

# O CURRÍCULO

## UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

**J. Gimeno Sacristán**

Catedrático de Didáctica, Universidad de Valencia

3ª edição

**Tradução:**

Ernani F. da Fonseca Rosa

**Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:**

Maria da Graça Souza Horn

*Pedagoga. Mestre em Educação.*



**ARIMÉ**  
EDITORA

PORTO ALEGRE, 2000

## 4

# O Currículo como Confluência de Práticas

---

## CAPÍTULO

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

Vimos, no conjunto de fenômenos relacionados com o problema curricular, como se entrecruzam múltiplos tipos de práticas ou subsistemas: políticos, administrativos, de produção de materiais institucionais, pedagógicos, de controle, etc. Como Schubert (1986) assinalou:

“O campo do currículo não é somente um corpo de conhecimentos, mas uma dispersa e ao mesmo tempo encadeada organização social” (p. 3).

Trata-se, pois, de um campo de atividade para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso. Sobre o currículo incidem as decisões sobre os mínimos à que se deve ater a política da administração num dado momento, os sistemas de exames e controles para passar para níveis superiores de educação, assessores e técnicos diversos, a estrutura do saber de acordo com os grupos de especialistas dominantes num dado momento, elaboradores de materiais, os seus fabricantes, editores de guias e livros-texto, equipes de professores organizados, etc. O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. É o que Beauchamp (1981, p. 62) chamou de *sistema curricular*. Para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo.

Nesse sistema, as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas de outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins. Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam *convergentemente* na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral, representam forças dispersas e até contra-

ditórias que criam um campo de "conflito natural", como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim, perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais tomar partido, etc. De alguma forma, cada um dos subsistemas que intervêm na determinação do currículo real tem algum grau de autonomia funcional, embora mantenha relações de determinação recíproca ou hierárquica com outros. Mesmo que se pretendesse, por exemplo, que os livros-texto seguissem as diretrizes do currículo proposto e regulado pela administração, eles criam por si mesmos uma realidade curricular independente e concorrente com a definida pela administração, porque desenvolvem um espaço de autonomia próprio do subsistema dos meios didáticos.

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

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

O sistema global que configura o currículo representa um equilíbrio muito peculiar em cada sistema educativo, com uma dinâmica própria, que pode mostrar variações singulares em diferentes níveis do mesmo. Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la.

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas.

Desentranhar as relações, conexões e espaços de autonomia que se estabelecem no sistema curricular é condição *sine qua non* para entender a realidade e para poder estabelecer um campo de política curricular diferente para uma escola e para uma época diferente da que definiu a escola que a democracia espanhola herdou. Um

trabalho que é importante porque a democratização do Estado foi acompanhada de uma mudança histórica na sua organização, com reflexo em muitas áreas da atividade política, e de forma muito evidente na educação.

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

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

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

O importante deste caráter processual é analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização dos significados do currículo dentro de um processo complexo no qual sofre múltiplas transformações. Um político ou administrador que acredita poder mudar a prática modificando o currículo que ele prescreve desde as disposições legislativas ou regulações administrativas esquece, por exemplo, que não são suas disposições as que incidem diretamente na prática. Obviamente, os professores, quando programam e executam a prática, não costumam partir das disposições da administração. As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar. Múltiplos dados de pesquisa apontaram este fato. Os professores, quando prevêm sua prática, através dos plane-

jamentos que realizam, consideram que sua experiência anterior e os livros-texto têm tanta utilidade quanto considerar os documentos curriculares oficiais (Salinas, 1987). É um exemplo de que, se entendemos por currículo as suas prescrições administrativas, estaremos falando de uma realidade que não coincide com o currículo com o qual os professores e os alunos trabalham.

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

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

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

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

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

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

1. O currículo *prescrito*. Em todo sistema educativo, como conseqüência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro.

2. O currículo *apresentado* aos professores. Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado

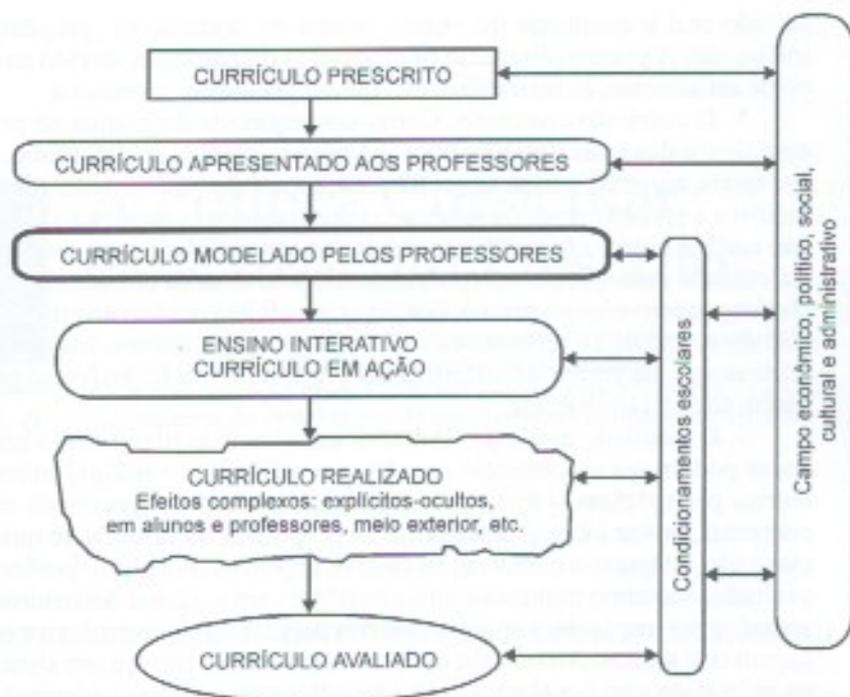


FIGURA 4. A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.

e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto.

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

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

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

sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na mesma.

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

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

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

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

# 5

## A Política Curricular e o Currículo Prescrito

### CAPÍTULO

- O currículo prescrito como instrumento da política curricular
- Funções das prescrições e regulações curriculares
- A concretização histórica de um esquema de intervenção na Espanha
- Esquema da distribuição de competências no sistema educativo espanhol

#### O CURRÍCULO PRESCRITO COMO INSTRUMENTO DA POLÍTICA CURRICULAR

Uma teoria sobre o currículo, além de nos fornecer uma idéia ordenada sobre a validade deste aspecto tão importante da educação, deve contribuir para identificar os aspectos da ordem social existente que dificultam a perseguição de fins racionais ou que marcam o tipo de racionalidade legitimada por essas condições, para que se possa tomar consciência dos mesmos e assim superar os condicionamentos (Carr e Kemmis, 1988, p. 143).

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporem o contexto real no qual se configura e desenvolve levam à incômprensão da própria realidade que se quer explicar. Lawton (1982) considera que é difícil, se não impossível, discutir o currículo de forma relevante sem colocar suas características num contexto social, cultural e histórico, sendo parte muito significativa desse contexto a política curricular que estabelece decisivamente as coordenadas de tal contexto. A política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa.

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar.

Essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pe-

dagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de intervenções, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em vários níveis de desenvolvimento do currículo.

A política curricular cria uma dinâmica de conseqüências diversas. Neste debate pode ter o interesse adicional da novidade histórica que supõe a unificação e divisão das competências no Estado a partir da aprovação da Constituição e dos respectivos Estatutos nas Comunidades Autônomas, ao se refletir a realidade que cada instância administrativa possui. A transformação que se seguiu a esta etapa histórica foi proposta desde uma vertente eminentemente política, de redistribuição de poderes, reconhecimento de nacionalidades e regiões dentro do Estado, mas sem que se tenha feito uma análise explícita coerente dos problemas do currículo curricular que o novo modelo implica. Por isso, não será estranho que se repitassem mecanismos historicamente muito assentados em etapas anteriores.

No primeiro capítulo declarávamos que o sistema curricular é afetado por regulações econômicas, políticas e administrativas. Tendo o currículo sido afetado tão evidentes na ordenação do sistema educativo, na estrutura dos centros, na formação do professorado, é lógico que um sistema escolar complexo e ordenado diretamente pela administração educativa produza uma regulação do currículo que se explica não só pelo interesse político básico de controlar a educação com um modelo ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo, o que é uma forma tecnificada de realizar a gestão da educação.

A passagem de alunos pelo sistema escolar, a necessidade de que os conteúdos tenham relação com o domínio progressivo de alguns conteúdos e aprendizagens básicas, a ordenação do professorado especializado em áreas ou culturas, o controle mínimo na expedição de validações, etc. leva a uma intervenção administrativa inexorável. A regulação dos sistemas curriculares por parte da administração política e administrativa é uma conseqüência da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre. Pensar em outra possibilidade suporia a criação de outro sistema educativo e em outra sociedade.

Os currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade, o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional, e uma forte incidência no mercado de trabalho. A ordenação do currículo implica uma intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir no conhecimento também em toda a ordenação social e econômica da sociedade. Em qualquer caso, de complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo. Podemos encontrar graus e modalidades diferentes de intervenção, segundo diferentes modelos políticos, que têm diferentes conseqüências sobre o funcionamento do sistema.

Dessa forma, a administração ordenadora do currículo e a política sobre o currículo não podem ser separadas em nosso caso. Falar da política curricular não é tratar de retirar o significado da ordenação do conteúdo da escolaridade, mas sim um emaranhado de disposições administrativas sobre estes fatos após uma longa etapa de centralização e de autoritarismo que levou a um intervencionismo muito limitado. Um casamento que se expressa de forma muito diferente nos diferentes níveis do sistema educativo, de acordo com a importância política do currículo em cada nível e em função do grau de autonomia atribuída aos professores em cada nível.

A partir desta proposição, se deduzem dois efeitos importantes: a) a prática educativa supõe alterar a política sobre o currículo no que a administração

ção pedagógica tem um componente político iniludível. b) Por outro lado, cria-se uma dependência do elemento técnico-pedagógico, e de alguma forma também de todo o pensamento sobre o currículo, quanto às decisões administrativas que ordenam a realidade escolar, uma vez que esse modelo de intervenção gera todo um sistema burocrático, uma determinada legalidade e até uma mentalidade em professores e em especialistas ou técnicos que chegarão a considerar o modelo de intervenção como um dado da "realidade".

Ao que nos referimos quando falamos de política curricular? *Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.*

Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores.

A política curricular estabelece ou condiciona a incidência de cada um dos subsistemas que intervêm num determinado momento histórico.

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.

A intervenção política sobre o currículo, ao estabelecer concretamente os mínimos para todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis, cumpre diferentes funções que é preciso esclarecer para dar a esta fase de decisões seu justo valor e analisar as conseqüências de expressar as prescrições dessa ou daquela forma.

A partir da experiência histórica que temos, qualquer esquema de intervenção neste sentido pode parecer negativo e cerceador da autonomia dos docentes como supostos especialistas da atividade pedagógica e do desenvolvimento curricular. A intervenção administrativa supõe uma carência de margens de liberdade nas quais expressar as tendências criadoras e renovadoras do sistema social e educativo. Numa sociedade democrática, que ademais garante a participação dos agentes da comunidade educativa em diversos níveis, é preciso analisar a intervenção ou regulação do currículo desde outra perspectiva.

Em muitos casos a política curricular está longe de ser uma proposição explícita e coerente, perdendo-se numa mentalidade difusa, aceita muitas vezes como uma prática historicamente configurada, dispersa numa série de regulações desconectadas entre si. É mais clara ali onde o controle é realizado de modo explícito e onde é exercida por mecanismos coercitivos que não se ocultam. Mas, à medida que o controle deixa de ser coercitivo para se tecnificar e ser exercido por mecanismos burocráticos, se oculta sob regulamentações administrativas e "orientações pedagógicas" com boa intenção, que têm a pretensão de "melhorar" a prática. A falta de clareza e de um modelo político neste sentido também tem relação com a carência de um sistema explicitamente proposto e aceito de controle do currículo e com a falta de consi-

deração da política curricular como parte essencial da política educativa, instrumento para incidir na qualidade do ensino.

A política curricular pode ser sistematizada em torno de uma série de aspectos ou itens que contribuem para lhe dar forma e para que logre, sejam quais forem os caminhos, sua função reguladora. Analisando esses caminhos de intervenção compreenderemos o sentido do currículo como campo no qual se expressa uma ação que, não sendo de tipo pedagógico, tem amplo poder de enquadrar o que é a prática no ensino.

Para dispor de uma primeira sistematização, consideramos conveniente observar os seguintes aspectos:

- a) *As formas* de regular ou impor uma determinada distribuição do conhecimento dentro do sistema educativo.
- b) *Estrutura de decisões* centralizadas ou descentralizadas na regulação e no controle do currículo. As opções que forem tomadas nesta dimensão delimitam os espaços de liberdade atribuídas a diversos agentes e instâncias que intervêm na configuração do currículo: administração central, outras administrações, escolas, professores, criadores de materiais, etc. Ou porque regula explicitamente essas margens ou porque as permite ou as estimula. Em cada caso se desenvolvem mecanismos de "resistência" que flexibilizam e até fazem inoperantes as regulações em algumas situações, sem deixar de estar dentro do sistema.
- c) *Aspectos* sobre os quais esse controle incide: vigilância para determinar o cumprimento dos objetivos e aprendizagens considerados mínimos, ordenamento do processo pedagógico ou intervenção através dos meios didáticos.
- d) *Mecanismos* explícitos ou ocultos pelos quais se exerce o controle sobre a prática e a avaliação da qualidade do sistema educativo: regulação do processo, inspeção sobre as escolas e professores e avaliação externa. É importante analisar o grau de conhecimento e tipo de utilização das informações sobre o sistema educativo.
- e) *As políticas de inovação* do currículo, assistência às escolas e de aperfeiçoamento dos professores como estratégias para melhorar a qualidade do ensino. É importante ver o papel específico dos meios técnicos expressamente dirigidos para organizar o currículo em planos ou esquemas moldáveis pelo professorado, devido à decisiva influência na intervenção do currículo. Portanto, desde a política curricular é preciso ver que campo se oferece para sua criação, consumo e inovação.

## FUNÇÕES DAS PRESCRIÇÕES E REGULAÇÕES CURRICULARES

O primeiro nível de definição do currículo nos sistemas educativos minimamente organizados parte da instância político-administrativa que o ordena. Tal definição e as formas de realizá-la cumprem uma série de funções dentro do sistema social, do sistema escolar e na prática pedagógica, que se realiza por diferentes caminhos. Cada sistema educativo em função do esquema de política curricular que segue, de acordo com sua própria história, estabelece pautas de funcionamento peculiares que o caracterizam. Comentaremos essas funções, que vêm a ser as coordenadas básicas para a análise da política curricular.

## ○ Currículo Prescrito como Cultura Comum

Em primeiro lugar, a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. A idéia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional. Numa sociedade autoritária expressa o modelo de cultura que o poder impõe. Numa sociedade democrática tem que aglutinar os elementos de cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade. Determinar esse núcleo em culturas e sociedades mais homogêneas é uma tarefa menos conflitiva do que no caso de sistemas que acolhem culturas heterogêneas ou com minorias culturais de diversos tipos.

A busca de um denominador comum para essa cultura básica tem seu reflexo num problema que manifesta, pois, vertentes políticas, culturais e educativas; é a discussão sobre o *core curriculum* ou componentes curriculares baseados nas necessidades de todos os alunos.

Dessa cultura comum fazem parte os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização de conteúdos para um determinado ciclo de estudos etc. Determiná-la nos primeiros momentos da escolaridade obrigatória não coloca grandes controvérsias, ao existir um consenso maior sobre o que há de fazer parte da educação nessa etapa; fazê-lo mais adiante, quando a cultura escolar tende a se diversificar em opções distintas relacionadas com diversos âmbitos culturais e profissionais mais especializados (científicos, humanísticos, artísticos, técnicos e relativos a opções profissionais diversas, etc.), obriga a tomar decisões cujo significado tem uma transcendência social de primeira ordem, pois esses campos culturais de formação supõem opções de desenvolvimento intelectual, com valorizações distintas na sociedade e com diversas oportunidades de conexão com o mundo do trabalho especializado. No caso do ensino secundário, o currículo básico ou *core curriculum* é a parte comum, para todos, complementada com tempos e materiais diversificados por opções.

Por isso, a idéia de um currículo mínimo comum está ligada à pretensão de uma escola também comum. A existência desse currículo mínimo obrigatório se justifica no caso para facilitar uma escola freqüentada por todos os alunos, seja qual for sua condição social (Skilbeck, 1982), seja a primária, seja a escola compreensiva no nível de educação secundária. O debate curricular é parte da justificação social, cultural e educativa da escolaridade obrigatória, completando e dando sentido à missão de custódia que a escolarização nas sociedades modernas inexoravelmente tem.

Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extra-escolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela. Numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório tem que ser focado inexoravelmente desde uma perspectiva social.

O currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas as escolas. Implica a expressão de um tipo de normalização cultural, de

uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida.

## O Currículo Mínimo Prescrito e a Igualdade de Oportunidades

De um ponto de vista social, portanto, principalmente num sistema educativo com centros privados e públicos que acolhem diferentes tipos de alunos, a existência dos mínimos curriculares regulados deve expressar uma cultura que se considere válida para todos. Isso supõe, desde uma política educativa progressista (para que não seja tachada de igualadora com os menos dotados, desvalorizando assim o sistema educativo e a qualidade do ensino), a necessidade de acompanhá-la dos meios para tornar essa cultura comum efetiva, que realmente garanta o direito a uma educação de qualidade aos que têm menos recursos para enfrentá-la com sucesso, buscando a igualdade de oportunidade à saída do sistema. O "mínimo" marca uma norma de qualidade de conhecimentos e aprendizagens básicas para todo o sistema, que precisa uma política compensatória para os mais desfavorecidos. Evitar esse problema suporia situar tais mínimos a um nível muito baixo ou esquecer-se de suas implicações sociais, isto é, de que nem todos poderão abordá-los com as mesmas probabilidades de sucesso.

O reconhecimento desse valor fundamental, que a regulação dos mínimos ou currículo comum tem, não deve nos fazer cair na ingenuidade de acreditar que se cumprirá tal potencialidade pelo fato de ser regulada administrativamente. É preciso analisar seu poder igualador e normatizador cultural através dos meios pelos quais se exerce, quer dizer, com que procedimentos e instrumentos a cultura comum se impõe, se sugere e se torna efetiva. Por quê, evidentemente, e apesar da boa vontade de reformadores bem-intencionados, as disposições administrativas não têm tanto poder como poderia se deduzir da contundência e da proliferação com que às vezes são exercidas. A existência ou não de meios eficazes de controle sobre a prática escolar e a análise dos recursos que o currículo apresenta a professores e a alunos ajudar-nos-ão a matizar a importância que se possa dar à prescrição curricular como fonte de incidência direta na cultura escolar que se realiza na prática. Algo que se tratará com mais detalhes no capítulo seguinte.

A definição de mínimos para o ensino obrigatório não é, pois, um problema puramente técnico ou de regulação burocrática do currículo, mas sim adquire uma profunda significação cultural e social, expressando uma importante opção política, da qual é preciso examinar todas as consequências. Neste aspecto a política curricular se converte num elemento da política educativa e cultural como expressão também da política social para toda uma comunidade. Na decisão de que cultura se define como mínima e obrigatória está se expressando o tipo de normatização cultural que a escola propõe aos indivíduos, a cultura e o conhecimento considerado valioso, os padrões pelos quais todos serão, de alguma forma, avaliados e medidos, expressando depois para a sociedade o valor que alcançaram nesse processo de normalização cultural. Se todo o currículo contém um projeto de socialização para o aluno, os mínimos regulados como exigências para todos denotam mais claramente essa função.

## ○ Currículo Prescrito e a Organização do Saber dentro da Escolaridade

Tal como se disse anteriormente, a regulação do currículo é inerente à própria existência de um sistema escolar complexo que, através das validações que distribui, regula o consumo cultural e qualifica para dar entrada aos indivíduos em diferentes postos, numa sociedade na qual os saberes escolares, ou ao menos sua validade, são tão decisivos. O currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a seqüência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem. Parcelas do currículo em função de ciclos, etapas ou níveis educativos, marcam uma linha de progressão dentro de um mesmo tipo de conteúdos ou assinalando aspectos diversos que é necessário abordar consecutivamente num plano de estudos.

A regulação ou intervenção do currículo é realizada de múltiplas formas e pode se referir aos mais variados aspectos nos quais incide ou é feito: em seus conteúdos, em seus códigos ou nos meios através dos quais se configura na prática escolar. Uma intervenção é tão eficaz quanto a outra, ainda que desigualmente manifesta num caso e noutro, pode-se realizar de forma direta ou indireta. Intervém-se determinando parcelas culturais, ponderando umas mais que outras, ao optar por determinados aspectos dentro das mesmas, quando se dão orientações metodológicas, ao agrupar ou separar saberes, ao decidir em que momento um conhecimento é pertinente dentro do processo de escolaridade, ao proporcionar seqüências de tipos de cultura e de conteúdos dentro de parcelas diversas, quando se regula o progresso dentro da escolaridade – a promoção dos alunos –, ao ordenar o tempo de sua aprendizagem – por curso, por ciclos –, dizendo o que é currículo obrigatório e o que é currículo optativo, intervindo na oferta que se pode escolher, atribuindo tipos de saberes a ramos especializados paralelos dentro do sistema escolar, regulando os meios e o material didático, incidindo indiretamente com a dotação de materiais que se consideram necessários ou não nas escolas, ordenando o espaço escolar – teatro do desenvolvimento do currículo – o mobiliário, o funcionamento das escolas, estabelecendo diligências intermediárias para o desenvolvimento curricular, regulando a avaliação, etc.

Essa ordenação, que pode manifestar-se com distintos graus de concretização na prescrição, se apresenta às vezes como facilitadora e orientadora do professorado, não apenas para indicar os caminhos que realizem a prescrição curricular, mas também como uma ajuda profissional que não supõe prescrição obrigatória em si mesma. A regulação administrativa do currículo, com sua minuciosidade e entrada em terreno estritamente pedagógico, quis se justificar entre nós como uma via indireta de formação dos professores que têm que desenvolver na prática o currículo prescrito, para o qual dita não apenas conteúdos e aprendizagens consideradas mínimas, mas trata também de ordenar pedagogicamente o processo. Fornece “orientações” metodológicas gerais, sugere às vezes pautas mais precisas de tratar determinados temas; não apenas regula as avaliações que se farão e em que momentos, mas fala também das técnicas de avaliação a serem realizadas, etc.

A mistura dessas duas funções básicas e às vezes contraditórias – prescrever os mínimos e orientar o processo de ensino e a aprendizagem pedagógica – leva a uma política contraditória que certamente é ineficaz no exercício real de cada uma dessas duas funções em separado. Nem se controlam os mínimos na prática, porque o modelo de controle vigente entre nós não o permite, nem se orienta o processo pedagógico ou se forma realmente o professorado através desta tática de intervenção. Publicar míni-

mos e orientações é expressar uma determinada opção que não se cumpre pelo fato de explicitá-la, senão através de outros meios. Por mais intervencionismo que se queira exercer, nunca se pode chegar à prática diretamente, mesmo tendo-se efeitos indiretos, positivos no pressuposto de que seja uma boa orientação e alguns negativos em qualquer caso.

Uma série de fatores pode explicar essa tentativa de intervir na prática nas aulas:

- a) A valorização não-manifesta por parte da administração de que não se dispõe de um professorado adequado pedagogicamente, unido à boa intenção de facilitar sua adequação a novas orientações pedagógicas para desenvolver o currículo. Apreciação que justifica a razão para a qual, entre nós, a prescrição minuciosa se desenvolveu sobretudo no nível de ensino primário.
- b) A aparente facilidade e baixo custo que supõe “exportar” e propor um modelo pedagógico desde disposições administrativas com a crença de que sua própria publicidade faz com que se implante em alguma medida na prática. Uma tática de atuação administrativa que até poderia autojustificar, em certos casos, a falta de atenção ao aperfeiçoamento dos professores e a ausência de medidas noutros campos como o da dependência destes quanto a certos materiais didáticos, que, por sua vez, a própria administração educativa aprova.
- c) A sobrevivência de um esquema de intervenção e de controle sobre o processo educativo que, por cima de intenções declaradas, induz à pretensão de intervir na execução prática do currículo, motivado por certa desconfiança no professorado, própria de uma longa história educativa autoritária.

## O Currículo Prescrito como Via de Controle sobre a Prática de Ensino

Ordenar a prática curricular dentro do sistema educativo supõe indubitavelmente pré-condicionar o ensino, porque as decisões em torno de determinados códigos se projetam inexoravelmente em metodologias concretas, com distinto grau de eficiência em seus efeitos, ainda que não existisse uma intenção explícita de fazê-lo, se é que se considera este aspecto um âmbito de competência próprio das escolas e dos professores. Já vimos, por exemplo, as implicações que podem ter o ordenar o saber da escolaridade em parcelas especializadas – cadeiras – ou fazê-lo em torno de áreas de conhecimento. O mesmo se pode dizer de outros códigos curriculares regulados pela administração dentro de um campo de política curricular que pretenda guiar a prática pela via de regular de alguma forma os processos pedagógicos. Considera-se toda essa organização como algo inerente à existência do sistema escolar.

A intervenção sobre os conteúdos curriculares, ao prescrever um currículo, obviamente supõe mediatizar a cultura possível nas instituições educativas. Mas, à medida que, dentro do currículo, especialmente no caso da educação obrigatória, passam a se considerar aprendizagens muito diversas e objetivos educativos que cobrem todo um projeto de desenvolvimento humano em suas vertentes intelectuais, afetivas, sociais e morais, a intervenção curricular, prescrevendo ou orientando, ganha um valor decisivo e uma força muito maior. Este poder acrescentado é uma consequência da ampliação de objetivos curriculares posta nas mãos de pautas de controle e de uma estrutura

escolar que evoluiu pouco quanto a suas pautas básicas de funcionamento. Algo para o qual o próprio discurso pedagógico colabora, como já argumentamos em outro momento.

O aperfeiçoamento da própria técnica pedagógica para elaborar os currículos argumenta que um currículo, como plano tangível expressado documentalmente, não deve limitar-se à especialização de tópicos de conteúdos, mas deve conter um plano educativo completo.

A ampliação de objetivos curriculares, junto a esse conceito técnico de currículo, resulta que, se não se revisam as normas de intervenção sobre o mesmo, o currículo prescrito e as pautas de controle abrangerão não somente uns mínimos culturais de ordem intelectual para cumprir com as funções de política educativa assinaladas nos pontos anteriores, mas também conduzirão a uma *intervenção no próprio processo* do ensino e em aspectos pessoais, sociais e morais, incidindo em seus conteúdos e em suas formas pedagógicas. A função técnica e de controle inevitavelmente se misturam, com uma inter-relação que não é conveniente; a instância administrativa se atribui uma função técnica que não pode cumprir em boas condições, tampouco deve ser estritamente sua função, em prol de uma autonomia mais ampla das escolas e dos professores neste aspecto. A administração pode e deve regular o sistema curricular enquanto é um elemento de política educativa que ordena o sistema escolar, facilitando os meios para que se faça um desenvolvimento técnico-pedagógico adequado do mesmo, mas não propondo o modelo definitivo.

A evolução pedagógica e a ampliação de fins da escolaridade, refletindo nos conteúdos curriculares dentro de uma tradição administrativa intervencionista e controladora, resulta na intenção de governar, modificar ou melhorar a prática escolar através das prescrições curriculares. É um esquema de controle muito mais forte em sua proposição, que, como contrapartida, tem "a virtude" de ser bastante ineficaz, se se colocasse com intenção de submeter as práticas escolares aos esquemas prescritos. Algo que nos serve para relativizar a importância e a eficácia das prescrições curriculares no caso de que se traduzam em pautas de comportamento na prática, quando se quer utilizá-las para melhorar a qualidade dos procedimentos pedagógicos. Mas a intervenção por essa via gera hábitos de dependência e não propicia o desenvolvimento de agentes especificamente dedicados a facilitar o auxílio ao professorado no desenvolvimento do currículo.

Na Espanha, uma longa história de submissão da escola a esquemas ideológicos impostos, de intervencionismo em seus conteúdos e em suas formas pedagógicas não pôde evitar a existência de professores que fizeram outra educação mais adequada com os postulados da pedagogia moderna nem a organização dos professores inquietos nos *Movimentos de Renovação Pedagógica*. Desde uma proposição de política ilustrada e renovadora, a intervenção sob os mesmos esquemas, ainda que fosse para propor modelos educativos diferentes, não evitará tampouco que haja professores que não os sigam. O que não significa que seja o mesmo uma opção política ou outra, mas sim manifestar a necessidade para encontrar outros caminhos para melhorar a qualidade do ensino através da política curricular que não seja a regulação burocrática da prática de desenvolvimento do currículo, ainda que a sua prescrição tenha o valor de manifestar uma filosofia educativa. O que queremos deixar claro é que tal filosofia se instala ou não na mentalidade dos professores e em seus esquemas de atuação prática por outros meios, que são os que deveriam estimular a política educativa.

Este esquema de *controle do processo* pedagógico tem várias conseqüências negativas:

- 1) Não proporciona um verdadeiro sistema de controle do currículo para avaliar o sistema escolar e suas escolas, detectar as desigualdades entre as mesmas ou entre zonas, diagnosticar necessidades de formação do professorado ou de educação compensatória, etc.
- 2) Deixa entregue à instância administrativa, que regula o currículo, a atuação em campos técnicos que correspondem a outros âmbitos de decisão pedagógica. Confunde-se a função de controle com a função técnica de orientação, contribuindo assim para forjar um clima de dependência profissional das instâncias que propriamente deveriam atuar no campo técnico-pedagógico, escolas e professores, quanto à burocracia administrativa, mantendo a debilidade profissional dos docentes. A maior dependência do professor das regulações da administração corresponde um menor desenvolvimento de instâncias de modulação intermediária do currículo.
- 3) Cria a ilusão de que uma política educativa progressista pode assim atuar de forma rápida e barata sobre o sistema escolar, melhorando a qualidade.
- 4) Descuida ou não pondera suficientemente os caminhos e a criação de recursos estáveis mais eficazes a médio e longo prazo para proporcionar mais qualidade ao sistema, como a melhora da qualidade do professorado, o aperfeiçoamento próximo seu local de trabalho e a criação de materiais e meios de qualidade que transfirmam o currículo para planos práticos de atuação, a dotação de melhores meios nas escolas e a melhor ordenação e funcionamento das mesmas.
- 5) O controle da qualidade do processo, por meio da inspeção educativa, cria um clima de relações rarefeitas na educação pela ambigüidade e contradição entre diferentes funções atribuídas à figura do inspetor.

Na Espanha, uma tradição de intervencionismo burocrático na administração, uma história de controle ideológico muito forte, sobretudo no sistema escolar sobre os professores, a cultura e os meios que a facilitam, nos legou um esquema intervencionista de decisões nas mãos da administração, moldou muitos hábitos dentro do sistema educativo e, o que pode ser pior, criou uma mentalidade. O que leva em muitos casos a que nem se sinta necessidade de propor o debate social e cultural que esta importante decisão merece, transformando profundamente as pautas de intervenção sobre o sistema escolar, iniludíveis em alguns casos e convenientes e necessárias em outros. É o que é mais grave: a crença implícita em muitos, inclusive nos professores, de que essas decisões são próprias da burocracia e não da sociedade civil, nem das coletividades profissionais.

Uma especificação detalhada do currículo é incompatível com a adaptação para o indivíduo, com as variadas e mutantes condições fora das aulas e com a autonomia dos professores. Uma pressão no sentido de que a escola responda às necessidades de aprendizagem para continuar progredindo pelo sistema escolar e adaptar-se a um determinado mercado de trabalho e a preocupação social e política pela "rentabilidade" da escola apoiarão a especificação dos conteúdos curriculares em diretrizes e conteúdos mínimos, apoiando-se inclusive na falta de competência do professorado (Lauglo e McLean, 1985).

A concepção eficientista do currículo que queira responder com pragmatismo às necessidades sociais e do mercado de trabalho facilitou também essa concepção instrumental do currículo, gerando a necessidade de sua regulação, e até impôs um formato técnico sob a forma de esquemas eficientes para expressar os objetivos pre-

cisos que se perseguem (Tyler, 1973; Gimeno, 1982). Um formato que inclusive penetrou nas formas de prescrever o currículo mínimo da educação obrigatória na Espanha em determinados momentos de ápice da tecnocracia educativa, como veremos.

A concepção burocrática da eficácia resulta num modelo de alta definição ou especificação dos meios e dos fins que se podem atribuir a cada um dos elementos da organização, de acordo com a posição que nela ocupem, coordenando de forma hierárquica suas atividades (Lauglo e McLean, 1985, p. 21). Desde o esquema de funcionamento de uma burocracia eficientista, algo que se pode definir com precisão permite ajustar procedimentos e meios para consegui-lo; se, pelo contrário, é difuso, não-especificável e tem que contar com as peculiaridades de contextos e indivíduos, não se pode precisar facilmente, perdendo-se eficácia no ajuste de meios para fins e na busca de resultados.

Por mais intervencionismo que a administração queira fazer e por precisas que suas orientações pretendam ser, normalmente os professores não podem encontrar nas disposições oficiais um guia preciso para sua ação. As prescrições curriculares costumam se referir a conteúdos e orientações pedagógicas que podem ser determinantes, no melhor dos casos, para a elaboração de materiais, se se ajustarem a elas, ou para realizar o controle do sistema, mas mais dificilmente costumam ser reguladoras da prática pedagógica dos professores de uma forma direta. Deste nível de decisões ou de orientação não se pode condicionar a prática pedagógica em termos definidos, ainda que se faça através de outros códigos ou de forma indireta. Tampouco a partir dessa regulação é possível transmitir aos professores uma visão coerente e articulada de um campo do saber, uma ponderação de seus componentes, uma determinada visão do valor de um certo conhecimento ou de experiências que abarquem uma disciplina ou área determinada. Cada disposição oficial teria que ser uma espécie de tratado pedagógico.

Damos um exemplo: na regulação curricular referente ao Ciclo Médio da EGB, dentro da área de Ciências Sociais, para o quinto curso, dentro do bloco temático *Iniciação ao Estudo da Espanha*, a prescrição curricular em disposição legal de 1982 estabelece como níveis de referência para o aluno:

"2. Localizar e enumerar as regiões espanholas e as províncias que as constituem. Descrever de modo elementar e situar os principais acidentes do relevo, os climas mais característicos (mediterrâneo, interior, atlântico) e as bacias fluviais mais importantes da Espanha. Estudar, em detalhe, um sistema montanhoso da Espanha e uma bacia fluvial" (Decreto Real de 12-II-1982).

Esta disposição geral para o Estado se concretizou, para o território controlado pelo Ministério de Educação, em prescrições um pouco mais precisas:

**Objetivos:**

"5.4.3. Situar e descrever, de forma elementar, o relevo, as costas e as principais bacias fluviais.

5.4.4. Descrever os climas mais característicos (mediterrâneo, interior, atlântico) e sua influência nas plantações, na criação de gado, na distribuição da população e no tipo de moradia" (Ordem de 6-V-1982).

E sugere-se ao professor, como atividades para este último objetivo:

Informar-se através do livro-texto ou de consulta, da explicação do professor, dos meios audiovisuais... sobre os três tipos de clima (mediterrâneo, interior, atlântico).

Desenhar o mapa da Espanha e assinalar com cores diferentes as diferentes zonas climáticas.

Indicar a que zona climática pertence à região e à cidade do aluno. Anotar dados de alguns fatores climáticos (chuva, temperatura...) e compará-los com os de outras zonas climáticas.

Observar através de slides, filmes e outros meios audiovisuais como o clima condiciona a paisagem, o tipo de moradia, a roupa, o tipo de população.

Ilustrar um mapa da Espanha, sem os nomes das regiões, destacando a Espanha seca e a Espanha úmida.

Confeccionar um mural ilustrado com fotografias, postais, etc., dos diferentes cultivos da Espanha.

Recolher em listas comparativas os produtos típicos de cada zona climática.

Os objetivos expressam de forma pretensamente precisa o que é necessário aprender, mas é difícil que o professor, a partir dessa formulação, tenha uma idéia do valor que esses conhecimentos representam para que não dêem lugar a aprendizagens claramente decoradas e alguma idéia sobre a forma de organizá-las em atividades substantivas. No fim das contas, os exemplos de atividades sugeridas não deixam de ser exemplos descarnados que necessitam de uma proposição metodológica mais globalizadora. As orientações, por outro lado, exigem uma série de recursos que não estão à disposição de boa parte de escolas e professores, exceto à medida que o livro-texto os apresente.

O currículo prescrito não pode nem deve ser entendido como um tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas. Se a política curricular pode e deve ajudar os professores, deve fazê-lo por outros meios.

## Controle de Qualidade

A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser exercido, basicamente, por meio da regulação administrativa que ordena *como deve ser* a prática escolar, ainda que seja sob a forma de sugestões, avaliando essa prática do currículo através da *inspeção* ou por meio de uma *avaliação externa* dos alunos como fonte de informação. Em nosso sistema educativo, as duas primeiras táticas caracterizaram decididamente a forma de controlar a prática, com resultados pouco eficazes para melhorar a qualidade do sistema e sim com amplas repercussões no estabelecimento de um sistema de relações de domínio misturadas com a imposição ou proposta de modelos de funcionamento pedagógico. A própria extensão do sistema educativo torna inoperante a vigilância do processo por parte da inspeção.

As formas fundamentais de realizar o controle do currículo dependem dos aspectos sobre os quais se centra, do ponto de referência no qual se fixa o poder, sendo basicamente dois (Broadfoot, 1983):

- a) O *controle do processo* de desenvolvimento curricular através das relações burocráticas entre o agente que controla e o professor ou escolas

controladas, e supervisionando, através da inspeção, a qualidade da prática do próprio processo educativo.

- b) Avaliação ou *controle centrado nos produtos* ou rendimentos que os alunos obtêm que, para ter valor de contraste e comparação entre escolas, grupos de alunos, etc., deve ser realizado desde fora, não sendo válidas as avaliações que os professores realizam.

O primeiro modelo trata de incidir mais diretamente nas condições do ensino, enquanto que o segundo se fixa nos produtos da aprendizagem.

Cada modelo tem suas vantagens e seus inconvenientes peculiares. O centrado no processo de desenvolvimento curricular e na prática educativa, que é próprio do nosso sistema educativo não-universitário, tem o perigo de cair na pretensão de estabelecer mecanismos rígidos de homogeneização nas escolas e nos próprios conteúdos de ensino, ao ser exercido em boa parte através da regulação dos materiais didáticos. Regula e ordena as condições da prática, mas depois não pode saber se se cumprem ou não as condições estabelecidas. Pode chegar a regular e ordenar tudo, menos a prática dos professores, como também se diz ironicamente do sistema francês (Broadfoot, 1983, p. 259), o que, na realidade, pode dar, de fato, mais autonomia aos professores e às escolas que a avaliação de produtos, se não se acompanha de uma rigidez burocrática e se se conta com recursos variados para desenvolver o currículo na prática, sem se ater a um reduzido número de livros-texto. Quer dizer que sua vantagem, do ponto de vista da salvaguarda da autonomia dos professores, está em sua própria ineficiência. A vigilância da qualidade deveria contar com um grande número de inspetores efetivos para realizar essa função, algo que é oneroso e nada fácil. Se a presença do inspetor não é efetiva, o modelo é ineficaz e nominal, obviamente. Havendo o perigo, que entre nós se conhece muito bem, de criar relações rarefeitas entre professores e inspetores, ao se misturar a função avaliadora, que dá um enorme poder, com a de assessoramento, na qual o modelo de qualidade defendido pelo inspetor fica fora de qualquer comparação e investido da autoridade que lhe dá sua posição.

O controle sobre os produtos, realizado por agentes exteriores, dá teoricamente mais autonomia ao sistema e aos professores para se organizarem, mas, ao legitimar uma norma de qualidade e de cultura nas provas que realiza para os alunos, acaba provocando, em alguma medida, a sujeição do processo pedagógico ao tipo de conhecimento e rendimento avaliado desde fora. A autonomia real dos professores é provocada mais pelo grau de formação e competência profissional do que pelas regulações exteriores. Um quadro de liberdade curricular sem meios e sem professores competentes os levará à dependência de outros agentes, como, por exemplo, os materiais didáticos. Um quadro intervencionista do processo com professores competentes levará à busca de brechas, para exercer a autonomia, e a táticas de resistência. O controle do produto, liberalizando ao máximo o currículo que as escolas distribuem, pode conduzir a uma dispersão e desigualdades nas exigências das escolas que chegue a hipotecar a função social dos mínimos curriculares. Além disso, o controle do produto coloca a utilidade de sua própria realização, então para que se empregam os dados da avaliação externa: validações, controle de qualidade do ensino, avaliação de rendimentos do sistema, das escolas, avaliação indireta de professores, detecção de necessidades...? Isso nos leva a relacionar essa avaliação com outros aspectos fundamentais da política educativa.

Por exemplo, conviria colocar sua utilidade quando existe uma rede de escolas privadas e públicas no ensino obrigatório financiadas pelas verbas do Estado. Tem

valor de diagnóstico para determinar a qualidade do sistema em escolas, zonas, comunidades autônomas, de modo que se propicie um debate sobre temas que, sem informação, a sociedade não pode realizar, exceto a partir de apreciações ou dados com pouca capacidade de informação, como ocorre com a porcentagem de fracasso escolar. É de utilidade para detectar núcleos necessitados de atenção especial. O valor fundamental deste modelo reside em sua utilização como instrumento de diagnóstico para obter informação dentro da política educativa – algo de que nosso sistema educativo carece. Os controles externos têm, dentro das etapas obrigatórias ou muito freqüentadas de escolaridade, a missão de avaliar o sistema mais do que a de avaliar níveis de conhecimento para expedir titulações ou validações. A função seletiva é cada vez menor à medida que a democratização do sistema educativo implicou a prolongação do ensino obrigatório, em muitos casos dentro de um tipo de centro comum para todos, transferindo-se a filtragem seletiva de alunos para as portas do ensino superior.

Essas duas formas de controle não têm relação direta para que o sistema seja dirigido por uma política descentralizada, com ampla autonomia curricular das escolas e delegação de poderes a autoridades intermediárias e locais, cujo exemplo europeu mais esclarecido foi o britânico, ou por uma administração centralizada, como é nosso caso ou o francês. O controle pode ser forte ou fraco, eficaz e válido ou ineficaz, realizando-se num tipo ou noutro de quadro político-administrativo. A dimensão controle de processo *versus* controle de produto se entrecruza com a dimensão centralização-descentralização. Os padrões de exercício de controle sobre o sistema curricular se diferenciam nos sistemas educativos em função das posições que adotam nessas coordenadas.

A descentralização tem relação com a transferência de poderes de um grupo a outro dentro da política e da administração, o que não implica necessariamente que o sistema se torne mais participativo, inovador, efetivo ou eficiente (Hurst, 1985). O isolamento autocrático, como assinala esse autor, não é próprio apenas das instâncias de decisão centralizada, nem há razões para supor que o novo grupo detentor das decisões responderá necessariamente aos interesses da comunidade. A evidência empírica tampouco confirma o princípio facilmente aceito de que as organizações descentralizadas sejam mais inovadoras que as centralizadas em qualquer caso e à margem de outros fatores e considerações. As vantagens da descentralização educativa podem ter conseqüências e se moldarem muito desigualmente nos distintos aspectos nos quais a política educativa intervém: financiamento, planejamento de infra-estrutura, distribuição de recursos, detecção de necessidades, política de professorado, conteúdos do currículo, forma de dirigi-lo, métodos pedagógicos, política de materiais, horários escolares, formas de organização das escolas, controle de qualidade, etc. A descentralização pode acomodar suas atuações às necessidades da comunidade de forma muito diferente em cada um desses capítulos e não é condição suficiente para melhorar a qualidade do sistema.

A descentralização de decisões nos sistemas educativos também pode favorecer uma política de equidade, de unidade, de eficiência e conjunção de recursos, reconhecidora das diferenças, etc. se tem boa informação e mecanismos ágeis de decisão, embora possa cair facilmente na ignorância da “periferia”, na qual exerce sua influência, e esquecer as peculiaridades culturais da mesma dentro de uma política cultural homogeneizadora. Um equilíbrio com retenção de funções de interesse estratégico para todo o sistema, uma delegação na acomodação dos currículos, um sistema de informação fluida em qualquer modelo sobre o funcionamento do sistema e de coordenação de recursos pode ser a solução, o que Lyons (1985) chama de

*desconcentração* como resposta que reconcilie os impulsos centralizadores e os descentralizadores.

Também não há coincidência sobre o fato de que um sistema de decisões administrativas centralizado deixe inexoravelmente menos autonomia profissional aos professores no desenvolvimento do currículo que um sistema descentralizado (Glatter, 1977). A ação homogeneizadora dos materiais, a influência de determinados grupos de especialistas, a própria capacitação do professorado, a pressão indireta sobre professores e escolas para que levem em conta as necessidades de atender a aprendizagens propedêuticas para níveis educativos posteriores, as demandas do mundo produtivo reclamando determinados conhecimentos e competências, etc. chegam a ser fatores muito mais decisivos de controle indireto, de homogeneização e restrição para as escolas e professores, que muitas pautas de controle explícitas sobre o desenvolvimento curricular nos sistemas centralizados. Fatores que ficam à margem da atuação da administração e dos professores.

No que se refere ao planejamento curricular se recomenda um ponto intermediário, a partir da experiência de países com tradições de descentralização que, neste momento, se encaminham para posições mais centralizadoras, enquanto que sistemas mais centralizados procedem a uma progressiva descentralização. Skilbeck (1972) distingue três modelos básicos neste tema:

- 1) O modelo racional *dedutivo*, que se torna manifesto nos sistemas educativos mais centralizados, nos quais a política e os meios para desenvolvê-la são determinados de forma centralizada.
- 2) O modelo racional *interativo*, no qual as decisões são compartilhadas entre os governos locais, os professores e até os pais e os alunos.
- 3) O modelo *intuitivo* de tomada de decisões, que parte da atuação individual dos professores nas aulas, em vista da percepção das necessidades de cada grupo de alunos.

O esquema de gestão do currículo supõe, pois, a distribuição de competências sobre o mesmo entre os diferentes agentes sociais que nele intervêm e o recebem. Para o autor citado, o modelo mais adequado é o *interativo*, um modelo democrático que pode resolver o compromisso entre as necessidades mínimas de regulação e a autonomia das partes. Em nosso caso é preciso instrumentar um sistema de progressiva autonomia de escolas e professores que corrija os esquemas herdados, no qual as instâncias de regulação e de controle assegurem a qualidade e a igualdade de oportunidades.

### Prescrição e Meios que Desenvolvem o Currículo

A intervenção das prescrições a partir da política curricular é operativa para regular conteúdos e métodos da prática do ensino, não tanto pelas intenções e conteúdos que expresse, mas sim por sua incidência real nos meios e mecanismos que determinam a prática escolar, que não são, evidentemente, as orientações pedagógicas difundidas desde as instâncias administrativas, ou ao menos não o são de forma importante. As orientações ou exigências curriculares contidas no formato de currículo que a administração prescreve não podem orientar ou prescrever de forma direta a prática de professores e de alunos nas aulas, senão por via indireta. Ainda que os professores declarem que os "documentos oficiais" são instrumento de partida junto