lhe foram atribuídos. Encontrada esta origem — o “verdadeiro” *curriculum* —, faríamos um esforço por separar, das “verdadeiras” manifestações do *curriculum*, aquelas que o desviam, afastando-o de sua essência verdadeira. Semelhante esforço apenas pode acabar em uma expedição punitiva pelo passado, e somente pode fazer-se, caso se decida — mas, sobre que base? — que as múltiplas ocorrências históricas em que o *curriculum* não se parece com aquilo que decidimos que ele é, não apenas são irrelevantes para sua compreensão atual, como tendem a ocultar sua essência ⁶.

Por outro lado, dispostos a buscar uma origem, encontraríamos dificuldades para escolher, entre tantas vozes autorizadas, a qual delas atribuir o mérito de haver determinado o começo, o ponto onde o conceito *curriculum* era o “verdadeiro” *curriculum*. Seleccionamos alguns exemplos, dentre os que nos oferece a literatura recente, a fim de possibilitar uma discussão sobre este problema.

O pedagogo Angel Díaz Barriga, com forte influência sobre seus colegas latino-americanos, por exemplo, considera que podemos falar de *curriculum*, apenas a partir das conotações específicas que o termo adquire na produção estadunidense desde a década de 45:

O conceito “currículo” é criado no contexto da pedagogia da sociedade industrial. (...) Se, na década de 20, já circulam ensaios que orientam a problemática curricular, é só depois da Segunda Guerra Mundial que aparecem as primeiras formulações com um maior nível de articulação. Entre os principais textos desse período se encontram “Princípios básicos do currículo” (Tyler, 1949) e “Elaboração do currículo” (Taba, 1962). Em consequência do exposto, sustentamos, como afirmação central deste ensaio, que a teoria curricular surge e se desenvolve nas linhas conceptuais da pedagogia estadunidense (Díaz Barriga, 1992:16/7).

Para este autor, o currículo, junto com a avaliação e a tecnologia educativa, são os três pilares do que chama “pedagogia da sociedade industrial” (Díaz Barriga, 1986). Em seu posicionamento, o currículo não é uma entidade preexistente que se ressignifica no quadro desta pedagogia, mas uma entidade constitutiva dela mesma. Por isto, descarta que o *concepto curriculum* se encontre devidamente articulado nos debates e documentos anteriores, mesmo quando estes tenham utilizado correntemente o termo: é o caso do trabalho de Franklin Bobbit *The curriculum*, de 1918, que se propõe a “apresentar parte da teoria necessária para as tarefas do *curriculum* desta nova época” (Bobbit, em De Alba et alli (comps., 1991:95).

Díaz Barriga não omite essas produções por desconhecê-las, mas porque busca destacar o que *verdadeiramente* é o *curriculum* — neste caso, um pilar pedagógico da massificação da sociedade industrial —, considerando todo o prévio apenas como algo preparatório ao *curriculum* verdadeiro. Dentre “todo o anterior” encontram-se, não apenas os debates e produções no mesmo campo estadunidense, mas toda ocorrência histórica do conceito. O termo pode ter sido usado, mas não o *verdadeiro curriculum*.

Segundo David Hamilton, historiador do *curriculum*, para encontrar sua origem devemos retroceder mais ainda: precisamente, até Glasgow, em 1633.

Um ponto de partida adequado seria o Oxford English Dictionary, que localiza a primeira fonte do curriculum nos registros da Universidade de Glasgow, de 1633 (Hamilton, 1991:197).

Em grande parte do artigo que referimos, Hamilton rastreia outras obras a fim de estabelecer se o Oxford English Dictionary seria o autêntico começo da utilização do termo. Ou seja, para o autor, a “origem” do *curriculum* está menos ligada à produção de sentidos e mais à ocorrência terminológica. Nesta busca, e

apesar da estreita união de sentidos dos termos “*ordo*” e “disciplina” com o de *curriculum*, o autor prefere identificar a origem do termo com o que considera sua primeira utilização efetiva.

Finalmente, Kemmis cita criticamente a Marsch, para quem a origem do *curriculum* remonta a Platão e Aristóteles.

“O termo *curriculum* tem uma longa história. Foi utilizado por Platão e Aristóteles para descrever os temas ensinados durante o período clássico da civilização grega” (Marsch, citado em Kemmis, 1988:32).

O caso de Marsh é particularmente ilustrativo. Kemmis registrou como seu propósito de mostrar a continuidade do emprego do termo *curriculum*, o mais longe que fosse possível, levou-o a atribuir aos filósofos gregos, concretamente a Platão e a Aristóteles, o uso de um termo latino ... (Kemmis, 1988:32).

Recapitulando: três autores, três origens. Não se trata de julgar, indicando quem acertou a busca da “verdade histórica”. Parece claro que ir ao passado, em busca da origem, leva-nos a encontrá-la naquele ponto em que o *curriculum* se parece ao que hoje acreditamos que é, ou pensamos que devesse ser:

- * se o *curriculum* é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, como a encontra Díaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 20.
- * se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como *curriculum*, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade européia, como propõe Hamilton;
- * se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Marsh, a Platão e, talvez, até antes dele⁷.

Além disso, tal busca deixa-nos expostos à aparição de um documento mais antigo, de uma citação ainda mais anterior, que se possa reconhecer como a verdadeira origem. Não cessam de ressoar aqui as palavras de Bourdieu: “os historiadores não escapam sempre a uma forma sutil de mistificação (...) Toda sua postura de especialistas nas fontes e nas origens leva-os a situarem-se na lógica mítica das origens e do primeiro começo (...) A busca da superação distintiva encaminha-os a retrocederem sempre mais no passado, a mostrar que tudo começou antes do que se havia pensado, a descobrir os predecessores dos precursores, a descobrir os signos portadores dos signos anunciadores” (Bourdieu, 1980:4).

Temos, então, *curriculum* como indicação do que se ensina, *curriculum* como plano estruturado de estudos, *curriculum* como ferramenta pedagógica da sociedade industrial. Não discutiríamos a legitimidade de cada um destes conceitos; são sentidos historicamente construídos de *curriculum*. O que tornamos discutível é a necessidade de considerar um destes sentidos como o “verda-

deiro” *curriculum* e, conseqüentemente, de excluir os demais. Por que e sobre que base decidir que um sentido historicamente construído sobre o *curriculum* não é o *curriculum*? Façamos o exercício de levar ao extremo o argumento de cada origem. Os resultados podem ser ilustrativos na hora de pôr em discussão este problema.

O *curriculum* origina-se quando se originam prescrições sobre o ensino

Forçando-a um pouco, esta é a posição de Marsh: que encontra o *curriculum* na Grécia clássica porque sustenta que o *curriculum* são as matérias de ensino oferecidas ou prescritas, e encontra matérias de ensino oferecidas ou prescritas na Grécia clássica. Se este é o sentido, *curriculum* existiu sempre que houve prescrição sobre o ensino e, portanto, sempre que tenha existido intencionalidade na educação; na periodização de Braslavsky, haveria *curriculum* desde que se produz a diferenciação do social e do educativo, processo que se encontra plenamente desenvolvido nas sociedades segmentadas (Braslavsky, 1991).

Com o mesmo critério — homologar o *curriculum* com as prescrições sobre o ensino —, poderíamos nos deter nas prescrições sobre o que ensinar, as quais caracterizam os sistemas pedagógicos dos teóricos históricos da educação. Nesta linha, por exemplo, Kemmis revaloriza uma história dos métodos de ensino (a de Broudy) porque sustenta que a cada um dos grandes nomes da pedagogia — destacados por Broudy —, pode-se fazer corresponder sua teoria em estado prático sobre o *curriculum*, já que inclui idéias sobre o que se deve ensinar (Kemmis, 1988). O exemplo que pode parecer fácil ao leitor é Comenius — que desenvolveu um sistema completo de conteúdos de ensino, graduando-os de acordo com etapas⁸ —, mas não é o único. As quatro etapas de ensino postuladas por Herbart, por exemplo, constituem uma metodologia para tomar as seis áreas de experiência — a sociedade, a humanidade em geral, a divindade, o mundo externo, a lei e as relações estéticas — e apresentá-las à mente na ordem correta; estas seis áreas da experiência seriam sua idéia acerca do que se deve ensinar, a tal ponto que Bowen afirma que Herbart “define o *curriculum* como um corpo organizado de conhecimentos o melhor calculado possível para que esteja em relação com as condições da mente” (BOWEN, 1986, tomo III: 310).

Poderíamos aprofundar a análise de Herbart, ou nos dedicar a outros grandes nomes, mas, antes, convém analisar se este é o caminho adequado para uma genealogia do *curriculum*. Neste trabalho, sustentaremos que não: que “sempre” tenham existido idéias sobre o que se deve ensinar não significa que “sempre” tenha existido o *curriculum*⁹.

Revisemos o ponto. O fato de que os grandes nomes da pedagogia tenham

tido uma idéia de *curriculum*, pelo menos em estado prático, leva a sustentar que uma história dos métodos de ensino constitui “um ponto de partida útil para analisar a história do *curriculum*” (Kemmis, 1988:36). Mas, se fosse assim, também uma história das instituições educativas poderia ser um bom ponto de partida, ou uma história dos atores ou agentes educativos; e isso porque em todos esses casos há uma idéia em estado prático sobre o que se deveria ensinar, ou o que se deveria aprender ...

Desde tal perspectiva, em nosso modo de ver excessivamente ampla, *toda* história da educação e da pedagogia seria necessariamente uma história do *curriculum*. Algo similar a isto parece supor Lundgren, que inventa a expressão *códigos curriculares* e, a partir daí, reconstrói uma história do *curriculum* e de seus códigos, que é uma completa história da educação ocidental desde a antiguidade clássica até nossos dias (Lundgren, 1992).

A proposta merece ao menos uma objeção dirigida à sua generalidade, e à sua correlata indeterminação: estamos, uma vez mais, na tentação, heurística-mente pouco útil, de identificar o *curriculum* como *tudo o que acontece em educação*. Se a história dos pedagogos contribui, tanto quanto a história das instituições, ou dos atores; e mesmo se coisas diferentes vêm contribuir, mas todas elas são igualmente constitutivas do sentido do termo *curriculum* nas discussões atuais — embora não possamos dizer em quais aspectos —, é porque algo específico se perdeu. É certo que abarcando toda a educação, consegue-se que o *curriculum* não fique de fora; mas, definitivamente, uma vez que se olhe para dentro, fica difícil decidir o que, de toda a massa de fenômenos que abrangemos, é o *curriculum*.

O *curriculum* origina-se quando se origina o termo *curriculum*

Analisemos agora a segunda origem possível: o *curriculum* tem sua origem em Glasgow porque ali se utiliza o termo *curriculum* para referi-lo a um plano de estudos.

É fácil dizer “o *curriculum* não existia porque a palavra *curriculum* não existia”; é fácil, digamos, refutar a Marsh. Mas isto não autoriza automaticamente a dizer “o *curriculum* existe a partir do momento em que a palavra *curriculum* começa a ser utilizada”. Esta posição, que parece identificar a origem pela designação, merece, pelo menos, duas objeções.

A primeira é que não é possível sustentar que todos os sentidos do termo se constróem quando o termo surge. Proponhamos um exemplo de outro âmbito: embora o termo “Europa” seja de origem muita antiga e já fosse utilizado pelos gregos, seu uso não inaugura todos os sentidos que seria possível atribuir-lhe; de fato, entre os gregos, “Europa” designava a grande península situada ao nor-

te do Mediterrâneo, era pouco mais que um mero termo geográfico, e apenas no século IX, através do império carolíngio, começou a representar uma *civilização*, a tal ponto que Bowen fala da “origem da Europa” justamente no século IX (Bowen, tomo II:26). Por outro lado, o sentido que poderia ter o termo Europa no século IX não era o mesmo que aquele adquirido com a configuração dos estados nacionais; nem aquele que tem hoje, mediando os processos de constituição do Mercado Comum Europeu.

Dito de outro modo, pode-se gerar o termo, mas não se esgotam seus sentidos. Não parece justificado buscar a origem do *curriculum* procurando o nascimento do termo e, postulando, a partir daí, uma linha de continuidade de sentido até o presente. Sem dúvida, uma genealogia do *curriculum* deve incluir a emergência do termo; mas não deve ser reduzida a ela. Pense-se que um elemento constitutivo do sentido atual do *curriculum* — prescrição sobre o ensino — existe muito antes da aparição do termo.

O problema, contudo, não é de Hamilton e do *curriculum*, mas de toda a história da educação. Os historiadores da educação cuidam para evitar os anacronismos: seja as formas anacrônicas que provém do erro cronológico — como colocar algo em um tempo no qual nunca poderia haver existido —; seja as formas que procedem, como assinalou Hamilton, de “impor a linguagem do presente à escolaridade do passado” (Hamilton, 1991: 187) — tal como falar, por exemplo, de *política educativa carolíngia* (Bowen, 1986, tomo II:33) —. Porém, levada ao extremo, esta posição pode incorrer no erro inverso de supor que, desde que algo existe, toda vez que se designe algo com esse mesmo nome, será a mesma coisa e terá os mesmos sentidos. Ao longo dos últimos séculos, os sentidos que adquiriu o termo *curriculum* ultrapassam em muito a idéia de ordem e sucessão, e também a idéia de plano de estudos. De modo que, embora se possam encontrar planos de estudos e *curricula*, agora e no século XVII, nunca afirmaria que se trata da mesma classe de coisas.

A crítica pode ser melhor entendida caso se proceda a uma analogia com as recentes produções sobre a história da escola. As instituições chamadas escolas existem desde há muito tempo; mas, as histórias da escola não são as histórias de quaisquer instituições que tenham sido chamadas “escolas”, mas de um tipo especial de instituição educativa característica dos sistemas educativos modernos: para Varela e Alvarez-Uría, da “escola nacional em seu sentido preciso: espaço de governo dos filhos das classes desfavorecidas” (Varela e Alvarez-Uría, 1991:14, nota de rodapé). Os atuais historiadores da escola seriam imensamente críticos, por exemplo, com o trabalho de Marrou sobre a educação na antigüidade, pela maneira em que este categoriza como o mesmo tipo de escola (que chama antiga) instituições tão diversas como a escola rabinica, o catecumenato cristão e as escolas medievais (Marrou, 1965). Para os historiadores da escola, esta poderá compartilhar traços com instituições homônimas de outras épocas e, inclusive, poderá dizer-se que herda elementos das mesmas;

mas, de modo específico, afirmarão que a “o surgimento da Escola é um fenômeno altamente disruptivo na história da educação” (Pineau, 1993:2), e o situarão no século XIX: “a escola primária, enquanto forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatória para as crianças das classes populares, é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais de um século de existência” (Varela e Alvarez-Uría, 1991:14)¹⁰.

A segunda objeção, suscitada pela identificação da origem com a designação, é a de que não é possível sustentar que tudo que tenha sido anterior ao surgimento do termo *curriculum* é irrelevante para o estudo do *curriculum*. Pense-se que outro elemento constitutivo do significado de *curriculum* é o de ordenamento do ensino e que, nessa direção, o *curriculum* da Universidade de Glasgow combina as idéias preexistentes de *ratio* e *ordo*, cujo estudo consideramos central em uma genealogia do *curriculum*. “*Ratio*, que, em geral, se traduz por “razão”, tinha, na realidade, numerosas acepções entre aquelas que se atribuía a uma teoria, doutrina ou soma sistematicamente ordenada de conhecimentos. Compartilhando este último significado, *ordo* continha, além disso, a idéia de dispor as coisas em sua correta sucessão” (Bowen 1986, tomo II:549. O sublinhado é nosso). Uma história da *ratio* é também uma história do *curriculum*, e isto em um sentido muito mais particular do que uma história geral da educação. O *Ratio Studiorum* jesuíta acrescenta ao caráter prescritivo, compartilhado com formulações que o precederam no tempo — *otrivium* e *oquadrvium* que destaca Marsh, por exemplo —, a idéia de ordem e seqüência que Hamilton encontra no *curriculum* da Universidade de Glasgow, mas, acrescenta algo que o *curriculum* de Glasgow não tem: o fato de constituir uma prescrição organicamente estabelecida, segundo seu modo de elaboração e sua expressão regulamentadora, para abranger um sistema de instituições sumamente complexo e em expansão, como era o sistema dos colégios jesuíticos em todo Ocidente. E, no entanto, o *Ratio* jesuíta antecede ao *curriculum* de Glasgow em mais de trinta anos¹¹. Uma história do *curriculum* que começasse apenas em Glasgow, deixaria o *Ratio Studiorum* de fora.

O *curriculum* origina-se como ferramenta pedagógica da sociedade industrial

Vamos à terceira origem. Na posição de Díaz Barriga, o *curriculum* origina-se nos Estados Unidos do pós-guerra¹². Embora concedendo aos debates e produções precedentes o estatuto de curriculares, a origem do *curriculum* estaria localizada, no máximo, ao final da década de 10. A posição do autor, que apresenta alguma variação cronológica, é firme no que poderíamos chamar contextual: “o conceito ‘currículo’ é criado no contexto da pedagogia da sociedade industrial. Apenas por uma extensão arbitrária este vocábulo aplica-se à organização do conteúdo temático em circunstâncias históricas diversas às de

sua origem” (Díaz Barriga, 1992:16).

Como nos outros casos, tentaremos analisar o que Díaz Barriga encontra nos Estados Unidos do pós-guerra, para compreender qual o sentido de *curriculum* que é então inaugurado, e prosseguir argumentando acerca do que fica excluído com a adoção desta nova origem.

Para o autor, *curriculum* não é qualquer prescrição sobre os conteúdos do ensino; tampouco é suficiente que se acrescente a ordem e a sequenciação. *Curriculum* é uma ferramenta pedagógica que substitui a antiga didática; que subordina a educação à uma visão efficientista e utilitarista apresentada como ideologia científica; e que impõe aos processos de prescrição sobre o que se deve ensinar uma lógica de construção — o chamado planejamento curricular — para a qual se geraram conceitos inteiramente novos: diagnóstico de necessidades, objetivos, perfil do egresso, modelos institucionais, etc. “A lógica interna do ‘curricular’ preocupou-se com o desenvolvimento de habilidades técnico-profissionais requeridas para a incorporação do sujeito ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla. O ‘controle’, como determinação exata do conteúdo a ser ensinado, do comportamento (conduta) que se deseja obter, da ‘necessidade’ por satisfazer, converte-se no eixo desta problemática (Díaz Barriga, 1992:26).

O que o autor encontra é uma configuração completamente nova da educação, a qual considera a serviço da articulação entre educação e estrutura econômica. Dois sentidos se destacam: o desta articulação, e o daquela configuração. Com mais esforço, detecta-se um terceiro: a articulação de um campo de reflexões sobre o *curriculum*. Poderíamos assinalar que as prescrições sobre o ensino haviam sido objeto de debate muito antes — uma vez mais, retenham-se os debates sobre a *ratio* e a *ordo* -; mas convenhamos que, então, o campo não podia constituir a si próprio como curricular. A refutação desta nova “origem” não deveria passar pela discussão acerca do caráter novo destes sentidos, ou da legitimidade de acrescentá-los ao termo *curriculum* — são sentidos historicamente construídos e outorgados, e nenhum discurso erudito está autorizado a apagá-los, a não ser pelas indicações dos outros sentidos historicamente construídos de *curriculum* que ficam fora desta definição.

Já apontamos pelo menos dois, em nossas discussões anteriores: o sentido de prescrição sobre o ensino, e o de ordem e sucessão. Estes dois sentidos não se anulam no *curriculum* estadunidense: trata-se de uma articulação de novos sentidos, característicos da programação tecnológica do *curriculum*.

Mas há mais. A postura do autor desautoriza falar de *curriculum* em outros momentos históricos e em outros contextos de produção. Com isto, ficam de fora ainda as utilizações expressas do termo, que Hamilton resgata. Ficam de fora, além disto, os estudos que pretendam analisar a problemática curricular em outros países com processos de estruturação econômica diferentes. E, pela excessiva ênfase posta na organização peculiar do conteúdo temático que pro-

duz a planificação tecnológica do *curriculum*, característica da sociedade estadunidense, ignoram-se as evidências de uma transnacionalização dos *curricula* e do discurso sobre o *curriculum*, prévia à conformação do discurso estadunidense sobre *curriculum*.

Um trabalho recente (Benavot et alli, 1991) descreve as matérias que compõem os *curricula* obrigatórios do nível elementar, em um grande número de países desde a década de 20. Os autores analisam o conteúdo formal dos *curricula* de diversos países neste século, e mostram que nas últimas décadas o quadro essencial do *curriculum* se fez surpreendentemente inquestionável: um núcleo de matérias (língua, matemática, ciências naturais, ciências sociais, artes e educação física) aparece na maioria dos *curricula* oficiais, em todos os períodos analisados, e generaliza-se ainda mais com o tempo. A promoção universal de um grupo de matérias centrais, às custas do tempo dedicado a outras matérias, vê-se confirmada pela natureza dos conflitos curriculares que surgem em cada país: os mesmos centram-se em questões específicas (por exemplo, o ensino da evolução), considerando-se definitiva a natureza essencial da estrutura curricular.

Os autores defendem a tese de que os processos de normalização e estabilização dos *curricula* nacionais estão estreitamente vinculados ao desenvolvimento de modelos de sociedade estandardizados: “o conteúdo dos *curricula* escolares, especialmente os *curricula* de massas, está estreitamente vinculado ao desenvolvimento de modelos de sociedade padronizados e ao predomínio, cada vez maior, de modelos de educação padronizados como parte integrante dos referidos modelos gerais. Estes modelos de sociedade e de educação modernos e a interrelação dos mesmos são semelhantes em todo o mundo e produzem sistemas educativos e *curricula* escolares surpreendentemente afins” (Benavot et alli, 1991:318).

Necessariamente, isto não discute o núcleo da tese de Díaz Barriga: pode-se seguir afirmando que o *curriculum* se desenvolve em um determinado modelo de sociedade: a sociedade industrial estadunidense — e logo se estende a outros países, adquirindo um enganoso caráter transnacional que oculta sua origem nacional. Quando e de que maneira se produziu um fenômeno como este já seria mais difícil de explicar; mas a tese, em princípio, pode ser mantida ... exceto porque o trabalho de Benavot et alli começa na década de 20 — isto é, antes que se configure o discurso curricular estadunidense —, e, no entanto, eles encontram que desde então “o discurso curricular tem uma natureza mais universalista e de âmbito mundial que particular e de âmbito local”, em consequência da qual podem organizar facilmente seus dados em categorias gerais: “diríamos que estavam escritos para ser codificados”. Esta interpretação direta “sugere a importância dos processos transnacionais para o desenvolvimento dos *curricula* escolares” (Benavot et alli, 1991:323).

Pontos de emergência

Uma vez mais: não se trata de rejeitar sentidos, mas de sustentar a impossibilidade de encontrar uma origem “verdadeira”. Trata-se de renunciar a esclarecer historicamente a essência do *curriculum* e, portanto, mostrar como essa essência foi degradando-se e como podemos restituir-lhe sua identidade. Trata-se de estar especialmente atento para não sair buscando no passado um espelho do que acreditamos que hoje é ou deveria ser o *curriculum*, que termine expulsando do conceito seus sentidos característicos. Trata-se, então, de compreender como este grande significante que é o termo *curriculum* foi recebendo historicamente diferentes significados; como foi se ampliando seu alcance; como foi se transformando seu sentido; como foi incorporando significações próprias de termos precedentes; como chegamos à saturação pela qual *curriculum* é — parafraseando a Dubet, que referiu uma situação análoga para o conceito “identidade” em Sociologia (Dubet, 1989) — “ tudo e seu contrário”.

Por isso, preferiremos falar de pontos de emergência, e não de origens. A origem remete ao ponto mítico em que algo começa a existir; afasta suas ocorrências anteriores e supõe sua identidade subsequente. A emergência, ao contrário, é “a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o movimento brusco pelo qual elas saltam dos bastidores para o teatro” ... (Foucault, 1992:16). A idéia de emergência, além de enfatizar o componente de irrupção, tem outro matiz que interessa destacar: nada diz sobre a origem, nem sobre o destino daquilo que irrompe. Não traça nenhum caminho, não nos diz de onde vem, nem em que devirá. Está, portanto, aberta à contingência. Aqui interessa-nos destacar para o leitor pontos de emergência de sentidos para o *curriculum*: de novos sentidos, mas também de reenvio a sentidos anteriores, e de adoção de sentidos outrora referidos a outros conceitos.

O empreendimento não está isento de dificuldades; particularmente, fica exposto à acusações de anacronismo — no sentido de Hamilton —, e à indicações de ausências. Trataremos de mostrar o termo *curriculum* em suas múltiplas ocorrências, mas também as ocorrências de outros conceitos com os quais o termo foi sendo carregado. Não em todas as ocorrências — isso é impossível — mas na maior variedade delas. “O sentido histórico, tal como Nietzsche o entende, sabe que é perspectivo, e não recusa o sistema de sua própria injustiça” (Foucault, 1992:22). Nesta direção, sublinhamos que as notas selecionadas são umas entre muitas possíveis. A vantagem destas notas, com as quais se pode concordar ou das quais se pode discordar, é que não buscam um sistema cronológico¹³ — ainda que, em princípio, adotem uma ordem cronológica para sua apresentação¹⁴ —, nem fidelidades voluntárias a sentidos pré-estabelecidos, mas tentam, em sua dispersão, abranger algumas práticas discursivas em torno de um termo, *curriculum*, com a finalidade, se se quiser iluminista, de compreendê-lo melhor.

Os sentidos do *curriculum*

Sem pretender remontar a uma origem, ao longo de nossas discussões anteriores destacamos a emergência de diversos sentidos específicos, começando pela idéia de *curriculum* como prescrição acerca do ensino, e mais especificamente dos conteúdos do ensino. Interessa destacar que, apesar da enorme disparidade de definições de *curriculum* com as quais se conta hoje em dia, e de qualquer forma, que se possam especificar suas diferenças, a idéia de prescrição está presente em boa parte das conceptualizações dos teóricos do campo. Vejamos algumas delas:

* A partir de uma perspectiva sociológica, citaremos Eggleston:

... ao currículo interessa a apresentação do conhecimento e compreende uma pauta, instrumental e expressiva, de experiências de aprendizagem destinadas a permitir que os alunos possam receber esse conhecimento dentro da escola. Esta pauta de experiências de aprendizagem é de tal natureza que responde à idéia que a sociedade tem da essência, da distribuição e da acessibilidade do conhecimento e está, portanto, sujeita à mudança (Eggleston, 1980:25. O grifo é nosso).

* A partir de uma perspectiva da conduta, citaremos Johnson:

*... curriculum é uma série estruturada de objetivos pretendidos de aprendizagem. O curriculum é o que **prescreve de forma antecipada** os resultados da instrução* (Johnson, 1981:73. Citado em GIMENO Sacristan, 1991:169. O grifo é nosso).

* A partir da perspectiva do *curriculum* como processo, retomaremos Stenhouse:

*Um curriculum é uma tentativa para comunicar os **princípios e traços essenciais de um propósito educativo**, de forma tal que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transportado efetivamente à prática* (Stenhouse, 1991:29). O sublinhado é nosso).

Em um sentido muito concreto, que é o uso em seu campo discursivo, o *curriculum* acolhe esta idéia básica de prescrição sobre o ensino. Hamilton ilumina um modo específico de entender a prescrição: uma certa seqüência, uma determinada ordem, que produz o *curriculum* entendido como plano de estudos. O *Ratio Studiorum*, nunca chamado de *curriculum*, incorpora um sentido também característico: as prescrições concretas sobre os conteúdos de ensino que têm por objeto regular, normalizar, homogeneizar o que se ensina, em um número relativamente amplo de escolas que constituem um sistema educativo,

mesmo quando seja diferente do moderno, caracteristicamente nacional.

A configuração dos Estados Nacionais europeus e a constituição da nova categoria *cidadão* geram esforços das administrações estatais por definir uma instituição educativa específica: a que se chamará de escola moderna. Entre as condições sociais de surgimento da escola nacional, destacam-se a definição de um estatuto da infância, a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância — dotados de tecnologias específicas e códigos teóricos —, o desmonte de outros modos de educação, e a imposição da obrigatoriedade escolar (Varela e Alvarez-Uría, 1991). Mas falta, em nosso entender, mencionar outra condição central, constitutiva da escola nacional: a discussão de planos educativos nacionais. Porque o espaço institucional que se cria com a escola moderna, ou a escola nacional, não é um puro espaço de reclusão com finalidades repressivas: é um espaço produtivo, cujo resultado será o cidadão. Independentemente de seus avatares legislativos (Bowen, 1986, tomo 3:318 e seguintes), os programas educativos da Revolução Francesa constituem aqui um novo ponto de emergência de um sentido característico do *curriculum*: estes programas interessam por constituir planos de alcance nacional, destinados a prescrever, a partir do Estado, a orientação geral, a organização e os conteúdos de ensino repartidos pelo sistema educativo nacional que começa a ser construído.

Analise-se, por exemplo, o *Informe sobre a organização geral da Instrução Pública*, apresentado por Condorcet à Assembléa Nacional Legislativa em nome do Comitê de Instrução Pública, em abril de 1792. Contém uma proposta de graduação do ensino¹⁵, uma previsão de destinatários e docentes para cada grau da instrução, e uma indicação expressa dos conteúdos a ensinar em cada um. Por exemplo, para as escolas primárias, estabelece:

Ensinar-se-á nestas escolas a ler e a escrever, o que supõe necessariamente algumas noções gramaticais; acrescentar-se-ão as regras da aritmética, os métodos simples para medir exatamente um terreno e um edifício; uma descrição elementar dos produtos do país, dos procedimentos da agricultura e das artes; o desenvolvimento das primeiras idéias morais e das regras de conduta que delas derivam; enfim, dos princípios da ordem social que se possam pôr ao alcance da infância” (Condorcet, 1792:133).

As prescrições seguem grau por grau, e atingem um nível de detalhamento surpreendente. Não se pode deixar de pensar que a idéia de prescrição generalizada já estava disponível por obra dos jesuítas, cuja expansão pelo território europeu garantiu a extensão de sua idéia de educação sistemática. Mas os planos e programas da Revolução Francesa — mesmo quando não atingem as características dos planos de estudo próprios do *curriculum* de Hamilton, e mesmo quando não atingem, em última instância, a concretude na realidade educativa francesa da época —, acrescentam à idéia de plano geral, para todas as escolas

características do *Ratio*, a preocupação estatal com uma política de ensino que incluía a regulação dos conteúdos, sendo sua aparição sob um formato legal um efeito importante de seu caráter público.

A partir da Revolução Francesa, esta idéia de plano geral prescrevendo conteúdos do ensino fica consolidada. Por isto, debates como os franceses são característicos da emergência dos sistemas educativos modernos. Em nossa perspectiva, são debates curriculares, no sentido que afetam a seleção e organização dos conteúdos nos sistemas de ensino. Independentemente de que se forme um campo específico para teorizar tais debates e de que, mais tarde, o processo de construção dos *curricula* nacionais possa tecnologicizar-se — como Díaz Barriga mostra que ocorreu nos Estados Unidos —, os processos de construção dos sistemas educativos nacionais durante o século XIX supõem processos de seleção, organização e prescrição de conteúdos, que atingem um notável grau de homogeneidade; se recordarmos o que mostra o estudo de Benavot e outros, em especial se compararmos as matérias centrais da instrução primária que este estudo identifica (língua, matemática, ciências naturais, ciências sociais, artes e educação física) com os conteúdos que Condorcet submete à discussão 120 anos antes.

São os debates em torno da constituição dos sistemas educativos nacionais os que produzem as primeiras articulações de grande escala entre conteúdos de ensino e estrutura social. A este quadro, o que a produção estadunidense acrescenta é um sentido específico: já não se trata de construir uma proposta de estudos destinada a constituir o cidadão, mas de construir o sujeito característico da sociedade industrial. O procedimento pensado para permitir esta construção foi a transposição dos processos racionais próprios da produção industrial ao planejamento da instrução. Este é o sentido do termo *curriculum* a que remete a produção estadunidense: uma ferramenta tecnológica para adequar o conjunto da educação às exigências de conformação da sociedade industrial, e em um sentido mais geral, um pensamento sistemático não apenas sobre o que prescrever, mas sobre como fazê-lo.

O que Díaz Barriga localiza como origem é resgatado aqui como novo ponto de emergência: a publicação, em 1949, dos *Basic Principles of Curriculum and Instruction (Principios Básicos del Currículo*, em sua versão espanhola) (Tyler, 1971). Em termos da programação curricular, a referência à obra de Tyler resulta imprescindível¹⁶. Os *Basic Principles* de Tyler abrem a perspectiva tecnológica do projeto curricular: “o principal impacto de sua ‘teoria’ do *curriculum* centraliza-se no estabelecimento de uma noção mais refinada da tecnologia do desenvolvimento curricular”. Proporcionam “um guia de como construir um *curriculum* com as limitações de um sistema educativo cujo caráter e estrutura já vêm estabelecidos pelo estado” (Kemmis, 1988:63).

Trata-se da primeira obra sobre projeto curricular que tem um impacto de longa duração no campo¹⁷. A partir daí, a perspectiva tecnológica do *curriculum*

foi somando continuadores. Entre os principais, interessa destacar a publicação, em 1956, de *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, editado por Benjamin Bloom. A popular “taxonomia de Bloom” (Bloom e colaboradores, 1981) constitui, ao mesmo tempo, uma compatibilização de objetivos educacionais entre os diversos estados dos Estados Unidos e um convite — longamente aceito *a posteriori* — para planejar o ensino com base em metas observáveis, expressas como objetivos comportamentais (Hogben, 1972), convite recolhido, entre outros, por Gagné (Gagné, 1967).

Até aqui, a genealogia do curriculum parece progressiva: trata-se sempre de prescrições sobre o ensino, às quais somam-se a ordem e seqüenciação, a generalização para numerosas escolas, a oficialização mediante políticas estatais, e uma tecnologia de projeto. Esta impressão de progresso é inteiramente discutível; mas, aqui não entraremos nessa discussão, senão que apresentaremos duas rupturas importantes, corporificadas em duas obras: *Life in Classroom* (1968) e *Knowledge and Control* (1971)¹⁸.

Philip Jackson publica em 1968 uma obra de enorme impacto, intitulada *Life in Classroom* (*La vida en las aulas*, na versão espanhola). Constitui uma ruptura no que, até o momento, havia seguido, apesar de tudo, uma linha de continuidade — considerar o *curriculum* como uma prescrição —, porque discrimina entre *curriculum* real e oculto. Destaca aqueles aspectos da vida nas aulas — os grupos, o elogio, o poder — que ensinam conteúdos que não estão prescritos em nenhum *curriculum* formal, sendo o fato de que são aprendidos nas escolas, ainda que não estejam prescritos, o que os convertem em *curriculum*. Este texto desloca o sentido do que está prescrito e deve ser ensinado, ao efetivamente aprendido. Abre uma linha de trabalho — que se diversificará com o tempo —, centralizada de uma maneira ou de outra no estudo dos fatores “não prescritos” que influem na eficácia do “prescrito”.

O conceito “*curriculum* oculto”, surgido quase como um conceito analógico destinado a mostrar a eficácia formativa dos elementos não prescritivos do cotidiano escolar, fundou conceptualmente a possibilidade de começar a ir mais além do *curriculum* como prescrição. Tal possibilidade foi seguida com sucesso em várias direções, algumas das quais enumeraremos aqui.

Apple e King, por exemplo (1983), através de suas análises da influência da organização de tarefas dos alunos nos jardins de infância para a constituição de hábitos funcionais ao trabalho industrial, instauram a questão da contribuição do *curriculum* à reprodução da força de trabalho nas sociedades industriais, na linha das chamadas *teorias da reprodução* (Baudelot e Establet, 1990; Bourdieu e Passeron, 1981; Bowles e Gintis, 1985). Outros trabalhos (por exemplo, BERNSTEIN, 1988) enfatizam a linha da reprodução cultural. Recentemente, incorporaram-se trabalhos sobre o papel da escola, e mais concretamente da organização do *curriculum* escolar, na socialização política (por exemplo, Morgenster de Finkel, 1991).

Encontramos outra linha de trabalho que amplia o conceito de *curriculum* oculto nos estudos sobre os processos de interação em aula. Aqui é mais difícil destacar alguma obra, entre outras razões, porque muitos dos trabalhos sobre esta questão não nascem no quadro de preocupações curriculares. Trabalhos como o de Flanders (1970), um clássico na matéria, analisam as interações professor/alunos, ou alunos entre si, com a finalidade de esclarecer questões que, embora interessem ao nosso tema, merecem uma análise cuidadosa das mediações caso se queira incorporar suas contribuições. Entre os trabalhos mais sugestivos na linha de análise sobre os processos de interação, encontram-se os que se referem à interação lingüística, entre os quais destacaram-se os trabalhos sobre códigos culturais de Basil Bernstein (Bernstein, 1988), e o recente estudo de Edwards e Mercer (Edwards e Mercer, 1988).

A segunda ruptura importante produz o surgimento, em 1971, da compilação a cargo de Michael Young *Knowledge and Control (Conocimiento y Control*, em espanhol), com o subtítulo de “Nuevas direcciones para la Sociología de la Educación”. Trata-se de um texto peculiar em suas finalidades: foi produzido e publicado como texto para a formação profissional, destinado ao primeiro curso de Sociologia da Educação Escolar e Sociedade da Open University britânica, cujo conjunto de alunos era composto, principalmente, por professores em exercício (Young, 1991).

Reúne artigos de autores que constituirão o que se chamará a Nova Sociologia da Educação britânica (NSE), cuja contribuição ao campo do currículo foi decisiva: questionou a legitimidade do *curriculum* acadêmico, baseada em sua suposta neutralidade e em sua também suposta referência ao “verdadeiro” conhecimento, o conhecimento científico; e assinalou as relações de poder que subjazem à determinação do que deve valer como conhecimento escolar. Dito de outro modo: o que se prescreve como conhecimento a ser ensinado nas escolas, as formas e o conteúdo do *curriculum* acadêmico, são postos em debate. As disciplinas escolares são reconceptualizadas como uma forma histórica particular de sistematizar o conhecimento; o *curriculum* acadêmico — com suas disciplinas individuais separadas, suas hierarquias de conhecimento válido e sua exclusão do conhecimento não-escolar — foi analisado como instrumento de exclusão de vastos setores sociais, cujo poder ideológico consistia em que “era capaz de convencer as pessoas de ser a única forma de organizar conhecimento que dava poder intelectual real aos estudantes (Young, 1991:35).

A partir dos aportes da Nova Sociologia da Educação e com a incorporação de contribuições dos movimentos teóricos recentes em teoria social (o movimento feminista, o pós-modernismo e os Estudos Culturais, entre os principais), a teoria crítica do *curriculum* foi-se consolidando na análise do *curriculum* como “artefato social e cultural” (Moreira e Silva, 1994:7). O *curriculum* adquire assim um novo sentido: começa a ser concebido como uma produção cultural implicada em relações de poder: “o *curriculum* está implicado em rela-

ções de poder, o *curriculum* transmite visões sociais particulares e interessadas, o *curriculum* produz identidades individuais e sociais particulares” (ibidem, p. 8). A partir destas produções, ficará perdida para sempre a fê na pretendida objetividade do *curriculum*, em sua autonomia com respeito às relações de dominação. Acertadamente, caracteriza-se a NSE e a a Sociologia Crítica do *curriculum* que dela se origina como um “novo passo no desencantamento” ... (Alonso, 1984).

Mas faltaria mais um passo: sem nenhuma relação com a NSE, ainda sem pretender discutir a legitimidade do conhecimento chamado acadêmico — que é o que, em última instância, denuncia a NSE —, a corrente francesa da Didática da Matemática pôs a descoberto, nove anos depois, a distância entre o conhecimento acadêmico e o conteúdo escolar, no quadro da crítica epistemológica ao projeto do *curriculum* escolar, e por meio do conceito de transposição didática (Chevallard, 1980).

A teoria da transposição didática emergiu no campo educativo em um momento particular. Tentava-se explicar o fracasso da introdução da chamada Matemática Moderna na escola, mesmo quando este era o conhecimento disciplinar mais atualizado de que se podia dispor naquele momento (Arsac, 1992). O fracasso referia-se à constatação de uma distância sistemática entre o saber erudito e o saber ensinado nas escolas. O que o conceito de transposição didática trouxe para a discussão foi a idéia de que esta distância, longe de ser um desvio, era completamente previsível, já que o conhecimento erudito não tem outro modo de existência escolar que não seja através de sua transposição em conteúdos curriculares (Chevallard, 1980).

A infidelidade do saber ensinado ao saber erudito traduz-se nos fatos por sua originalidade em relação ao saber erudito, originalidade cujos traços estruturais explicam-se precisamente pela natureza das limitações que pesam sobre o saber ensinado. Esta originalidade supõe um trabalho de fabricação do saber ensinado a partir do saber erudito. É este trabalho de fabricação o que constitui por definição a transposição didática (Arsac, 1992:3).

As limitações que pesam sobre o saber ensinado fazem deste processo de transposição, não uma modalidade indesejável de funcionamento escolar do conhecimento, mas um processo curricular característico.

A acumulação de sentidos é agora sumamente complexa. O *curriculum* é uma prescrição sobre os conteúdos do ensino, ordenada e sequenciada em um plano de estudos, generalizado para numerosas escolas através de políticas oficiais. Mas, estas políticas oficiais são socialmente interessadas, de maneira que o *curriculum* não é neutro do ponto de vista social, nem serve a interesses puramente acadêmicos, mas responde a interesses específicos de dominação. Ainda mais: em sua tecnologia de projeto produz-se a fabricação do conteúdo escolar, que longe de refletir o conhecimento acadêmico o deforma irremediavelmente.

Por outro lado, o campo tomou-se complexo. No mesmo ano em que Jackson publica *Life in Classroom*, surge na Grã-Bretanha a primeira publicação periódica especializada: o *Journal of Curriculum Studies*. À esta primeira seguirão outras. Tais publicações convertem-se em âmbitos de debate sobre o estado do campo, e contribuem para incrementar o número de relatos de pesquisas, análises de experiências, avaliações de *curricula*, etc., que ficam disponíveis para o trabalho dos especialistas do campo¹⁹.

Precisamente um deles, Joseph Schwab, declarava no ano seguinte que o campo do *curriculum* encontrava-se moribundo, enquanto dominado por uma forma teórica de questionar e responder a seus problemas, e conclamava a uma abordagem dos problemas utilizando as “artes da prática”. Seu trabalho (Schwab, 1983), em combinação com a obra de Stenhouse (Stenhouse, 1987 e 1991), chama atenção sobre o *curriculum* como processo, e sobre os processos de desenvolvimento curricular.

A teoria curricular havia aceito o desafio da distinção entre *curriculum* formal e *curriculum* real: criou uma distinção conceitual, consolidada desde então, entre planejamento e desenvolvimento curricular (Coll, 1989), entre processos de deliberação, elaboração, concreção, desenvolvimento e avaliação curricular (Gimeno Sacristán, 1991), entre contexto de produção e contexto de reprodução do *curriculum* (Lundgren, 1992).

Isso vale um esclarecimento. O tipo de considerações que estamos fazendo talvez dificilmente escape a uma crítica de generalização excessiva. Unir em uma mesma linha interpretativa a Schwab, Stenhouse, Coll, Gimeno Sacristán e Lundgren — e omitir a tantos outros que poderíamos relacionar com estes —, quando se costuma fazer muitos esforços para discriminá-los e captar a cada um em sua especificidade, coloca-nos potencialmente ante aquela crítica, a qual, por outro lado, pode ser estendida sobre todas as argumentações anteriores. Pedimos a nossos leitores, no entanto, que se recordem que não estamos fazendo aqui uma exegese do termo *curriculum*, mas propondo uma genealogia que mostre as grandes articulações de sentido que o foram constituindo. Pode-se refinar a análise tanto quanto se desejar; nós entendemos que — mais além de suas diferenças específicas, que não negamos — Schwab, Stenhouse, Coll, Gimeno Sacristán e Lundgren contribuem, com muitos outros, a configurar um sentido específico do termo *curriculum*, e que este sentido — ligado ao *curriculum* como processo e aos processos de desenvolvimento curricular — é um dos que mais freqüentemente temos em nossas cabeças, nós que nos ocupamos do *curriculum*.

Encontramo-nos agora, em plena década de 90, frente a um novo processo de emergência de sentidos: a reconversão do *curriculum* de um sistema centralizado no ensino a um sistema centralizado na avaliação. Esta é a idéia que subjaz ao *Curriculum Nacional* britânico e seus similares de diversos países: estabelecer desde o nível central uma série padronizada de medições de rendi-

mento que seja aplicada a toda população escolar em momentos determinados de sua trajetória educativa, desvinculando-se o Estado das prescrições sobre o ensino e depositando todos seus mecanismos de regulação na avaliação. Em termos grosseiros: poder-se-á ensinar o que se deseje, mas, serão avaliados aspectos determinados. Em termos mais sutis: a avaliação estabelecida de forma homogênea pelo poder central para todos os sujeitos em idade escolar converte-se no verdadeiro *curriculum*.

Como se produziu este deslizamento do *curriculum*, desde o ensino e a aprendizagem à avaliação? Há algum tempo, assistimos à emergência e consolidação de um conjunto de políticas que redefinem profundamente o papel do Estado na prestação do serviço educativo. A crise de acumulação que, desde 1970, afeta o capitalismo mundial — e que tem entre seus principais componentes a profunda recessão econômica, a inflação generalizada, as perdas massivas de emprego, a crise fiscal dos Estados e o incremento, sem precedentes, da dívida pública (Pico, 1987:9) —, transformou-se em uma *reconversão do papel do Estado* na qual o Estado mínimo — isto é, um Estado que se libera de todos seus gastos supérfluos, e que entende por supérfluo todo gasto que o capital possa cobrir de forma privada, ou todo gasto que não interessa ao capital, ou que não lhe é útil cobrir — substitui ao Estado de Bem-Estar (Morgenstern de Finkel, 1990).

A reconversão do capitalismo — da qual o Estado mínimo é o mecanismo político — não adota formas puramente econômicas: constitui um *processo de reconversão social* em cujo quadro o serviço educativo é uma das áreas dos serviços sociais sobre as quais o ajuste se realiza com singular rigor. Assistimos a um processo de deslocamento do Estado da prestação direta de serviço educativo para um papel de controle dos efeitos da prestação. Esta exterioridade do Estado com relação à prestação constitui uma novidade, e é a pedra de toque do deslizamento de sentido do *curriculum* desde o ensino para a avaliação. “Junto aos processos de abandono da prestação de serviço e aumento do controle através de práticas avaliativas nacionais, o Estado classifica os alunos, coloca etiquetas de qualidade e preço às escolas para “consumo” de pais, fixa salários diferenciais para os docentes, tudo isso em um mercado educativo cuja criação é o resultado final de sua política (Diker e Terigi, 1993:1)”²⁰.

Em outras palavras, todas estas “tarefas” que o Estado começou a cumprir convergem na produção de um efeito específico: a extensão da lógica de mercado ao terreno educativo, deixando liberadas a frequência e a qualidade de prestação do serviço educativo à regulação de uma espécie de “mão invisível”. O Estado contribui na criação desta “mão invisível” mediante um quádruplo movimento. Em primeiro lugar, retirando-se da prestação direta. Em segundo lugar, estabelecendo os parâmetros para medir a qualidade da prestação dos particulares, por meio do estabelecimento de padrões nacionais de rendimento. Em terceiro lugar, tornando pública a informação necessária para estabelecer a eficá-

cia dos prestadores. E finalmente, mediante políticas de subsídio aos pais para possibilitar a livre escolha dos prestadores de serviço educativo.

O efeito central do *Curriculum Nacional* — deslocar a intervenção do Estado em educação da prestação de serviços ao controle com o fim de regular o mercado educativo — tende, nos próximos anos, a disseminar-se para outros países através das prioridades de investimentos estabelecidas pelos organismos internacionais de fomento e financiamento educativo. De modo que é previsível que, nos próximos anos, o *curriculum*, em sua velha acepção de prescrição sobre o ensino, seja substituído pela avaliação. Em termos ilustrativos: se até agora, para estabelecer o que se devia ensinar, era preciso analisar o *curriculum* prescrito, a partir de agora será sobretudo a avaliação que deverá ser conhecida.

O sentido dos sentidos

Até aqui, destacamos alguns elementos para uma genealogia do *curriculum* escolar, sobre a base de assinalar os pontos em que seus principais sentidos emergem. Mostramos as mudanças de direção desde a prescrição até a aprendizagem real, e por último, até a avaliação. Outros olhares privilegiariam outros pontos de emergência. Possivelmente, o importante não seja coincidir em tais pontos, e sim na compreensão de que este grande significante que é o termo “*curriculum*” foi recebendo, ao longo da história, múltiplos sentidos, que fazem pouco útil pretender fixar-lhe uma origem, e que convertem em uma perda, do ponto de vista da compreensão, qualquer redução a um deles.

Podemos terminar este artigo voltando ao que indicáramos no início: a multiplicação e a dispersão temática do campo produzem uma tal saturação do conceito *curriculum* que este encontra-se hoje à beira da explosão. Há procedimentos possíveis para reduzir a ambigüidade: o mais recorrente — que Kemmis critica²¹ — consiste em propor, através de uma definição, uma especificação unívoca do sentido do termo *curriculum*. Aqui se questiona esta estratégia, porque a análise histórica permite sustentar que não há nada que univocamente se possa mostrar hoje como “o *curriculum*”. Criticar as definições vigentes e construir uma definição “nova”, hipoteticamente livre dos erros sublinhados nas críticas, é um esforço que somente poderia prosperar se os sentidos históricos do termo pudessem apagar-se por convenção.

Quer se pretenda fundar o conceito sobre as ruínas dos erros históricos dos teóricos do campo, quer se queira estabelecê-lo *ex nihilo* à maneira de uma axiomática, não se justifica pretender inaugurar um novo sentido para um termo que tem tantos: nossa criação estaria destinada, com sorte, a ser mais um sentido, e com isto, a somar-se à sobrecarga do campo, sem esclarecer sua abordagem. O que fizemos aqui foi propor algumas discussões necessárias, e sugerir algumas discriminações que possam converter-se em hipóteses de trabalho so-

bre o campo do *curriculum* e a complexa realidade de seu planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Notas

1. Este artigo tem como antecedente um capítulo do trabalho “Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum”, apresentado para a capacitação de docentes do Programa de Transformación de la Formación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina em 1993. Desde então, tem sido objeto de revisões e comentários por parte de pessoas, as mais variadas, dentre as quais nos interessa agradecer aos professores dos institutos de formação docente com quem tivemos oportunidade de discutir estas idéias. O artigo acolhe alguns parágrafos daquele trabalho e retoma sua idéia central — pensar uma forma genealógica de construir a história do *curriculum* —, mas é sumamente diferente daquela primeira versão, a qual substitui. Neste artigo, o conceito de genealogia e a construção resultante se ajustam — tanto como fomos capazes — ao sentido que Foucault dá à história genealógicamente dirigida, no momento de reconsiderar os trabalhos de Nietzsche genealogista em contraposição ao que o filósofo alemão chamava “história tradicional” (Foucault, 1992).
2. Este artigo ficaria prejudicado sem as contribuições e indicações críticas da Lic. Gabriela Diker e, a rigor, teria sido impossível sem sua cooperação no esforço por esclarecer-nos a abordagem histórica foucaultiana.
3. Já que vamos nos deparar muitas vezes com o termo *curriculum* ao longo deste trabalho, convidamos a unificar seu uso, que costuma ser sumamente variado na literatura. A palavra *curriculum* é tomada do latim; é uma expressão formulada no singular, não leva acento, seu plural é *curricula* e tampouco leva acento. As expressões corretas são então “o *curriculum*”, “os *curricula*”, enquanto que expressões como “a *curricula*” não são adequadas.
Após a leitura da primeira versão deste trabalho, um colega objetou-nos que, se se trata de preservar a pureza da utilização do termo latino, então na redação deveriam respeitar-se as declinações, coisa que no texto não se fazia. Esclarecemos aqui que não pretendemos conservar a pureza do latim — idioma que, por outro lado, não dominamos —, mas de evitar erros ortográficos e construções que não existem na literatura especializada. Assim, nos submetemos aos modos de utilização que são comuns nesta literatura.
Se o leitor prefere evitar prejuízos ao latim, e ao mesmo tempo, poupar-se destas complicações, pode aporuguesar o termo. Neste caso, deve falar de “o currículo” ou “os currículos”, e então, é indispensável acentuar ortograficamente. Como disse, neste trabalho unificaremos as expressões, utilizando a forma latina do termo, pela razão de que é a forma de uso mais freqüente na literatura.
4. Entenda-se que estamos dizendo que o termo *curriculum* substituiu a expressão “planos de estudos”, mas não que se originou daí. Voltaremos em seguida sobre o ponto da “origem”, para sua discussão.
5. De qualquer modo, as referências à história do *curriculum* são escassas nos textos de uso freqüente em História da Educação. Quando se busca como são referidos os

conteúdos escolares nesses textos, dificilmente encontramos a palavra *curriculum*. Isto, por si só, é um dado importante, porque mostra que, embora o termo tenha acumulado uma tradição referente à prescrição de conteúdos, os estudos históricos não a incorporaram e continuam utilizando expressões como “planos de estudos”, “proposta educativa”, etc.

Uma exceção é o trabalho de Bowen (Bowen, 1985). Por outro lado, ultimamente têm surgido obras que mostrariam que a tendência está mudando, não apenas porque aparecem histórias do *curriculum* ou das disciplinas escolares, mas também nos escritos de quem escreve histórias da educação de casos nacionais. Para o caso estadunidense, Kliebard escreve uma história da educação americana intitulada “A luta pelo *curriculum* americano” (Kliebar, 1995), “*The struggle for the American curriculum*”. No caso argentino, Puiggrós intitula “*Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*” ao primeiro volume de sua coleção sobre história da educação na Argentina (Puiggrós, 1990).

6. Como dissera Foucault, “o grande sonho das origens é a utopia dos pensamentos classificadores” (Foucault, 1991:257).
7. Isto é, independentemente de que não necessitemos cair no anacronismo de atribuir o termo latino aos gregos.
8. Pode-se consultar numerosa bibliografia a respeito. Veja-se, por exemplo, Bowen (BOWEN, 1986, tomo III) e, naturalmente, a Didáctica Magna, capítulos XVII a XXXI.
9. Relativizamos o “sempre” porque é pensável uma etapa de desenvolvimento da humanidade na qual a reflexão sobre a educação esteja ausente (Alt, 1975).
10. Imagine o leitor que uma expedição arqueológica descobrisse alguns restos de escritos de uma civilização até agora ignorada, e que estes escritos se referissem a um sistema de instituições que pudesse homologar-se ao sistema escolar e à escola moderna. Ainda que soe duro, isto não modificaria a história da escola moderna. Dito de outro modo: nada na emergência da escola moderna tal como a definem, por exemplo, Varela e Alvarez-Uría, seria devedor desta civilização até então desconhecida, porque nenhum sentido articulado na escola moderna se reconheceria naquelas instituições antigas. Neste sentido, a preexistência não implica antecedente. Do mesmo modo, nossas notas não deveriam encontrar-se expostas a alterações pelo descobrimento de um documento ainda mais antigo que a referência do Oxford English Dictionary citada por Hamilton: pode-se afirmar que nada das discussões atuais está em débito com alguma categoria de evidência histórica que ainda não tenha aparecido, simplesmente porque não tomou parte do universo de sentidos com que o termo foi se constituindo até a atualidade.
11. A *Ratio Studiorum* jesuíta foi elaborada durante vários anos e aprovada finalmente em 1599. Prescreve não apenas conteúdos de ensino, mas também “diretrizes específicas para tomar decisões em numerosos assuntos da vida escolar” (Bowen, 1986, tomo 2:572).
12. É conveniente iniciar fazendo uma ressalva. A produção de Díaz Barriga — pelo menos, tal como foi sendo conhecida pelos trabalhos e publicações realizados pelo autor no México e na Argentina — passa por variações com os anos, de modo que De Alba a analisa com mais rigor que nosso conhecimento permitiria (De Alba, 1991).

Segundo esta análise, o primeiro momento analítico-conceitual da produção de Díaz Barriga, que De Alba chama crítica-propositivo, localiza a origem das discussões sobre *currículum* na década de trinta, na Associação Nacional de Educadores Norte-americanos, mas, considera que a produção mais representativa é posterior, correspondente à de Tyler e Taba.

Seu segundo momento, com ênfase no caráter histórico-conceitual do discurso curricular, interessa-se por buscar as raízes do mesmo a partir de 1840, quando o incipiente processo de industrialização americana repercute na reforma escolar e no surgimento de novas práticas escolares. Desta vez parece localizar a origem na década de 10, destacando o trabalho de Franklin Bobbit *The curriculum* (1918).

Posterior à análise de De Alba, Díaz Barriga publicou em Buenos Aires um trabalho intitulado “*El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*”, que é o que retomamos no corpo deste artigo, para localizar a verdadeira configuração do discurso escolar novamente na obra de Tyler, e desautoriza outros usos do termo para contextos diferentes aos de sua origem. Trabalhos como o de Adriana Puiggrós constituiriam, *in extremis*, exemplos de aplicação inadequada do termo *currículum*, por pretender referi-lo à organização temática do conteúdo em circunstâncias históricas e para um caso nacional diferente ao de sua origem.

13. A cronologia não resulta em um sistema com garantias de verdade. “A precedência não é um dado irredutível e primeiro, não pode desempenhar o papel de medida absoluta que permitiria aflorar todo discurso e distinguir o original do repetitivo. A localização dos antecedentes não basta, por si só, para determinar uma ordem discursiva; subordina-se, ao contrário, ao discurso que se analisa, ao nível que se escolhe, à escala que se estabelece. Dispondo o discurso ao longo de um calendário e atribuindo uma data a cada um de seus elementos, não se obtém a hierarquia definitiva das precedências e das originalidades; aquela nunca é mais que relativa aos sistemas dos discursos que se dispõe a valorizar” (Foucault, 1991:239)
14. “Para certas formações discursivas, a ordem arqueológica não é, talvez, muito diferente da ordem sistemática; como em outros casos segue talvez o fio das sucessões cronológicas. Estes paralelismos (contrários às distorções que se encontram em outros lugares) merecem ser analisados. É importante, em todo caso, não confundir estas diferentes ordenações, não buscar em um “descobrimento” inicial ou na originalidade de uma formulação o princípio do qual tudo pode deduzir-se e derivar-se” ... (Foucault, 1991:249).
15. “Distinguimos três (?) graus de instrução sob o nome: 1º, das escolas primárias, 2º, das escolas secundárias, 3º, dos institutos, 4º, dos liceus, 5º, da Sociedade Nacional das Ciências e Artes” (Condorcet, 1792:132)
16. Antes dela encontramos trabalhos sobre o planejamento de *currículum*; alguns autores consideram que a “Declaração conjunta dos membros do Comitê da Sociedade Nacional para o Estudo da Educação”, emitida em 1924 nos Estados Unidos, constitui o verdadeiro *protocurrículum* (Parra e Pasillas, 1991:34). No entanto, queremos destacar aqui a obra de Tyler pelo seu impacto em instaurar no campo a questão dos princípios do projeto.
17. Quarenta anos depois, César Coll, por exemplo, em uma das obras mais interessantes sobre os processos de elaboração curricular (Coll, 1989) ... interessante porque

tematiza um processo concreto de planejamento e desenvolvimento curricular, o da Espanha —, retoma as fontes que Tyler propõe para a determinação dos objetivos educacionais e, acrescentando-lhes uma quarta, converte-as em fontes do projeto que ele próprio coordena (Coll, 1989:34). De modo algum isto identifica Coll com a linha tecnológica do planejamento do *curriculum*, ao qual concebe como um processo de tomada de decisões políticas; simplesmente mostra o impacto de Tyler em outros âmbitos e acrescenta um novo argumento a nosso esforço em ampliar a problemática curricular fora do modelo da pedagogia da sociedade industrial.

18. A esta altura deveria ficar claro que quando dizemos que as rupturas se corporificam em dois textos, de maneira nenhuma estamos pensando que estas são emergências ocasionais, nem que um texto tem poder *per se* para introduzir uma ruptura em um campo.
19. Até aqui, o leitor mais atento poderá criticar nossa excessiva centralização na literatura para reconstruir os sentidos historicamente construídos do termo *curriculum*. Aceitamos a crítica, ao mesmo tempo em que assinalamos a dificuldade para pensar em outras abordagens para esta reconstrução. A temática curricular é objeto de múltiplas e variadas aparições na literatura, e estas aparições têm contribuído para construir sentidos do termo desenvolvidos entre docentes e teóricos do campo.
20. Esta idéia de “etiquetamento” das escolas para consumo pelos pais, bem como a idéia geral de que as políticas de Estado tendem a criar um mercado educativo, foram expostas por Michael Apple em sua conferência “As políticas do *curriculum* nacional”, proferida no II Coloquio Internacional Curriculum y Siglo XXI “La cultura” (México DF, 5 de dezembro de 1992).
21. “Que é o *curriculum*? Que classe de coisa é para que possamos ter teorias sobre ele? Os teóricos do *curriculum* costumam responder a perguntas como estas mediante uma definição do mesmo. Normalmente, começam revisando as definições alternativas existentes para, uma vez feitas as distinções que acreditam pertinentes para conseguir uma clara compreensão do *curriculum*, enunciar uma definição” (Kemmis, 1988:27/8).

Referências Bibliográficas

- ALONSO, Isidoro. “Nuevos pasos en el desencantamiento: la sociología del curriculum”. In: *Infancia y Aprendizaje*, nº 21, 1984. p.115-30.1984
- ALT, Robert. *Erziehung und Gesellschaft*. Berlim, Volk und Wissen. Tradução para a disciplina de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. 1975
- APPLE, Michael y KING, Nancy.”Qué enseñan las escuelas?” In: GIMENO SACRISTAN, José y PEREZ GOMES, Angel (comps.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal. 1983.
- ARSAC, Gilbert. “L’evolution d’une théorie en didactique: l’exemple de la transposition didactique”. In: *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12 (1), 1992. p. 7-32. 1992

- BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. 11ª edición. México, Siglo XXI. 1990
- BENAVOT, Aaron et al. "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales". In: *Revista de Educación*, n° 295, "Historia del curriculum (I). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, maio/agosto;1991. p. 317-44. 1991
- BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal. 1988
- BLOOM, Benjamin y colaboradores. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires, El Ateneo. 1981
- BORDIEU, Pierre. "Lo muerto se apodera de lo vivo. Las relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada". Original publicado em francês na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 32/33. Abril/junho 1980. p. 3-14. Tradução de Emilio Tenti Fanfani. 1980
- BORDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Segunda edición. Barcelona, Laia. 1981
- BOWEN, James. *Historia de la educación occidental*. Três tomos. Barcelona, Herder. Segunda edición. 1986
- BOWLES, S. y GINTIS, H.. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madri, Siglo XXI. 1985
- BRASLAVSKY, Cecilia. *Introducción a la enseñanza de la Historia General de la Educación para docentes y profesionales de ese sector*. Disciplina de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Mimeo. 1991
- COLL, César (). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Cuarta edición. Barcelona, Laia. 1989
- COMENIO, Juan Amós. *Didáctica magna*. México, Porrúa. 1991
- CONDORCET. *Informe sobre la organización general de la Instrucción Pública, presentado a la Asamblea Nacional Legislativa, en nombre del Comitê de Instrucción Pública, el 20 y 21 de abril de 1792*. Versão espanhola de 1922. Madri: Espasa-Calpe. 1792
- CHEVALLARD, Ives. *La transposition didactique*. Chamrousse, Premiere Ecole D'Ete didactique des matematiques.1980.
- DE ALBA, Alicia. *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 1991
- DE ALBA, Alicia; DIAZ BARRIGA, Angel y GONZALEZ GAUDIANO, Edgar. *El campo del curriculum. Antología*. México: Centro de Estudos sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. 1991.
- DE IBARROLA, María. *Repensando el curriculum*. México: DIE/CINVESTAV/IPN. 1983
- DIAZ BARRIGA, Angel. *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: REI. 1992b
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. *Estado, calidad y control de la educación. Una lectura histórica de la política educativa neoconservadora en Gran Bretaña*. Buenos Aires. Mimeo. 1993

- DUBET, François. "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto". In: *Estudios sociológicos*, VIII (21), 1989. p. 519-45. 1989
- EDWARDS, Derek y MERCER, Neil. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educação e Ciencia de Espanha. 1988
- EGGLESTON, John. *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel. 1980
- FLANDERS, N. A.. *Analysing Teacher Behaviour*. Massachussets: Addison-Wesley. 1970
- FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. 15ª edición. México: Siglo XXI. 1991
- FOUCAULT, Michel. "Nietzsche, la Genealogía, la Historia". In: *Microfísica del poder*. Tercera edición. Madri: La Piqueta. 1992
- GAGNE, Robert M.. "Curriculum research and the promotion of learning". In: JOHNSON, Mauritz: *Definitions and models in Curriculum Theory*, v. 17, nº 2. 1967
- GIMENO SACRISTAN, José. *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Tercera edición. Madri: Morata. 1991
- HAMILTON, David. Orígenes de los términos «clase» y «currículo». In: *Revista de Educación* nº 295, op. cit. p. 187-205. 1991
- HOBGEN, D.. "The behavioural objectives approach: some problems and some dangers". In: *Journal of Curriculum Studies*, 4 (1), may 1972. P. 42-50. 1972
- JACKSON, Philip. *La vida en las aulas*. Reimpresión de la edición de 1968. Madri: Morata. 1991
- KEMMIS, Stephen. *El currículo, más allá de la teoría de la reproducción*. Madri: Morata. 1988
- KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Segunda edición. New York: Routledge. 1995
- LUNDGREN, Ulf P.. *Teoría del currículo y escolarización*. Madri: Morata. 1992
- MARROU, H.. *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires: Eudeba. 1965
- MOREIRA, Antonio Flavio e DA SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora. 1994
- MORGENSTERN de FINKEL, Sara. "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la "Nueva Derecha". In: *Revista Argentina de Educación*, año VIII, número 14. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, noviembre 1990. P. 7-24. 1990
- MORGENSTERN de FINKEL, Sara. "La socialización política del joven: cómo se gesta un pasota ? In: DE ALBA, Alicia; DIAZ BARRIGA, Angel y GONZALEZ GAUDIANO, Edgar (1991). op. cit.. p. 383-90. 1991
- PARRA, Gustavo y PASILLAS, Miguel Angel. "Lo sustancial y lo accesorio en el currículo". In: *Revista Argentina de Educación*, IX (16), octubre de 1991. p. 29-50. 1991

- PICO, Josep. *Teorías sobre el Estado del Bienestar*. Madri: Siglo XXI. 1987
- PINEAU, Pablo. *La aparición de la Escuela masiva y global: más allá de viejas ecuaciones, más acá de nuevas conceptualizaciones*. Material producido para a disciplina de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Mimeo. 1993
- PUIGGROS, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Coleção Historia de la Educación en la Argentina, v. I. Buenos aires: Galerna. 1990
- SCHWAB, Joseph. "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". In: GIMENO SACRISTAN, José y PEREZ GOMEZ, Angel (comp.) (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madri: Akal. p. 197-209. 1983
- STENHOUSE, Lawrence (). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madri: Morata. 1987
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Tercera edición. Madri: Morata. 1991
- TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. 31ª impresión del original de 1949. Chicago: The University of Chicago Press. 1971
- VARELA, Julia y ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueología de la Escuela*. Madri: La Piqueta. 1991
- YOUNG, Michael. *Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier Macmillan. 1971
- YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. In: *Educação e Realidade*. Vol. 14, nº 1, jan./jun. 1989.

Tradução de Jandira Oliveira Fraga. Revisão de Sandra Mara Corazza.

Flávia Terigi é professora do curso de Ciências da Educação da Universidade Nacional de Buenos Aires, bolsista pesquisadora do Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación da mesma universidade e mestranda da FLACSO — Buenos Aires.

Endereço para correspondência:
 Instituto de Investigaciones en Ciencias da Educación
 Universidad de Buenos Aires
 Puán 480, 4º piso, of. 440
 1405 - Buenos Aires - Argentina.
 E-Mail: FZT@tirica.filo.uba.ar



AS ABORDAGENS SOCIOLÓGICAS DO CURRÍCULO:

orientações teóricas e perspectivas de pesquisa

Jean-Claude Forquin

Resumo - *As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa.* A reflexão sociológica sobre a escola tem sido renovada, em vários países, nos últimos anos, pela atenção concedida à questão do currículo. São sinteticamente descritas, no presente artigo, várias das abordagens dessa nova corrente de pesquisa. Faz-se, primeiramente, referência à contribuição original e verdadeiramente “fundadora”, nos anos sessenta, dos trabalhos dos sociólogos britânicos, notadamente aqueles pertencentes à corrente da “nova sociologia”. Discute-se, depois, os trabalhos (franceses ou estrangeiros) que enfatizam, principalmente, aqueles elementos que são designados, às vezes, pelos termos “currículo real” e “currículo oculto”. Finalmente, sublinha-se a possibilidade de um produtivo diálogo sobre a cultura escolar, entre historiadores, pedagogos e sociólogos do currículo.

Palavras-chave: *Sociologia do currículo, currículo e cultura escolar, Sociologia da educação*

Abstract - *Sociological approaches to curriculum: Theoretical orientations and research perspectives.* In recent years, the sociological thought about the school has been renewed, in many countries, by the emphasis given to the issue of curriculum. I describe briefly, in the present article, some of the approaches of this new area of research. I mention, firstly, the original and truly “foundational” contribution, in the sixties, of the writings of the British sociologists, notably those belonging to the “new sociology” perspective. I discuss, then, the writings (the French as well the foreign ones) which emphasize those elements which are called, sometimes, “real curriculum” and “hidden curriculum”. Finally, I stress the possibility of a productive dialogue between historians, educators and sociologists of curriculum, on the issue of school culture.

Key-words: *Curriculum Sociology, curriculum and school culture, Sociology of education*

Quais podem ser hoje as abordagens da sociologia apropriadas à reflexão sobre o currículo? Certamente o termo “sociologia do currículo”, que foi introduzido, na França, no vocabulário da educação, há pouco mais de uma década, a partir de certos trabalhos britânicos (Forquin, 1983, 1984), funciona em parte como um rótulo ao qual será difícil fazer corresponder um campo de pesquisa rigorosamente identificável e delimitável. Mas isso não impediu que um interesse novo tenha se manifestado, no período recente, na França, entre os pesquisadores, e particularmente entre os sociólogos, por aquilo que constitui o centro mesmo do dispositivo escolar, isto é, a questão dos conteúdos e das práticas de ensino. Há aí um “avanço”, cuja importância não pode ser subestimada. Lembremos aqui alguns aspectos dessa nova abordagem, mas fazendo referência também, numa preocupação com uma perspectiva internacional, a um certo número de trabalhos de pesquisa vindos do campo anglófono. Mas é, sem dúvida, necessário revisar, inicialmente, o que se entende pelo termo “currículo”.

Tomado no seu sentido mais corrente, tal como aparece no contexto anglófono (onde ele faz parte, desde há muito tempo, do vocabulário “comum” da educação, enquanto sua utilização no contexto francófono é, ao mesmo tempo, mais recente e mais raro), o termo “currículo” designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização seqüencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar. Acessoriamente, e por extensão, o termo “currículo” pode designar não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente “inscrito no programa”, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito. Ele pode designar, igualmente, ao custo de uma ampliação ainda maior de seu sentido, o “conteúdo latente” do ensino ou da socialização escolar, o conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas (ou seja, tudo aquilo que os autores anglófonos designam, às vezes, pelo termo “currículo oculto”), em contraste com aquilo que se adquire através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais. Enfim, considerado em seu sentido mais geral e mais abstrato (“o” currículo, por oposição a “um” currículo ou a “tal” ou “qual” currículo), o termo faz referência a tudo aquilo que se poderia chamar de dimensão cognitiva ou cultural do ensino, o fato de que a escola transmite aquilo que chamamos de “conteúdos”, saberes, competências, símbolos, valores. É essa insistência nos conteúdos, na sua natureza e na sua forma, no modo como eles são selecionados, organizados e distribuídos através das diferentes fases da “cadeia didática” que evocamos mais freqüentemente quando falamos de “teoria do currículo” ou de “sociologia do currículo”.

Currículo, cultura e sociedade: as contribuições originais da reflexão sociológica britânica a partir dos anos sessenta

É na Grã-Bretanha que aparecem, a partir dos anos sessenta, as primeiras contribuições significativas de uma reflexão sociológica sobre o currículo. Um tema desenvolvido por Raymond Williams em seu livro *The Long Revolution* (1961) vai se tornar um dos primeiros motivos dessa reflexão: o da cultura como “tradição seletiva”, processo de decantação e de reinterpretação permanentes da herança deixada pelas gerações anteriores. Certamente, a escola exerce hoje um papel essencial na fabricação da memória coletiva e é possível mostrar como esse trabalho permanente de memória e de olvido se traduz nos programas escolares, um trabalho que, evidentemente, não é independente dos contextos políticos e ideológicos, dos conflitos simbólicos e das relações de força que se estabelecem entre os grupos que buscam garantir o controle dos dispositivos educacionais. Mas não é apenas o passado que é assim filtrado e reinterpretado, é também o presente, são suas idéias, os conhecimentos, as técnicas e as práticas existentes num momento dado no interior de uma sociedade, embora apenas uma ínfima parte “passe” para os programas escolares e se torne objeto de ensino. Essas seleções são certamente necessárias, pois não se pode ensinar tudo, mas elas se revelam também notavelmente variáveis, instáveis e “contestáveis”. Analisar os mecanismos e as estratégias da “seleção cultural escolar” constitui, assim, uma das primeiras tarefas a que se dedicam os sociólogos britânicos do currículo (Lawton, 1975), uma tarefa que se inscreve, na verdade, na corrente de uma longa tradição de reflexão crítica sobre a sociedade, a educação e a cultura (Williams, 1958; Johnson, 1979).

Uma outra maneira de se efetuar uma abordagem sociológica do currículo consiste em se perguntar sobre os mecanismos das mudanças nos programas e nos métodos pedagógicos e sobre os obstáculos enfrentados pelas propostas de inovação. Desenvolveram-se, na Grã-Bretanha, nos anos sessenta e setenta, importantes trabalhos sobre esse tema (Eggleston, 1977). Analisando as resistências de numerosos professores do ensino secundários às inovações que supunham uma cooperação e uma aproximação entre as diferentes disciplinas, Frank Musgrove enfatiza, num dos primeiros textos que se apresentam explicitamente como uma contribuição sociológica ao estudo do currículo (1968), a natureza eminentemente social das construções “curriculares”: as matérias escolares funcionam, na verdade, como comunidades fechadas, que conferem a seus membros um sentimento muito forte de identidade. Esta questão do fechamento e do desenvolvimento disciplinares iria se tornar, em seguida, um dos temas essenciais da reflexão sociológica sobre o currículo na Grã-Bretanha. Ela se acha, evidentemente, no centro da análise desenvolvida por Bernstein (1971) a propósito dos “códigos do saber escolar” e das implicações pedagógicas, culturais e sociais da passagem de um currículo caracterizado por uma forte compartimen-

tação entre as áreas de ensino para um currículo mais “integrado”, onde as promessas e os riscos de transparência substituem os constrangimentos mas também as proteções da “serialidade”. Ao longo da década seguinte, os trabalhos de Ivor Goodson (1983) ou de Barry Cooper (1985) retomarão essa mesma questão, mas com base em dados empíricos e históricos apurados que farão com que apareçam, de forma muito mais evidente, o caráter instável das próprias matérias escolares, no interior das quais podem coexistir grupos portadores de tradições ou de interesses heterogêneos.

Com aquilo que se chamou, nos anos setenta, na Grã-Bretanha, de “nova sociologia da educação”, a idéia de uma sociologia do currículo se viu associada a um programa de crítica político-cultural radical. Para essa corrente de pensamento, influenciada pelo interacionismo simbólico americano, pela fenomenologia social, pela antropologia cultural e pela sociologia do conhecimento, e que tem como manifesto *Knowledge and Control*, publicado por M.F.D. Young, em 1971, a análise do currículo, isto é, dos modos de seleção, de legitimação, de organização e distribuição dos saberes escolares, deveria constituir a primeira tarefa de toda sociologia da educação. “O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados a serem ensinados reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais”, escreve Bernstein (1971, p. 47). Um tal programa se vê como eminentemente crítico, pois que se trata certamente de “desconstruir as evidências” de abalar as certezas, de fazer com que a cultura escolar saia de seu “sono dogmático”. Trata-se de fazer aparecer o sistema complexo de relações que podem existir, nas sociedades contemporâneas, entre, de um lado, a estrutura dos saberes e o modo de funcionamento das transmissões escolares, e de outro, as formas dominantes de controle social que se exercem tanto no interior das instituições educacionais quanto ao nível da sociedade global. O rico e sedutor programa dessa sociologia “alternativa” iria se mostrar difícil de ser aplicado no plano empírico. Alguns estudos sobre o ensino das ciências sociais (Keddie, 1971) ou da música (Vulliamy, 1977) enfatizam a heterogeneidade, de acordo com os públicos e as ideologias pedagógicas, das práticas de ensino e das concepções que podem ou devem ser ensinadas (aquilo que “conta” como saber ensinável) no quadro de uma mesma disciplina e remetem à questão absolutamente central da estratificação social dos saberes (Young, 1971). Se é verdade que, inspirada, sem dúvida, por referências teóricas bastante diversas e, em parte, incompatíveis, a “nova sociologia” fez uma carreira curta enquanto corrente de pensamento autônoma (Forquin, 1983, 1989; Trottier, 1987), as questões que ela colocou abriram perspectivas de reflexão e de pesquisa de grande fecundidade.

Currículo formal, currículo real, currículo oculto: as novas abordagens dos anos oitenta

Na França e nos países francófonos, a questão do currículo só aparece tardiamente e é tratada, freqüentemente, de forma apenas indireta (como se vê, por exemplo, na crítica da cultura escolar feita pelos teóricos da reprodução) nos trabalhos de sociologia da educação. Pode-se atribuir essa situação ao fato de que a reflexão sobre os programas foi conduzida por muito tempo de forma separada, no contexto de cada disciplina e não em função de uma visão de conjunto, bem como ao fato de que, no quadro de uma tradição “enciclopédica” muito característica da concepção francesa da educação e da cultura (Holmes & McLean, 1989; McLean, 1990), os saberes escolares foram por muito tempo considerados como “naturais”, como “não-problemáticos”, como “não-problematizáveis”. É verdade que os grandes debates que acompanharam as transformações do sistema educacional francês, durante os últimos cinquenta anos, estiveram mais centrados nas condições estruturais da igualdade de oportunidades que nos conteúdos do ensino. Esse vaziorrelativo faz com que fique mais salientado a originalidade “pioneira” do projeto de história sociológica do ensino secundário francês conduzido, no início do século, por Durkheim, nos seus cursos de pedagogia para futuros professores (Durkheim, 1938).

A sociologia da educação passa, entretanto, na França, por uma importante renovação, durante os anos oitenta. Com as profundas transformações do ensino secundário, o surgimento do “colégio único” e do “liceu de massa”, a atenção dada aos fenômenos identificados pelo termo “fracasso escolar” e também com as novas exigências de transparência, de flexibilidade e de eficácia que se manifestam em certos utilizadores da escola, bem como no interior das instâncias responsáveis pela gestão do sistema, a questão do que se pode e do que se deve ensinar se coloca de forma mais explícita que antes. A exigência de uma abordagem global, isto é, verdadeiramente “curricular”, da questão dos programas é, agora, mais reconhecida (Commission Bourdieu-Gros, 1989). Na recomposição que se efetua ao redor dos novos objetos sociológicos, a questão do currículo se torna objeto de uma nova atenção. É prova dessa evolução, por exemplo, a reflexão feita por Lucie Tanguy (1983a, 1983b), sobre os saberes ensinados nos diferentes ramos do ensino, de acordo com uma abordagem que se relaciona diretamente com certas contribuições da sociologia do currículo britânica. Mas se pode fazer referência também a um certo número de trabalhos que tratam daquilo que certos autores chamam de “currículo real”, isto é, aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula, que se pode conhecer por observação ou por pesquisa direta com os professores e os alunos, por oposição ao “currículo formal”, ou “oficial”, tal como aparece na análise dos programas e dos cursos. Essa distinção é proposta por Philippe Perrenoud (1984), a partir de pesquisas efetuadas na Suíça francófona e é retomada por Viviane Isambert-Jamati (1990).

Escreve Viviane Isambert-Jamati:

Os conteúdos prescritos pelas autoridades (o currículo formal ou oficial) são o produto, ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada, um trabalho de reorganização, de mudança de delimitações, de enfraquecimento de hierarquias entre as disciplinas. Quanto aos conhecimentos em via de serem elaborados, os autores de programas, quando não estão simplesmente atrasados em relação a esses conhecimentos, transpõem-nos em função da idéia que eles fazem dos públicos escolares. Mas as prescrições não podem ser mais do que indicativas. Todo capítulo de programa se presta a muitas interpretações. Os docentes, por sua vez, selecionam os temas, colocam ênfase em tal ou qual aspecto, apresentam os saberes sob diversos modos. Cada sala de aula segue, assim, seu currículo real, o qual, no limite, é diferente dos outros. Ora, as análises sociológicas tornam inteligíveis (em uma certa medida) tanto as variações temporais desses conteúdos num mesmo tipo de ensino quanto as variações contemporâneas entre um tipo de ensino e outro (1990, pp. 9-10).

Através dessas formulações, Viviana Isambert-Jamati traça todo um programa de sociologia empírica do currículo, um programa no qual se inscreve hoje uma série de trabalhos significativos, entre os quais se poderia citar, ao menos, a pesquisa que ela própria realizou sobre uma turma de professoras primárias parisienses, sobre a prática das “atividades de estimulação”, na escola elementar (Isambert-Jamati, 1984), bem como o artigo publicado em ELA (Isambert-Jamati & Grosperon, 1984), o qual estabelece uma relação entre os resultados obtidos por alunos originários de diferentes meios sociais na prova de francês do *baccalauréat* e o tipo de pedagogia praticada por seus professores (entre os quais pode-se distinguir os “clássicos” e os “modernistas”, os “libertários” e os docentes desejosos, sobretudo, de lutar contra as desigualdades). Esse mesmo tipo de abordagem aparece nas pesquisas feitas sobre outros níveis de ensino, por exemplo, na escola infantil (Plaisance, 1986), o colégio (Demaillly, 1985) ou na universidade (Ropé, Bucheton & Leloch, 1994). Se levamos em consideração, enfim, os estudos sobre a redefinição dos saberes ligados às necessidades crescentes de avaliação e a influência crescente dos enfoques “por objetivos” e da temática das competências (Ropé & Tanguy, 1994), pode-se, na verdade, dizer que se abrem hoje, na França, novas perspectivas para uma sociologia mais diretamente centrada no currículo e também mais bem articulada com outros campos de pesquisa, como a história do ensino, a psicologia cognitiva e a didática.

Nos países anglófonos, fala-se, mais freqüentemente, nos anos oitenta, de “currículo oculto” que de “currículo real”. Os dois termos não têm exatamente o mesmo sentido: a noção de currículo oculto implica a idéia de alguma coisa implícita ou invisível, que a sociologia se dá por tarefa explicitar ou fazer aparecer, enquanto o currículo real requer apenas que seja inventariado ou descrito,

tal como se manifesta nas atividades pedagógicas cotidianas. É necessário distinguir ainda, nas teorias do “currículo oculto”, diferentes concepções do implícito ou do invisível. Há um “implícito natural”, o implícito daquilo que “não precisa ser dito”, daquilo que não é necessário dizer (ou escrever), pois está, de qualquer forma, inscrito na lógica das situações. Assim, a própria organização da vida escolar, a estruturação escolar do tempo e do espaço, a codificação e a ritualização das atividades, tudo isso pode ser assimilado a uma mensagem implícita que se dirige permanentemente à criança escolar, suscitando e desenvolvendo nela competências e disposições que podemos considerar como desejáveis ou, ao menos, como características do “ofício de aluno”. Mas pode existir também um “implícito perverso”, produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação, que o sociólogo “crítico” se dá precisamente por tarefa desvelar ou denunciar, pois ele o considera como contribuindo para a perpetuação de certas formas de alienação cultural ou de dominação social. Toda uma literatura sociológica sobre o currículo, produzida desde o final dos anos setenta, em particular nos Estados Unidos, advém dessa abordagem “crítica”.

A análise do conteúdo ideológico latente dos manuais escolares constitui evidentemente uma boa ilustração dessa perspectiva (Anyon, 1979). Podem-se citar igualmente os detalhados estudos sobre as práticas e conteúdos do ensino, os quais variariam de acordo com a composição social dos alunos, como a pesquisa realizada por Jean Anyon (1980) em cinco escolas primárias americanas ou como a análise feita pelo estudioso brasileiro Tomaz Tadeu da Silva em três escolas de Porto Alegre (1988). Mas o mesmo tipo de abordagem sociológica “crítica” pode ser aplicado também à questão dos meios e materiais de ensino e do novo mercado constituído pela tecnologia educacional. A tecnologia educacional pode ser vista como constituindo um “currículo oculto”: é isso que se deduz de dois estudos conduzidos paralelamente por Michael Apple, nos Estados Unidos (1980) e por Carol Buswell, na Grã-Bretanha (1980), consagrados, ambos, à difusão e à utilização massivas, no interior das escolas, de “pacotes”, conjuntos didáticos integrados que condicionam minuciosamente os processos de ensino e de aprendizagem e que, segundo certos autores, desqualificam os docentes, tirando-lhes grande parte de sua responsabilidade na programação didática dos saberes, favorecendo um novo tipo de controle sobre os alunos, num contexto de empobrecimento das atividades orais e sociais no interior da sala de aula. É necessário acrescentar a essa rica gama de abordagens sociológicas mais ou menos inspiradas nas teorias da reprodução-socialização ou da reprodução-dominância as originais contribuições da etnografia escolar “interacionista”? Os transgressores”, os “delinquentes”, descritos em certos trabalhos ingleses, certamente “aprendem” alguma coisa na escola, mas este “programa oculto” tem por conteúdo a “esperteza”, a solidariedade entre camaradas, a aversão aos livros e a negociação, com os professores, de uma coexistência mínima,

que não passa, na verdade, de uma “trégua armada”, na espera de que a escola termine. Não deveríamos, certamente, falar aqui de currículo, a não ser como metáfora ou ironia.

Constrangimentos didáticos e cultura escolar: o diálogo necessário entre historiadores, didaticistas e sociólogos do currículo

A reflexão sobre o currículo, na França, teve, recentemente, um avanço importante, a partir de alguns trabalhos de didática das disciplinas. Foi principalmente a partir de uma reflexão conduzida por alguns didaticistas em torno da noção de “transposição didática” (Chevallard & Joshua, 1982; Chevallard, 1985) que se desenvolveu, no período recente, na França, uma teoria original dos conteúdos de ensino e da cultura escolar. É no sociólogo Michel Verret (1975) que pela primeira vez se apresenta essa noção. A idéia original de Verret era que nunca ensinamos os saberes diretamente ao aluno, mas sempre seus substitutos didáticos. Nesse trabalho de transposição ou de “substituição didática de objeto”, introduz-se necessariamente uma distância entre “saberes eruditos” e “saberes escolares”: a física do físico não é a do professor de física (Halbwachs, 1975), a lingüística do lingüista não é a do professor de língua (Halté, 1992), etc... A cultura escolar se apresenta, assim, como uma cultura “segunda” em relação à do pesquisador ou do criador, uma cultura derivada, subordinada a essa função de mediação didática. Os constrangimentos ligados a essa função se traduzem de forma bastante evidente (como aparece, por exemplo, nos manuais e nos cursos), ao nível morfológico e estilístico, através de todo um conjunto de dispositivos e de marcas características do “espírito escolar”. Mas elas podem também se traduzir, ao nível propriamente epistemológico, por transformações que afetam a natureza mesma dos saberes, submetidos àquilo que Chevallard chama de processo de “preparação didática” (1985, p. 59). “Do laboratório à sala de aula”, toda uma corrente de pesquisadores tem, assim, por objetivo, hoje, na França, reconstituir “o percurso do saber” (Grosbois, Ricco & Sirota, 1992), a fim de analisar de forma mais detalhada os constituintes específicos da “epistemologia escolar” (Astolfi & Develay, 1989; Develay, 1992) e de melhor compreender, assim, certos obstáculos que os indivíduos podem encontrar no caminho da aprendizagem.

Entretanto, é o “modelo da transposição” universalmente aplicável, é ele que melhor explica a “lógica profunda” do currículo? Impõe-se uma primeira observação: se o saber escolar remete geralmente a uma “referência” exterior a ele, essa referência não se situa sempre do lado dos saberes eruditos, dos saberes científicos e teóricos. Existe, na verdade, uma multiplicidade de práticas sociais que podem servir de referência aos saberes escolares e às aprendizagens

escolares: práticas técnicas e científicas, práticas políticas ou cívicas, práticas profissionais, práticas de comunicação e de sociabilidade, etc. Essa noção de “práticas sociais de referência”, proposta por Martinand (1986), completa ou corrige, de alguma forma, aquilo que pode haver de demasiado “intelectualista” na problemática da transposição didática e constitui, sem dúvida, um instrumento a partir do qual se pode abrir, hoje, na França, o diálogo entre didática e sociologia do currículo. Os trabalhos históricos recentes puderam mostrar, com efeito, que a escola não se contenta em transpor, tendo em vista as necessidades do ensino, saberes ou elementos de culturas “pré-existentes”, mas ela também constitui o local e o laboratório no qual se elaboram configurações cognitivas verdadeiramente originais, que constituem, de alguma forma, o centro de uma cultura escolar *sui generis*. Esse aspecto das coisas não é ignorado por Chevallard, que vê em certas noções matemáticas ensinadas nas salas de aula verdadeiras “criações didáticas” (1985, p. 40). Mas a contribuição mais sugestiva a esse respeito é a análise, proposta por Chervel (1977), da constituição, na França, há dois séculos, daquilo que se chama de “gramática escolar”, a qual lhe aparece como uma teoria *ad hoc*, inteiramente construída pelos pedagogos para servir de apoio à aprendizagem das regras ortográficas, num contexto de unificação política e de generalização da escolarização. O mesmo tipo de fenômeno aparece, de acordo com Chervel (1988), em diferentes épocas, em outros ramos do currículo, como se observa, por exemplo, com a cultura latina bastante “artificial” (e transformada de acordo com as conveniências cristãs) ensinada nos colégios do Antigo Regime. Escreve Caspard (1988, p. 4):

Observa-se muito comumente, nos conteúdos de ensino e de formação o reflexo, o veículo e a imagem degradada de idéias e de conhecimentos científicos em vigor na sociedade global. É necessário, ao contrário, partir da hipótese de que esses conteúdos são criações relativamente autônomas da escola: foram produzidos por uma alquimia complexa, a qual é determinada (em proporções variáveis, de acordo a época, a matéria ou o ramo de ensino) por todo um conjunto de constrangimentos didáticos ou de convenções sociais.

Em seu estudo sobre as origens e o desenvolvimento do ensino primário na França, Vincent (1980) estabelece um vínculo entre essa especificidade da cultura escolar (com seus conteúdos altamente codificados e desvinculados de práticas sociais e sua relação essencial com a língua escrita [Vincent, Lahire & Thin, 1994]) e a especificidade da “forma escolar” moderna (com sua regulamentação minuciosa e impessoal, seu espaço específico, seu emprego do tempo fixo e minucioso, sua organização por níveis de idade, seus professores especializados, seu aparato didático sistemático). Da mesma forma, Hébrard (1988) traça o processo que conduz à “escolarização dos saberes elementares” na época moderna e Chervel (1988) se interroga sobre a natureza, os processos de constituição, a função e o funcionamento das disciplinas, essas configurações cognitivas típica-

mente escolares nas quais se cristaliza aquilo que está destinado a ser ensinado. Vários estudos recentes centrados na história e no desenvolvimento das disciplinas de ensino enfatizam, assim, as implicações epistemológicas, bem como as sócio-institucionais desse processo de se “dar forma disciplinar” aos saberes (Arnaud, 1989).

Se a escola aparece, assim, como o local e a matriz de saberes típicos e de formas típicas de atividades intelectuais, torna-se imperioso reconhecer, entretanto, que esses elementos originais não permanecem fechados no interior do mundo escolar, mas são capazes, através de seu poder de modelagem do *habitus*, de influenciar as práticas culturais e os modos de pensamento que predominam, num país, num momento dado. Chervel (1988) enfatiza, assim, quanto a cultura das elites européias foi marcada, durante séculos, pela imagem particular da civilização greco-latina que foi imposta pelos colégios. E conhecemos, sobretudo, o impacto sobre essa cultura de elites (e sobre os rituais de reconhecimento e de consagração sociais aos quais ele dá lugar) de esquemas lingüísticos e culturais bastante gerais transmitidos pelo ensino. Aquilo que Panofsky (1951) mostrou para a escolástica, esta “arte de pensar” tipicamente universitária capaz de se inscrever de forma suficientemente profunda, como “força formadora de hábitos”, nos comportamentos cognitivos dos contemporâneos, cujos traços podem ser adivinhados no programa arquitetônico das catedrais góticas, vale também para as sociedades modernas, nas quais as aprendizagens escolares exercem um papel fundamental de estruturação intelectual e cultural. Como sublinha Bourdieu (1967), a cultura escolar dota verdadeiramente os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e exerce, por isso, uma função de integração lógica bem como de integração moral e social. No momento em que os ensinamentos ditos de “cultura” (aquilo que se chamava outrora de “humanidades”) passam por uma grave “crise didática” (Demailly, 1991), no momento em que as referências usuais explodem e se fragmentam, em que a demanda crescente de certificações escolares parece caminhar em paralelo, entre os novos “usuários” e “consumidores da escola”, com um certo “descompromisso” intelectual e com uma indiferença para com os conteúdos ensinados, pode-se, obviamente, questionar a força da influência “integradora” da escola, mas não se pode negar que existe, ao mesmo tempo, uma “autonomia relativa” e uma “eficácia social” próprias da dinâmica escolar, fatores que devem ser considerados, hoje, em toda reflexão sobre o currículo.

Referências bibliográficas

- ANYON, J. Ideology and the United States history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49(3), p.361-386. 1979.
- ANYON, J. Social class and the hidden curriculum of work, *Journal of education*, 162 (1),pp.67-386.1980.

- APPLE, M.W. Curricular form and logic of technical control: Building the possessive individual. In: Barton, I., Meighan, R. & Walker, S. (eds.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*. Lewes: The Falmer Press, pp. 11-27.1980.
- ARNAUD, P. Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement: la mise en forma scolaire de l'éducation physique, *Revue française de pédagogie*, 89, pp.29-34. 1989.
- ASTOLFI, J.P. & DEVELAY, M. *La didactique des sciences*, Paris: Presses Universitaires de France. 1989.
- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YONG, M.F. D. (ed), *Knowledge and control*, London: Collier-Macmillan, pp. 47-69. (Traduction française par J. C. Chamboredon in Bernstein B., *Language et classes sociales*, Paris: Édition de Minuit, 1975, pp.263-300).1971.
- BOURDIEU, P. Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée, *Revue internationale des sciences sociales*, 19 (3), pp. 367-409. 1967.
- BUSWELL C. Pédagogie change and social change, *British Journal of Sociology of Education*, 1 (3), pp. 296-306. 1980.
- CASPARD. P. Introduction. *Histoire de l'éducation*, 38, pp. 3-6. 1988.
- CHERVEL, A. *Et il fallu apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, 38, pp. 59-119.1988.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble. La pensée sauvage. 1985.
- CHEVALLARD, Y. & JOSHUA, M.A. Un exemple d'analyse de la transposition didactique - La notion de distance, *Recherches en didactique des mathématiques*, 3 (2), pp.157-239.1985
- COMMISSION BOURDIEU-GROS *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, Paris, Ministère de l'éducation nationale. 1989.
- COOPER, B. *Renegotiating Secondary School mathematics: A study of Curriculum Change and Stability*. Lewes: The Falmer Press. 1985.
- DEMAILLY L. Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques , *Revue Française de Sociologie*, 26 (1), pp. 96-119. 1985.
- DEMAILLY, L. *Collège. Crise, mythes et métiers*. Lille: Press universitaires de Lille. 1991.
- DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris. Éditions Sociales Françaises. 1992
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France. 1938.
- EGGLESTON, J. *The Sociology of the School Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul. 1977.
- FOURQUIN, J.C. La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution, *Revue Française de Pédagogie*, 63, avril-juin, pp. 61-79.

Artigo publicado inicialmente em *Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n. 98, abril-junho 1995, Paris, Didier. Publicado em *Educação & Realidade* com a autorização do autor.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

Jean-Claude Forquin é pesquisador do Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, França.

Endereço para correspondência:
Institut National de Recherche Pédagogique
Département Ressources et Communication
29 rue d'Ulm
75230 - Paris- França



ENTREVISTAS¹

Cesar Coll José Gimeno Sacristán

Introdução

Está em discussão, atualmente, a implantação dos chamados “Parâmetros Curriculares Nacionais”, um conjunto de padrões curriculares, elaborado pelo Ministério de Educação para orientar o ensino básico em todo o país. Sabe-se que esse projeto oficial está inspirado em experiências semelhantes realizadas em outros países, notadamente aquela que se levou a efeito na Espanha, em anos recentes. Parece que a reforma curricular espanhola é, no momento, o principal produto de exportação cultural daquele país, na medida em que está servindo de inspiração para reformas semelhantes em vários países da América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e possivelmente outros de que não se tem notícia. Uma das figuras centrais da reforma educacional espanhola é o professor César Coll, a mesma pessoa que hoje percorre a América Latina, prestando assessoria e conselho às equipes reformadoras desses vários países, incluindo o Brasil, onde sua influência se dá, sobretudo, através da intermediação da filha do atual Presidente da República, Beatriz Cardoso, e da *Escola da Vila*, escola privada que serve à elite paulistana.

Sem querer reduzir a dimensão e as implicações das reformas educacionais a fatores pessoais e individuais, *Educação & Realidade* julgou importante tornar um pouco mais visível o papel específico exercido pelo professor César Coll na reforma espanhola e na sua exportação para o Brasil. Por essa razão e sem entrar numa avaliação desse papel, transcrevemos aqui a entrevista de César Coll à revista espanhola *Cuadernos de Pedagogía* (n. 215, 1993). Como contraponto, uma vez que nesse processo de exportação ficamos conhecendo (mal) apenas um lado da questão, publicamos também uma entrevista realizada pela mesma revista (n. 221, 1994) com o professor José Gimeno Sacristán, figura também central no processo de reforma espanhola, mas com uma posi-

1. A entrevista com César Coll foi originalmente publicada no n° 215 (ano de 1993) da revista espanhola *Cuadernos de Pedagogía* e a entrevista com J. Gimeno Sacristán no n° 221 (ano de 1994) do mesmo periódico.

ção e um posicionamento bastante diferentes.

Com a publicação dessas entrevistas, esperamos estar contribuindo para a construção de uma visão mais contextualizada dos processos pelos quais se efetua uma operação de transplantação cultural tal como a que está corporificada nos chamados “Parâmetros Curriculares Nacionais”.

César Coll

Pergunta - Quando e como o senhor começou a interessar-se pela Psicologia Educacional?

CC - Se tivesse que situar a origem do meu interesse pela Psicologia Educacional num momento e lugar exatos, escolheria sem dúvida os anos de permanência em Genebra, entre 1972 a 1977, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, e no Centro Internacional de Epistemologia Genética. No entanto, a minha formação e o meu trabalho durante esse período não estiveram relacionados diretamente com a Psicologia Educacional, e sim, com a Psicologia e a Epistemologia Genética, e com a metodologia da pesquisa psicológica.

Naquela época começava a manifestar-se com força a necessidade de abrir a teoria genética ao estudo dos aspectos mais dinâmicos do funcionamento intelectual. Bärbel Inhelder, Herminia Sinclair e Magali Bovet acabavam de concluir suas pesquisas sobre a aprendizagem de estruturas operatórias; Inhelder estava encaminhando um projeto de pesquisa sobre as estratégias intelectuais; os temas de pesquisa do Centro Internacional de Epistemologia Genética giravam em torno de aspectos de funcionamento cognitivo: a abertura de novas possibilidades durante o desenvolvimento, as relações entre o possível e o necessário; a dialética do desenvolvimento. Christiane Gilliéron havia concluído seu trabalho sobre as defasagens horizontais e havia ressaltado a importância dos conteúdos concretos no funcionamento das estruturas intelectuais; Vinh Bang prosseguia seus esforços em construir uma teoria psicopedagógica inspirada na Psicologia e na Epistemologia Genéticas. Neste contexto, pareceu-me que os processos educacionais e, mais concretamente, os processos escolares de ensino e aprendizagem eram um campo particularmente apropriado para estudar o funcionamento cognitivo. A oportunidade de participar disso me foi proporcionada por Androula Henriques Papert, com quem comecei a colaborar em um projeto de pesquisa sobre o ensino das ciências experimentais na Escola Primária, do qual surgiria posteriormente meu trabalho de tese de doutoramento.

Na realidade, olhando para trás, naquele momento nossa aproximação era mais própria de uma Psicologia Genética aplicada à educação do que de uma Psicologia da Educação em sentido estrito. Só mais adiante, quando me incor-

porei à Universidade de Barcelona e encarreguei-me do ensino da Psicologia da Educação na Faculdade de Psicologia, comecei a conscientizar-me da necessidade de fazer uma mudança, uma ruptura epistemológica, nesse sentido. No entanto, acredito que foi durante aquele trabalho que começou a despertar realmente meu interesse por esta área de estudo, de indagação e de intervenção, a meio caminho entre a Psicologia e a teoria e a prática educacionais, que é, no meu modo de ver, a área própria da Psicologia da Educação.

Conte algumas experiências formativas que lhe tenham marcado especialmente.

CC - Os anos em que estive trabalhando na Universidade de Genebra como professor-assistente de Inhelder, Bang e Gilliéron, e como colaborador de pesquisa no Centro Internacional de Epistemologia Genética com Piaget, são os que marcaram mais profundamente minha trajetória intelectual, profissional e pessoal. Deram-me a possibilidade de crescer, formar-me no quadro de uma escola de pensamento que elaborou um dos edifícios conceptuais e explicativos mais sólidos e coerentes da Psicologia contemporânea. E deram-me, além disso, a possibilidade de concluir esta aprendizagem pela mão de um dos mestres excepcionais.

O importante, verdadeiramente, contudo, não foram os conhecimentos que aquela experiência me permitiu adquirir. Na realidade, o mais formativo foi a exposição contínua a um ambiente e a alguns modelos de comportamento na docência e na pesquisa, que se caracterizavam pela exigência, a coerência com alguns princípios explicativos e, muito especialmente, o compromisso intelectual.

Ali aprendi, por exemplo, as vantagens de se dispor de um quadro teórico potente quando se aborda um novo problema; ou a conveniência de, uma vez escolhida uma direção de reflexão e indagação, explorar a fundo suas possibilidades e segui-la até suas últimas conseqüências, antes de abandoná-la. Também aprendi que o trabalho em equipe, a perseverança e a tradição em uma certa direção do trabalho, assim como a permeabilidade para assimilar e integrar os pontos de vista e questionamentos diferentes dos nossos, são ingredientes essenciais da tarefa científica. Outra experiência formativa muito importante para mim durante esses anos foi o trabalho como docente na Universidade Operária de Genebra. Impulsionada por um núcleo pequeno e entusiasta de exilados, e com o apoio de algumas organizações sindicais e partidos políticos espanhóis, ainda ilegais naquele momento, de alguns partidos políticos e sindicatos suíços e de outras organizações, a Universidade Operária oferecia cursos de alfabetização para os imigrantes que queriam aprender a ler e escrever em castelhano, cursos de francês para eles e seus filhos, e também cursos de preparação para obter o grau escolar e para apresentar-se aos exames de bacharelado, exames

que eram convocados anualmente pelo Consulado Espanhol e que eram realizados por uma banca que vinha expressamente da Espanha para este fim. Apesar de eu ser professor, nunca havia tido a oportunidade de exercer o magistério. Ali pude fazê-lo, ensinando crianças e adultos a ler e a escrever e também dando aulas de língua e literatura, de latim e de filosofia de bacharelado, por vários anos.

O clima que se respirava na Universidade Operária era muito especial. Davam-se e recebiam-se aulas, mas também era um lugar de encontro e reunião, com um forte componente de solidariedade e apoio mútuo, além de servir, logicamente, como cobertura para atividades e mobilizações de natureza política que, de acordo com a legislação suíça, eram definitivamente proibidos para os imigrantes. O que me chamava atenção era a atitude respeitosa frente ao saber e ao conhecimento que, amiúde, demonstravam os alunos que, ao fim da sua jornada de trabalho, iam à Universidade operária. E também, sua vontade e motivação por aprender em condições que, como se pode imaginar, não eram, em absoluto, as mais propícias.

Foi, para mim, um excelente contraponto formativo à atividade docente e de pesquisa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e no Centro de Epistemologia Genética. Eram dois mundos completamente diferentes. Por um lado, a reflexão, a análise, a pesquisa, o gosto pelas indagações teóricas e o relativo distanciamento dos problemas cotidianos impostos, e talvez, exigidos pelas tarefas universitárias. Por outro lado, a urgência desses mesmos problemas e a urgência por solucioná-los, a existência de condições pouco propícias para abordá-los, a vontade de mudar as coisas, a necessidade da ação e o compromisso que isso implica. Eram dois mundos certamente diferentes, mas os dois pareciam-me e parecem-me atrativos e apaixonantes.

Poderia comentar algumas razões do auge da Psicologia da Educação, nos últimos anos, na Espanha?

CC - As razões são possivelmente, de ordem bem diversa. O auge da Psicologia da Educação é consequência do auge experimentado pelo conjunto da Psicologia a partir dos anos 70. E este, por sua vez, não é alheio ao fato de que os estudos de Psicologia nas universidades espanholas aparecem e generalizam-se num momento histórico caracterizado pela busca de novos referenciais de pensamento, pela influência de outros países, onde o desenvolvimento da Psicologia tenha sido constante a partir de princípios do século e, sobretudo, pela reivindicação social de novos serviços e que se faz extensiva à atenção psicológica.

Esta reivindicação manifesta-se com força especial no campo educacional. Foram os anos em que algumas prefeituras, sob pressões das associações de pais, de associações de professores e outros movimentos de base, encaminham serviços psicopedagógicos ou psico-sócio-pedagógicos de âmbito municí-

pal, suprindo, dessa maneira, carências que eram responsabilidade, de fato, da administração educacional. Estas iniciativas, junto com o encaminhamento dos Serviços de Orientação Escolar e Vocacional e, posteriormente, a criação das Equipes Multiprofissionais, abriram importantes expectativas de trabalho aos novos licenciados e licenciadas em Psicologia, e contribuíram indiretamente para solidificar os grupos e equipes de pesquisa que começavam a trabalhar em diferentes universidades espanholas na área da Psicologia da Educação. A demanda social e a existência de um número relativamente importante de postos de trabalho teve, a meu juízo, uma importância considerável no crescimento e desenvolvimento da Psicologia da Educação em nosso país. Pensemos, por exemplo, que em um lapso de vinte anos a presença de profissionais da Psicologia no sistema educacional passou de excepcional a quase habitual. Ou que, segundo dados relativamente recentes, entre 40% e 60% dos psicólogos que exercem atividade profissional trabalham no campo da educação.

Quais são, segundo sua opinião, os atuais desafios mais significativos da Psicologia da Educação em nosso país?

CC - Como dizia, no transcorrer de apenas 20 anos, a Psicologia da Educação experimentou um crescimento espetacular em nosso país. Constituíram-se nas Universidades e em outras instituições equipes e grupos de pesquisa cujas contribuições são, neste momento, pelo menos quanto à qualidade, perfeitamente homologáveis em nível internacional. Ao mesmo tempo, cresceu de maneira importante o número de profissionais da Psicologia Escolar e da Psicologia da Educação, e seu trabalho recebe hoje, em termos gerais, uma ampla aceitação, sendo percebido como um fator essencial para o adequado funcionamento do sistema educacional. A consolidação desse crescimento enfrenta dois desafios urgentes, um interno, por assim dizer, e outro externo.

Começando pelo interno, acredito que, apesar dos esforços realizados neste sentido, continua existindo ainda um afastamento, quando não uma clara separação, entre a Psicologia da Educação que é ensinada e é pesquisada nos departamentos universitários, e a Psicologia da Educação que se pratica nas escolas, os institutos e os serviços psicológicos e psico-pedagógicos. É bem verdade que este distanciamento talvez seja muito menor no caso da Psicologia da Educação que em outras áreas ou disciplinas educacionais, mas ainda entendo excessivo. É necessário aproximar mais a docência e a pesquisa universitárias aos problemas reais e concretos da prática profissional, tanto quanto revisar e enriquecer periodicamente esta prática com as novas questões teóricas e metodológicas que estão se produzindo e que, em geral, encontram nos departamentos universitários seu caminho natural de penetração.

Quanto ao segundo, desafio acredito que neste momento a Psicologia da Educação tem suscitado um problema de relação epistemológica e institucional

com outras disciplinas acadêmicas e outras áreas da prática profissional, problema que se deve enfrentar e resolver com urgência. A Psicologia da Educação configurou-se em nosso país como uma disciplina e como uma área de intervenção que, sem que isso signifique uma renúncia a buscar seus referenciais teóricos e metodológicos no conhecimento psicológico, centraliza cada vez mais seus esforços na análise e explicação dos processos educacionais e na resolução dos problemas que surgem durante seu desenvolvimento. Por ser uma disciplina e uma área de intervenção, centralizada quase exclusivamente no aluno, aquele com problemas e dificuldades de aprendizagem, passou-se a ocupar mais de como os alunos se situam e se relacionam que com o resto de elementos presentes em todo o processo educacional. A imagem do psicólogo escolar como um mero aplicador de testes e provas psicométricas, como diagnosticador, é uma imagem na qual quase ninguém se reconhece, apesar de estar arraigada na sociedade e embora esporadicamente surjam vozes tentando agitá-la.

O interesse crescente da Psicologia pelos processos educacionais logicamente a tem levado a convergir, às vezes, na escolha dos problemas e temas de estudo e no espaço da prática profissional, com outras disciplinas educacionais e com outros profissionais da educação. Esta convergência que no início, penso, ninguém pode deixar de valorizar como positiva, criou e está criando, no entanto, receios e tensões institucionais e reflexos corporativos por vários lados que chegam, inclusive, às vezes, a adotar uma roupagem de discurso teórico, que é necessário superar. O caminho a ser seguido, pelo menos no que se trata da Psicologia da Educação, não deve retroagir novamente ao campo do estritamente individual, ou seja, ao aluno com problemas e dificuldades de aprendizagem, mas em assumir plenamente, e com todas as conseqüências, que seu campo de estudo e de intervenção é lugar de confluência de múltiplas disciplinas e diversos profissionais, e que para continuar na elaboração de uma teoria educacional sólida e rumo a uma prática educacional melhor é imprescindível a colaboração de todas as disciplinas e a atuação coordenada de todos os profissionais.

Em meados dos anos 80, a Administração da Catalunha encomendou-lhe um informe técnico, de onde sairia, de certa forma, o atual Desenho Curricular Básico (DCB). Fale-nos um pouco no que consistiu e como funcionou sua colaboração com o Governo catalão.

CC - A minha colaboração com o Departamento de Ensino da Administração da Catalunha iniciou-se antes, lá por 1982 ou 1983, com um pedido de Sara Maria Blasi que na época, era Diretora-Geral de Ensino Primário e de Climent Giné, responsável técnico-pedagógico, naquele momento, pelos temas de educação especial na Direção Geral. Tratava-se de adaptar uma proposta de Desenho Curricular para a elaboração de Programas de Desenvolvimento Individual, publicado pelo hoje desaparecido Instituto Nacional de Educação Especial. O grupo que recebeu o encargo entendia que, na perspectiva de uma política de integração

dos alunos com necessidades educacionais especiais, era contraditório propor um currículo especial diferente do currículo ordinário. Em contrapartida, sugeriu que era conveniente iniciar a revisão do currículo ordinário e dotá-lo da suficiente flexibilidade e abertura, para que fosse convenientemente adaptado no caso destes alunos. Pia Vilarrubias, Jaime Sarramona e eu próprio recebemos a tarefa de fazer um relatório para desenvolver esta proposta. O resultado foi um documento mais breve, de umas 40 folhas aproximadamente, no qual apresentávamos algumas das idéias que logo dariam lugar ao modelo utilizado para a elaboração dos *Desenhos Curriculares da Catalunha*.

Ao mesmo tempo, iniciou-se o processo de revisão dos programas do ciclo superior da Educação Geral Básica. O Departamento de Ensino convocou para esta tarefa grupos de professores das diferentes áreas e também um grupo de psicólogos e de pedagogos em funções de apoio aos professores. Logo tornou-se evidente a necessidade de se assegurar a coerência das propostas, de que os grupos de professores encarregados de revisar os programas se pusessem de acordo sobre algumas questões básicas, tanto de tipo psicopedagógico e didático como de estrutura, de terminologia e de apresentação. As sugestões que apresentamos no relatório antes mencionado serviram como ponto de partida e, depois de comprovar a utilidade para o objetivo pretendido, recebi o encargo de desenvolvê-las, concretizá-las e dar-lhes uma fundamentação teórica adequada. No verão de 1985, escrevi o Marco Curricular para o Ensino Obrigatório, que seria publicado, no ano seguinte, em catalão, pelo Departamento de Ensino (D.E.) e, pouco depois, com ligeiras modificações, em castelhano, com o título de *Psicología y Curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*.

Mais tarde, minha colaboração com o D.E. centralizou-se, sobretudo, nas tarefas de assessoria aos diferentes grupos de professores que elaboraram as propostas curriculares seguindo o modelo adotado e, esporadicamente, de relatório e revisão das propostas elaboradas. Assim também, a partir do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona do qual era professor, participava ocasionalmente em atividades de informação e de formação, organizadas em função do Marco Curricular do D.E. Esta participação, se bem que com menor intensidade, manteve-se até o meu afastamento da Universidade em 1992, para incorporar-me ao meu trabalho atual no Ministério da Educação.

Depois, o MEC acolhe sua proposta curricular e a incorpora ao processo de reforma. Qual foi, exatamente sua função de assessoria durante esse período, até a sua incorporação no cargo atual?

CC - Sendo Álvaro Marchesi sub-diretor-geral de Educação Especial do MEC, havia tido a oportunidade de colaborar, junto com outros colegas, no planejamento e acompanhamento da avaliação do programa de integração de

alunos com deficiências físicas, psíquicas e sensoriais. Posteriormente, quando Marchesi foi nomeado Diretor-Geral de Renovação Pedagógica, tomou a iniciativa de constituir um grupo de reflexão e discussão, com a finalidade de avaliar se convinha ou não enfrentar uma reforma global do sistema educacional a partir da revisão das diferentes reformas parciais iniciadas nos anos anteriores, dentre elas a reforma experimental do ciclo superior da Educação-Geral Básica, a reforma do Ensino Médio, o plano experimental da Educação Infantil, e o já mencionado programa de integração de alunos com necessidades educacionais especiais. Deste grupo participavam pessoas que, naquela ocasião, trabalhavam no Ministério e outras externas ao mesmo. Dentre as primeiras, o próprio Álvaro Marchesi, Alfredo Fierro, Elena Martín e Ángel Rivière; dentre as segundas, José Gimeno Sacristán, Ángel I. Pérez Gómez, Jurjo Torres, Jesús Palacios e eu próprio. Também participou, em algumas reuniões, Julio Carabaña.

O grupo trabalhou durante praticamente todo um ano, ou talvez um pouco mais, em reuniões que ocorriam a cada duas ou três semanas. Havia um ambiente de reflexão e discussão muito aberto e francamente estimulante. Depois de uma enumeração dos principais problemas detectados e das questões gerais, começamos a elaboração de documentos internos, que discutíamos a fundo, e voltávamos a reelaborar, para depois submetê-los a nova discussão e assim sucessivamente. Álvaro Marchesi vinculava o que ali se discutia e propunha com as instâncias de decisão política do Ministério. Finalmente, e como resultado pelo menos em parte do trabalho deste grupo, o MEC apresentou em 1987 o documento intitulado *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para el debate*, que é antecedente imediato do Livro Branco e, posteriormente, da LOGSE (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional). Lembrando a pergunta anterior, com relação a experiências formativas marcantes, acredito que esta é, sem dúvida, uma que deixou em mim profundas marcas. É difícil achar um qualificativo que faça justiça ao muito que aprendi de todos os que participaram naquelas reuniões.

Se bem que ao tema do currículo, ou melhor dizendo, ao enfoque curricular, concedia-se uma atenção limitada no *Proyecto para la reforma de la enseñanza*, as cinco poucas páginas recolhiam alguns dos questionamentos expostos no *Marco Curricular para o Ensino Obrigatório* que, naquela ocasião, já estava sendo praticado na Catalunha, para a elaboração das propostas curriculares dos diferentes níveis do ensino não-universitário.

Depois da apresentação pública do documento e durante o período de debate do mesmo, constituiu-se, dentro da Direção-Geral de Renovação Pedagógica do MEC, um serviço específico, dirigido por Elena Martín, com a responsabilidade de elaborar as propostas curriculares. Alguns componentes do grupo original, precisamente Jesús Palacios, Jurjo Torres — por um curto período de tempo — e eu próprio, começamos a colaborar em tarefas de assessoria e apoio a esta atividade. Uniram-se a nós alguns colegas de Barcelona que aceitaram

colaborar no empreendimento: Luis del Carmen, Maria Teresa Mauri, Isabel Solé e Antoni Zabala.

Quando os professores das diferentes áreas e matérias que formavam o grupo começaram a tarefa, defontraram-se com o mesmo problema que havia sido colocado há alguns anos na Catalunha aos professores encarregados de revisar os programas do nível superior de EGB (Educação Geral Básica): para ter segurança na coerência e na continuidade das propostas curriculares das diferentes áreas, era preciso que se colocassem minimamente de acordo sobre algumas questões básicas, tanto do tipo psico-pedagógico e didático, como de estrutura, de terminologia e de apresentação. Lembro que houve uns meses de incertezas e depois de explorar diversas possibilidades, optou-se por utilizar, com algumas modificações de certa importância, o modelo do *Marco Curricular para o ensino obrigatório*.

Foi então que recebi o encargo, juntamente com Elena Martín, da direção técnica do processo de elaboração do Desenho Curricular Básico (DCB) de Educação Infantil, Educação Primária e Educação Secundária Obrigatória, que seria apresentado em 1989, para debate e discussão, juntamente com o *Livro Branco para a Reforma do Sistema Educacional* e o *Plano de Pesquisa Educacional de Formação do Professorado*. Minha participação no processo de elaboração do DCB foi novamente uma experiência pessoal apaixonante e de grande valor formativo. Os professores encarregados de elaborar as propostas das diferentes áreas, que foram especialmente selecionados por seu conhecimento e domínio das mesmas, assim como pela sua reconhecida experiência docente e sua trajetória profissional, concluíram o encargo recebido em apenas um ano. Não só fizeram seu *Marco Curricular para o Ensino Obrigatório*, mas também, no processo, contribuíram muito para enriquecê-lo e preencher algumas das lacunas que havia em sua versão original.

O grupo que havia contribuído na elaboração do Projeto para a Reforma do Ensino continuou se reunindo e trabalhando durante o período de elaboração do Livro Branco, se bem que com intensidade menor que na fase anterior. No que me diz respeito, depois da publicação do DCB, minhas funções de assessoria ao Ministério foram individuais e bastante esporádicas, até a minha incorporação à Direção-Geral de Renovação Pedagógica em julho de 1992.

O DCB tem sido criticado, por alguns setores, por ser muito psicologista e por não atender suficientemente aos problemas sociais, culturais e políticos do currículo. E também por seu caráter excessivamente intervencionista e regulador das idéias que devem ser introduzidas nas escolas. Que opinião merecem estas críticas?

CC - Em relação à crítica de que o DCB é muito *psicologista*, acredito que é preciso começar diferenciando entre o modelo de currículo que se utilizou para elaborá-lo, ou seja, o *Marco Curricular para o Ensino Obrigatório* com as

modificações que, como já comentei, foram introduzidas no mesmo; o DCB em sentido estrito, ou seja, as propostas curriculares que foram apresentadas para o debate em 1989, e os Ensinos Mínimos e os Currículos oficiais finalmente estabelecidos. A diferença é importante porque acredito que a crítica não pode aplicar-se por igual nos três casos.

Começando pelo *Marco Curricular* tal como foi publicado em catalão e posteriormente em castelhano, é evidente que nele se desenvolve, sobretudo, a fundamentação psicopedagógica, embora se atribua às fontes disciplinares e sócio-antropológicas uma função muito importante e se lhes reserve um papel de primeira ordem na elaboração das propostas curriculares, mas elas certamente não são objeto direto de análise e é verdade que “os problemas sociais, culturais e políticos do currículo” não são tratados. Neste sentido, poderia concordar com a crítica, se bem que, sem dúvida, seria mais acertado dizer que é muito “psicologista” e *também* muito “pedagoga”, não apenas o primeiro.

Digo “poderia”, no condicional, porque creio que é preciso situar o *Marco Curricular* no contexto no qual se elaborou, e levar em conta para o que foi elaborado. Como assinalei antes, não se tratava de elaborar uma teoria do currículo, nem de fazer uma proposta abrangente que levasse em conta todas as facetas, dimensões e planos do currículo. Tampouco tratava-se, em princípio, de fazer livros sobre o currículo. Se fosse o caso, não usaria o condicional para reagir à crítica. Na verdade, tratava-se de fazer algo muito menos ambicioso, mais prático e com um fim mais concreto: responder a uma necessidade apresentada por uma série de professores de diferentes áreas que, como especialistas nessas áreas, estavam elaborando algumas propostas curriculares. Essa necessidade, naquele momento, era de natureza essencialmente psicopedagógica, e o *Marco Curricular* tratava de responder a isso. Suponho que a necessidade era essencialmente esta porque os professores, como especialistas em suas respectivas áreas, conheciam suficientemente a fundamentação disciplinar das propostas que estavam elaborando e, como profissionais da docência que também eram, dispunham de elementos suficientes de reflexão e análise sobre os problemas sociais, culturais e políticos das mesmas.

A prova de que isto era realmente assim é que no DCB, ou seja, nas propostas curriculares que finalmente foram elaboradas pelos professores encarregados de fazê-las e que foram submetidas posteriormente ao debate, aparecem explicitamente formulados, nas introduções de todas e em cada uma das áreas, os elementos de análise disciplinar e sócio-antropológico que as fundamentam. Se a isto acrescenta-se que o DCB foi submetido a debate, durante um pouco mais de um ano, e que em nenhum momento restringiu-se esse debate aos aspectos técnico-pedagógicos do mesmo, mas, como realmente aconteceu, levantaram-se, no transcorrer do mesmo, questões relativas ao sentido, à finalidade e à função de muitas das propostas nele contidas, então se compreenderá que não posso concordar com a crítica que menciona.

Outra coisa, e talvez seja essa a origem da crítica, é que, seja qual for a razão, e isso eu não a discuto, alguns setores preferiam que não existisse o DCB, nem Ensinos Mínimos nem Currículo Oficial algum de natureza prescritiva. Ou que se julgue, e com isso eu concordo, que a discussão sobre os problemas sociais, culturais e políticos do currículo não teve a intensidade e a profundidade que gostaríamos. Ou mesmo que se esteja em desacordo com o resultado do debate e com os Ensinos Mínimos que finalmente foram estabelecidos a partir do mesmo.

Mas isto me leva diretamente à segunda crítica de que falava. Este assunto foi discutido amplamente e, como podemos lembrar, havia duas posições opostas: os que pensavam que estabelecer um DCB, mesmo aberto e flexível, é em última instância uma prática intervencionista que atenta contra o exercício profissional da docência, e os que pensavam que fazer um currículo aberto e flexível, mesmo que fosse em grau mínimo, poderia acabar gerando discriminações entre os alunos e poderia acabar sendo impraticável para um setor muito amplo do professorado. As duas posições continuam existindo e é lógico, portanto, que se mantenham as críticas, tanto a sinalizada, como as de sentido oposto, diante da solução finalmente adotada. De minha parte, continuo pensando que a solução é equilibrada, é realista, porque leva em conta a tradição da qual viemos e a situação em que nos encontramos, e aposta claramente numa direção: a de uma maior autonomia curricular das escolas e das equipes docentes. O tempo dirá se a prudência foi excessiva. De qualquer forma, por enquanto, a experiência dos últimos anos com o encaminhamento dos processos de elaboração dos projetos curriculares, que começaram a ser implantados pela Reforma nas escolas, não parece apoiar a opinião de que o currículo oficial, pelo menos o estabelecido pelo MEC, para ser aplicado em sua área de gestão direta, seja percebido pela maioria do professorado como excessivamente fechado e intervencionista.

Como o Sr. vê o estado atual de aplicação e desenvolvimento da Reforma, tanto nos seus aspectos estruturais quanto curriculares? Que prioridades estão sendo atendidas e que perspectivas e dificuldades vê para o futuro da Reforma?

CC - Acredito que ainda é muito cedo para fazer uma avaliação do conjunto da aplicação da Reforma. Corremos o risco de fazer afirmações gerais, injustificadamente autocomplacentes ou críticas, a partir de avaliações que, neste momento, só podem ser parciais. Temos apenas dois anos de aplicação generalizada da Educação Primária, três de aplicação progressiva da Educação Infantil, e dois de implantação antecipada da Educação Secundária Obrigatória, do Bacharelado e de alguns ciclos formativos de Formação Profissional em um certo número de Institutos. Com esta experiência, penso que o razoável é fugir de avaliações contundentes e pouco matizadas sobre uma reforma cujo objetivo último é in-

duzir alguns processos de mudança qualitativa, nos quais os resultados quase nunca são imediatos nem espetaculares. Dito isto, sem ânimo nenhum de evitar a pergunta, tentarei comentar de maneira breve como vejo a situação.

No que diz respeito ao novo ordenamento do sistema educacional e aos aspectos estruturais da Reforma, produziu-se, como se sabe, um atraso no calendário de implantação inicialmente previsto. Este atraso, porém, não afeta o prazo total de tempo estabelecido na LOGSE (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional), que continua sendo de dez anos a partir da sua promulgação em 1990. Não quero, com isto, negar a transcendência deste fato e o efeito desmotivador que pode chegar a ter sobre um setor mais ou menos amplo do professorado e da sociedade no seu conjunto. Não é positivo para a Reforma, como não o é para nenhuma reforma, educacional ou de outra natureza, que sua implantação coincida com um momento de crise econômica. Negar esta evidência não conduz a nada. Não obstante, e partindo deste princípio, o novo calendário de implantação não deve ser interpretado de nenhuma maneira, a meu juízo, como uma renúncia diante das dificuldades trazidas pela situação econômica, mas como a vontade de concentrar os recursos disponíveis para honrar os compromissos estabelecidos na LOGSE. Manter o calendário inicial sem poder fazer o esforço orçamentário necessário para isso, teria sido ao final muito mais negativo para os próprios objetivos da Reforma.

Por outro lado, a mudança do calendário não afeta significativamente a maioria das medidas qualitativas da Reforma, que são atendidas com prioridade. Neste sentido, as ações empreendidas (formação permanente do professorado, apoio à elaboração de materiais didáticos e curriculares e à realização de projetos de inovação educacional, implantação do *Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação*, continuação do processo de implantação da LOGSE, criação do “Departamentos de Orientação” nas escolas que antecipam a Educação Secundária Obrigatória, apoios em atenção à diversidade e à escolaridade de alunos com necessidades educacionais especiais) não só prosseguem no ritmo previsto mas têm-se incrementado de maneira significativa, com o conjunto de medidas referidas à organização dos centros docentes que o Ministério apresentou recentemente e que começarão a ser aplicadas de forma imediata. Quanto aos aspectos curriculares, remeto-me ao artigo que preparamos, Elena Martín e eu, e que foi publicado no número anterior de *Cuadernos de Pedagogia*. Nele se apresentam informações bem detalhadas, com a correspondente avaliação, neste sentido.

Que dificuldades vejo no futuro da Reforma? São as que cabe esperar que surjam logicamente no decorrer de um processo de mudança que, desde o início, tem-se colocado, com a convicção de que era necessário ir à raiz dos problemas e que, por isso, nos obriga a todos (administração, professores, alunos e sociedade em geral) a mudar nossos esquemas sobre a educação escolar e a mudar nossa maneira de atuar neste campo. Por isso, e para dizê-lo sem eufemis-

mos, vejo muitas dificuldades. Pensar que se podem mudar os esquemas e as formas de atuar, e com eles uma parte de nossa cultura pedagógica, sem ter que superar dificuldades importantes, parece-me francamente ilusório. Não conheço nenhum processo de reforma, que supôs mudanças em profundidade na educação ou em qualquer outra área da atividade humana, que tenha sido concluído sem ter que afrontar e superar dificuldades importantes. Em consequência, a dúvida não é se vamos encontrar ou não dificuldades, pois vamos continuar encontrando-as com toda segurança, mas se seremos capazes de enfrentá-las e resolvê-las para ir avançando na direção sinalizadas pelos objetivos da Reforma.

E nesse ponto minha opinião é que podemos ser otimistas. Só é preciso para isso que se dêem condições mínimas, que tampouco são tão difíceis de conseguir. Por exemplo, que estejamos atentos às dificuldades que surgem, sem cair na tentação de negá-las, como se sua aparição fosse algo intrinsecamente negativo que convém minimizar, mas tampouco cair na tentação de maximizá-las e utilizá-las como argumento para atingir a credibilidade da Reforma no seu conjunto; que tenhamos presente, ao afrontar essas dificuldades, não só os inconvenientes e os prejuízos conjunturais que possam supor sua superação, mas também as carências, limitações e imperfeições do ponto de partida e os objetivos que dão plenitude de sentido ao esforço que realizaremos, ou então, que a sociedade em seu conjunto valorize e apóie adequadamente a imensa e complexa tarefa a ser concluída pelos profissionais da educação, para responder às expectativas e exigências de qualidade que ela mesma deposita no sistema educacional. São condições, tal como as dificuldades previsíveis, que nos afetam a todos, nos interpelam a todos e que, de uma ou de outra forma, em diferentes áreas de responsabilidade, todos os que formam parte da comunidade educacional devemos ajudar a criar.

Que opinião merecem as 77 medidas de qualidade do ensino apresentadas recentemente pelo MEC? Destacaria alguma em particular?

CC - São um conjunto de medidas que devem ser interpretadas, a meu ver, no contexto da aposta na qualidade de ensino formulada pela LOGSE. É amplamente conhecido o fato de que a Lei introduz uma série de mudanças de grande alcance na estrutura e no ordenamento de todos os ensinos, exceção feita do universitário. O que talvez não seja tão conhecido é que a Lei apresenta e justifica essas mudanças como um instrumento a serviço de uma maior qualidade educacional. Tanto é assim que o título quarto da Lei, dedicado por inteiro à qualidade de ensino, manda literalmente que os poderes públicos prestem uma atenção prioritária aos fatores suscetíveis de favorecer essa qualidade, e faz uma detalhada enumeração dos mesmos. As 77 medidas apresentadas pelo MEC em janeiro articulam-se precisamente ao redor destes fatores. Eu as vejo, por-

tanto, como um desenvolvimento, uma concretização ou um aprofundamento, segundo o caso, do estabelecido na LOGSE. Neste sentido, não só não constitui em uma retificação do rumo da Reforma, como se tem sinalizado, talvez com excessiva rapidez, algumas vezes, pois são uma manifestação inequívoca do compromisso com a mesma. Creio, além disso, que essa manifestação, ao produzir-se em um momento particularmente difícil de crises econômicas, nada propício para a implantação da Reforma, adquire uma particular relevância e pode contribuir para neutralizar o possível efeito desalentador produzido pelo atraso do calendário.

Ao tratar-se de medidas que desenvolvem, concretizam ou aprofundam, conforme os casos, o que estabelece a LOGSE, são de natureza e alcance diversos. Às vezes, limitam-se simplesmente a anunciar a amplitude de atuação do que já está em ação, como acontece com a maior parte das medidas relativas à formação permanente do professorado, à autonomia curricular e aos apoios externos. Em outros pontos, no entanto, introduzem novidades importantes, como no caso da autonomia organizativa, da direção e da administração das escolas, das perspectivas profissionais do professorado ou da função de inspeção. Se tivesse que destacar medidas particulares, mencionaria duas que refletem bastante bem, no meu entender, o espírito de conjunto que preside a iniciativa. A primeira é a que menciona a possibilidade de que o quadro de pessoal das novas escolas possa ser ocupado, em parte ou na sua totalidade, por equipes de professores da mesma zona ou local, com um projeto educacional elaborado previamente. A segunda é a que fixa o compromisso do MEC em avaliar o cumprimento das decisões finalmente adotadas em torno dessas medidas e em difundir os resultados entre a comunidade educacional, antes que finalize o ano 95-96.

Além das medidas particulares, eu destacaria o objetivo que persegue o conjunto dos mesmos, que não é outro que o de levar à prática o princípio de autonomia institucional dos centros docentes estabelecidos pela LOGSE. É preciso reconhecer que se deram passos bastante significativos para uma maior autonomia pedagógica e curricular. No entanto, os avanços têm sido, até agora, muito menores no que concerne à gestão organizativa, administrativa, econômica e de recursos humanos. As medidas apresentadas são, neste sentido, um conjunto de propostas para ir avançando também nesta direção. Mas, junto a este objetivo, que se traduz no próprio título do documento, *Centros Educativos e Qualidade do Ensino*, acho que é preciso destacar outros três pontos que constituem outras tantas chaves para valorizar o alcance do documento. O primeiro é a vontade de que o avanço se produza na medida de um modelo de escola assentado nos princípios de participação e gestão democrática, tal como foi estabelecido pela LODE (Lei Orgânica do Direito à Cidadania). O segundo é a convicção de que uma maior autonomia dos centros docentes só conduzirá a uma melhoria real da qualidade de ensino, na medida em que ao mesmo tempo se garante, por um lado, uma maior co-responsabilidade dos diferentes setores da comunidade

educacional e, por outro, um maior controle social sobre seu funcionamento. O terceiro é a decisão de aplicar o princípio de discriminação positiva aos centros docentes que acolhem setores dos alunos em uma clara situação de desvantagem, por razões de tipo pessoal, social ou cultural, com a finalidade de que uma maior autonomia não conduza, ao final, nestes casos, a um empobrecimento da oferta educacional e a uma diminuição da qualidade de ensino.

José Gimeno Sacristán

Pergunta - Como entraste no mundo da educação? Cita algumas experiências, acontecimentos, pessoas, leituras, etc, que te influenciaram de forma especial.

JGS - De uma forma muito simples: um caso típico da sociologia da profissão docente em nosso país e em outros. Eu estudei Magistério como uma saída profissional de nível médio, segura para pessoas que vivem em pequenas províncias e sem muitos meios para deslocar-se para outro lugar. Diante da falta de outras possibilidades no lugar em que estudávamos, não podíamos aspirar a nenhuma outra coisa. Era uma opção que me atraía, no entanto, porque tinha várias referências familiares. Minha trajetória acadêmica de bolsista levou-me depois à universidade. Pelo mesmo caminho de bolsista cheguei até o doutorado, e logo depois a trabalhar na universidade.

Não tive leituras nem encontros maravilhosos que me *convertessem*. As preocupações sociais, políticas e educacionais encontrei-as, fundamentalmente, na universidade paralela que foram os companheiros e o ambiente de um colégio de Madri para professores e filhos de professores. Nos bastidores das livrarias, nos intercâmbios com os amigos e, mais tarde, nas saídas ao exterior, encontrei material para alimentar preocupações. A universidade, em minha especialidade, rendia pouco, no momento em que eu estudei.

Nos primeiros anos do Governo socialista foste assessor do então ministro José Maria Maravall. Como valorizas aquele momento? E como julgas a evolução da política educacional do Governo de 1982 a 1992?

JGS - Foram momentos muito intensos. A batalha política, sem trégua aos vencidos, centralizava-se em torno da LODE (Lei Orgânica do Direito ao Ensino), que monopolizava todos os esforços. Debatia-se o financiamento do ensino privado com fundos públicos e o controle democrático do sistema escolar. Era uma luta clara entre o progressismo secularizador e os interesses econômicos e ideológicos dos de sempre, que jogaram pesado naquela ocasião. Já se

comentava, naquele momento, que o que tornava a LODE progressista era, sobretudo, aquela oposição.

O clima político era inseguro; o dia 23 de fevereiro estava próximo e a ascensão do partido socialista era a grande prova da transição democrática. Na educação travava-se uma das lutas ideológicas mais emblemáticas da alternativa ao franquismo institucionalizado. A pressão em alguns meios de comunicação e as manifestações às portas do Ministério eram preocupantes para mim, pois chamavam-me a atenção a agressividade, a tergiversação dos argumentos. Por exemplo, propor a participação de todos no controle das escolas ou entregar fundos públicos aos colégios privados era qualificado como contrário à liberdade de ensino. Essa agressividade contrastava com a falta de mobilização do sistema público, como se não houvesse suficiente consciência daquilo que estava em jogo.

Eu creio que tudo aquilo marcou muito a linha política durante uma longa etapa, e esgotou bastante os conteúdos e esforços para uma política de transformação coerente e contundente. Com o olhar de hoje, se poderia dizer que não houve uma trégua para se questionarem outras coisas. Iniciaram-se, por exemplo, as reformas experimentais para mudar qualitativamente o sistema, com mais boa vontade do que com rigor, coordenação, meios ou previsão de recursos.

Para dizer a verdade, creio que não se questionaram desde o princípio as bases para se renovar qualitativamente o sistema, embora se tivesse iniciado certos programas, como o programa compensatório, as escolas móveis e as reformas experimentais mencionadas. O partido socialista tinha um programa bem concebido para transformar a estrutura do sistema quanto ao financiamento e à democratização do sistema, mas não se tinha experiência, nem sensibilidade suficiente, nem uma política articulada para uma transformação interna. Temos um sistema com falta de qualidade, embora eu saiba muito bem que com isso manipulamos uma dimensão incomensurável. Não se atacou, por exemplo, a reforma do professorado, que era básica. Eu, concretamente, colaborei na elaboração de um projeto alternativo de formação e aperfeiçoamento do professorado, que se desenvolveu tarde e apenas superficialmente. Criaram-se os CEPs (Centros de Professores), contra várias pressões, mas não se lhes deu um lugar claro em uma política geral de mudança. Hoje, puseram os professores a trabalhar na divulgação das “linguagens da Reforma” e lhes estão dando muitos “certificados de mérito”.

Fale-nos um pouco mais da formação do professorado.

JGS - A formação inicial, dez anos depois, não sofreu alterações. Era preciso estimular o professorado, para incorporá-lo a um processo de transformação que questionasse sua forma de ser profissional, e creio que não se acertou nessa tarefa. Era necessária uma política de longo prazo, ambiciosa e valente.

Esqueceu-se, creio que por muito tempo, a reivindicação de um corpo único de educadores que, entendido como desafio a médio e longo prazo, daria muitas oportunidades em um momento de estancamento da expansão do sistema.

Cometeu-se, a partir de 1984, uma série de erros importantes. Caiu-se no erro político de implantar, de surpresa, um modelo de carreira docente sem havê-lo discutido publicamente, com um esquema bastante burocratizado, que foi rejeitado pelo professorado (a famosa adicional XV). A greve de alunos do Ensino Médio veio alertar sobre problemas básicos de recursos, a serem resolvidos. A greve posterior de professores os distanciou definitivamente da política educacional do Governo.

Estes desencontros fizeram com que se desconfiasse dos projetos de transformação que viriam depois. Creio que essa etapa repercutiu decisivamente no ceticismo com que se acolheu depois a LOGSE (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional). A aprendizagem que se extraiu a partir desses conflitos era clara: as reformas desgastam; agitar o sistema pode causar perturbação; a política para a transformação desgasta aqueles que se dedicam a ela. Por isso, para desenvolvê-la com menos conflitos, buscou-se o consenso e o vôo rasante, a Reforma fez-se mais pragmática e menos ousada. Hoje, creio que a Reforma se limita à questão da gestão e à introdução de uma nova linguagem. O menor impulso político, ao se abordarem temas de fundo, fica encoberto uma vez mais pelo verbalismo tecnocrático.

Muitos de nós julgarão a etapa 82-92 pelo que pode e devia fazer, mais do que por aquilo que se realizou. O que não nos deve fazer esquecer que, em geral, houve êxitos importantes e positivos. Pode ser que começemos a tomar consciência deles quando outras políticas puderem ressaltar sua importância, sobretudo se continuar aumentando a erosão das idéias e dos recursos que sustentam o Estado de Bem-Estar e a justiça distributiva. Talvez a descrença atual se deva ao fato de se haver esperado demasiado daquilo que poderia ter sido.

Em diversos de teus escritos e intervenções públicas te mostras especialmente crítico com a Reforma e o DCB (Desenho Curricular Básico). Poderias sintetizar o sentido e o conteúdo dessas críticas?

JGS - É um assunto no qual é difícil ser conciso se se quiser esclarecer alguma coisa.

Em primeiro lugar, o *especialmente crítico* é exagerado. Creio que tem existido bastante passividade e consenso ao mesmo tempo, destacando-se mais, assim, as poucas discrepâncias. Os canais para se realizar um debate, sobre aquilo que o país coloca em jogo com uma reforma, têm sido escassos e têm estado sob controle.

Um projeto de reforma complexo oferece muitas propostas, certas ausências, muitas referências e múltiplas justificativas. É fácil concordar com alguma

delas e não fazê-lo com outras. Parece-me que o correto, então, é não fazer apologia de qualquer reforma; considero que é mais sadio entender de diferentes maneiras as coisas, discordar em alguma coisa. Criticar é uma coisa própria dessa realidade plural. O poder não gosta da discrepância e os portadores e guardiães da *boa nova* têm outros interesses, é óbvio. É preciso lembrar, para relativizar, que estamos em uma democracia e que houve e haverá outras reformas. Como prevenção, direi que é preciso ver em que medida a Reforma será concluída e saber até que ponto já se conhecem algumas impossibilidades. A transformação não consiste em anunciar um projeto, mas em proporcionar os meios e as condições para que seja possível realizar o que se anuncia.

Sempre que fiz manifestações públicas disse que a extensão da obrigatoriedade, com as peculiaridades de fazê-lo sob um sistema integrado, ainda que moderado, suprimindo a via dupla aos 14 anos, determinando que entre os 12-14 anos os professores sejam licenciados, são conquistas importantes. O mesmo se pode dizer da reestruturação da Formação Profissional e de algum outro ponto. Somente por isso, se ela fosse cumprida e bem realizada, já se justificaria a LOGSE na história deste país. São posições que defendo desde que se propôs o primeiro *Projeto para a Reforma*, tornado público pelo Ministério de Maravall, em junho de 1987. E recorro que nesse livro se propunham algumas posições alternativas sobre certos temas, sobre os quais o Ministério tinha dúvidas, que felizmente não saíram depois. Por exemplo, naquele momento, o Ministério queria que os professores da etapa 12-14 fossem formados em cursos de magistério e não licenciados, mas havia medo das reações. Tampouco todo o mundo tinha claro que a obrigatoriedade tinha que chegar até os 16 anos, por exemplo. Havia a opção dos 15 anos. Alguns de nós defendíamos o que saiu ao final. Creio, pois, que apoiamos aspectos essenciais desta lei, mas não a forma de apresentá-la nem as condições de sua implantação.

O DCB (Desenho Curricular Básico), perdoem-me, é um assunto absolutamente menor, do qual se fez um alarde desmesurado. Digo isso não porque pense que a reforma do currículo não fosse necessária nem o continue sendo, mas porque não é a forma de abordá-la. E quero deixar claro, porque sobre isso há confusão, às vezes provocada, que não tive absolutamente nada a ver com isso.

Penso que o debate do DCB tem vários planos de análises — e falar por meio de siglas me incomoda bastante. Surgiu e foi submetido à discussão já pronto, em um momento de indecisões, em um momento no qual não havia segurança sobre se iria adiante ou não o Projeto geral de Reforma. Sem mais discussão, nem avaliação das possibilidades, decidiram desde muito cedo aplicar o esquema elaborado por César Coll para a Catalunha. Deu-se muita ênfase a isso, que monopolizou praticamente o conteúdo do que ia ser a Reforma para os professores, e se deixaram de fora outros temas; por exemplo, passou-se ao largo da reforma do professorado (sua formação e a carreira docente), do fra-

casso escolar, de algumas reformas experimentais que não tinham saída, da transformação das escolas, etc. Do ponto de vista político, creio que se quis dar a aparência de uma transformação qualitativa, que não poderia ser obtida por outros caminhos, mais decisivos e mais custosos. Ao mesmo tempo, centralizava-se a responsabilidade da mudança em um aspecto no qual poucos iriam lamentar se alguma coisa fracassasse. Cumpriu e continua cumprindo, ainda que menos, um papel simbólico. O que não quer dizer que nela não acreditem seus proponentes, seus porta-estandartes e os elaboradores de cursinhos de treinamento.

Eu sentia pena ao ouvir e ver altas autoridades da Administração enredarem-se com coisas como esta, quando se espera delas iniciativas e discursos de outra ordem. Recordemos que o Ministro teve que dar explicações no Parlamento, porque se havia obrigado os professores a elaborar um “projeto curricular” e se mandava os alunos para suas casas na metade do mês de maio. Corrigiu-se uma proposta tão *essencial* para a Reforma e não aconteceu nada. Gostaria que gastassem a mesma quantidade de papel e reuniões, meios e pessoal, para resolver outros problemas, como o fato de que, entre os 6 e 16 anos, quase 50% dos alunos fracassam no sistema escolar, ou a incultura de boa parte dos jovens, para citar outros temas.

Repito que não quero absolutamente dizer que a reforma do currículo não tenha importância, apenas que a mudança da cultura escolar — isto é, o currículo — é coisa mais séria e complicada, cujo caminho é bem conhecido: qualidade cultural e pedagógica dos professores, motivações para eles, melhores meios nas escolas, melhores materiais e escolas mais bem organizadas.

Quer dizer que se tem superdimensionado o papel do currículo?

JGS - Na discussão do DCB se colocam dois aspectos que costumam ser confundidos. Por um lado, trata-se de esclarecer a política curricular no sistema educacional. Ou seja, determinar quem vai decidir o que, até onde e como se vai controlar tudo isso; trata-se de esclarecer os espaços de autonomia e seu controle. É uma discussão sobre o poder de decisão dos agentes políticos e escolares no currículo dentro das Administrações das Autônomas, que são descentralizadas. Mas esta dimensão não se esclareceu desde o princípio. Ficava para os bastidores das negociações políticas.

Colocou-se a autonomia das escolas desligada do quadro já regulado pela LODE (Lei Orgânica do Direito à Educação). O esquema de Coll, com o qual se dá cobertura à Reforma, como ele próprio reconheceu em *Cuadernos de Pedagogía*, é um esquema ordenador para a gestão do currículo, que não contempla os problemas estritamente políticos, sociais ou culturais do currículo e de sua gestão, ainda que seus textos tenham sido utilizados para estabelecer uma política; não fala do papel das escolas, de como gestionar os espaços de auto-

mia, de quem irá controlar tudo isso, o que implica a descentralização, etc. Algumas coisas e propostas se foram inventando durante o processo, e ainda hoje não está claro esse esquema de política curricular. Por exemplo, não sabemos para que foram introduzidos os critérios de avaliação, se para controlar os conteúdos mínimos a partir do Estado, para homologar títulos, ou para alguma outra coisa. Tampouco sabemos muito bem quem controlará — a quem respondem — a proclamada autonomia das escolas, e em que medida se quer uma diferenciação de estilos pedagógicos, ou se o objetivo é o de se chegar a uma diferenciação importante da oferta educacional entre escolas públicas e privadas, ou entre as próprias escolas públicas. A autonomia e a diferenciação têm apoio em aspirações de democracia e de independência profissional dos docentes, mas também são instrumento para a desigualdade da oferta educacional. Não esqueçamos que esta é também hoje a linguagem do neoconservadorismo, que busca a diferenciação do sistema para introduzir a necessidade de se implantar um processo de escolha entre escolas, partindo da diversidade da oferta. O que significa o projeto curricular em uma escola pública e em uma privada? Para onde vamos? Poderemos retroceder?

Qual é o sentido, então, das propostas curriculares?

JGS - A outra faceta do debate do DCB tem a ver com o fato de que as propostas curriculares orientam os conteúdos e a pedagogia que irá dirigir o ensino, considerando-a como instrumento de renovação qualitativa do sistema. Neste aspecto, seguiu-se o que qualificamos como “fazer pedagogia, ou melhor, psicologia, a partir do BOE (Boletim Oficial do Estado)”. Alguns de nós lembramos que essa não é a forma de melhorar qualitativamente a prática, de ajudar os professores e de mudar as escolas. Esta opinião não é um invento pessoal; existe uma experiência exterior enorme e muito bem documentada, é claro. A própria linguagem academicista com a qual se tem proposto a Reforma é fonte de confusão. Alterou-se a linguagem como se com isso mudasse a realidade. Recordemos que nos *Cuadernos de Pedagogía* publicou-se, inclusive, um dicionário de termos para compreender a reforma curricular. O que não deixa de ser surpreendente. Tudo isso é uma mistura de boas intenções, de academicismo, de ausência de lembrança do que foi a trajetória da linguagem pedagógica na Lei de 70 e de falta de consideração de como funciona a realidade da prática.

Centrar a inovação na divulgação de idéias a partir da Administração é uma coisa ingênua, ineficaz, politicamente não conveniente, e pouco recomendável de uma ótica democrática. O que não significa que o poder no Governo não deva esclarecer suas opções de política educacional para transformar a educação, mas não através de linguagens e propostas técnicas. Convém saber o que é essencial.

E o que ocorre, então, na prática?

JGS - Digo que é ingênuo e ineficaz porque uma inovação qualitativa do currículo, feita de forma burocrática, não chega à prática. Com essa partitura, os professores não fazem música. Tentaram fazer isso em outros países, desde os anos 60, de forma melhor e com mais meios, e as avaliações têm sido contundentes neste sentido. Estas conclusões estão há muito tempo na literatura especializada, nos informes de pesquisa e na documentação de organismos multinacionais. Estão nas bibliotecas. O que se assimila é um jargão, nada mais; que não é inocente, porque como bagagem simbólica é importante. Como diz um autor (Reid), as linguagens que triunfam são já parte da realidade, anulando, obscurecendo ou impedindo outras linguagens, outras análises, outros problemas. De fato, os professores agora te perguntam sobre a terminologia da *Reforma*, não sobre os problemas de sempre, como o fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o autoritarismo nas escolas, a escola em relação à cultura popular ou à cultura do meio imediato, etc. Interrogam-te sobre a *transversalidade* (o *cross-curriculum* dos anglo-saxões), sem parar para pensar que há muito chamamos isso de globalização e interdisciplinaridade. No currículo, todos os temas podem ser transversais. Temos que fazer agora esforços para resgatar os problemas de uma forma que vá além dos modismos: voltar ao sentido comum.

Isso não é conveniente politicamente porque, como diz Savater, a política não deve ter o objetivo de mudar o que os homens são — os professores, em nosso caso —, mas as instituições da comunidade em que vivem; ou seja, o que a política deve procurar são melhores condições para que mudem. Com este intervencionismo, trata-se o professor como um menor de idade, profissionalmente falando. Se é verdade que ele precisa de ajuda e formação, o que se deve alterar são outros elementos da política educacional, elementos que não foram tocados. Dito com um exemplo: não é próprio da política teorizar sobre o professor como pesquisador, como fazer um projeto curricular, propagar o construtivismo ou dizer que é preciso realizar adaptações curriculares, sem proporcionar as condições, meios, condições de trabalho nas escolas, e uma política de formação e redes de assistência para que essas e muitas outras coisas sejam possíveis. Mas isto é mais caro e conflitante.

E dizia que democraticamente não é recomendável, porque quando a Administração legitima uma linguagem técnica e a difunde, cria uma ortodoxia pedagógica, bastante efêmera, e também uma heterodoxia. Hoje, é freqüente que, a partir de muitas áreas relacionadas com a Administração, como alguns CEPs (Centro de Professores), apenas se aceite a intervenção daqueles que defendem essa linguagem legitimadora e não outras linguagens alternativas. Muitos *cursillos* estão dirigidos não a fomentar a qualidade cultural ou pedagógica dos professores, mas a adotar as linguagens da Reforma. Seus programas parecem mais o desenvolvimento de dogmas relacionados com o discurso oficial do que

com a história do pensamento e da prática pedagógica. Está se apagando a melhor tradição pedagógica. O debate sobre alternativas teóricas e práticas deve ser ajudado, estimulado, a partir da Administração, mas não dirigido por ela. Por que não *oficializar* a pedagogia Freinet, ou a de Freire, que, certamente, são mais coerentes com a tradição socialista e com a renovação pedagógica? O Ministério não pode ser um departamento universitário que escreve livros de pedagogia; nesta etapa tem publicado mais literatura sobre currículo que qualquer instituição universitária ou revista especializada.

Qual é tua opinião a respeito?

JGS - Nem a partir de nossa própria experiência histórica, nem a partir da análise da educação comparada, existem fundamentos para focar desta forma a renovação da escola ou do professorado. Isto não é apenas uma opinião pessoal, creio que está registrada já na experiência.

Minha posição e a de outras pessoas é a de dizer constantemente algo muito simples: o debate cultural e pedagógico sobre currículo consiste em discutir o tipo de cultura que os alunos adquirem no ensino. O que a política deve fazer é facilitar sua melhoria.

Termino com um exemplo, para que se entenda melhor tudo isso. No ensino obrigatório se lê pouco, os fracassos com a língua são altos, e os alunos chegam ao ensino secundário manejando muito mal a expressão oral e escrita. Este é um problema cultural-curricular. Qual é a contribuição do discurso curricular que temos ouvido, para dar uma alternativa que melhore a qualidade neste ponto? É um problema de déficit familiar que a escola tem que compensar; é um problema de métodos pedagógicos mais adequados que os vigentes. Não existem suficientes bibliotecas escolares e, quando existem, é difícil usá-las. A leitura não é objetivo de todos os professores. A leitura forma parte das tarefas escolares com vista ao controle e aos exames, mas não para outros fins culturais. De que nos serve a bagagem que difunde a *ideologia pedagógica* do DCB (Desenho Curricular Básico) para abordar isto? O que nos ajuda uma taxionomia oficializada de objetivos educacionais que nos ensina a distinguir entre um *conceito*, uma *habilidade* e uma *atitude*? Regular o currículo é uma coisa, falar dele é outra, e mudá-lo na prática outra muito diferente.

Quais são, na tua opinião, os erros mais comuns em que incorrem os governos na hora de emprender reformas educacionais? Até que ponto algumas reformas significaram uma mudança real na escola?

JGS - Nos argumentos que acabo de utilizar se insinuam razões para responder a essa pergunta. Em certas ocasiões, é preciso introduzir mudanças, no sistema educacional na estrutura, nos limites de escolaridade, etc, que exigem

medidas legais. Mas o bom funcionamento do sistema e sua qualidade, dependem de uma gestão eficaz cotidiana, de um fornecimento de meios suficientes, das condições de trabalho dos professores, de seu moral profissional, do bom e coerente funcionamento das escolas, da qualidade dos materiais curriculares, de um clima cultural atrativo para os alunos, que suponha que a educação e a cultura não se reduzem aos exames e às disciplinas, de uma política de diagnóstico da qualidade, etc. Para melhorar a educação é preciso acreditar nela, fornecer meios e propor políticas particulares, sustentadas e coerentes, para resolver problemas concretos.

As reformas — não apenas aqui — costumam ser grandes *cerimônias* que movimentam muitas coisas ao mesmo tempo. Despertam expectativas que não se costumam cumprir, causam mais movimentos do que mudanças. Criam a imagem de que existe uma política educacional. No começo, prestam-se muito ao brilho dos políticos que as promoveram e depois também ao seu fracasso, se perduram muito tempo no poder. O que é preciso é criar estruturas de apoio às escolas, aos professores, aos alunos com déficits culturais. Para reformar o currículo, por exemplo, no sentido em que se levantou aqui, não é preciso uma LOGSE (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional). E será muito perigoso se, uma vez aprovado o DCB (Desenho curricular Básico), se acreditar que já se fez a Reforma. Talvez logo se diga que os professores não corresponderam ou que compreenderam mal.

Um erro freqüente está em acreditar que a realidade obedece aos desejos; não se parte de uma análise sobre a mudança cultural, social e educacional, não se avaliam os custos reais daquilo que diz que vão fazer, esquecem que é preciso que haja professores melhor formados e mais bem pagos, antes de se pedir que eles mudem ou que trabalhem mais; acreditar que se muda a forma de ser profissional do ensino com palavras de ordem (flexibilidade curricular, adaptações curriculares, construtivismo, professores pesquisadores, etc.) sem mudar as condições de trabalho, a cultura das escolas, as expectativas sociais, é ficção.

Como vê o estado de saúde do pensamento progressista, assim como o processo de inovação educacional? Em que aspectos se avança e em quais não?

JGS - Sabes que hoje se discute muito sobre o que é progresso, duvida-se de que ele exista e questionam-se todas as narrativas que nos serviram de sustentação para consegui-lo. A educação escolarizada muda de função nas sociedades pós-industriais, e é preciso revisar as idéias, mas talvez seja urgente manter alguns ideais. É preciso mantê-los, ainda que sua consecução siga um curso sinuoso, e talvez estejamos em um de seus meandros; valha a metáfora. Considero, no que se refere ao pensamento, que entre nós existe uma abertura ao exterior que é positiva, se traduzem algumas coisas boas, existem melhores

fontes de informação, se vê mais e se lê mais, ainda que não o suficiente. O que para alguns parecia subversão pedagógica, hoje é um discurso mais compartilhado e normal. Esse pensamento é acessível a mais pessoas. Está melhor implantado academicamente e respaldado em publicações. Ele está mais difundido e há uma maior comunicação entre, de um lado, as pessoas dedicadas a produzir e a pesquisar e, de outro, os professores que estão na prática. Até a Administração copia novas linguagens.

Mas também observo a existência de uma nova onda de tecnocracia e cientificação dos problemas educacionais, traduzida sobretudo em uma psicologização da educação, que pode perfeitamente estar servindo para ocultar a diminuição de análises mais sociais e para dissimular o declínio de ideais de equidade, compromisso social, trabalho bem feito, etc. Aparecem modas que desviam a atenção dos assuntos fundamentais, como falei. Recordo a onda de folhetos, cursos e publicações vendendo os conceitos difundidos pela Lei de 1970, e me consolo com a caducidade das modas, esperando que os desafios e dilemas de sempre voltarão a aparecer, ainda que sob outras formas e propostas. É verdade que, então, estaremos mais desgastados.

No que se refere à prática, percebo um isolamento nas salas de aulas, no exercício *privado* da docência, a perda do sentido político e social da educação, a ausência de luta por uma escola pública de qualidade a serviço da igualdade de oportunidades. Parece-me que houve um declínio na mobilização das práticas de renovação na sala de aula, um certo desengajamento dos professores na renovação pedagógica, a despreocupação com velhos problemas não resolvidos, a volta do *cursilho* e da *titulite*.

Qual é hoje o sentido e o potencial da utopia educacional?

JGS - Para manter uma política de transformação, a utopia tem que servir de preventivo contra o pragmatismo tacanho, contra a mera gestão e como apoio moral de resistência e busca de outros valores para a educação, que não seja a submissão às demandas do mercado de trabalho, aos valores acomodados ou às reivindicações corporativas. A educação é um projeto de cultura, de humanização, de solidariedade, de ilustração; tudo isso exige a abertura constante a novos horizontes, a novas metas, a novas responsabilidades. Não basta responder às demandas, praticando uma política que busque a eliminação do conflito. É preciso traçar projetos e lutar por eles. A política é também educação do cidadão. Por isso, convém manter certos valores a partir dela.

Para os professores, a utopia é uma forma de dar sentido ao que fazem, esclarecer a dimensão social e ética de sua prática, sustentação do moral profissional, fonte de tensão e transcendência de suas práticas mais cotidianas, sempre tendentes a burocratizar-se e a se tornar rotineiras.

Em uma sociedade democrática, todo projeto, não obstante, deve ser discuti-

do em um contexto social que espera da educação fins muito diversos, e em muitos casos, contraditórios. Tampouco podemos cair em um doutrinário iluminado. A escola cumpre funções sociais ineludíveis que não podemos desprezar, o desafio está em vê-las sob uma ótica transformadora, e não cercar outras funções, que estão a serviço da emancipação pessoal e cultural das pessoas e dos grupos sociais.

Como vê a função da escola no futuro? Que funções podem ou deveriam modificar-se?

JGS - Não há futuro sem presente nem sem passado. O futuro não existe à margem de como se forja no presente. A escola do presente, universalizada e obrigatória, cumpre mal as funções explicitamente atribuídas de igualdade social, cultura básica para todos, preparação para o mundo externo, desenvolvimento das pessoas, escola de democracia, etc. É mais eficaz no cumprimento das funções latentes de socialização, estímulo da passividade, apego à função substitutiva da família, seleção e hierarquização social, legitimadora das diferenças que a precedem. Além de cumprir de maneira deficiente as boas promessas, sobre ela estão recaindo novas exigências: educação ecológica, sanitária, educação para o trânsito, sexual, para a paz, novas tecnologias, prevenção de diferentes problemas sociais, etc. Mas os meios e as condições não crescem nem melhoram na medida das exigências, nem mudam muito sensivelmente as práticas internas estabelecidas.

Paralelamente a essa atribuição de encargos, parece que nos resignamos ao discurso que estabelece a perda de seu valor como agência transmissora e cultivadora do conhecimento, diante da competição de outros meios de informação mais potentes. É preciso resgatar o valor cultural da educação. Aquela idéia de aprender a aprender é um slogan vazio se não se leva em consideração o que se aprende. Os novos meios, é verdade, divulgam muitas coisas; mas também vulgaridade, mediocridade e manipulação. Creio que seria preciso revitalizar as funções atribuídas à educação pelo discurso ilustrado e progressista, discurso que fundamentou a escolarização universal.

No último livro dedica um extenso capítulo aos conteúdos do ensino. Como deveriam organizar-se, e com que critérios de prioridade?

JGS - Um autor (Shulman) fala de *paradigma perdido* ao caracterizar boa parte do pensamento pedagógico e psicológico modernos, muito dependentes dos processos pedagógicos e pouco dos conteúdos. É o movimento pendular entre o velho e mal entendido intelectualismo academicista, por um lado, e a preocupação com as necessidades do aluno e com os processos de aprendizagem, por outro. A educação tem que sair desse falso dilema. Por isso, a preocupa-

ção com os conteúdos é importante. A escolarização não pode deixar de difundir cultura. Como organizá-la?

Volto ao já comentado: a cultura do ensino não se organiza através de formas de ensiná-la e de aprendê-la, através de uma ordenação do currículo oficial, ainda que as formas legalizadas de classificar e selecionar os conteúdos repercutam nos textos, na organização horária e nas especialidades do professorado. Creio que seria difícil dar fórmulas novas de organizar os conteúdos, que já não tenham sido tratadas e tentadas. A história do pensamento didático é muito clara a respeito. Não vou entrar nesse assunto. Naturalmente, a novidade não está em buscar uma taxionomia de conteúdos como a do DCB (Desenho Curricular Básico) que, certamente, já foi proposta por Hilda Taba em 1962, e traduzida para o castelhano em 1974.

Creio que os conteúdos devem ser cultura vivenciada. Isto exige professores cultos que possam aprofundar e relacionar coisas. A disciplina pode tornar-se cultura ao romper moldes academicistas. É preciso avançar no processo de integrar conteúdos, para oferecer uma cultura geral que não deve ser confundida com rudimentos elementares desconectados. Isto exige melhores livros, professores que colaborem entre si, ensino em equipe, sensibilidade para com os fenômenos sociais e culturais, ocupar-se da cultura nas escolas e não reduzir as matérias às paredes das salas de aulas, recuperar um lugar central para as atividades culturais, não relegando-as ao extra-escolar.

Que estratégias poderiam ser fixadas para superar a escassa articulação entre a produção teórica e a prática escolar, e entre a universidade e a escola?

JGS - O tema me interessa muito. É crucial, pois aqui se entrecruzam muitas realidades e formas de ver as coisas.

Em primeiro lugar, partimos de uma realidade histórica e social: a divisão do trabalho entre aqueles que se dedicam, em instituições diferentes, a essas duas tarefas. Essa definição tem uma história, na qual se separou a teoria da prática. Se eu, a partir da universidade, por exemplo, me interessar por alguns problemas da prática e procuro esclarecê-los dentro de minhas possibilidades, é, em grande parte, por uma pulsão intelectual e ética particular, mas poderia *sobreviver academicamente* atuando de outra forma. Exige-se um certo compromisso, pois dessa forma a reflexão pode ser compartilhada por aquele que trabalha na prática. O professor — prático — também sobrevive em termos profissionais perfeitamente bem sem a teoria; essa função não está prevista em seu trabalho. Ligar teoria e prática é uma conveniência ética e intelectual para ambos os profissionais, mas não uma necessidade de seu trabalho nem das realidades nas quais vivem, tal como estas funcionam.

Do ponto de vista daqueles que estão *com a mão na massa*, a articulação

teoria-prática exige, primeiramente, condições de tempo e possibilidade para que reconheçam como parte de seu trabalho a criação de teoria ou de pesquisa. Não se paga o professor primário para pensar ou para produzir pesquisa; se ele o faz é à margem de suas estritas obrigações de trabalho, sem querer dizer que estas não exijam reflexão e esforço intelectual. Creio que a articulação exige transformações na configuração desses dois tipos de trabalho, divididos social e institucionalmente. Tudo que signifique ligar atividades e pessoas relacionadas com a pesquisa, a formação de professores e a prática de ensino, é sempre positivo. E se poderiam fazer muitas coisas.

Mas é preciso dizer que seria perigoso defender um ponto de vista muito pragmático para a produção teórica, como se a aplicabilidade imediata fosse sua única justificação. Se não me interpretam mal, queria dizer que o *prático* não pode ter o monopólio de definir a praticidade do pensamento. Quando por exemplo, em algumas instituições de formação de professores, estimularam-se programas muito ligados a atividades práticas, comprovou-se que se prejudicou a pesquisa mais básica, que abre caminhos e perspectivas, que discute os grandes dilemas sociais, culturais e educacionais. Seria perigoso que se financiasse apenas, por exemplo, a pesquisa ou o trabalho que tivessem a ver com os *problemas e as interrogações dos professores*.

Em relação a este último argumento, é preciso dizer também que, quando se fala da integração teoria-prática, costuma-se partir, com freqüência, do suposto de que a utilidade da teoria depende de sua capacidade para resolver ou guiar a prática. É freqüente que certos professores qualifiquem de *teoria* toda formulação que não se ajuste a suas expectativas ou necessidades imediatas. É preciso dizer que o que chamamos teoria tem por finalidade subverter a forma como entendemos a prática, os usos vigentes da prática, abrir-se a outros mundos, à utopia. A que prática nos referimos, à vigente ou à possível? Para qual é preciso ser útil? É preciso resolver problemas, mas também é preciso levantá-los ali onde eles não são vistos, é preciso criá-los. Refletir é também útil, prático, e ajudar a fazê-lo é uma contribuição da pesquisa à prática. Isso exige, por parte da produção teórica, adequação da linguagem, compromisso com os problemas, etc. Mas é preciso pedir uma mentalidade mais aberta para que se veja a *utilidade* da teoria. Formular problemas, ter consciência dos conflitos cognitivos e éticos, tudo isso é muito saudável e serve para impedir que não se caia na reprodução institucionalizada.

Finalmente, que entendemos por prática? Os problemas do professor, os do inspetor, os do administrador, os do planejador, os dos que elaboram materiais, os daqueles que reformam um sistema social e educacional, os dos pais? A que e a quem se quer ser útil quando se fala de aproximar-se da prática?

Como vê a situação atual do professorado? Em que sentido tem melhorado ou piorado? Em torno de que eixos deveria organizar-se o desenvolvimento profissional?

JGS - Ocupa-se cada vez mais o professorado, pedindo-se-lhes mais coisas; as reformas, como disse Apple, acabam intensificando seu trabalho. Enquanto eles forem desconsiderados, intelectual, social e economicamente, como o são agora, pedir-lhes idealismo significa pedir-lhes mais moral profissional, e estamos em maus tempos para esses valores. Trata-se, por outro lado, de um grupo muito grande, com situações pessoais e profissionais muito variadas. Dados de avaliação de experiências de Reforma, dos quais dispomos, nos dizem que há mais decepções nos professores secundários e mais ilusão nos professores de Formação Profissional, por exemplo. O mal-estar dos professores do Bacharelado freqüentemente está na imprensa.

Profissionalmente, creio que eles estão sendo enganados. Querem que eles mudem mais a partir de fora que a partir de seu trabalho. Ao começar as reformas, pedia-se idealismo por parte dos professores, muita autonomia na execução de projetos, e agora eles têm que aplicar idéias e esquemas que não entendem bem e dos quais não têm experiência. O estímulo que se introduziu com o aperfeiçoamento tem levado à caça de pontos e de certificados. O debate das formas de ingresso à profissão deixa de lado critérios de qualidade e de valores pedagógicos e culturais.

O desenvolvimento profissional exige uma política de reconhecimento de méritos culturais e profissionais que não estejam apoiados na antigüidade e no *cursilismo* (agora um cursinho pode valer mais do que uma tese doutorado ou do que fazer um trabalho continuado e interessante com os alunos); é preciso fomentar hábitos de auto-avaliação para mobilizar a crítica e o trabalho coordenado nas escolas. O desenvolvimento profissional baseado nas escolas é uma fórmula muito recomendável, mas muito exigente quanto a condições prévias: direção pedagógica, tempo disponível, recursos de formação e de apoio, os quais não existem.

Ultimamente tens viajado pela América Latina. Que impressões recolheste de sua situação, preocupações e demandas educacionais?

JGS - A crise econômica, o endividamento, a pobreza crescente, a fome, a dualização da economia e da população têm limitado enormemente os sistemas educacionais. O professorado recebe salários de miséria, tem que dedicar-se a vários trabalhos ou ter vários turnos de docência para sobreviver; a escolarização é muito deficiente. Descapitalizaram-se intelectualmente com as ditaduras e o empobrecimento; muitas pessoas competentes emigraram; têm dificuldades de contato com as publicações. Cultiva-se e transmite-se bastante desesperança.

Há um processo de privatização crescente da educação e desamparo da educação pública, à sombra de políticas econômicas que buscam apenas a rentabilidade, sem coleta de recursos fiscais para distribuir riqueza em forma de serviços. Em troca, creio que existem grupos de professores muito importantes, com uma grande sensibilidade social sobre sua função, apesar das más condições e dos poucos meios. Se os processos de democratização se sustentam, me parece que poderão resistir um pouco a essas tendências regressivas. A colaboração espanhola poderia ser muito maior e em um sentido que não seja o de *vender-lhes* a linguagem da Reforma, muitas vezes para legitimar políticas neoliberais. Dizer, na América Latina, que o currículo deve ser regulado, que deve haver flexibilidade, projetos de currículo centrados na escola, por exemplo, é legitimar o “salve-se quem puder” e dar cobertura à privatização dos sistemas. Acabo de presenciar isso em minhas viagens. Poder-se-ia ajudá-los facilitando-se bibliotecas, ajudas aos professores que queiram vir para cá, prestar assistência às universidades, mais intercâmbios.

Que conselhos daria ao professor ou à professora que estréia com a Reforma?

JGS - Dizer-lhe que ele pode não estar estreando nada novo. Dir-lhe-ia que a considere com calma e procure sobreviver. Além disso, que pense que seus problemas e seus desafios são os mesmos de sempre (interessar os alunos, aproximá-los do conhecimento e da cultura atrativos); que se aproxime dos problemas dos jovens. Que seus alunos e alunas leiam muito; que aproveite os muitos e abundantes livros e materiais audiovisuais que existem no mercado cultural, não limitando-se aos livros didáticos; que invista mais tempo em ensinar que em avaliar e preencher *formulários*; que lute por relações humanas nas aulas; que se organizem nas escolas para criticar sua experiência cotidiana; que crie bibliotecas escolares; que pense no que faz; que reclame uma formação digna; que se organizem profissionalmente; que veja os efeitos sociais de sua prática; que leia o que possa sobre o que os outros professores fazem em outros lugares e o que de bom se disse e se diz sobre a educação; que leia literatura e assista a um bom filme.

Tradução de Jandira Oliveira Fraga. Revisão da tradução e introdução de Tomaz Tadeu da Silva.



DOSSIÊ

Parâmetros Curriculares Nacionais

DOCUMENTO 1

Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS

O texto a seguir expressa a posição da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN), do Ministério da Educação; constitui uma síntese das idéias colhidas em uma série de reuniões abertas a toda a comunidade da Faculdade de Educação, nas quais o referido documento foi analisado e discutido.

Inicialmente, devemos dizer que o problema com um texto de política educacional como o dos PCN é que ele tende a construir seu próprio “objeto”, a criar seus próprios efeitos de “verdade”, tornando difícil para o/a leitor/a tomar distância e fazer as perguntas que precedem ao estabelecimento de seu específico “regime de verdade”. Torna-se fácil, assim, começar a análise do texto como se a “verdade” de alguns desses “objetos” estivesse fora de questão. No presente caso, por exemplo, passa-se a falar em “parâmetros curriculares nacionais”, como se essa noção tivesse uma existência independente do texto que o instituiu como novo objeto. Da mesma forma, quem passa diretamente à análise dos textos específicos das áreas disciplinares é porque se torna “compelido/a” pela “autoridade” estabelecida pelo texto a não fazer certas questões prévias que poderiam colocar em dúvida as bases e os princípios sobre os quais estão assentados os presentes PCN.

Por essa razão, nós optamos por uma estratégia diferente de análise, uma estratégia que nos permitisse precisamente colocar certas questões que consideramos ser prévias ao tipo de questões “permitidas” pelos procedimentos oficiais autorizados. Nós queremos colocar em discussão precisamente os procedimentos, as estratégias de poder, os recursos discursivos e retóricos que levaram, em primeiro lugar, ao estabelecimento de um objeto chamado “parâmetros curriculares nacionais”. Colocamos, assim, em questão, a própria noção de “parâmetros curriculares nacionais” ou de “currículo nacional”. Colocamos em questão o suposto “consenso” construído pelo texto em torno de questões como “qualidade de ensino” e “cidadão”. Fazemos, enfim, aquelas questões que, julgamos, deveriam ter sido feitas desde o início, se os procedimentos que levaram ao estabelecimento dessa específica política curricular tivessem incluído a participação da pluralidade de vozes que necessariamente deveria estar presente num processo conflitivo e contestado como é o do estabelecimento de um “currículo nacional”. Nós começamos por colocar em dúvida precisamente a própria idéia de “currículo nacional”.

1. Faz sentido a idéia de um currículo nacional?

Sabemos que a exigência do estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental é um dos preceitos da presente Constituição. Esta é precisamente uma das justificativas do documento introdutório dos PCN. Este preceito não impede, entretanto, que se discuta a conveniência ou o significado de se ter um Currículo Nacional. Em primeiro lugar, porque o estabelecimento de conteúdos mínimos pode ser feito em variados graus de especificação e detalhamento, nada havendo no preceito constitucional que obrigue ao detalhamento operacionalizado nos presentes PCN. Em segundo lugar, dado o empenho do atual governo em efetuar reformas na Constituição, este talvez seja um bom momento para colocar em discussão esse dispositivo específico. Impõe-se, pois, a questão: faz sentido um currículo nacional?

É evidente que essa questão não chegou a preocupar o grupo que elaborou os PNC. Não há, no documento introdutório, qualquer esforço sistemático em construir uma justificativa articulada para a adoção de um Currículo Nacional (ou de Parâmetros Curriculares, como quer o documento ministerial). Essas justificativas, dispersas pelo documento, se limitam a referências ao preceito constitucional, a compromissos assumidos perante organismos internacionais e, de forma central, a uma suposta conexão entre parâmetros curriculares nacionais e qualidade da oferta educacional. Os PCN são colocados, claramente, como um meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade.

Dado o pouco esforço feito no documento para definir mais precisamente o que se entende por oferta educacional de “qualidade”, fica difícil ver de que

forma os parâmetros curriculares contribuiriam para aumentar uma “qualidade” que não se sabe exatamente em que consiste. Entretanto, pelas referências feitas às estatísticas sobre evasão e repetência, parece que a “qualidade”, neste caso, estaria vinculada à eliminação desses problemas. Ou seja, uma escola de “qualidade” seria aquela que tivesse baixas taxas de evasão e repetência e, a crer no documento, o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais seria um elemento central para garantir essa desejável situação.

Ora, sabe-se que os baixos desempenhos educacionais demonstrados por grande porcentagem das crianças e jovens que freqüentam as escolas públicas estão ligados a um conjunto complexo de variáveis e elementos que dificilmente podem ser reduzidos à inexistência de um padrão curricular comum de referência. Em primeiro lugar, está o amplo e generalizado reconhecimento de que na raiz desses desempenhos inferiores está uma política econômica e social de privação e exploração que transcende não apenas o currículo mas a escola e a educação como um todo. O currículo e a escola são certamente parte desse complexo padrão de distribuição desigual de recursos simbólicos e materiais, mas colocar a ênfase no estabelecimento de um currículo nacional significa desviar a atenção precisamente dos fatores que estão no início da cadeia causal que leva aos baixos desempenhos.

Antes de ser prescrito como um remédio para esses problemas, entretanto, o estabelecimento de um Currículo Nacional é justificado, no documento, como um instrumento de diagnóstico. Supõe-se que a existência de um Currículo Nacional vai permitir que se tenha uma imagem mais precisa da situação que leva ao baixo aproveitamento educacional. Não parece que seja exatamente por falta de diagnósticos que não se tomam as ações necessárias para garantir uma educação pública diferente da que hoje está disponível. Graças a uma extensa literatura e a resultados de pesquisa, temos uma imagem bastante precisa do estado do sistema educacional público brasileiro.

Sabemos que o fracasso escolar é parte de um padrão mais amplo de distribuição desigual e injusta de recursos materiais e simbólicos. Neste sentido, parece certo que uma política econômica e social dirigida diretamente para a modificação desse padrão teria mais efeito do que uma política de uniformização curricular.

Sabemos também que esse padrão mais amplo de desigualdade é reproduzido na distribuição dos recursos propriamente educacionais. Faz parte desse padrão um magistério mal remunerado, com uma conseqüente desmotivação e falta de tempo para aperfeiçoamento e preparação. Fazem também parte desse padrão escolas mal equipadas, prédios deteriorados, insuficiência ou má qualidade do material didático: a lista é extensa e amplamente conhecida. Parece-nos que a solução direta desses problemas é que poderia representar uma alteração radical nas características da oferta educacional presentemente disponível, sem necessidade de se ter que esperar pelos duvidosos e indiretos efeitos advindos do

cumprimento burocratizado de normas curriculares nacionalmente uniformizadas. Não precisamos da avaliação permitida por uma referência curricular nacional para saber que esses problemas existem. Na verdade, nós sabemos inclusive quais são algumas das soluções.

Em resumo, os PCN como instrumento de diagnóstico são, na melhor das hipóteses, redundantes. Os PCN propostos como solução tendem a errar o alvo, na medida em que os problemas para os quais eles são receitados como remédio têm origem num complexo de fatores dos quais o mais importante não é certamente a inexistência de um padrão nacional de referência curricular.

Finalmente, há uma justificativa que, embora ausente do documento, merece ser discutida, por sua ampla utilização em recentes reformas curriculares conservadoras, em outros países. Estamos nos referindo às justificativas que ligam o estabelecimento de um Currículo Nacional à preservação de uma unidade cultural nacional. Elas estão ligadas, no Brasil, à discussão sobre a construção de uma escola unitária ou comum.

Sem entrar nos detalhes dessa discussão crucial, é importante dizer que, num mundo e num país tão cheio de divisões, quaisquer tentativas de definição de uma identidade cultural nacional seriam, no mínimo, extremamente problemáticas e sujeitas a múltiplas interpretações. Dados os interesses e os pontos de vista diversos e conflitantes, num mundo social dividido e hierarquizado por classe, gênero, raça, entre outros eixos, o estabelecimento de um Currículo Nacional que garantisse uma “identidade cultural nacional” teria, antes de mais nada, que perguntar em que consiste essa “identidade cultural nacional”. É fácil prever que em nenhuma hipótese as respostas seriam simples nem seriam obtidas num tempo tão rápido quanto o que foi necessário para gerar os PCN.

Além disso, como estudos recentes têm demonstrado, o estabelecimento de um padrão curricular comum baseado em princípios supostamente universais está longe de contribuir para diminuir as diferenças de desempenho educacional ligadas à classe, ao gênero, à raça: na verdade, a imposição de referenciais de conhecimento supostamente comuns tende apenas a reforçar aquelas desigualdades. Ao contrário do que supõe o documento, a equidade, num país dividido ao longo desses eixos, não ficará garantida pela imposição de um currículo nacional uniformizado. É provável que, exatamente por ignorar o papel exercido pela imposição de conhecimentos parciais (baseados em visões hegemônicas masculinas, de classe dominante, de predomínio racial branco) — supostamente tidos como universais — na produção e reprodução de padrões de desigualdade, dominação e exploração, um tal currículo simplesmente aprofunde as divisões existentes.

Por essas razões, consideramos que a primeira pergunta a ser feita e amplamente discutida é: devemos ter um Currículo Nacional? Não nos parece evidente, como pressupõe o documento, que a resposta seja afirmativa. Entretanto, o que queremos enfatizar aqui é que, seja lá qual for a resposta, essa é a questão

prévia que o processo que levou aos PCN simplesmente ignorou. Na nossa opinião, por sua importância e centralidade, ela deveria ter sido submetida a uma ampla discussão, envolvendo todos os setores e grupos interessados na educação e nela envolvidos.

2. Trata-se apenas de Parâmetros Curriculares Nacionais ou de um verdadeiro e completo Currículo Nacional?

Embora o documento afirme que não se trata do estabelecimento de um Currículo Nacional, mas de parâmetros curriculares supostamente flexíveis e não-obrigatórios, parece evidente que a explicitação detalhada feita nos documentos parciais que o compõem, assim como as condições sob as quais está sendo feita sua implantação, apontam, na verdade, para o contrário disso. O detalhamento e desdobramento efetuado nos documentos que descrevem as diversas áreas de estudo não caracterizam simples parâmetros, entendidos como princípios muito gerais a serem seguidos por currículos elaborados em nível local. Os PCN, na verdade, especificam minuciosamente conteúdos, objetivos, formas de avaliação e até mesmo metodologias (ou “orientações didáticas”, como quer o documento ministerial). Na verdade, seria possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo (Nacional), mas até mesmo como um grande e nacional Plano de Ensino.

É possível que a preocupação retórica em não caracterizar estas especificações como um Currículo Nacional se deva à previsível e esperada reação da comunidade educacional contra qualquer tipo de imposição autoritária uniformizadora, dada a ideologia e o compromisso democráticos adotados por grande parte das educadoras e educadores brasileiras/os. A minúcia com que os diversos textos, seguindo a orientação geral traçada no texto introdutório, especificam seus respectivos “parâmetros” desmentem, entretanto, de forma inequívoca, as anunciadas intenções do papel supostamente mais limitado e restrito dos PCN.

Está claro que se trata verdadeiramente do estabelecimento de um Currículo Nacional. Ora, torna-se inaceitável, no presente contexto da discussão educacional brasileira, a imposição de um Currículo Nacional, o qual, por sua própria natureza, tenderá a ser uniformizador, hegemônico e burocratizante. No presente caso, essas características ficam agravadas pela ausência de uma discussão ampla envolvendo todos os segmentos sociais interessados, discussão que esteve evidentemente ausente do processo que resultou nos presentes PCN. Essa questão, entretanto, será desenvolvida mais adiante. Neste momento, queremos apenas enfatizar que, apesar do aparentemente mais brando e inocente título “parâmetros curriculares”, estamos, na verdade, diante de um verdadeiro e autêntico “currículo nacional”.

3. Afinal, os PCN são obrigatórios ou não?

Novamente antecipando-se às tendências democráticas da comunidade educacional brasileira, o documento introdutório proclama a não-obrigatoriedade de seu cumprimento. Entretanto, de novo, trata-se mais de um recurso retórico, antecipatório das possíveis e esperadas críticas, do que de um princípio efetivo.

Em primeiro lugar, como se pode observar em vários estados, os PCN vêm de fato sendo implantados como se fossem obrigatórios, através, sobretudo, das secretarias estaduais de educação. Não se trata de mera divulgação dos PCN, como seria de se esperar se eles estivessem sendo realmente tratados como orientações a serem optativamente adotadas. A forma como se vem fazendo sua implantação aponta para um processo que é, na verdade, compulsório. Numa situação de adoção voluntária e optativa, os métodos certamente seriam outros.

Em segundo lugar, mesmo que as autoridades federais da educação envolvidas na questão tivessem tomado todas as precauções para que os PCN não se tornassem compulsórios, o que não parece ter sido o caso, seria ingenuidade supor que uma política desse tipo, formulada por um órgão governamental com poder de imposição, com tudo o que está implicado nesse poder (sanções, rituais de autoridade, recompensas, concessão ou negação de recursos, financiamentos, etc.), não fosse se tornar, na prática, compulsória. Seria preciso exercer uma força contrária muito grande, se a não-obrigatoriedade fosse realmente a meta.

Deve-se observar também, no texto introdutório, a constante contradição entre a compulsoriedade e a não-compulsoriedade, uma vez que o documento insiste em proclamar retoricamente que não é obrigatório, mas, por outro lado, se ele não se tornar obrigatório, ficam comprometidos os objetivos de sua elaboração, tais como formulados em outros locais do documento: o estabelecimento de uma uniformização no sistema educacional de ensino elementar, a formulação de uma política de formação docente, um sistema nacional de avaliação, etc.

Em suma, todo o texto introdutório dos PCN se divide entre, de um lado, uma autoproclamação retórica do seu caráter de “possibilidade” e “não-obrigatoriedade” e, de outro, uma clara e forte inclinação prescritiva, evidente tanto no desdobramento minucioso de “conteúdos” e “objetivos” quanto no emprego de expressões categóricas e universalizantes (“é preciso...”, “é indiscutível...”, “é necessário...”, “impossibilita...”).

4. As vozes presentes e as vozes ausentes na elaboração dos PCN

Há repetidas afirmações no documento introdutório e no material de divulgação dos PCN, garantindo que as prescrições curriculares aí contidas são

flexíveis e sujeitas às modificações que a discussão sugerir. Não conseguimos ver como um conjunto de “parâmetros” tão minuciosamente especificado possa ser caracterizado como flexível. Ao mesmo tempo, é difícil perceber como um “guia” curricular com esse grau de especificação, de certeza e de autoridade possa se prestar facilmente a modificações e adaptações, ainda mais quando se considera o caráter claramente compulsório que vem marcando sua implantação nos diversos estados. O grande problema, entretanto, na nossa opinião, é que o processo de sua elaboração não foi, desde sua origem, um processo democrático e participativo.

Temos dúvidas, como dissemos anteriormente, sobre a necessidade e a desejabilidade de um Currículo Nacional. Admitindo, entretanto, que devemos ter um tal Currículo, achamos que a tarefa de estabelecê-lo não pode ser relegada a um grupo limitado e restrito de especialistas, seja em currículo em geral, seja no ensino de disciplinas específicas.

Especificar um currículo implica tomar importantes decisões sobre o que significa educar, sobre quais conhecimentos são importantes e merecem estar representados, sobre quais valores e tradições culturais devem ser incluídos e quais devem ser excluídos, sobre quais formas de conhecer e aprender devem ser privilegiadas. Num mundo social tão plural e dividido como este em que vivemos é duvidoso que haja um consenso tão tranqüilo e estabelecido quanto aquele que está pressuposto no processo pelo qual se elaboraram os PCN.

Numa sociedade dividida por classe, gênero, raça, entre outras dimensões, o campo do currículo é claramente um campo de contestação, de conflito e de discordância. Dadas essas divisões, conhecimento e saber — e portanto, currículo — estão estreitamente vinculados a estruturas de poder e de dominação. Contrariamente ao que está pressuposto no documento introdutório dos PCN e ao processo que resultou em sua elaboração, não acreditamos que exista alguma esfera neutra e consensual a partir da qual se possa estabelecer um currículo comum e uniforme, uma perspectiva privilegiada particular a partir da qual se possa decidir sobre quais valores e conhecimentos merecem ser incluídos nesse currículo e quais devem ser excluídos.

Entretanto, o processo que levou à elaboração dos PNC, além de ignorar e deixar de fora as múltiplas e diversas vozes que teriam algo a dizer sobre essa questão, preferiu privilegiar um número extremamente reduzido de especialistas e consultores/as. Mesmo na restrita comunidade educacional que o Ministério da Educação decidiu ouvir existem muito mais discordâncias e diversidades do que aquelas que estão supostas no número restrito de pessoas que participou da elaboração da política curricular ora analisada.

Mas o mais importante é que, na nossa opinião, a discussão sobre um Currículo Nacional ultrapassa de muito o restrito círculo dos especialistas em educação, em currículo e ensino das diversas disciplinas. Uma das vozes inexplicavelmente e notavelmente ausente no processo de elaboração dos PCN é a

voz dos professores e das professoras de primeiro grau. Solicitar e possibilitar sua participação não significaria apenas o cumprimento de um princípio elementar da democracia, o que já não seria pouco: está suficientemente demonstrado que reformas educacionais feitas sem seu envolvimento ativo no processo decisório estão muito provavelmente sujeitas ao fracasso. Se o papel atribuído às professoras e aos professores foi simplesmente nulo no estabelecimento dos PCN, ele é convenientemente restrito nas medidas previstas para sua implementação: “eles (sic) poderão redefinir graduações, dando prioridades, desenvolvendo mais *alguma idéia*, acrescentando aspectos que não estão explícitos e principalmente prestando atenção (sic) aos temas de Convívio Social e Ética relevantes em cada local...” (p. 17, grifo nosso). Não se prevê qualquer possibilidade de modificação substantiva dos proclamados flexíveis parâmetros curriculares.

Mas estão ausentes também as vozes de muitos outros grupos sociais que teriam um interesse na questão do currículo: os sindicatos de trabalhadores, os movimentos sociais dos diversos grupos dominados, as associações científicas, etc., etc. Prevê-se, na fase de implementação, alguma participação, mas apenas dos “diferentes setores do campo educacional” e dos “diferentes profissionais implicados no processo educativo”. Entretanto, outra vez, é tão grande o grau de certeza e autoridade do grupo que elaborou os PCN que o espectro de ações do “processo de discussão nacional” se limita a apenas duas – “enriquecer” e “ampliar”: “Com certeza esta versão será *enriquecida e ampliada* após a discussão com os diferentes setores” (grifo nosso). Como deixar de fora essa multiplicidade e diversidade de vozes e ainda assim ter uma referência curricular nacional comum?

É possível que, após muita discussão, se decida por um currículo comum e nacional. Mas para que o resultado mereça esses qualificativos é necessário começar pela garantia de que o processo de sua elaboração seja de fato comum e nacional. Na nossa opinião, um currículo — como os PCN — que, além de ter como único modelo uma experiência educacional muito particular e localizada, foi o resultado de um processo baseado na opinião de um grupo restrito e limitado de especialistas, não tem o direito de reivindicar essas qualidades. As características do processo que levou à formulação dos PCN só podem caracterizá-los como uma idéia bastante particular, uma possibilidade entre muitas outras, sobre o que deve ser um currículo nacional.

5. Os PCN e a questão da qualidade em educação

Pela insistência dos PCN em vincular o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais à obtenção da qualidade em educação, achamos que essa questão merece uma discussão mais aprofundada. Como já dissemos, achamos

duvidoso que o estabelecimento de um currículo nacional possa ser centralmente responsável por garantir a qualidade em educação, se não forem melhorados aqueles fatores que estão diretamente ligados à qualidade educacional: remuneração digna para as professoras e professores, instalações adequadas, equipamentos instrucionais atualizados e em número suficiente e, sim, também um currículo que, localmente concebido, elaborado e implementado, não seja produtor e reproduzidor de divisões sociais. Paradoxalmente, é justamente essa discussão sobre “qualidade” que o texto introdutório dos PCN procura evitar ou não consegue desenvolver.

É inaceitável que um documento dessa importância simplesmente suponha um consenso e um acordo em torno de seu conceito (implícito) de “qualidade”, ainda mais quando é precisamente a busca dessa “qualidade” que serve como justificativa principal para o estabelecimento dos PCN. A “qualidade de ensino”, no texto introdutório, é apresentada como tendo “padrões” e “indicadores”, como sendo “buscada” através de “instrumentos”, como devendo ser “elevada”, “melhorada”, como sofrendo “incremento”, mas sem ser jamais definida. Apesar dessa falta de explicitação, parece estar implícita no documento uma noção de “qualidade” baseada no produto, no resultado educacional, vindo daí a ênfase na “medição”, nos “padrões”, nos “indicadores”. Desconfia-se de que o texto se refugia (implicitamente) numa tal noção de “qualidade”, precisamente porque é a única que poderia levar à duvidosa correlação entre o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais e “qualidade de ensino”.

Achamos que uma noção de qualidade mais enraizada nos processos de distribuição desigual de recursos simbólicos e materiais nos levaria na direção de outros diagnósticos e outras soluções. Na nossa opinião, a noção de “qualidade” não pode ser desligada de suas vinculações com relações de poder, interesse e dominação. A questão da “qualidade” não é, como parece supor o documento, uma questão meramente técnica, que dependa da manipulação tecnocrática de umas quantas variáveis, entre as quais um currículo nacional. A questão da “qualidade em educação” é fundamentalmente política, vinculada a decisões e a conflitos sobre quais grupos obtêm quais recursos e em que quantidade. A questão da “qualidade em educação” é necessariamente relacional em seu vínculo com a distribuição e partilha dos recursos e da riqueza.

O problema é que a adoção de um conceito político e relacional de “qualidade” aponta para outras soluções que não a postulada pelos PCN. Essa noção de “qualidade” aponta para a valorização financeira e social do magistério, para a distribuição prioritária de recursos para a educação dos grupos excluídos e marginalizados, para a adoção de políticas econômicas e sociais que ataquem na raiz as causas dos desempenhos educacionais inferiores desses grupos, preocupações que não parecem estar no centro das políticas do atual governo. Ela aponta também para a elaboração e desenvolvimento local de currículos que contemplem prioritariamente as perspectivas e interesses desses grupos. Des-

confiamos de que a adoção de um currículo nacional tenderá mais a reforçar do que a alterar a distribuição desigual da “qualidade” que defendemos.

6. A noção de currículo dos PCN e seu viés psicologizante

A noção contemporânea predominante de currículo – uma noção que percorre desde as concepções mais psicológicas como o construtivismo até concepções mais políticas, culturais e sociais – coloca ênfase no seu aspecto produtivo e interativo. Isso significa fundamentalmente que o currículo não é constituído de átomos de fatos, informações, conceitos e princípios que são “passados” para os/as alunos/as, mas que o currículo é aquilo que estudantes e professores/as produzem em sua interação com uma diversidade de materiais. Nesse sentido, o que constitui o currículo não são parcelas pré-existentes de conhecimento, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional.

Embora a especificação prévia de materiais, objetos e “conteúdos” seja um passo necessário no estabelecimento de uma situação educacional que leve à produção desse currículo ativo, ela não constitui “o” currículo. É por isso que um analista curricular disse que a expressão “currículo nacional” constitui um oxímoro, uma expressão contraditória. Para ser “currículo”, no sentido contemporâneo, não pode ser “nacional”. Uma conseqüência previsível de um detalhamento tão extenso quanto o efetuado pelos PCN consiste precisamente em tomar os objetivos e conteúdos aí especificados como constituindo “o” currículo, deslocando e colonizando, assim, a concepção mais ativa e local de currículo.

Essa impressão é reforçada pela adoção, nos PCN, de uma nomenclatura pedagógica que reflete precisamente uma perspectiva fetichizada e coisificada de currículo. A noção de “currículo” centrada na transmissão, por exemplo, está claramente presente na definição dos resultados de aprendizagem através de uma hierarquia remanescente da Taxonomia de Bloom: fatos, conceitos, princípios... Essa concepção de “currículo” é evidente também na escolha feita pelos/as elaboradores/as dos PCN de uma nomenclatura surpreendentemente convencional para descrever as seqüências de ensino/aprendizagem: “objetivos, conteúdos, orientações didáticas, avaliação”, na qual a noção de “conteúdos” ocupa um papel central e privilegiado.

É evidente que a única base “teórica” sobre a qual repousa o documento introdutório é a Psicologia e a Psicopedagogia, sendo totalmente ignoradas as importantes e centrais contribuições da Sociologia da Educação, da Sociologia do Currículo, da Filosofia da Educação, dos Estudos Culturais e de outras áreas de pesquisa e estudo que têm examinado e analisado o currículo e a educação sob uma perspectiva mais ampla, ressaltando sobretudo sua implicação em relações de poder e construção de identidades sociais.

Não é de se estranhar, assim, que na subseção “Atenção à diversidade”, a

qual aborda uma das quatro “Orientações Didáticas” consideradas “comuns a todas as áreas e a todos os ciclos”, a abordagem da diversidade esteja centrada nas diferenças entre “capacidades intelectuais”, “conhecimentos”, “interesses”, “motivações dos alunos”. As fontes dessa diversidade são reduzidas aos seus elementos individuais e psicológicos: “Estas [as diferenças intelectuais] se apresentam por motivos de ordem familiar, maneiras particulares de ser, ritmos e estilos próprios de aprendizagem, procedimentos variados de construção do próprio pensamento, e ainda pelas motivações que cada criança tem para a aprendizagem e para a vida escolar em geral”. Numa única frase, são silenciadas a diferenciação das práticas culturais dos grupos a que os/as alunos/as pertencem, as diversidades relacionadas a gênero, etnia, classe, etc., como se tudo pudesse ser explicado simplesmente pelas particularidades individuais ou, no máximo, pela ação da família... É verdade que já ao final dessa mesma subseção, os/as autores/as do documento admitem que “a quantidade e a qualidade de aprendizagem realizadas (sic) por um aluno em um determinado momento não podem ser atribuídas unicamente às suas características individuais” ou seja: “entra (sic) em jogo também as características da ação educativa da qual participa”. Na ausência de uma bem fundamentada perspectiva sociológica, filosófica, política, ficamos limitados a uma visão focalizada num aprendiz universal, idealizado, desencarnado (masculino, evidentemente)...

Esse viés psicologizante percorre todo o documento, estendendo-se para aspectos como a “formação continuada” do/a professor/a, por exemplo. Nesse sentido, seus/suas autores/as sugerem, entre outras ações, a conveniência de “apoiar e fortalecer nas universidades trabalhos acerca das conquistas e dificuldades já alcançadas do ponto de vista teórico sobre os processos relacionados à *formação do professor e o aprendizado* dos alunos ” (p. 36, grifo nosso). Ou seja: o tratamento das questões educacionais pode/deve se resumir à inspiração dos estudos sobre a formação docente e a aprendizagem, constituindo toda a restante produção acadêmica sobre aspectos políticos, epistemológicos, sociais, culturais e até curriculares da educação, algo perfeitamente dispensável e ignorável.

Dado esse viés psicologizante, não é de surpreender a cegueira total do documento para questões de gênero, evidente na utilização de uma linguagem que ignora inteiramente o fato de que as pessoas que trabalham no nível de ensino ao qual o documento se dirige são mulheres (o documento se refere o tempo todo ao “professor” ou aos “professores”, sempre no masculino).

Em suma, achamos que a noção de “currículo” adotada pelo grupo que elaborou os PCN está em profundo desacordo com o pensamento contemporâneo sobre currículo. Ela tende a reforçar uma perspectiva centrada no papel dos conteúdos e da transmissão e não no papel ativo daquele ou daquela que conhece. Além disso, o documento adota uma perspectiva parcial, de viés psicologizante, sobre a educação, o que explica seu caráter despolitizado e “neu-

tro”. Na nossa opinião, essas duas posições estão em completo desacordo com a diversidade e multiplicidade das tendências educacionais contemporâneas.

7. Os vínculos dos PCN com a política social e educacional mais ampla do atual governo federal.

Não vemos como a discussão destes PCN possa ser desvinculada da política social e educacional mais ampla do atual governo federal. Como se sabe, em termos amplos, essa política contempla preferencialmente os interesses dos grupos econômicos e empresariais, estando preocupada com a obtenção de índices econômicos que garantam os interesses do capital nacional e internacional. Em termos mais setoriais, a distribuição de recursos tem se dirigido fundamentalmente a setores específicos dos grupos dominantes: usineiros, grandes proprietários rurais, banqueiros, etc. Contrariamente ao que diz a grande imprensa, a questão não é que não exista uma política social. Existe, sim, uma política social, dirigida precisamente ao privilegiamento dos interesses do grande capital e pouco preocupada com a vida e o destino da grande maioria destituída.

Da mesma forma, está em curso uma política educacional ampla, cujos objetivos consistem não em sustentar e renovar o sistema público de ensino, mas em, gradualmente, submetê-lo a mecanismos de mercado e à privatização. Essa política inclui desde a privatização das universidades públicas até a implantação de esquemas de parcerias com empresas privadas para a “adoção” de escolas, passando pela “colonização” do campo educacional por esquemas empresariais de produtividade, gerência e avaliação como, por exemplo, aqueles consubstanciados na noção de “qualidade total”.

Curiosa e convenientemente, o documento introdutório simplesmente silencia sobre o vínculo da política curricular imposta pelos PCN com essa política social e educacional mais ampla. Por isto, nos parece importante perguntar, apesar do silêncio do documento ou precisamente por causa dele, de que forma o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais se liga a uma política social e educacional centrada em critérios economicistas, eficientistas e produtivistas.

A julgar pela experiência de outros países, parece que o estabelecimento de um currículo nacional é um elemento essencial à implantação de uma política educacional baseada na concepção neoliberal de educação e de sociedade. Nessa concepção, a suposta burocratização, ineficiência e falta de “qualidade” das escolas públicas se deve à ausência de um mecanismo de mercado centrado nas preferências, na avaliação e na escolha do “consumidor”. Para que se estabeleça um mercado educacional que permita essa escolha, é necessário ter informações sobre a “produtividade”, “eficiência” e “qualidade” das diferentes escolas. Em suma, são necessários elementos que permitam estabelecer um ranking edu-

cacional. Ora, o estabelecimento de uma tal hierarquização só é possível com a implantação de um currículo nacional em relação ao qual se possam efetuar as medições que levam essa classificação. Daí a centralidade do estabelecimento de um currículo nacional.

Não parece que esteja em curso, no Brasil, uma estratégia de conversão global da educação básica pública num mercado educacional. São visíveis, entretanto, sinais de introdução parcial de elementos de uma política educacional neoliberal. Apesar de não haver, no documento analisado, uma ligação explícita com os objetivos de uma tal política, existem aí indícios suficientes para não se descartar uma tal vinculação. A referência constante a “padrões” e “medições”, bem como a ausência de uma perspectiva política sobre as relações entre divisões educacionais e divisões sociais, constituem sinalizadores suficientes de que o estabelecimento dos presentes PCN se inscreve numa política educacional mais ampla de inclinação claramente neoliberal.

Conclusão

Em síntese, nós questionamos o processo através do qual os PCN foram elaborados. Nós colocamos em dúvida a própria noção de “currículo nacional”. Nós consideramos no mínimo problemática a perspectiva educacional e curricular apresentada no documento introdutório dos PCN.

O processo de elaboração, as estratégias adotadas para sua implantação supostamente “não-obrigatória”, a abordagem “teórica” que orientou a redação do documento introdutório não refletem as tendências democráticas da comunidade educacional brasileira nem a diversidade e pluralidade de abordagens e perspectivas. Em seu suposto caráter universal, nacional, comum, unitário, o documento reflete, na verdade, uma visão particular, particularista, restrita e limitada. Trata-se de um documento monológico, elaborado sob condições monológicas de “conversação”.

Na nossa opinião, a discussão deveria ser reaberta, numa situação de plena participação e pluralidade, em todas as fases dos processos decisórios. Aceitar discutir o documento segundo os critérios oficiais estabelecidos significa simplesmente aceitar os princípios nos quais se baseou sua elaboração e que resultaram na política curricular aqui analisada. Esperamos ter deixado claro que nós simplesmente não concordamos com esses princípios.

Porto Alegre, 24 de maio de 1996
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Desvelando as novas roupagens das velhas práticas políticas em educação no Brasil: uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais

O presente texto constitui-se numa análise dos ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’, divulgados pelo MEC em fevereiro de 1996. Foi elaborado tomando como referência o roteiro de análise proposto pela Secretaria de Educação Básica do MEC, e pretende contribuir para a compreensão dos PCN no contexto das proposições de política educacional definidas e em processo de implementação atualmente no país. Utiliza-se basicamente nesta análise o DI/PCN¹ e o documento da área de língua portuguesa.

Considerações Gerais

A proposta de uma discussão curricular é de caráter relevante, dado o quadro de desqualificação e empobrecimento dos conteúdos (e de seus significados) no sistema público de ensino no Brasil, particularmente a partir da década de 70. Contudo, há que se considerar que a discussão “do que se ensina e como se ensina, do que se aprende e como se aprende” (DI/PCN) em sociedades complexas como a nossa não pode ser desarticulada da intrincada rede de relações políticas, econômicas e sociais que definem a legitimidade dos saberes que são produzidos e socializados no cotidiano.

Repensar os conhecimentos trabalhados na instituição escolar, bem como sua distribuição nos “tempos escolares” (séries ou ciclos) considerando-se a heterogeneidade cultural e a desigualdade social que marcam a sociedade brasileira — na perspectiva da “pluralidade” e da “equidade” destacadas nos PCN — exige que, por pressuposto, reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades (Apple, 1994a).

Tal reconhecimento só poderá ocorrer a partir de um processo pautado no princípio democrático que reconheça em cada grupo de cidadãos — professores, pais de alunos, alunos, especialistas, funcionários de escola, administradores escolares — que pensam e fazem a escola, parceiros legítimos para a construção de propostas que contemplem saberes a serem universalizados (a partir de critérios claramente definidos) e saberes singulares e específicos a serem socializados e preservados em cada espaço de atuação escolar. Neste sentido, aponta-se como determinante para uma proposta de discussão curricular, a

metodologia utilizada em sua realização. Tão importante quanto o documento em si, a forma a ser utilizada para sua elaboração (definida nas páginas 8 e 9 do DI/PCN) muito mais que a “divulgação e a adequação propostas”, depende da qualidade da participação de cada grupo, de cada escola em cada vilarejo, cidade e Estado do país.

Para além da tarefa técnica (embora também o seja) e pseudo-neutra de definir conteúdos, a discussão curricular na perspectiva de uma ‘política curricular’, implica pela complexidade de nosso contexto, a problematização da relação entre conhecimento, poder e classe social. A natureza política do debate educacional e do debate especificamente curricular — sobretudo no âmbito de países colonizados como o Brasil — precisa ser pensada a partir de questões como “o conhecimento de quem vale mais”? Portanto, é preciso reavaliar uma certa “tradição pedagógica” em que os saberes, as linguagens, o *modus vivendi* de determinados grupos são tomados como legítimos, e assim passíveis de universalização, em detrimento de outros considerados *a priori* irracionais e/ou limitados. (Moll, 1995)

Postas estas questões, cabe inserir os PCN no contexto dos projetos apresentados e defendidos pelo governo federal no campo da educação. Neste sentido, perguntamos: como é possível pensar o ensino fundamental desarticulado da educação infantil e do ensino médio que compõe a “educação básica” para o conjunto da população brasileira?

No projeto de LDB (Parecer 30, de 1996) apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro e afinado com as propostas do governo federal, em substituição ao PLC nº 101 aprovado pela Câmara Federal em 1993, explicita-se uma abordagem que desarticula idéias e proposições relativas ao “ensino básico”. Contraditório à proposta explicitada no documento dos PCN para o ensino fundamental, tal projeto de lei propõe no Artigo 30, parágrafo 1º, uma possível ruptura entre as séries iniciais e finais do 1º Grau. A perspectiva dos PCN apresenta uma proposta que considera o ensino fundamental em sua globalidade, apontando as finalidades, os objetivos, os conteúdos na perspectiva de sua totalidade — apesar da ausência de proposições para a educação infantil e para o ensino médio representarem retrocesso.

Outra contradição eminente coloca-se em relação ao caput do Artigo 30, que possibilita o aumento de um ano no ensino fundamental pelo ingresso aos 6 anos na 1ª série. Considerando-se o *continuum* que representa (ou deveria representar) a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, tal proposta pode significar retrocesso em termos do comprometimento do Poder Público com o atendimento à educação infantil: se, dos 0 aos 6 anos a criança se situará no campo da educação infantil, que cada vez mais supera seu caráter assistencial e define-se por um perfil pedagógico que possibilita construção do conhecimento nas diferentes áreas, inclusive na alfabetização, não é preciso institucionalizar o ingresso no ensino fundamental aos seis anos. Cabe perguntar: Como estes ní-

veis de ensino relacionam-se entre si? Como o *continuum* é garantido? Por que a proposição inicial dos PCN não contempla o ensino básico em sua totalidade?

Ainda, na relação dos PCN com o contexto da política global de educação do governo federal, apresenta-se a gravidade de o DI/PCN referindo-se à “universalização do acesso ao ensino fundamental” colocá-la como tarefa praticamente resolvida. Textualmente, refere-se a um “esforço bem sucedido uma vez que o acesso à escola básica vem sendo assegurado à maior parcela das crianças do país em idade escolar” (DI/PCN). A idéia de uma “idade escolar”, reforçada pelo “Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” (1995), confronta-se severamente com a Constituição Brasileira de 1988 que assegura o acesso escolar a todos que não o tiveram na idade própria. Portanto, retomar a idéia de uma “idade escolar” diante de um quadro social que apresenta milhões de crianças, jovens e adultos analfabetos ou que não tiveram sua escolaridade fundamental integralmente assegurada, é, no mínimo, sustentar um olhar parcial e escamoteador da realidade. A ausência de proposições sistemáticas e conseqüentes para o conjunto da sociedade brasileira, revela-se na não referência, específica, nos PCN, à população jovem e adulta desescolarizada. Tal fato é reforçado pelo Art. 36 do Parecer 30 do Senador Darcy Ribeiro que insiste na manutenção de cursos e exames supletivos como modalidade de ensino para esta população. Pesquisas realizadas por Haddad (1987), entre outras, demonstram a ineficiência deste sistema, de tal forma que sua permanência certamente implicará a manutenção do atual quadro de exclusão de jovens e adultos da escolarização.

Nesta perspectiva, preocupa, ainda, a proposta de alteração do governo federal para o Artigo 60 das disposições transitórias da Constituição Federal que, entre outras mudanças, suprime do caput deste artigo a tarefa do Poder Público de nos primeiros dez anos de Promulgação da Constituição (1988-1998) eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Mais do que mudanças textuais com alterações semânticas, há um forte sentido político de desresponsabilização do Poder Público com estas tarefas.

Tais proposições revelam mais uma vez na trajetória histórica de definição das políticas sociais no Brasil as características de ruptura, assistemática, descontinuidade e retrocesso nas discussões, proposições e práticas no campo educacional. O esforço coordenado pelo “Fórum em defesa da escola pública”, na construção de um projeto de LDB que contemplasse a “pluralidade” e os compromissos do poder público com a escolarização qualificada da totalidade da população, foi “atropelado” autoritariamente pelo Projeto do Senador Darcy Ribeiro. A iniciativa de consecução de um “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003) mobilizou centenas de milhares de professores, administradores escolares e especialistas em educação do país inteiro — apesar de suas incompletudes e deficiências — e tornou-se hoje mero episódio da história recente da educação no Brasil.

Aliás, há que se apontar a forma despolitizada e “higienizada” de fatos, tendências e embates pela qual o DI/PCN apresenta as discussões em torno dos conteúdos no sistema público de ensino ao longo da história.

Entre tantos projetos e estudos feitos e ignorados pelo MEC, enquanto gestor do conjunto de políticas educacionais, lembramos o trabalho realizado por professores do Sistema Público de Ensino com apoio da UNESCO (1993) e que foi denominado: “Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos”. A referência a tal estudo deve-se ao fato de ele constituir-se num instrumento para a discussão curricular, visto que os livros didáticos influenciam os professores na sua prática educativa a ponto de representarem os atuais “parâmetros curriculares nacionais”. Investindo significativos valores monetários na aquisição de tais livros e desenvolvendo um processo de modernização e eficiência administrativa — na descentralização da compra e agilização da entrega dos referidos materiais, o governo reforça hoje no cotidiano das escolas: a) “a ilogicidade, a incoerência e os erros nos conceitos; b) o desconhecimento ou interpretação incorreta dos avanços teóricos e aplicados nas diferentes disciplinas; c) o desconhecimento da realidade psicossocial do educando e de como constrói o conhecimento (...); d) o uso inadequado da linguagem escrita e gráfica, entre outros aspectos constatados na análise dos livros utilizados pelos professores” (MEC, 1994, p. 103-4), aspectos estes apontados nas conclusões deste estudo. Perguntamos: como compatibilizar um processo sério de discussão acerca do que se ensina — processo esse que demanda formação permanente contrária às esporádicas erupções governamentais — com o aumento da compra de livros desqualificados, desatualizados e descontextualizados?

Outro aspecto significativo destas considerações gerais acerca dos PCN refere-se às condições objetivas de trabalho dos professores que, em última instância, viabilizarão ou não esta ou qualquer outra proposta governamental. No “Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério”, o governo, ao mesmo tempo que propõe um “piso salarial nacional” para os professores (ignorando acordo já realizado com a CNTE em 1994), ataca reiteradamente as conquistas trabalhistas obtidas ao longo de muitos anos de organização, tratando-as como “vantagens e benefícios”. Perguntamos: Como mobilizar para a melhoria das tarefas escolares cotidianas um conjunto de profissionais que, à luz do que se pretende para o conjunto dos trabalhadores brasileiros, perderão direitos sociais conquistados?

Impressiona-nos, ainda, o papel de “prestadoras de serviços” a que estão relegadas as Universidades nos PCN. (p. 35, DI/PCN) Há competências construídas através de pesquisa, de formação e de inserção nas Redes Municipais e nos Sistemas Estaduais de Ensino que se articulam em propostas e experiências alternativas e de sucesso, no cotidiano escolar. A leitura corrente acerca da ação escolar, por conta das estatísticas avassaladoras, homogeneiza a realidade e impede que “a vida inteligente do interior do sistema escolar” (Rosemberg,

1994) seja explicitada. Portanto, como é possível desencadear uma discussão curricular sem a localização e a consideração destas propostas e experiências?

Por fim, reiteramos que uma discussão curricular superadora de propostas verticalizadas e “epistemicidas” não pode ignorar o conjunto das políticas sociais e educacionais definidas para o país, sob o risco de tornar-se estéril, despolitizada e desprovida de história.

Só a radicalidade da aplicação do princípio democrático, pode fazer diferença com relação ao que já vimos, com roupagens variadas, ao longo da história. Nesta perspectiva, Apple (1994b), nos provoca à reflexão:

O currículo, dessa forma, deve ser apresentado como “objetivo”. Deve ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve “reconhecer as próprias raízes” na cultura, na história, e nos interesses sociais que lhe deram origem (...) “Tratamento igual” de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem. Um currículo e uma pedagogia democrática devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais”, bem como das relações de poder entre eles (...) É a partir do reconhecimento dessas diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir. (p. 76-7)

Análise da Proposta dos PCN

A partir das Considerações Gerais, apontamos em bloco as questões do “Roteiro para Análise” proposto pelo MEC. De modo geral, as perguntas efetuadas referem-se à “adequabilidade” dos PCN para a “realidade educacional brasileira” em termos de sua implementação, de seus objetivos e de suas finalidades.

Como pressuposto, afirmamos a insuficiência dos PCN enquanto instrumento que possa dar conta dos “desafios da sociedade brasileira”.

Primeiro, porque a discussão curricular é inócua se abordada como elemento técnico, desarticulado do conjunto de proposições práticas do Governo Federal em termos de políticas sociais (educacionais) e econômicas. O enfrentamento dos aspectos relativos ao conhecimento trabalhado na escola — de fundamental importância — só poderá ter significado no âmbito do enfrentamento global dos problemas: política salarial (para pais e professores); garantia de gratuidade; política de universalização do acesso e de garantia de permanência no âmbito do ensino básico para crianças, jovens e adultos; política de expansão das redes; política de qualificação docente permanente; entre outras.

Segundo, porque não é possível pensar em uma discussão curricular construída, mesmo enquanto proposição, a partir de uma narrativa homogeneizadora do real. Fala-se: de “realidade política e institucional” e de “características e necessidades do sistema educacional brasileiro” (questão 3) ou mesmo de “desafios da sociedade brasileira” (questão 5). Estas expressões denunciam uma

indiferenciação cultural, social, política, econômica que compõe um quadro de (re)legitimação das necessidades, características, interesses, desafios de alguns grupos em detrimento de inúmeros outros, historicamente marginalizados e excluídos.

Perguntamo-nos acerca de que mapeamento real, em termos da diversidade e das desigualdades características de nosso país, dispõe o MEC para a proposição de PCN que “cubram” todo território nacional. O esforço para tal mapeamento poderia tornar-se um elemento inicial para discussão e democratização de uma proposta desta natureza. Tal processo implicaria, contudo, um encaminhamento político metodológico diferenciado do proposto nos PCN.

Nesta perspectiva, a proposta expressa no DI/PCN e a formulação da questão 1 que busca saber se “a informação contida nos PCN é suficiente para que as equipes técnicas dos Estados e Municípios elaborem os currículos para suas escolas”, denuncia uma visão autoritária e fragmentária do trabalho escolar: os especialistas pensam e os professores executam.

A possibilidade de uma proposta da natureza dos PCN constituir-se em “elemento orientador” da discussão curricular, efetivar-se-a ou não de acordo com a qualidade da mobilização e da participação do conjunto de profissionais da escola (e em alguns momentos da comunidade escolar como um todo) na sua elaboração. Como estão propostos, os PCN poderão tornar-se mais um “estatuto a ser seguido” ou uma nova forma de “conteúdos mínimos”. A tradição autoritária permeadora de inúmeras proposições dos governos (nos diferentes níveis) aos cidadãos (neste caso profissionais da escola), designou historicamente aos últimos a tarefa da “adequação” e da “concretização”.

Assim, avanços significativos que algumas proposições dos PCN poderiam efetivar como a idéia dos “ciclos”, a resignificação de “conteúdos” e a inclusão dos “temas transversais”, podem perder-se pelo impacto imobilizador de uma discussão que nasce e ganha forma dentro do MEC, cabendo aos Sistemas Estaduais e às Redes Municipais adequá-la e viabilizá-la. Posta aí, está a discussão da ausência de um princípio democrático num processo em que, conforme afirmamos anteriormente, a metodologia de elaboração é de fundamental importância.

Acerca dos fundamentos teóricos que serviram de base para elaborar os PCN (questão 2) afirmamos sua atualidade, contudo estranha-nos a absoluta ausência de referências às matrizes teóricas utilizadas ao longo dos textos. Se no Documento de Língua Portuguesa e nos Documentos de Temas Transversais certos autores aparecem citados no final, no DI/PCN — que certamente será lido pela maioria dos professores — não há nenhuma menção a autorias.

O conhecimento é produzido em circunstâncias concretas, num tempo e num espaço determinados por sujeitos definidos. No caso da educação escolar no Brasil, as Universidades têm sido importantes na produção, sistematização e socialização (mesmo que em âmbito restrito, dada a desarticulação com os pró-

prios gestores do Estado) de conhecimentos acerca do conjunto das problemáticas que envolvem este campo. É inadmissível que nos textos, as narrativas não sejam permeadas por citações ou referências aos sujeitos, aos tempos e aos espaços que compuseram a sua produção. Um exemplo contundente disto é a passagem pelas “tendências pedagógicas” (DI/PCN) sem que autor algum seja apontado.

A questão 2 aborda a necessidade ou não de ampliar, aprofundar ou incluir outros aspectos na fundamentação da proposta. Afirmamos ser necessário politizar a discussão dos temas, das áreas de conhecimento e a própria proposta do PCN.

A resposta às questões subsequentes (3, 4 e 5) baseia-se nos apontamentos iniciais: não é possível definir características, necessidades, prioridades, objetivos e conteúdos sem um amplo processo que abarque, socialize e qualifique o saber que vem sendo produzido no cotidiano de nossas escolas, secretarias e universidades.

Análise da Proposta dos PCN para Língua Portuguesa

A introdução da área está justificada (não diríamos suficientemente, pois esse conceito é amplo demais); e esta justificativa está, em parte, em consonância com estudos lingüísticos contemporâneos e com propostas para ensino da Língua Materna que se vêm gestando nas universidades e que têm sido objeto de estudo e de conseqüentes publicações na área. Nesse sentido, nos parece lamentável a ausência de autoria ao longo do documento, embora haja uma relação bibliográfica no final. Lamentável também é a forma como vão sendo mesclados múltiplos conceitos dos diferentes campos das Ciências da Linguagem. Além disso, consideramos que há incoerência entre o Documento Introdutório e o de Língua Portuguesa com relação à concepção de alfabetização. Na página 31, do DI/PCN, referindo-se ao primeiro ciclo “(...) *prioriza-se o ensino e a aprendizagem da língua escrita e da matemática, para que as crianças possam ler e escrever textos simples, operar com números e resolver problemas elementares (...). Devem também ser trabalhadas as áreas de Matemática, Ciências, Estudos Sociais ocupando, porém, espaço mais reduzido na rotina escolar*”.

Em primeiro lugar, questionamos, o conceito de “texto simples” — pois, a partir do momento em que alguém se torna legitimamente “leitor-escritor” de sua língua materna (no sentido de uso do código escrito) poderá ler qualquer tipo de texto, desde que a linguagem lhe seja ou se lhe torne familiar. Em segundo lugar, perguntamos qual o lugar das diferentes áreas de conhecimento na alfabetização. Qual o conteúdo da leitura na produção textual? De onde se extrai este conteúdo, senão das relações dos seres no mundo? E isto só pode ocor-

rer pela abordagem das Ciências, dos Estudos Sociais, das Artes, da Matemática. Então, não compreendemos que a essas áreas se possa destinar um tempo menor. Lembramos Paulo Freire quando afirma em suas obras que a leitura da palavra se dá imbricada na leitura do mundo.

Em relação aos objetivos propostos para a área de Língua Portuguesa, questionamos o conceito de “capacidades que devem ser trabalhadas”, pois explicitam uma incoerência epistemológica do documento. De um lado são utilizados conceitos psicogenéticos (Ferreiro & Teberosky), cujas matrizes teóricas estão na Epistemologia Genética de Piaget, para explicar o processo de alfabetização e de outro, aponta-se a idéia de “capacidades que devem ser trabalhadas”, dentro de uma visão empirista e tecnicista de conhecimento. Além disso, seria incoerente falar de desenvolvimento de todas as capacidades, quando a própria proposta dos PCN não inclui, neste momento, Artes Plásticas, Música, Educação Física. Vale perguntar, afinal, em que concepção de conhecimento se embasa esta proposta?

As questões acerca da coerência entre os conteúdos, os objetivos e os critérios de avaliação no interior da proposta, podem ser respondidas afirmativamente. As relações entre esses aspectos do currículo fecham-se num ciclo herméutico, que remete a lembrança das propostas tecnicistas que caracterizaram a Lei 5692/71.

Quanto a serem adequadas aos alunos de cada ciclo remete a uma discussão dos próprios ciclos: quais os critérios para organização dos ciclos, considerando-se as diferentes experiências de leitura e escrita das crianças? Embora, nem de longe, pensemos em homogeneização de grupos, nos questionamos, sobre o desenvolvimento do trabalho, por exemplo, com base no critério idade. Consideramos indispensável um estudo sobre o modo de organização dos ciclos que se baseie num conhecimento dos alunos, da comunidade — é preciso que nos perguntemos: — Quem são esses alunos? Com que comunidade trabalharemos? A quem, afinal, se destina essa proposta tão ampla, definida em nível nacional? É possível tal caráter de homogeneização?

Quanto à distribuição dos conteúdos no tempo, não falaríamos em termos de adequação (conforme a solicitação feita), mas em uma distribuição possível, como ponto de referência à organização do trabalho nas escolas. Também não sabemos como se distribuem nos demais ciclos, pois os documentos analisados apresentam os dois ciclos iniciais. Ainda, com relação à distribuição dos conteúdos, parece-nos que não se pode prever gêneros de leitura para um ciclo, nem finalidades da leitura e da escrita (conforme a proposta apresentada). A escrita, em sua função social deve estar presente em qualquer ciclo e a diversidade de gêneros de leitura para um ou outro ciclo vai depender das experiências de vida dos alunos, dos encaminhamentos das temáticas em aula pelo professor. Do mesmo modo, a leitura com diferentes finalidades, pois em qualquer ciclo o aluno poderá ler para buscar informações, atender a uma solicitação, negar,

confirmar hipóteses, ler para depois escrever, para contar, re-contar. Portanto, é preciso que tais aspectos sejam revisitados e reorientados.

Os critérios de avaliação estão coerentes com os conteúdos e objetivos propostos no documento para a Área. As orientações didáticas são também coerentes e não necessitam de mais precisão, porquanto devem constituir-se em “pistas”, orientações, pontos de referência às escolas, aos professores. Nossas reflexões críticas, nesta análise, referem-se, sobretudo a questões políticas que precisam ser trabalhadas antes desta busca de “coerência interna”.

Alguns aspectos relevantes merecem ser questionados — **a)** a proposta, na sua totalidade, aparece despida das relações entre linguagem e poder. Assim, ao tratar das variantes lingüísticas, trata da variante de mais prestígio social sem referir a necessidade de discussão das razões desse prestígio e das questões sociais e políticas aí embutidas. **b)** Parece-nos necessário revisar o conceito de “erro ortográfico” (p. 68) em que se fala em erro por desconhecido — o desconhecer do aluno, permite-lhe formular hipóteses sobre as possibilidades de escrita: essas hipóteses a exemplo do que ocorre com as escritas “pré-alfabéticas” são lógicas e orientadas por critérios semânticos, morfológicos, fonológicos. Pesquisas na Área, como as de Matteoda (1992), Alvarenga (1994), Ávila & Aranda (1995) têm demonstrado tais hipóteses. É importante que se tome conhecimento de tais pesquisas para atualizar conceitos neste documento em relação a esse aspecto da língua escrita. **c)** Com relação a conceito de alfabetização, discordamos do que se coloca na p. 68, relacionando aprendizagem da leitura e da escrita a maior ou menor “*nível de exposição a materiais escritos e capacidade de memorizar a imagem visual das palavras*”. A partir dos estudos de Ferreira e Teberosky, esse conceito se transforma, pela explicitação de que aprender a ler e escrever é mais que envolvimento de habilidades perceptivo-motoras, é fundamentalmente construção de conceitos pelo aprendiz leitor/escritor. Entendemos também, que para além de regularidade e freqüência do uso de materiais escritos, importa a análise e reflexão sobre os diferentes portadores de textos e as diferentes formas de escrita. **d)** É preciso que se tenha cuidado com a proposta de “revisão do texto pelo aluno”: esta é uma atividade importante, entretanto, faz-se necessário esclarecer o que significa “revisão”, pois sabemos que o aluno, ao revisar seu texto, pode permanecer com suas hipóteses (se está confiante nelas) e isto precisa ser considerado como um momento do seu pensar lógico. Devem-se propor situações para que ele observe, compare, reflita o seu escrito, respeitando os seus pontos de vista e desafiando-o a pensar sobre seu próprio pensar (ver p. 70). Nesse sentido, é importante a proposta de análise coletiva do texto.

A idéia de, no campo da Língua Portuguesa, “atender as necessidades da sociedade brasileira”, nos pareceria ingênua e romântica, se não a contextualizássemos em um projeto formulado no interior das propostas neo-liberais do governo, comprometido com um ideário do “mudar para conservar”. É preciso

que nos perguntemos: De que sociedade se fala? De que grupos sociais? O que se quer e se espera dos alunos? Aprender a ler e a escrever, para quê? Para ingressar no mercado de trabalho? Para ingressar na economia informal? Para ler “o que não está escrito”? Enfim, voltamos para a questão da homogeneização.

Finalmente, podemos dizer que esta proposta, apesar de apoiar-se em alguns estudos lingüísticos contemporâneos e de apresentar coerência interna, explicita-se, a exemplo de outras, encaminhadas em diferentes gestões políticas, como uma visão idealizada (ou dissimulada) de sociedade, de escola, revestida de um caráter asséptico como que “lavada” de todas as mazelas sociais, pronta a salvar a escola e, mais gravemente, a sociedade brasileira. Seu mérito residiria no fato de poder vir a constituir-se num possível ponto de referência para a discussão curricular nas escolas. Entretanto, poderá transformar-se e certamente se transformará numa “nova listagem de conteúdos”, a serem trabalhados por determinação governamental e de forma a-crítica pelos professores, pela forma, como certamente chegará à escola. Esta proposta será entendida “como uma nova maneira de agir” que surge “deles” como falam os professores. Este “eles” ou o “agora mudou” é fruto de uma pseudo-mudança que não se gesta no interior das escolas, que não nasce como fruto de discussão, análise, estudo dos professores. E mais, sem que se dê o tempo necessário e as condições mínimas desejáveis para que os professores estudem, discutam, produzam conhecimento ou se apropriem do conhecimento que produzem. Por essa linha de reflexão perguntamos:

— Como poderá um professor “não leitor”, “não produtor de textos” possibilitar a seus alunos condições para o desenvolvimento da paixão pela leitura e pela escrita?

— Que possibilidades têm os professores de desenvolver sua paixão pela leitura, quando não têm as condições financeiras mínimas, nem o tempo para freqüentar bibliotecas, comprar livros?

— Quais as condições que serão oferecidas aos professores para que, de fato, possam estudar, discutir seus problemas, buscar soluções dentro de seu local de trabalho e dentro do horário para o qual são remunerados?

Concluindo

A questão que se coloca como fundamental é: antes de pensarmos em Parâmetros Curriculares Nacionais, temos de pensar em condições de trabalho, em exigências quanto à formação dos professores se, de fato, o propósito for a qualidade na educação básica, que precisa necessariamente estar ligada a um projeto de qualidade de vida para todos. Esta análise, portanto, encaminha para discussões que vão para além da qualidade técnica desta proposta, em função do nosso desejo político de que esta não seja mais uma, dentre outras, que vêm

para manter, solidificar o que aí está.

Afinal, em que mesmo poderá mudar a escola com a “chegada” dos PCN? Parece-nos que basta de novas roupagens para velhas práticas políticas em educação no Brasil.

Nota

1. DI/PCN: Documento Introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, Daniel. *Variations orthographiques, temps d'identification et apprentissage de la langue écrite portugaise*. Tese de doutorado defendida na Universidade de Paris VIII, França, 1994.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994a.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994b.

ÁVILA, Ivany Souza & ARANDA, Silvana M. A construção do nível ortográfico de escrita pela criança e a reprovação na 1ª série. Porto Alegre: *VII Salão de Iniciação Científica*, 1995.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HADDAD, Sérgio. *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

MATTEODA, Maria Cecília. *Concepciones infantiles acerca del sistema de representacion ortográfica*. (Mimeo., 1992).

MEC. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*. Brasília: FAE/MEC-UNESCO, 1994.

MOLL, Jaqueline. Dos campos de ausência e dos espaços de silêncio: recortes para compreender o ensino fundamental de jovens e adultos no Brasil. Trabalho apresentado na *18ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, Minas Gerais, 1995.

ROSENBERG, Lia. *Escola e desigualdade social*. São Paulo: INEP, 1984.

Ivany Souza Ávila e Jaqueline Moll são professoras da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Av. Paulo Gama, s/nº

Prédio 12201 - 9º andar

90046-900 - Porto Alegre - RS

DOCUMENTO 3

Parecer de Gelsa Knijnik

Ao receber o convite de *Educação & Realidade* para publicar o parecer que emiti sobre a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais, considerei relevante aceitá-lo. Avaliei que esta seria uma oportunidade ímpar para tornar público o que havia escrito por solicitação do MEC e, deste modo, contribuir para o debate que professoras e professores do país estão realizando sobre esta questão. A decisão de publicar o parecer em sua forma original, atendendo a cada um dos itens que integram o roteiro de análise proposto pelo Ministério, é intencional: que perguntas foram formuladas, quais questões estiveram ausentes, em suma, que direcionamento foi dado à proposta do MEC de avaliação dos PCN são também elementos constituidores dos mesmos.

Tendo recebido a versão preliminar completa dos PCN — composta de um Documento Introdutório, cinco documentos de Área e os textos sobre os Temas Transversais — fui solicitada a emitir um parecer a respeito de seu Documento Introdutório e o específico da área de Matemática. No que segue, são apresentadas as questões formuladas a respeito deste dois documentos e as respectivas respostas.

Análise da proposta dos PCN

1. A informação contida nos PCN é suficiente para que as equipes técnicas dos Estados e dos Municípios elaborem os currículos para sua escola? É um referencial para orientar os professores no planejamento e na revisão de sua prática?

A informação contida nos PCN é desigualmente distribuída ao longo do(s) documento(s). Trata-se, efetivamente, de um conjunto desigual não somente no que se refere à quantidade do que é apresentado, como também no que diz respeito à sua qualidade. Nas questões subseqüentes deste parecer a afirmação acima será discutida em detalhes.

O que neste item desejo destacar é a inoperância da produção de PCN para se constituir em “um referencial para orientar os professores no planejamento e na revisão de sua prática”. Aqui, parece que há um esquecimento de toda uma área de pesquisa educacional que aponta exatamente em outra direção. Não são poucas as investigações na área de formação e/ou de educação continuada de professoras/es que, apoiadas em pesquisas empíricas, têm salientado a pouca

repercussão de materiais impressos produzidos por equipes de “iluminadas/os” nos processos de mudança educacional. O caminho a ser percorrido parece ser o inverso do proposto nesta iniciativa do MEC. Mas não é por mero descuido que o processo ora em curso é centralizador e descendente. O que transparece é toda uma concepção em relação ao trabalho docente: às/aos professoras/es mal remuneradas, mal preparadas, atuando em escolas precariamente estruturadas, atarefadas com suas inúmeras atividades em classes superlotadas de alunas/os — condições produzidas e produtoras do descaso com que a educação vem sendo tratada neste atual governo — cabe “obedecer” às informações que se pretendem suficientes, “seguir” orientações vindas de pessoas que “sabem” o que é bom para a educação no país, um ente que é visto como uno, homogêneo e sem contradições do ponto de vista econômico, social e cultural. Os índices sobre fracasso escolar apresentados no documento introdutório ali estão como para justificar a necessidade de que algo seja feito. A questão é saber por que a sociedade civil, e, em particular, a comunidade diretamente envolvida com a Educação não participou das decisões a respeito do que deveria/poderia ser feito para que tais índices fossem alterados. O que foi produzido é fruto de uma estratégia que, se realmente teve por objetivo provocar mudanças, é, na sua própria formulação, equivocada.

Mas a questão é ainda mais complexa, pois se situa em um patamar que não se restringe ao processo pelo qual os PCN foram elaborados. O que está em jogo, antes de mais nada, é a adjetivação dada aos parâmetros curriculares: seu caráter nacional, em um país fortemente marcado pela diversidade.

No documento introdutório, o capítulo III — que analisa, como indicado em seu título, a natureza e funções dos parâmetros curriculares nacionais —, e em especial, o item 2 da seção G de seu capítulo V chamam “atenção à diversidade”, mas o enfoque que é dado apresenta pelo menos dois problemas.

O primeiro deles diz respeito ao entendimento de que, em nome do princípio de equidade social, há um “conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania” (Documento Introdutório, p.7) ao qual todos devem ter acesso. A pergunta que aqui precisa ser feita é: tais conhecimentos foram elaborados e reconhecidos por que grupos desta sociedade tão fortemente marcada pela desigualdade? Que vezes têm sido silenciadas neste processo seletivo que determina quais saberes são legítimos e dignos de serem chamados de conhecimentos elaborados? Não seriam exatamente estas as vezes que sistematicamente têm ficado ausentes dos currículos escolares e agora, através dos PCN, ficam “nacionalmente” não autorizadas de se manifestarem, pela “força” do que é publicado oficialmente pelo órgão que se situa no topo da hierarquia educacional brasileira?

Finalizo a discussão deste primeiro aspecto problemático do tratamento que é dado à questão da diversidade, citando uma afirmação que me parece exemplar para o que me interessa destacar:

A escola deve possibilitar ao aluno a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber elaborado e acumulado, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira e o que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (Documento Introdutório, p. 9)

Aí está claramente explicitado o viés legitimista do documento: se, por um lado, há uma sinalização no sentido de que a cultura local seja “valorizada”, tal “valorização” implica em que os saberes locais sirvam como um ponto de partida para a aprendizagem. Somente ponto de partida, porque são “inferiores” aos conteúdos que se constituem no “patrimônio universal da humanidade”. Parte-se da cultura do grupo. E aqui os autores não precisaram dizer que o grupo a que se referem é o socialmente subordinado, pois isto seria redundante. É claro que jamais diriam que crianças dos setores dominantes da sociedade deveriam unicamente “partir” de sua cultura. É a cultura destas crianças que serve de paradigma para as demais. Seria este o caminho para a busca da “equidade social”?

Um segundo aspecto precisa ainda ser destacado no que diz respeito à concepção de diversidade apresentada nos PCN. Trata-se de seu caráter eminentemente psicológico, tornando ocultas as relações de poder que permeiam e constituem o fazer pedagógico. A questão é psicologizada, transformada de diferenças culturais para diferenças psicológicas. Ao enfatizar somente a diversidade psicológica (que obviamente é relevante no processo de ensino-aprendizagem), a diversidade sociológica é obscurecida. É exatamente esta diversidade sociológica que impossibilita qualquer tentativa de se propor parâmetros curriculares únicos, homogêneos para uma sociedade marcada pela heterogeneidade, que não acentuem as diferenças, intensificando a exclusão daquelas/es que têm sido sistematicamente excluídas/os. Aqui está o ponto central a ser desconstruído neste parecer.

2. Os fundamentos teóricos e conceituais que serviram de base para elaborar os PCN estão suficientemente explicitados? Seria conveniente ampliá-los ou aprofundá-los? Seria conveniente incluir outros aspectos na fundamentação da proposta?

Os fundamentos teóricos e conceituais estão claramente explicitados nos PCN, o que não implica em dizer que sejam consistentes ou que estejam minimamente problematizados. Há uma perniciososa simplificação de suas bases teóricas, produzindo no/na leitor/a uma falsa idéia de consenso, de linearidade, em um tempo onde mais do que sempre as teorizações totalizantes, as grandes metanarrativas estão sendo postas em questão. Em particular, é surpreendente que “as tendências pedagógicas no Brasil” (seção IV, item C do documento introdutório), sejam apresentadas de um modo tão reducionista, em uma pers-

pectiva “evolucionista”, trivializando e desqualificando uma das áreas importantes do pensamento educacional, a saber, a História da Educação Brasileira.

3. A estrutura adotada para a elaboração desta versão preliminar é adequada à realidade política e institucional e às características e necessidades do sistema educativo brasileiro?

A estrutura do texto é satisfatória, as idéias ali estruturadas é que precisam ser problematizadas. Idéias retiradas do “senso comum” são vestidas com uma outra roupagem, não menos “rasa”. Se a tentativa é de “qualificação” do corpo docente escolar, esta me parece sem perspectivas de sucesso.

4. A política de desenvolvimento curricular prevista no documento é adequada para que os PCN possam cumprir as funções a eles destinadas? Quais as prioridades que deveriam estabelecer-se entre as ações previstas que devam ser contempladas para que os PCN possam ser utilizados como instrumentos de melhoria da qualidade da educação brasileira?

Se a questão é a melhoria da qualidade da educação brasileira, então os PCN, por suas características e pelo processo de elaboração, apresentam problemas, talvez insuperáveis (como enunciei nos itens anteriores). Mas neste ponto desejo enfatizar especificamente o aspecto relativo à qualificação docente. Ela começa pela valorização profissional dos/as professores/as, consubstanciada em salários dignos, condições materiais para o exercício de sua profissão e pela oportunidade de escolher, em conjunto com a comunidade escolar onde atuam, as estratégias que consideram mais adequadas para sua qualificação. O fato de os PCN terem “nascido” dicotomizados daquelas/es a quem são dirigidos, já é, em si, um obstáculo para sua implementação.

As “políticas para a implementação e desenvolvimento dos PCN” apresentadas no capítulo VII do documento introdutório dão evidências de que a vontade política de qualificar as/os professoras/es e, de modo mais amplo, a Educação, é precária. Efetivamente, não há políticas de formação e educação continuada de professoras/es.

5. Os objetivos e os conteúdos propostos são relevantes, tendo em conta os desafios da sociedade brasileira?

Não. O desafio maior da sociedade brasileira que se quer democrática é tornar sua população menos desigual. E um esforço homogeneizador, que trata todas/os as/os alunas/os como se tivessem acesso aos mesmos bens materiais, culturais e sociais, ocultando as diferenças na busca de uma ilusória “coesão”, só pode produzir mais desigualdade.

Análise da proposta dos PCN para a área da Matemática

Não existia a pergunta 1.

2. A introdução da área está suficientemente justificada e responde aos conhecimentos atuais nas disciplinas científicas e didáticas correspondentes? É coerente a apresentação da área com enfoque geral dos PCN expostos no Documento Introdutório?

A introdução do documento elaborado para a área da Matemática é de boa qualidade: há a incorporação de tendências atuais do que vem sendo produzido no campo da Educação Matemática, o texto está redigido com clareza e apresenta boa articulação entre as idéias discutidas. No entanto, há lacunas importantes, como no decorrer do parecer serão apontadas.

É relevante destacar que o enfoque dado à área, nesta introdução, não é coerente com o que é apresentado no Documento Introdutório, e também apresenta algumas dissonâncias em relação aos demais capítulos dos PCN - Matemática.

A introdução historiciza a área da Educação Matemática, abordando de modo não esquemático e problematizado questões relevantes que têm sido objeto de discussão nos fóruns de debate entre as/os profissionais da área. O discurso, aqui, é outro, mais qualificado, não-linear, buscando opor-se a uma visão de Matemática enquanto ciência neutra, livre de valor.

3. Os objetivos gerais da área indicam toda as capacidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas nestes ciclos do Ensino Fundamental?

A resposta é afirmativa, considerando-se que os objetivos estão formulados de modo claro e bastante abrangente, contemplando os propósitos da Educação Matemática nas suas dimensões extrínsecas e intrínsecas do conhecimento matemático.

4. Os Blocos de Conteúdos respondem aos objetivos definidos? São coerentes entre si? São apropriados para os alunos deste ciclo? Quais os Blocos de Conteúdo que deveriam ser ampliados, reduzidos, eliminados ou contemplados?

De um modo geral, considero que os Blocos de Conteúdos respondem aos objetivos definidos, mantendo coerência entre si e sendo apropriados aos níveis de escolarização a que se destinam.

Merecem ser destacados: o enfoque inovador que é dado ao “Tratamento da Informação”; a ênfase com que a calculadora está incorporada ao trabalho

dos dois ciclos e o detalhamento do trabalho com os fatos fundamentais, realizado de modo muito competente (p. 45-49).

Mas há pelo menos três questões bastante problemáticas nesta parte dos PCN -Matemática. A primeira delas diz respeito à a-historicidade com que os conteúdos são apresentados, reforçando uma postura anteriormente enunciada no documento que pretendeu contestar exatamente esta visão de Matemática, enquanto saber constituído “acima” da concretude do mundo social, econômico e cultural. Aqui as contribuições da História da Matemática e da Etnomatemática seriam decisivas. A primeira é mencionada — simplesmente mencionada. A segunda não é sequer nomeada. A propósito destas ausências, destaco a “empobrecida” bibliografia que acompanha o documento, onde, em particular, a História da Matemática e a Etnomatemática não estão presentes.

A segunda questão a ser criticada refere-se aos exemplos que são dados ao longo do texto em relação ao que é “teorizado” sobre resolução de problemas. Em efeito, tais “exemplos” se constituem em excelentes contra-exemplos. A nota 1 da página 45 dá indicações de que as autoras estão, pelo menos em parte, cientes do que acabo de apontar. Talvez não com a ênfase que desejo dar à questão. A colocação de tal nota parece dizer “faça o que eu digo, não o que eu faço”. E se poderia completar o dito popular: “porque o que eu digo é muito difícil ou mesmo impossível de ser realizado”. São exemplos do que acabo de afirmar as situações apresentadas para a multiplicação e divisão (p. 42-43) e o no texto assim chamado “problema relacionado à idéia de combinação” (p. 44). Nada mais tradicional, “não-problema” do que estes que acabo de mencionar!

O terceiro aspecto a ser criticado é o tratamento dado à Geometria. Nesta área o documento apóia-se teoricamente em uma perspectiva que é apresentada e “seguida” de modo dogmático, sem ser problematizada. Este tipo de operação presta um desserviço à Educação e, em particular, à Educação Matemática.

5. *É adequada a distribuição de objetivos e conteúdos que se fez entre os ciclos?*

Sim, há um bom equilíbrio e uma satisfatória adequação.

6. *As orientações didáticas e critérios de avaliação são suficientemente claros e precisos? Deveriam ser formulados em termos mais gerais ou, pelo contrário, mais concretos e precisos?*

Conforme destaquei na item 4, as orientações didáticas são, em alguns aspectos, contraditórias com os argumentos apresentados (como na área de resolução de problemas), em outros, demasiado vagas (como nos aspectos históricos). No que se refere aos critérios de avaliação, considero-os claros e pouco precisos. E aqui o conetivo “e” é utilizado propositadamente. O caráter de não-precisi-

são é positivo, contribuindo para amenizar o caráter classificatório — e, portanto, excludente — de programas nacionais como os propostos pelos PCN.

7. Os critérios de avaliação cobrem os conteúdos fundamentais da área? São coerentes com os objetivos gerais da área? Há algum critério de avaliação entre as propostas que deveria eliminar-se? Há algum critério de avaliação que não consta e que deveriam constar?

Além dos comentários realizados no item anterior, não tenho sugestões a apresentar.

8. Os PCN desta área respondem às necessidades da sociedade brasileira?

Não. Não são documentos como este que a sociedade brasileira necessita. As diferentes instâncias envolvidas com a Educação no país — professoras/es, mães e pais, funcionárias/os e alunas/os — têm apontado em direção oposta ao que é sinalizado através da elaboração de um documento feito em gabinetes, evidenciando uma concepção “ma/paternalista” de mudança educacional.

Considerações gerais

A análise realizada ao longo deste parecer primordialmente buscou argumentar sobre o caráter não democrático, centralizador e excludente dos PCN, cuja concepção e forma de elaboração dão evidências do que acabo de afirmar. Neste cenário, os méritos intrínsecos aos PCN da área da Matemática ficam obscurecidos, tornando-se mera retórica.

Este é o meu parecer.

Gelsa Knijnik é professora aposentada da UFRGS e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

Endereço para correspondência:
Rua André Puente, 414/301
90035-150 - Porto Alegre- RS
E-Mail: Gelsa@Portoweb.com.br

“Corações e mentes”

Reconheço indiscutíveis avanços, em termos de aprendizagem e conhecimento, nos diferentes textos que compõem os “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Refiro-me, em especial, aos fascículos Documento Introdutório, Ética (Convívio Social e Ética) e Matemática. Embora se possa dizer o mesmo dos demais fascículos, apresentam eles certas fragilidades que precisam ser superadas. O fascículo Ciências parece-me ser o mais vulnerável de todos, na medida em que não supera uma concepção positivista de metodologia científica, embora pedagogicamente avance para além dessa concepção.

Os documentos, como já reconheci, avançam no deslocamento do processo educacional escolar: do processo de ensino (conteúdos) para o processo de aprendizagem (processo de formação do sujeito, tendo em vista um projeto de sociedade — democrática, plural, etc). Esse deslocamento não significa passar de uma pedagogia centrada no professor para uma pedagogia centrada no aluno. Significa, sim, um deslocamento dessas duas pedagogias para uma pedagogia centrada na relação — o que pressupõe a introdução de uma compreensão teórica que supera os empirismos e apriorismos que as outras visões pedagógicas pressupõem. Os PCN assumem, pois, uma visão teórica que, até agora, era professada por grupos relativamente restritos em âmbito nacional. Para mim, este fato é motivo de festa. Isso significa que a compreensão teórica, que tenho realizada há mais de dez anos e com a qual continuo trabalhando, propõe-se agora como fundamentação do processo pedagógico para âmbito nacional. Tenho compreendido que o maior desafio de tal proposta é o de realizar o encontro do aluno com o saber elaborado, especialmente o saber científico, sem negar (como faz a pedagogia tradicional) o saber do aluno; antes, apreendendo esse saber como condição necessária do encontro do aluno com o saber científico. Dois grandes pensadores — P. Freire e J. Piaget — fundamentam, pedagógica e epistemologicamente, essa compreensão; compreensão que os PCN assumem em profundidade, talvez, sem precedentes em documentos oficiais brasileiros. Essa compreensão significa que o professor deve aprender a ler no subjacente à cultura (conteúdo) que o aluno traz para a sala de aula, a estrutura (forma) cognitiva que ele construiu até o momento. É esse aparato estrutural que configura o universo de possibilidades de aprendizagem do aluno. O professor adquire do aluno legitimidade para ensinar na medida em que apreende esse aparato cognitivo. Mas isso implica um salto teórico da parte do professor...

A presença desse avanço teórico nos PCN expressa-se de muitas maneiras: pela interdisciplinaridade, pela idéia de que avançar no conhecimento significa **construir**, pela substituição do “pré-requisito” (conteúdo) pelo “a priori” entendido como estrutura cognitiva, pela ampliação do conceito de sala-de-aula como “espaço social de aprendizagem”, pela compreensão da observação como “ação dirigida para...”, pela expressão dos objetivos mediante verbos que indicam ações factíveis (salvo os vícios herdados de Bloom), pela eliminação sumária do termo “treinar/treinamento”

Vamos ao “senão”. Qual seria o “tendão de Aquiles” dos PCN? Creio que há duas dimensões em que ele se manifesta: a dimensão **intra** e a dimensão **inter**.

Intra. Incomoda-me a desconfiança (por enquanto é só desconfiança — precisaria de mais tempo para conferir melhor isso), de que no fundo, bem no fundo, os PCN não superam a noção de currículo como rol de conteúdos a serem passados para o aluno — embora devamos reconhecer todo o avanço reconhecido acima. O corolário inevitável dessa noção é o de que existem especialistas que sabem o que esse rol deve conter. A utilização de grupos de (certos) verbos para designar os **objetivos** de cada unidade, ao gosto de Bloom, nutrem essa suspeita. Alguns (muitos?) desses verbos apontam para operações de alta complexidade — próprias do nível formal — como objetivos para o Primeiro Ciclo! Detenho-me, aqui, no verbo **identificar**.

Temos um exemplo claro de operação de identidade, **necessariamente ao nível da ação**, quando a criança, numa prova operatória, **identifica a mesma** quantidade de massa, peso, volume. A identidade propriamente dita, porém, é uma operação formal que ocorre, segundo Piaget, na confluência de **n** operações e não como um dado de partida, aprendido ao nível da percepção (empirismo), como quer o senso comum escolar, sustentado pela lógica que vem desde Aristóteles. Parece-me, pois, que todas (?) as vezes que se utiliza o verbo “identificar”, nos PCN, não se quer dizer mais do que **reconhecer**, e reconhecer **na** ação: o que implica identidade, mas de forma nenhuma se reduz a ela; e nem pode ser reduzida a um **comportamento** que à medida de sua repetição geraria um conhecimento (empirismo de Bloom) formal tal qual ele é na sua origem, antes de ser ensinado.

Insisto, parece-me — esta sensação me persegue — que os PCN concentram-se, excessivamente no ensino e insuficientemente no processo de construção do aprender, de construção dos sujeitos éticos. É nesse sentido que os “temas transversais” avançam mais do que as “áreas disciplinares” (Matemática, Português, Ciências, etc). E avançam em duas dimensões: (a) porque não se atêm a conteúdos específicos que **devem** ser “vencidos”; e, (b) porque trabalham sobre uma concepção avançada de interdisciplinaridade, e o fazem num sentido fortemente ético — superando a escola “tradicional” que trazia, instaurada em seu interior, a ruptura entre ética e conhecimento. [Para não parecer

que estou contra o conteúdo — entendido como o “acervo cultural da humanidade” que o professor traz para a sala de aula — faço uma pergunta que me parece levantar uma questão substantiva: qual a importância da matemática no currículo para alunos de segundo ciclo (a) num colégio de Porto Alegre, (b) num colégio de São Marcos (pequena cidade interiorana do RGS), (c) num colégio do interior de Riozinho (novo município gaúcho, caracterizado pela micropropriedade rural)? Pode-se complexificar essa pergunta introduzindo o critério classe social. A variabilidade das respostas a essa questão dá uma medida do quanto a discussão a respeito do conteúdo escapa às determinações de Brasília.]

Inter: Como custa aprender a lição! Mais uma vez passa-se a um grupo de especialistas — os componentes que eu conheço são de indiscutível competência — que, supostamente, sabem o que e como se deve ensinar e aprender em todo o território nacional, a tarefa de definir “parâmetros curriculares nacionais”, marginalizando de um processo de tamanha importância toda uma comunidade brasileira de educadores que se expressam em diferentes instituições: Faculdades de Educação, Programas de Pós-Graduação em Educação, ANPED, ENDIPE, etc.

“Corações e mentes”. O que não passa pelo coração, a mente não leva. Muitos monarcas e ditadores realizaram, ao lado dos horrores que a História nos narra, coisas às vezes muito boas para o povo. Como o povo respondeu? Com indiferença, quando não com revolta, com ódio ou com luta. O núcleo central dos PCN, enquanto proposta pedagógica, é a participação: um processo de aprendizagem em que a atividade do aluno é condição a priori. A metodologia de confecção dos PCN nega, na prática, esse princípio, reservando ao especialista o direito à participação.

Podemos estabelecer, como princípio, que o trabalho institucional é mais democrático do que a reunião de um certo número de luminares (com todo respeito e admiração que temos por eles). Aliás, os luminares se fazem tais nas instituições. E o próprio processo de confecção de PCN nacionais, estaduais, municipais ou, até, por escola reveste-se de extraordinário valor educativo para seus participantes, para as instituições e para a sociedade como um todo. O RGS, no final da década passada, viveu intensamente a experiência da “reconstrução curricular” a partir das bases; o teor educativo desse trabalho não pode ser subestimado. No governo seguinte, atropelou-se esse processo e impôs-se um “calendário rotativo”: o sistema estadual de ensino do RGS parou por quatro anos...

Pode-se objetar que os PCN estão sendo repassados para serem avaliados — individualmente? — por essas instituições. Pergunto: em que condições? Com que tempo? Com que preparo? Com que improvisação!! PCN é coisa muito séria para ser avaliada, individualmente, durante apenas um mês!

Não é o currículo que constitui o projeto de sociedade. Ao contrário, é o

projeto de sociedade que conta — ou não — com o currículo, entre outras coisas, para sua realização. Pergunta-se: como está formulado o projeto de sociedade pelo governo que formula esses PCN? Existe esse projeto? Desconhecemos um projeto de sociedade, da parte do atual governo, que combine com os princípios sobre os quais formulou-se os PCN. Restrinjamos essa pergunta ao sistema educacional: que políticas governamentais conhecemos para o ensino público brasileiro?

Em vez disso, ouvimos todos os dias que o Governo Federal está comprando 300.000 microcomputadores, outro tanto de televisores e antenas parabólicas para escolas do ensino fundamental. Na retaguarda dessas ações, onde está o plano de formação de professores para operar educativamente tais recursos tecnológicos? Nada! Ao contrário, divulga-se reiteradamente que a universidade está gastando quase toda verba da União para a educação, sobrando pouco para o ensino fundamental e de segundo grau — inverte, pois a maior parte desse ensino é realizado pelos estados e municípios, cabendo à União apenas uma pequena fatia (mas o Governo Federal não desmente essas informações insistentemente veiculadas pela imprensa). Quem forma os professores de Primeiro e Segundo Graus, em grande escala? As instituições superiores de ensino, especificamente as faculdades de educação. Quem mantém a pesquisa educacional — condição e garantia de um ensino com as condições mínimas de competência e seriedade e de *aggiornamento* às novas condições científicas e tecnológicas? As faculdades de educação das universidades públicas federais e estaduais. Como o Governo Federal trata as universidades federais???

Permitam-me uma pergunta fundamental. “Quem educa o educador?” Para o MEC, quem vai preparar os professores para os PCN? Preparar o suficiente para não comprometer os avanços dos PCN? No nosso cotidiano, sabemos o quanto custa e é penosa a passagem de uma pedagogia centrada no conteúdo para uma pedagogia centrada no processo de construção do sujeito — especificamente, de construção do conhecimento. Essa passagem implica uma ruptura teórica profunda, uma negação profunda do senso comum, especificamente do senso comum acadêmico. Essa ruptura não se dá, simplesmente, pela introdução de mudanças nas práticas pedagógicas. **É imprescindível uma mudança teórica!**

O direito à educação é um direito da sociedade e não, simplesmente, dos indivíduos; é um direito dos indivíduos na medida em que é um direito da sociedade. A forma de contemplar esse direito é a abertura de variados canais de participação. Se o “construtivismo” representa, hoje, inquestionáveis avanços educacionais, na medida em que realiza avanços pedagógicos, deve-se notar que ele não é a única referência, em âmbito nacional, desses avanços. Constatam-se avanços em várias frentes. Cabe ao MEC garantir a não-exclusão desses avanços. Na medida em que a participação, na confecção dos PCN, é restrita a um pequeno grupo, os PCN terão a cara desse pequeno grupo — o que em si

não é ruim (já disse que é bom ver essa cara!). Penso que os PCN devem ter a cara de todas as (grandes) tendências educacionais brasileiras, na medida em que elas representam avanços. Isso implica uma metodologia diferente de encaminhamento dos PCN daquela utilizada pelo MEC. Uma metodologia de participação que gerará PCN que contarão com “corações e mentes” — o que dificilmente os atuais PCN terão, por mais que eu goste deles.

Este parecer representa o possível dentro do prazo que me foi dado. Muitas pequenas coisas poderiam, ainda, ser ditas.

Notas

1. BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Piaget e Freire*. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.
2. BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996
3. Cf. Ciências: p.10-1, p. 20-1, p.22-3, p.27-8.
Cf. Matemática: p.19, p.27, p.32.

Fernando Becker é professor da Faculdade de Educação da UFRGS

Endereço para correspondência:
Av. Paulo Gama, s/nº
Prédio 12201 - 7º andar
90046-900 - Porto Alegre - RS

Parâmetros Curriculares Nacionais

Quando soube da proposta da Editoria de *Educação & Realidade* em publicar um número especial destinado a ampliar as reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vi a oportunidade de trazer para uma comunidade maior aquelas que foram minhas percepções sobre o tema, feitas ainda quando o assunto era quase desconhecido por aquelas e aqueles mais diretamente envolvidos com Educação brasileira, pois se ouvia, então, a primeira leva de consultores. Com este propósito de E&R surge também o desejado espaço para buscar respostas a alguns interrogantes que estão muito presentes e que, por serem muito importantes devem ser retomados: *Como se desenvolveu a preocupação com os currículos? Que argumentos encaminham a favor de uma universalização de conteúdos, ou como se defende o compromisso local na produção do conhecimento? Qual o significado de se impor nacionalmente (leia-se territorialmente) currículos?*

Atualmente, as discussões em torno dos PCN se ampliam e inclusive a revista *Presença Pedagógica* (v.2, n.7, jan./fev. 1996) deu destaque especial ao tema. Parece, todavia, que em nenhum momento foi dado à comunidade conhecer os pareceres daqueles que se manifestaram sobre o tema. Isto pode significar que a imposição dos PCN venha travestida sob o manto do anúncio que a elaboração dos mesmos foi procedida de uma ampla consulta e nesta se encontram as razões (desconhecidas) para a sua validação. Assim, em que pese as análises que já aconteceram/acontecem, é muito oportuno que E&R traga ao leitor e à leitora mais considerações sobre os PCN, acompanhadas da leitura dos mesmos, feitas por diferentes pareceristas. Acredito na responsabilidade de se publicar para a comunidade nossas participações, quando se é chamado para opinar sobre temas que são tão decisivos para a Educação no Brasil.

Quando, em 1º de março de 1996, assinei meu parecer, senti-me como aquele missivista que manda uma carta para a sessão do leitor de um jornal e sabe que ela não será publicada, ou no máximo, servirá para mostrar a transparência e isenção do jornal, mas que nada vai mudar no objeto do protesto.

Não sei qual o destino que foi dado ao meu parecer, mesmo que na circular de encaminhamento o Ministro da Educação dizia que *as contribuições (...) constituirão subsídios fundamentais à revisão e ao aperfeiçoamento da presente proposta*. Assim, é salutar tornar as considerações que redigi um pouco mais visíveis, até porque agora E&R surge como um fórum privilegiado (e ainda isolado) para esta discussão.

O material que foi recebido para análise se constituía de centenas de páginas, acompanhado de documento introdutório e dos diferentes currículos elaborados por um grupo de professores e especialistas. Segundo o ofício de encaminhamento da Secretária de Educação Fundamental do MEC os PCN têm *em vista a urgência de se tentar buscar a igualdade e a equidade na educação pública brasileira, e ao mesmo tempo, ser um referencial para o desenvolvimento de novas políticas educacionais*. Com o envio deste material aos diferentes pareceristas, ainda segundo o MEC, *se iniciava o necessário processo de discussão com professores do Ensino Fundamental, especialistas da Universidade, Secretarias Municipais e Estaduais e a sociedade civil em geral, por entendermos que o Estado democrático exige uma discussão profunda das questões educacionais, de modo que se possa chegar ao maior consenso possível*.

Parece-me que o processo de discussão ocorreu em um nível muito hermético, e como acredito que são muito poucos aqueles e aquelas que tomaram conhecimento desta importante etapa de avaliação ofereço, ao leitor e à leitora de E&R o roteiro básico destinado a avaliação, acompanhado de excertos de minhas respostas. Antes é preciso referir que, junto com o documento introdutório, cada parecerista recebeu cinco documentos das diferentes áreas e ainda textos sobre os chamados Temas Transversais (relativos a Ética, Saúde, Meio Ambiente, Estudos Econômicos, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual).

O roteiro de avaliação era dividido em duas partes. Na primeira se devia analisar a proposta dos PCN; na segunda, cada parecerista devia ater-se a sua área de especialidade.

Eis as cinco perguntas e as minhas respostas para a primeira parte.

1. A informação contida nos PCN é suficiente para que as equipes técnicas dos Estados e dos Municípios elaborem os currículos para suas escolas? É um referencial para orientar os professores no planejamento e na revisão de sua prática?

A informação contida nos PCN é suficiente para os propósitos. Mas não é deste tipo de informação que as equipes técnicas estão precisando. Não são com estas informações que professoras e professores vão revisar suas práticas como parece supor a questão. *As urgentes necessidades de professoras e professores e da Escola brasileira antecedem às tentativas de se impor um currículo nacional homogeneizador*. Ao fazer esta afirmação quero marcar posição quanto a essência da proposta na minha análise dos outros onze itens do Roteiro — e esta posição quer ser transparente em cada um destes itens, mesmo que muitas vezes, particularmente na parte B, concorde e endosse alguns posicionamentos.

Aqui e agora, com os PCN se traz uma novidade (ou melhor um modismo) que já se mostrou um fracasso em outros países. Quer-se buscar a igualdade e a equidade na Educação pública brasileira não apresentando mais que sugestões para *aumentar a quantidade de conhecimentos*.

Quando se tenta fazer diretrizes nacionais não aparecem defesas de propostas como a de *“que cada nível de escolarização formal se completa em si, isto é, a escola infantil não é preparação para o Ensino Fundamental e este não é preparação para Ensino Médio, como também este não é, exclusivamente, preparação para o Ensino Superior.”* Se é muito fácil imaginar o quanto propostas como essa não têm a adesão num país de mentalidade bacharelesca — no qual tudo é validado através de diplomas e cujo sonho é ver o sucesso dos egressos do Ensino Médio significado pelo ingresso numa Universidade (pública) —, esta seria mais uma razão, para quando se discute o Ensino Fundamental mostrar o quanto esse não deve e não pode ser atrelado ao grau seguinte. Qualquer proposta para a Educação Básica deve transcender a simples propostas facilmente identificáveis como meramente conteudistas, como mostram os PCN.

2. Os fundamentos teóricos e conceituais que serviram de base para elaborar os PCN estão suficientemente explicitados? Seria conveniente ampliá-los ou aprofundá-los? Seria conveniente incluir outros aspectos na fundamentação da proposta?

Acredito que os fundamentos teóricos e conceituais até possam estar suficientemente explicitados e dispensaria sua ampliação, mas quando se partem de fundamentos que não têm consistência nem é conveniente que estejam mais ou menos explicitados. Ao se diagnosticar as causas do fracasso da Educação brasileira, destacam-se indicadores mostrando que a formação precária ocorre porque os alunos que conseguem completar o Primeiro Grau em oito anos dispõem de muito menos conhecimentos que se espera, ou ainda se centra o problema no esquecimento precoce dos assuntos estudados (Documento Introdutório, p.2). Com os PCN se fazem indicações para privilegiar a quantidade de conhecimentos a que as alunas e os alunos terão acesso quando em todo País forem adotados os PCN.

3. A estrutura adotada para a elaboração desta versão preliminar é adequada à realidade política e institucional e às características e necessidades do sistema educativo brasileiro?

Não.

4. A política de desenvolvimento curricular prevista no documento é adequada para que os PCN possam cumprir as funções a eles destinadas? Quais as prioridades que deveriam estabelecer-se entre as ações previstas que devam ser contempladas para que os PCN possam ser utilizados como instrumentos de melhoria da qualidade da educação brasileira?

Não. Professoras e professores brasileiros, que neste país não têm um status profissional que lhes permita atender suas necessidades básicas, são desconsiderados nestas propostas. A Escola brasileira, que está sendo transformada numa repetidora de programas gerados fora de sua realidade, também não é privilegiada nesta proposta.

5. Os objetivos e os conteúdos propostos são relevantes, tendo em conta os desafios da sociedade brasileira?

Sim, se conseguisse delinear esta *sociedade brasileira* de uma maneira tão homogênea quanto globalizante são os PCN.

Na segunda parte, se deveria fazer a Análise da Proposta dos PCN para uma determinada área, segundo a especialidade de cada parecerista; assim minhas respostas são sobre a área de Ciências.

1. Como não havia item 1 presente no Roteiro relativo a esta parte, acrescentei, sob este número, algumas considerações preliminares, que transcrevo.

Preliminarmente devo dizer que os PCN para Ciências surpreendem-me positivamente, apesar de ainda terem a marca de um biologismo que infestou e infesta há muito o ensino de Ciências no Brasil. Aliás, isto não surpreende se observarmos a formação de Biólogas da equipe que elaborou os PCN de Ciências (inferência feita apenas de dados da bibliografia) e que esta equipe tenha feito suas análises fundamentadas nos trabalhos de Krassilchik, que sem dúvida foram muito importantes em uma época. Se quando da análises das propostas curriculares oficiais transpareceu um regionalismo goiano, na análise excessivamente tecnicista do ensino de Ciência no Brasil, ao se elaborar os PCN de Ciências aparece nítida a marca do biologismo que afortunadamente conseguiu superar a necrolatria biológica tão presente no ensino de Ciências.

Há duas situações que me permito destacar, uma para cada um dos ciclos do Ensino Fundamental:

- I. Sem querer mostrar-me um adesista a uma lei que tenho tanto criticado, (a Lei 5692/71 modificou — e danificou — o ensino brasileiro que antecede a Universidade) é preciso reconhecer que um dos legados positivos desta Lei é a criação do currículo por *áreas*, na parte final do Ensino Fundamental (*após o currículo por atividade nas séries iniciais e antecedendo o currículo por disciplinas do Ensino Médio*). Assim, é preciso que no primeiro ciclo, mais que apresentar um currículo para uma *até ilegal* área de Ciências, se privilegie muito situações que devem estar presentes em um *currículo por atividade* nas séries iniciais, atividades

de Ciências que devem ser pensadas juntas com os demais conhecimentos. Deve ser banida qualquer tentativa de especialização nesta etapa da escolarização e sim privilegiada, cada vez mais, uma visão generalista, como um todo, para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os PCN estão descuidando de uma postura generalista.

II. Já no segundo ciclo do Ensino Fundamental, as áreas não são disciplinas e é a *Área de Ciências* que tem condições de realizar um trabalho muito integrado. Mas é nesta *Área de Ciências* que se fez/faz o ensino mais fracionado, pois se antecipa nesta etapa da escolarização, o ensino por disciplinas. Assim, em geral, se ensina na 5ª série: Meio Ambiente; na 6ª série: Zoologia e Botânica, onde a célula da Botânica parece que não tem nada a ver com a célula da Zoologia e chega a deixar de existir um ensino de Biologia; na 7ª série estuda-se o Corpo Humano, que parece não estar no Meio Ambiente da 5ª série; na 8ª série dá-se o maior esfacelamento (ou disciplinarização) da Área de Ciência, pois em geral esta é dividida em dois semestres: um, para Física e outro, para Química e, em uma e outra destas *disciplinas* o que se faz é, geralmente, antecipar conteúdos do Ensino Médio (Segundo Grau), muitas vezes sem uma preocupação com a idade mental das crianças, ensinando-se (leia-se tentando ensinar) conteúdos que os estudante não são capazes de entender (e, inclusive, fora do nível de entendimento do professor, quando se vê ensinar modelos atômicos ondulatórios na 8ª série). Assim, por exemplo, nossas crianças *sabem*, até não esquecerem, o que são isótonos ou a configuração eletrônica do tungstênio... mas não sabem por que o leite derrama quando ferve, enquanto a água não; ou por que o sabão faz espuma ou por que a água salobra não se presta para lavar roupa.

Aqui devo destacar que as autoras apresentam uma proposta onde se busca cada vez mais um ensino inserido na realidade onde o mesmo se realiza. Colocadas estas duas posturas, reconheço que nos PCN de Ciências as mesmas parecem satisfatoriamente contempladas, ainda que sem a ênfase merecida; *falta* mostrar para professoras e professores que a Ciência precisa ser entendida como um todo e não fracionada nas divisões artificiais criadas para a facilitação das especializações. Nossos estudantes, quando no Ensino Fundamental, fazem uma leitura do mundo — através da Ciência — numa ótica generalista; logo, não precisam, ainda, de um ensino especializado.

Parece que isto pode ser conseguido na busca de uma permanente presença da História da Ciência como um fio condutor para que se entenda como se deu/dá/dará a construção do conhecimento. Na análise inicial, as autoras, com propriedade, fazem uma adequada fundamentação histórica baseada em Kuhn; mas isto não transparece em nenhum momento nos PCN para Ciências que são apresentados.

2. A introdução da área está suficientemente justificada e responde aos conhecimentos atuais nas disciplinas científicas e didáticas correspondentes? É coerente a apresentação da área com o enfoque geral dos PCN expostos no Documento Introdutório?

Não, pois há ainda uma visão dicotômica de área, não se mostrando quanto é preciso se buscar uma integração entre os conhecimentos das atuais disciplinas científicas. Acrescente-se a este problema o já mencionado em 1, quando se faz uma antecipação da área no currículo por atividade no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

3. Os objetivos gerais da área indicam todas as capacidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas nestes ciclos do Ensino Fundamental?

Não, pois como referi em 1 (desta segunda parte), a proposta para o chamado primeiro ciclo precisa contemplar outra dimensão.

4. Os Blocos de Conteúdos respondem aos objetivos definidos? São coerentes entre si? São apropriados para os alunos deste ciclo? Quais os blocos de conteúdo que deveriam ser ampliados, reduzidos, eliminados ou contemplados?

Sim, pois parece que os Blocos de Conteúdo foram bem selecionados, são coerentes entre si e têm como mérito maior fugir à disciplinarização, mesmo que tenham a marca do *biologismo* que poderá ser superada. Quanto à questão sobre *quais os blocos que deveriam ser ampliados, reduzidos, eliminados ou contemplados* a resposta está numa criteriosa análise de onde o currículo vai ser aplicado, distinção esta que os PCN parecem esquecer ou não contemplar. Por exemplo, para ficar em um dos blocos: a situação do *Ambiente Natural e Construído*, analisado no meio rural ou no meio urbano e, neste, numa região central ou numa periferia. A ampliação, a redução ou eliminação vai depender fundamentalmente do *locus* e isto não é considerado, mesmo que se acene em algumas das atividades. A proposta dos PCN é homogeneizar curricularmente o País.

5. É adequada a distribuição de objetivos e conteúdos que se fez entre os ciclos?

Sim, se for considerada a ressalva do que deveria estar presente num currículo por atividade no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

6. As orientações didáticas e critérios de avaliação são suficientemente claras e precisas? Deveriam ser formuladas em termos mais gerais ou, pelo contrário, mais concretos e precisos?

São adequadas. Precisariam ser mais gerais, acompanhadas de alguns exemplos mais concretos e mais elucidativos. Acredito que o que está sendo proposto vai auxiliar muito pouco as professoras e os professores.

7. Os critérios de avaliação cobrem os conteúdos fundamentais da área? São coerentes com os objetivos gerais da área? Há algum critério de avaliação entre as propostas que deveria eliminar-se? Há algum critério de avaliação que não consta e que deveria constar?

Sim, de uma maneira geral são satisfatórios e, considerando as restrições, limitações e objeções já apresentadas, nada há acrescentar neste item.

8. Os PCN desta área respondem às necessidades da sociedade brasileira?

Enfaticamente, *não*.

Considerações Gerais

Minhas análises querem buscar reconhecer que o trabalho realizado, particularmente o apresentado para a área de Ciências, tem o mérito de levantar alternativas para o ensino de Ciências para que tenha melhores condições do que aquele que atualmente se faz. Este ensino, todavia, nunca poderá ser pensado de uma maneira tão globalizante como se propõe. Por isso eu não posso ver os PCN como alternativa para a Escola brasileira, para a qual devemos estar cada vez mais atentos a situações regionais e pensar em currículos localmente produzidos. Quero, ao termo deste parecer, registrar enfaticamente o meu não aos PCN.

Áttico Chassot é professor aposentado da UFRGS e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

Endereço para correspondência:
Rua Ramiro Barcelos 1410/902
90035-002 - Porto Alegre - RS
E-Mail: Achassot@Portoweb.com.br



21(1):273-280
jan./jun. 1996

RESENHA CRÍTICA

LARROSA, Jorge (ed.). *Escuela, Poder e Subjetivacion*. Madrid:
La Piqueta, s/d.

Olhares atrevidos: ensaios foucaultianos sobre Educação

Guacira Lopes Louro

Um título sugestivo reunindo alguns autores e autoras respeitados foram os apelos iniciais para que eu me aproximasse do livro organizado por Jorge Larrosa (além, é claro, de uma certa afinidade com a abordagem que se anunciava).

Constituída de seis ensaios — quase todos longos e densos, escritos por quatro estudiosos e duas estudiosas, de diversas nacionalidades e com temáticas aparentemente diferentes —, a coletânea parecia sugerir uma leitura seletiva. De fato, cada um dos artigos pode ser tomado como uma leitura autônoma, que, eventualmente, responderá a interesses e necessidades específicas do leitor ou leitora. No entanto, acredito que ganha quem estiver disposto/a a percorrer todos eles.

Na verdade, as proximidades entre os textos não são tão óbvias — não apenas porque eles se debruçam sobre objetos aparentemente diversos, mas também porque seus procedimentos analíticos guardam alguma originalidade. Não temos aqui um punhado de estudiosos que *seguem* ou *repetem* Foucault; nem mesmo temos fiéis constantes do filósofo. Os estudos representam sim, como diz seu organizador na “Apresentação”, trabalhos que “provam na prática os limites e as possibilidades de algumas estratégias mais ou menos foucaultianas de análise” (p.12). Talvez exatamente por se aproximarem desse “espírito” foucaultiano, seus autores e autoras se permitem ser criativos e independentes, se aproximam e se afastam do filósofo, aplicando também sobre suas idéias um olhar crítico, eventualmente desconfiado.

Apesar das diversidades, penso que o livro constrói uma unidade. Todos os textos trazem uma certa oxigenação e vitalidade para o campo da Educação, que talvez esteja ancorada nesse parentesco teórico que os/as autores/as têm em comum. Uns poucos pontos me parecem suficientes para justificar essa opinião.

Inicialmente, entendo que todos os artigos constroem seus objetos de estudo com um forte sentido de História. Ainda que ocasionalmente um autor (Larrosa, p.259) possa afirmar que “esse não é um trabalho de historiador”, é evidente que sua análise, como as dos/as demais, é carregada de historicidade, já que, como ele próprio esclarece, o sujeito de quem vai tratar é “histórico e culturalmente contingente”. Mesmo que possam ser mais propriamente caracterizados como ensaios teóricos, as formas de análise dos artigos supõem sempre a historicidade do real. A História portanto não apenas atravessa os textos, mas ela é parte integrante das construções analíticas.

Em seguida, é possível dizer que todos/as autores/as nos desafiam, fazendo-nos olhar de um modo novo para fatos, instituições, ciências usualmente inquestionados. Sua intenção provocativa é nos fazer percebê-los como “inventados” ao invés de naturais, imutáveis ou dados para todo o sempre. Desmontando ou deslocando a lógica habitual, problematizando o usual, o banal ou o consagrado, eles/as acabam por provocar aquilo que o organizador chamou de um “efeito de estranheza, de desfamiliarização”. As argumentações são, freqüentemente, construídas a partir de alguns lugares-comuns (em especial do campo educativo e pedagógico) para a seguir desestabilizá-los e subvertê-los. Com essa estratégia somos freqüentemente como que apanhados/as em armadilhas (e isso é feito de modo especialmente brilhante no texto de Ian Hunter), para, logo a seguir, ser-nos alcançada a chave que permite desatar as cadeias nas quais nosso raciocínio convencional nos prendia.

Mas, ao contrário de algumas teorizações que se supõem em um lugar privilegiado, a partir do qual o olhar é lúcido, livre de enganos, “científico”; aqui se parece admitir a provisoriedade como integrante das construções teóricas que estão sendo elaboradas. Não há um lugar seguro, final e definitivo de onde falam autores e autoras, já que todos/as trabalham com hipóteses, fazem suposições e admitem que o lugar de onde falam é, ele mesmo, espaço de transformações. Os textos trazem mais indicações e sugestões do que demonstrações; o tom pode ser persuasivo, mas não é nunca dogmático. Sentimos autoridade, credibilidade, mas não autoritarismo. Talvez possamos pensar que essa é uma estratégia de conquista, pois deste modo dificilmente ficamos indiferentes ao texto. Concordando ou discordando dos/as autores/as, somos levadas/os a participar de suas análises e argumentações, acabando por nos tornar um pouco seus/suas cúmplices.

Alguns artigos afirmam explicitamente uma intenção metodológica, outros não o fazem. No entanto, uma leitura atenta permitirá, sem dúvida, reconhecer em todos eles alguns princípios orientadores. Não se trata, é claro, de identificar

um método foucaultiano geral e unificador do conjunto de estudos — o que estaria em oposição frontal às idéias do filósofo —, mas, possivelmente, observar um modo peculiar de olhar e, principalmente, de indagar. James Donald é muito claro a esse respeito, quando diz que o que toma de Foucault é “uma determinada maneira de formular perguntas, um mapa conceitual com o qual traçar acontecimentos aparentemente triviais” (p. 27). E o que poderia ser mais importante — metodologicamente — do que formular perguntas?

Os textos se articulam, portanto, de vários modos. Se seus temas são, como disse antes, *aparentemente* diversos, eles todos estão centralmente conectados ao campo da Educação e da escola e todos estão, de algum modo, tratando de processos de produção de sujeitos. Apesar disso, penso que se pode perceber distinções, ou mesmo desigualdades quanto ao aprofundamento teórico, habilidade analítica ou qualidade do texto. Afora as diferentes trajetórias de cada estudioso/a, acho que vale a pena registrar, também, que os textos foram escritos (e publicados) em diferentes momentos — de 1984 a 1994 — (como informa o organizador, ao indicar suas procedências); o que pode, eventualmente, ter consequências no tratamento das questões. Sem pretender, de modo algum, estabelecer uma relação direta entre a data da publicação e a qualidade das análises, não há como negar que um período de dez anos usualmente representa acrescentamentos num campo de investigação (transformações, rupturas, críticas, aprofundamentos), bem como implica, para um/a pesquisador/a, modificações em seu próprio trabalho.

A seguir faço uma breve caracterização dos ensaios, na tentativa de permitir que se perceba algumas de suas peculiaridades e aproximações.

James Donald, em “Faróis do Futuro: ensino, sujeição e subjetivação”, examina os debates sobre educação no final do século passado, na Inglaterra. Parece evidente, aqui, que seu objetivo não é primordialmente o estudo de um momento histórico particular, mas sim examinar um processo — os debates sobre o ensino popular — à luz de determinados conceitos e perspectivas teóricas.

Nessa análise, ele privilegia três temas: a) “as ideologias educativas”, compreendidas especialmente como “enunciados prescritos a cerca do *porque* a escolarização deveria estender-se e *como* deveria se organizar” (p.24); b) as “teorias do desenvolvimento infantil e as mudanças nas técnicas pedagógicas” (p.26); c) “a escola” ou “a educação como processo produtor de sujeitos” (p.27). Acentua o caráter de seleção que subjaz ao pensamento da época e aponta as justificativas que permitem investigar os detalhes do cotidiano das populações, bem como ligar doença e moralidade. Remete ao trabalho de Walkerdine, para acentuar que as crianças começam a ser cientificamente categorizadas e classificadas pela primeira vez, e reforça sua argumentação apresentando algumas das formas de inspeção, controle e medição utilizadas. Pareceu-me interessante a reprodução, no artigo, de desenhos e plantas de salas de aula, fotografias de meninos e meninas, fichas indicativas de níveis “normais” para leitura, escrita e

aritmética. Alguns desses elementos vão constituir os detalhados “arquivos” sobre as crianças, nos quais as imagens fotográficas têm uma função muito particular, utilizadas para “demonstrar a natureza verdadeira da criminalidade, mas também a demência, pobreza, etc.” (p.55).

Donald acompanha e articula, pois, não apenas as lutas que se dão entre diferentes ideologias educativas, como também entre os “mecanismos de regulação e controle” que estão operando no campo da educação, para chegar a perceber os processos de subjetivação que são assim promovidos. Há, portanto, sugestões metodológicas interessantes, a par de algumas discussões teóricas instigantes, como o contraponto que o autor faz entre os conceitos de sujeição e subjetivação em Foucault e a concepção de interpenetração em Althusser.

Segue-se o artigo de Valerie Walkerdine, “Psicologia do Desenvolvimento e pedagogia centrada na criança: a inserção de Piaget na educação inicial”. Desta estudiosa inglesa ligada ao campo da matemática já conhecemos outro trabalho (publicado recentemente em *Educação e Realidade*, vol.20-2, de 1995). Os/as leitores/as da revista reconhecerão no presente texto pontos de contato com aquele artigo, uma vez que o que aqui examino é mais antigo e serviu de base para algumas das teses que Valerie ali desenvolve.

O binômio do título sinaliza para a interligação que ela buscará examinar ao longo de sua exposição; melhor dizendo, Valerie procura mostrar que a “psicologia do desenvolvimento se fundamenta numa série de pretensões de verdade historicamente específicas” e, por outro lado, que práticas de ensino concretas — indicativas da “pedagogia centrada na criança” — “não são meras aplicações de um aparato científico, senão que poderiam se conceber como implicadas central e estrategicamente na possibilidade da própria psicologia do desenvolvimento” (p.81).

Para construir sua argumentação, ela precisa se remeter à História, analisando as transformações nas práticas pedagógicas — o ensino mútuo, o ensino para toda uma classe, até o ensino centrado no aluno individual. Evidencia, assim, que “a criança em desenvolvimento” é uma produção histórica e nos permite acompanhar a gradativa transformação da sala de aula em “laboratório”, no qual o/a professor/a passa a desempenhar o papel de cientista, que acompanha, anota e avalia as etapas sequenciais “normais” de seus alunos e alunas. Expressões e situações que hoje pertencem ao senso comum de professores/as são ancoradas historicamente e são relacionadas à gênese da “idéia da racionalidade como natural” e da busca de uma pedagogia que se encaminhe nesta direção. Com muita propriedade, acentua que, além de depender da possibilidade de observação e classificação, “a nova noção de uma pedagogia individualizada dependia (...)da idéia de aprendizagem espontânea” (p.118). Nesse contexto, volta-se para a obra de Piaget e para seus efeitos sobre as práticas de ensino.

Apesar de acompanhar sua análise com interesse e ser levada a concordar com suas teses, não pude deixar de estranhar a distinção que ela faz, em determi-

nado momento, entre “intenções radicais do autor” e “efeitos, radicais ou de outro tipo” (p. 138). Na verdade tal distinção me pareceu em completo desacordo com o referencial teórico a que Valerie se remete. Nesse referencial não teria sentido — ou mesmo possibilidade — pretender identificar “intenções”, uma vez que o que importa, aquilo com que efetivamente lidamos são, sempre, os *efeitos*. (Teria essa distinção sido utilizada como um recurso — aliás muito freqüente — de preservar Piaget, separando-o, de algum modo, das críticas que se permite fazer ao seu trabalho, ou *aos usos, aos efeitos* de sua obra?). De qualquer modo, do que Valerie se ocupa, a seguir, é exatamente dos diferentes efeitos — sobre a prática educativa — que a apropriação das idéias de Piaget teve, em diferentes momentos.

Finalmente, ela chama atenção para o fato de que a psicologia do desenvolvimento e as práticas educativas a ela vinculadas são “normalizadoras” e que, portanto, se torna muito difícil supô-las como base de “qualquer tipo de pedagogia que potencialmente pudesse ‘liberar’ as crianças” (p.148). Uma crítica mais contundente fica reservada para as páginas finais de seu artigo, quando afirma que ninguém pode se liberar “despojando-se radicalmente das camadas do social”. O modelo da pedagogia libertadora tinha esse objetivo, “desnudar e pôr a descoberto o esqueleto psicológico” (p. 148) — o que seria uma tarefa impossível.

O terceiro capítulo está a cargo de Julia Varela e se intitula “Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo” (texto por ela apresentado no *Seminário Internacional Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*, em outubro de 95, e publicado pela Faculdade de Educação da UFRGS, em livro homônimo organizado por Marisa Costa).

Julia também persegue uma via histórica para analisar os “processos de socialização dos sujeitos” no interior das instituições escolares. Das “*pedagogias disciplinares*, que se generalizam a partir do século XVIII” volta-se para “*as pedagogias corretivas*, que surgem a princípios do século XX em conexão com a escola nova e a ‘infância anormal’” e, finalmente, analisa as “*pedagogias psicológicas*, que estão em expansão na atualidade” (p.159). Seu olhar se dirige mais especificamente para “as concepções e percepções do espaço e do tempo” que estão implicadas nessas diferentes pedagogias. Articuladas a formas também diversificadas de exercer o poder e conferir estatuto ao saber, essas concepções espaço-temporais participam na produção de subjetividades também diferenciadas.

Certamente se pode perceber pontos de contato entre esse texto e os anteriores, em especial pela atenção à produção do sujeito moderno e ao que Varela chamou de “busca da criança natural”. Ao se encaminhar para as pedagogias atuais, Julia vai afirmar que hoje a educação institucionalizada enfatiza um sujeito “voltado para si mesmo”, que é capaz de se auto-corrigir e se auto-avaliar

e que se liga estreitamente ao neoliberalismo consumista vigente. Após o individualismo, resultante das tecnologias disciplinares, estaria agora se afirmando o “narcisismo — resultado de tecnologias de psicopoder” (p.185). Em sua análise, “a formação destas subjetividades enclausuradas está em estreita relação não apenas com a aplicação de específicas tecnologias de poder, mas também com a psicologização e pedagogização dos saberes” (p.185). Esse sujeito fechado em si mesmo seria, portanto, incapaz de paixões políticas ou solidariedade, um ser essencialmente egocêntrico; e as escolas não estariam isentas de responsabilidade na sua produção. Não há como deixar de perceber a força política de tal análise.

No capítulo seguinte, Ian Hunter é intensamente provocativo e destabilizador, com a sua análise intitulada “A Personalidade como vocação: a racionalidade política das Humanidades.” Inicialmente expõe o confronto entre dois discursos: o discurso governamental — que supõe que as universidades devam ser objeto de intervenção (uma vez que suas atividades educativas devem implicar a “produção de destrezas e conhecimentos com resultados econômicos calculáveis e, portanto planificáveis” — p.197) e o discurso de defesa das “humanidades” — que procura estabelecer “sua autonomia institucional”, já que suas metas são o “desenvolvimento pleno” ou integral da pessoa e “a busca desinteressada da verdade” (p.201).

A seguir, afirma seu propósito de traçar a genealogia do impasse atual entre esses dois discursos. Para tanto, analisa os argumentos “morais”, “históricos” e “filosófico-políticos” que têm embasado a defesa das humanidades em termos de educação liberal. Passo a passo leva-nos a conclusões — algumas que chama de “preliminares” — para, com apoio nessas, fazer-nos mais uma vez duvidar de “verdades” consagradas e, então, incita-nos a subvertê-las. Talvez por sermos, em grande medida, sujeitos produzidos (por) e implicados (em) estes discursos, a leitura deste artigo é muito mobilizadora.

É possível que o ponto mais importante de sua proposta seja “discutir a racionalidade política da educação liberal”, reconhecendo-a como “um fenômeno contingente”(p.222). Tendo se referindo ao longo de seu texto fortemente às teorizações de Max Weber, vai aqui confrontá-las com as proposições de Michel Foucault, em especial com seus conceitos de “governamentalidade” e “teoria da polícia”. A discussão teórica é densa e me parece muito bem articulada, permitindo ao autor encaminhar-se para o que denominou de “governamentalização da educação liberal e liberalização do governo”. Rejeitando as dicotomias com que usualmente são tratadas tais questões, Hunter finaliza afirmando que “o processo de governamentalização tem lugar através do estabelecimento prático de uma série de ‘cabeças de ponte’ ou de ‘pontos de enlace’ que permitem que se produzam intercâmbios entres duas instituições morais inicialmente separadas: as disciplinas de formação e as tecnologias de governo”(p.252-3).

O quinto capítulo é de responsabilidade de Jorge Larrosa e se intitula “Tec-

nologias do Eu e Educação. Notas sobre a construção e a mediação pedagógica da experiência de si.”. Como organizador, Larrosa redige também a apresentação da coletânea, na qual aponta algumas das linhas metodológicas que justificaram a reunião dos textos. (Vale ler essa apresentação, em especial pela diferenciação que Jorge traça entre o tipo de crítica que aqui se pretende e a crítica presente nos trabalhos tradicionalmente “progressistas” da área da Educação).

O texto de sua autoria já é conhecido do público brasileiro, por ter sido publicado anteriormente no livro *O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva, para a Vozes, em 1994. Remetendo-se diretamente à Michel Foucault — em especial a seus estudos a respeito da “experiência de si” —, Larrosa vai observar “a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo.” (p.261). Dispõe sua análise a partir do exame de cinco dimensões: uma dimensão ótica, uma dimensão discursiva, uma jurídica, outra narrativa e, por fim, uma dimensão prática. Em cada uma delas — nas quais o que está sendo buscado tem sempre o caráter reflexivo: “ver-se”, “expressar-se”, “julgar-se”, “narrar-se”, “dominar-se” — são descritos e examinados os dispositivos pedagógicos e os aparatos que permitirão ao sujeito “fabricar-se”, ou, como diz expressivamente quase ao final do texto, “fabricar o próprio duplo”. Jorge mostra, pois, que os sujeitos “aprendem” a olhar e a se olhar, a se julgar e a submeter a si mesmo a tais julgamentos. Neste sentido é que ele pode afirmar que a “fabricação do duplo” implica num “conjunto de operações de exteriorização. Pois a pessoa não se vê sem ser ao mesmo tempo vista, não se diz sem ser ao mesmo tempo dita, não se julga sem ser ao mesmo tempo julgada, e não se domina sem ser ao mesmo tempo dominada” (p.327). Isso lhe permite falar de uma “teoria exterior da interioridade”.

No meu entender, a historicidade de sua análise fica marcada de forma bastante explícita quando, ao final, diz, de um modo aparentemente muito simples, quase trivial, que “o que todo mundo vê nem sempre se viu assim”, o que faz com que observemos, junto com ele, que o nosso olhar não é tão livre quanto pensamos, mas é, de fato, um olhar que foi construído através de uma série de aparatos, discursos e práticas. No entanto, esse enraizamento histórico pode também ser lido pelo seu revés: se o olhar é contingente e não universal, então, como diz Larrosa, ele “está submetido à mudança e à possibilidade de transformação”. Percebo aqui uma instância para argumentar, mais uma vez, contra as opiniões que qualificam como despolitizadora a perspectiva foucaultiana, pois, como o próprio Jorge sugere, “Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo” (p.328). Entendo que é esse tipo de aposta que pode incitar as lutas cotidianas de educadores e educadoras.

Por fim, no último capítulo, Mario Díaz, trata de “Aproximações ao campo intelectual da Educação”. A partir das conceituações de “campo” — desde a perspectiva de Foucault, mas também da perspectiva de Bourdieu, Díaz vai

construir e analisar o que denomina “campo intelectual da educação (CIE)”. De acordo com os referenciais teóricos anunciados, concebe esse campo como uma “instância relativamente autônoma estruturante de posições, oposições e disposições”(p.336), bem como espaço de lutas e de relações de poder e saber.

Díaz faz uma distinção entre campo intelectual da educação e campo pedagógico, espaços que percebe interligados, ainda que em tensão. Essa tensão se expressaria, segundo ele, principalmente pela “oposição entre produção e reprodução do discurso educativo” (p.350).

Apesar de não ter, no meu entender, a mesma força argumentativa que senti nos outros artigos, sua análise nos leva a nos reconhecermos nestes campos, uma vez que são trazidos à cena as práticas que colocam em contraposição os agentes por eles constituídos. Somos nós os sujeitos destes discursos, produtores e produzidos por eles, portanto é difícil um completo afastamento do que está sendo tratado.

Uma expressão da contraposição apontada por Díaz pode ser notada pelo conflito entre “docência e investigação”, o qual se dá, segundo ele, por sua correspondência com “duas lógicas diferentes”. Afirmo que, enquanto uma acaba por estabelecer um “*campo especializado* dedicado à produção e elaboração do que se denomina novo conhecimento”, a outra, a lógica da reprodução, relaciona-se, fundamentalmente, “com as práticas pedagógicas e cria seu próprio campo”, denominado por Díaz como campo pedagógico (p.356). Divisões, fronteiras e hierarquias entre os campos e no seu interior são ainda apontadas na análise, que também examina a constituição dos grupos de intelectuais aí envolvidos, derivando dessas colocações algumas hipóteses.

Numa última seção, o autor ensaia uma diferenciação entre o CIE e o que denomina (apoiado em trabalho anterior, realizado junto com Bernstein) de “campo de recontextualização”. As poucas páginas dedicadas a essa análise não me pareceram suficientes para a compreensão de seus argumentos e contribuíram para a impressão de que o texto conclui talvez abruptamente. De qualquer forma, isso não chega a comprometer a análise antes desenvolvida pelo autor e, muito menos, a pôr em risco a apreciação positiva da coletânea.

Temos, portanto, um conjunto de estudos que, cada um a seu modo, perturba o olhar convencional sobre a Educação, propõe perguntas não habituais, constrói objetos de investigação usualmente incontestados. Penso que podemos aprender com uma tal leitura — não a tentar replicar os estudos (o que seria provavelmente um tipo de resposta muito acanhada frente às proposições dos autores e autoras), mas a ensaiar a subversão e o atrevimento do olhar analítico.

Guacira Lopes Louro é pesquisadora do CNPq e Coordenadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:
Rua São Manoel, 1780 apto.410
90620-110 — Porto Alegre — RS — Brasil
E-mail: GUACIRA@PORTOWEB.COM.BR
Fone/fax: (051) 2238991