

CONGELAR

COMPREENDER E TRANSFORMAR O ENSINO

J. Gimeno Sacristán

*Catedrático de Didáctica y Organización
Escolar, Universidad de Valencia*

A. I. Pérez Gómez

*Catedrático de Didáctica y Organización
Escolar, Universidad de Málaga*

Adriana
Rafaela

Tradução

Ernani E. da Fonseca Rosa

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:
Maria da Graça Souza Horn
Pedagoga. Mestre em Educação.

S123c

Sacristán, J. Gimeno

Compreender e transformar o ensino / J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani E. da Fonseca Rosa -- 4. ed. -- ArtMed, 1998.

1. Educação - Observações pedagógicas. I. Gómez, A. I. Pérez. II. Título

CDU 37.012

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto - CRB 10/1023

ISBN 85-7307-374-8



ARTEMED
E D I T O R A
PORTO ALEGRE, 2000

"O currículo é um conceito que se refere a uma realidade que expressa, por um lado, o problema das relações entre a teoria e a prática, e, por outro, o das relações entre a educação e a sociedade" (p. 30).

Eggleston (1980) observa, em sua concepção do que é o currículo, além da perspectiva cultural escolar, o problema social que supõe a distribuição do conhecimento que contém.

... ao currículo interessa a apresentação do conhecimento e compreende uma pauta, instrumental e expressiva, das experiências de aprendizagem destinadas a permitir que os alunos/as possam receber esse conhecimento dentro da escola. Esta pauta de experiências 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" (p. 25).

Para nós, é importante considerar em qualquer conceitualização:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Tercer: o currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.

CAPÍTULO 7

O QUE SÃO OS CONTEÚDOS DO ENSINO?

J. Gimeno Sacrestán

COMO SE ORIGINA O CONTEÚDO DO ENSINO

"Nossos esquemas de linguagem fazem com que percamos a perspectiva de que a condição da escolaridade é uma construção social. Essa perda faz com que pareça natural e inevitável. Parte da "inevitabilidade" é o que chegamos a aceitar como discurso sobre a escolaridade: as crianças são aprendizes, o ensino consiste em motivá-las e o currículo compõe-se de matérias como a ciência ou os estudos sociais. Utilizando a linguagem da escolaridade, esquecemos que aprendiz, ensino e matérias escolares têm suas histórias particulares. São práticas que não aparecem até muito tarde no processo da revolução industrial para guiar as tarefas da moderna escolarização" (Popkewitz, 1987, p. 2).

O problema de definir o que é conteúdo do ensino e como chegar a decidir-lo é um dos aspectos mais conflituosos da história do pensamento educativo e da prática de ensino, condição que se reflete nos mais diversos enfoques, perspectivas e opções. O próprio conceito de conteúdos do currículo já é por si mesmo interpretável, como veremos; e é, sobretudo, porque responder à pergunta de que conteúdo deve tratar o tempo do ensino implica saber que função queremos que este cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir. Como frente a essas funções não existe uma única perspectiva, em torno da determinação dos conteúdos do ensino se pode observar uma das controvérsias mais significativas da história da escolarização e do pensamento curricular.

Conteúdos "nebulosos" nos currículos ampliados

A idéia de Popkewitz que encabeça este capítulo é útil para entender o conceito de *conteúdo* do ensino como uma construção social e não lhe dar um significado estático nem universal. A escolaridade e o ensino não tiveram sempre os mesmos conteúdos, nem qualquer um deles - a linguagem, a ciência ou o conhecimen-

to social – foi entendido da mesma forma através dos tempos. O que num determinado momento são considerados conteúdos legítimos do currículo ou do ensino reflete uma certa visão do aluno/a, da cultura e da função social da educação, projetando-se neles não apenas a história do pensamento educativo, mas a da escolarização e as relações entre educação e sociedade. Portanto, a reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores/as um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto.

Por isso, a resposta à pergunta do que se considera relevante para ser ensinado não é simples, nem pode ser elaborada unicamente desde posições pedagógicas, psicológicas ou desde uma determinada filosofia, já que o ensino não opera no vazio. É preciso abordar todas as determinações que recaem sobre a escola em geral e especialmente sobre o currículo.

Antes de avançar na descrição das mais relevantes determinações do conteúdo, convém fazer uma precisão terminológica sobre o que se entende por isso, pois estamos frente a um conceito didático com concepções variáveis na escolaridade. O termo *conteúdos* nos é apresentado carregado de uma significação antes intelectualista e culturalista, própria da tradição dominante das instituições escolares nas quais foi forjado e utilizado. Ao mencioná-lo, pensamos em elementos de disciplinas, matérias, informações diversas e coisas assim. Por conteúdo se entenderam os resumos de cultura acadêmica que compunham os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas. É, por outro lado, um conceito que reflete a perspectiva dos que decidem o que ensinar e dos que ensinam, por isso, quando fizemos alusão aos conteúdos, costumamos nos referir ao que se pretende transmitir ou que outros assimilam, o que na realidade é muito diferente dos conteúdos reais implícitos nos resultados que o aluno/a obtém.

Que significado tem hoje esta concepção, por exemplo, aplicada aos conteúdos da educação da criança de 3-4 anos ou à educação estética e física? A ampliação da escolaridade e o aumento de facetas educativas a ser atendidas pela escolarização em qualquer etapa originaram a utilização de todos os conteúdos do currículo com uma concepção muito ampla, englobando neles todas as finalidades que a escolaridade tem num determinado nível e as diferentes aprendizagens que os alunos/as obtêm da escolarização. Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos. Por isso, é preciso referir-se não apenas a informações necessárias ser adquiridas, mas também aos efeitos que se derivam de determinadas atividades, que é necessário praticar para obter aprendizagens variadas como as mencionadas. Com o matiz de que nem tudo o que é real na prática é explícito, mas que existem conteúdos tácitos ou ocultos. Poderia se utilizar a concepção inclusive do termo "conteúdo" que propõe Bernstein (1988, p. 75) como tudo aquilo que ocupa o tempo escolar.

Esta ampliação do conceito de conteúdo do ensino tem um caráter difuso evidente, tal como assinala Bernstein, já que com ele expressamos metas cujo significado é menos claro do que o de "resumo de saber acadêmico" a que se referia a concepção mais primitiva. As pretensões educativas são muito amplas e mais difusas, a segurança dos procedimentos pedagógicos para alcançá-las é menor, e os critérios para saber se se progride adequadamente para a meta prevista são muito menos claros. Tudo adquire uma espécie de "invisibilidade",

fruto da própria complexidade das funções escolares. Existe um consenso sobre o que é o domínio das operações matemáticas elementares, por exemplo; mas o que pretendemos por sociabilidade, educação da afetividade, desenvolvimento pessoal, comportamento independente, pensamento crítico e coisas assim?

Como exemplo ilustrativo, basta um olhar na legislação vigente que ordena o sistema educativo para ver como a linguagem reflete essa tendência para a ampliação das diferentes etapas educativas e, ainda que insinuem aprendizagens a serem alcançadas dentro de áreas de conhecimento ou disciplinas e, em outros casos, aludem a aprendizagens transversais a serem fomentadas em todos elas, refletindo a ultrapassagem do sentido tradicional de conteúdos acadêmicos no currículo escolar.

Lei Orgânica de Ordenamento Geral do Sistema Educativo (LOGSE)*:

Artigo 13.

"A educação primária contribuirá para desenvolver nas crianças as seguintes capacidades:

- Utilizar de maneira apropriada a língua espanhola e a língua oficial própria da Comunidade Autónoma.
- Compreender e expressar mensagens simples numa língua estrangeira.
- Aplicar a situações de sua vida cotidiana operações simples de cálculo e procedimentos lógicos elementares.
- Adquirir as habilidades que permitam se desempenhar com autonomia no âmbito familiar e doméstico, assim como nos grupos sociais com os quais se relacionam.
- Apreciar os valores básicos que regem a vida e a convivência humana, e agir de acordo com eles.
- Utilizar os diferentes meios de representação e expressão artística.
- Conhecer as características fundamentais de seu meio físico, social e cultural e as possibilidades de ação no mesmo.
- Valorizar a higiene e a saúde de seu próprio corpo, assim como a conservação da natureza e do meio ambiente.
- Utilizar a educação física e o esporte para favorecer o desenvolvimento pessoal".

Artigo 19.

"A educação secundária obrigatória contribuirá para desenvolver nos alunos/as as seguintes capacidades:

- Compreender e expressar corretamente em língua espanhola e na língua oficial própria da Comunidade Autónoma textos e mensagens complexos, orais e escritos.
- Compreender uma língua estrangeira e se expressar nela de maneira apropriada.
- Utilizar com senso crítico os diferentes conteúdos e fontes de informação e adquirir novos conhecimentos com seu próprio esforço.
- Comportar-se com espírito de cooperação, responsabilidade moral, solidariedade e tolerância, respeitando o princípio da não-discriminação entre as pessoas.
- Conhecer, valorizar e respeitar os bens artísticos e culturais.
- Analisar os principais fatores que influem nos fatos sociais e conhecer as leis básicas da natureza.
- Entender a dimensão prática dos conhecimentos obtidos e adquirir uma preparação básica no campo da tecnologia.

* N. de R.T. Lei maior da educação espanhola

- h) Conhecer as crenças, atitudes e valores básicos de nossa tradição e patrimônio cultural, valorizá-los criticamente e escolher aquelas opções que melhor favoreçam seu desenvolvimento integral como pessoas.
- i) Valorizar criticamente os hábitos sociais relacionados com a saúde, o consumo e o meio ambiente.
- j) Conhecer os meios social, natural e cultural em que atuam e utilizá-los como instrumento para sua formação.
- k) Utilizar a educação física e o esporte para favorecer o desenvolvimento pessoal".

Ao aceitar que a escolaridade vai além da transmissão de conhecimentos, a justificativa do currículo não pode ficar em critérios de representatividade do selecionado quanto à cultura acadêmica, mas apoiar-se, fundamentalmente, noutros de caráter social e moral, já que o que se busca com sua implantação é um modelo de homem e de cidadão/dã.

Esta peculiaridade dos conteúdos de um currículo ampliado e pouco claro, que se configura como um projeto de socialização geral do indivíduo, é coerente com a transformação do próprio ensino como ação social. Este não apenas não produz coisas – objetos ou artefatos do tipo que *for*, como se se tratasse de realidades objetivas que se podem manejar, apreciar, medir ou avaliar com facilidade de maneira incontestável –, agora já nem sequer deve produzir transmitidos de conteúdos aproximados. Como disse Connell (1985):

"O ensino é um trabalho sem um objeto. Na melhor das hipóteses, seria um objeto tão intocável – a mente das crianças, ou sua capacidade de aprender – que não se pode especificar a não ser de uma forma vaga e metaforicamente. Uma grande parte desse trabalho se realiza nas escolas, dia a dia, mas não produz coisas... Os resultados do ensino, para utilizar a linguagem da investigação educativa, são notoriamente difíceis de medir. E inclusive existe espaço para o debate de se o ensino tem, sequer, algum efeito" (p. 70).

Diversas razões explicam a evolução e ampliação do termo *conteúdos*. Entre outras, as seguintes:

- 1) Devido a uma ampliação das funções de socialização da infância e adolescência que se atribuem às instituições escolares nas sociedades modernas. O currículo, como resumo do conteúdo da socialização, dá ao clássico sentido da cultura escolar um significado de tipo antropológico, em que cultura se interpreta como a forma de pensar, sentir, fazer, atuar e se expressar de um grupo social.
- 2) A escolarização desempenha funções muito diversas, como consequência de suas peculiares relações com a sociedade em cada momento histórico e em cada sociedade concreta. Do ensino se espera que distribua cultura, que prepare para o mundo do trabalho, que forme bons cidadãos e cuide do bem-estar do indivíduo e de seu desenvolvimento pessoal. São funções muito diferentes das quais se derivam conteúdos muito variados, e até contraditórios entre si, que, de qualquer forma, ultrapassam o significado acadêmico dos conteúdos. Ressaltam-se objetivos educativos que têm a ver com efeitos de aprendizagem não exclusivos de determinadas áreas ou disciplinas relevantes para a formação do aluno/a, como é o caso das habilidades intelectuais e manuais, qualidades pessoais e hábitos de trabalho, etc.
- 3) A explosão do conhecimento, o fluxo de informação em nossa cultura e as possibilidades técnicas de ter acesso a conhecimentos fora das aulas originam a revisão do que se entende por conteúdos relevantes com possibilidades de permanência temporal nas diferentes áreas do saber e da cultura. O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos

de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido.

4) A própria dispersão do saber, como consequência do crescimento da informação e de sua diferenciação especializada, obriga a busca de elementos que sirvam para relacionar campos separados e, assim, poder transmitir visões globais do mundo que nos rodeia. O conteúdo globalizador exige atender a capacidades, nexos e conexões entre campos especializados tanto ou mais que ao que é específico de cada um deles.

5) A ideia de uma educação permanente ao longo da vida e a pretensão de ligar a aprendizagem escolar ao mundo no qual se está implica valorizar como conteúdos os hábitos de comportamento que convém fomentar nos alunos/as para que tenham alguma projeção além da escolaridade, como as técnicas de estudo e de busca de informação, o manejo responsável da autonomia pessoal ou os hábitos sociais de trabalhar em grupos.

6) Dessa forma, a evolução para certos conteúdos mais "nebulosos" não é uma condição da escola sem relação alguma com outras mudanças sociais. Essa pedagogia invisível, como a chamou Bernstein (1983 e 1988), ou psicológica (Varela e Alvaraz Uribe, 1991, p. 279 *ess.*), não é neutra socialmente; obedece à ascensão de novas classes médias e de novas profissões, mais centradas nas relações humanas, na comunicabilidade por meio de diversas linguagens. São classes médias chamadas a mudar de atividades profissionais dentro de ocupações de serviços, daí que serão decisivas para elas aprendizagens formais e não conteúdos precisos, bem como uma atitude lúdica frente à vida, ou seja, uma pedagogia que não é neutra. No fundo, defender o desenvolvimento da personalidade de todos os alunos/as ou o bem-estar da criança é uma aspiração mais de acordo com a cultura procedente das classes médias e mais distanciada das classes populares.

Uma dificuldade no sentido de organizar os conteúdos difusos e ampliados do currículo e atribuir responsabilidades aos professores/as está em que esses novos significados do *conteúdo* não se encaixam com facilidade nas áreas ou disciplinas nas quais tradicionalmente se distribui o currículo e nas consequências especialidades do professorado, depois do ensino fundamental e mesmo dentro deste. Não esqueçamos que a especialização de professores/as definida nos postos de trabalho separa horários, métodos de ensino, materiais e avaliações. As formas de classificação dos conteúdos por meio dessas especializações modificam-se com mais lentidão do que as funções da escolaridade e costumam estabelecer-se segundo a concepção mais clássica do que se entende por conteúdo do ensino. Disfunção que induz a que muitas das finalidades do currículo fiquem como meras declarações de intenções – retórica do currículo ou expectativas – que depois ninguém desenvolve, ou que fiquem à mercê das práticas próprias do currículo oculto, cujos efeitos podem ter significados muito contrários às pretensões educativas. Quem se ocupa e como de algumas das finalidades ressaltadas pela legislação que acabamos de citar? (Ver o trecho d ou e do artigo 13 citado, ou i ou j do 19.)

Muitos conteúdos, não estritamente acadêmicos, não correspondem a nenhuma especialização curricular ou disciplina, enquanto que outros estão relacionados com todas. Em muitos casos se referem a processos educativos ligados ao ensino de conhecimentos a serem assimilados (a cultura como *produto*). Em outros, exigem o estímulo de atitudes, hábitos de comportamento e habilidades que só são obtidas depois de experiências continuadas, que dependem estreitamente do tipo de processos de aprendizagem que se desenvolvem e das condições em que estas acontecem (preferência à cultura como *processo*). Os conteúdos do currículo caracteri-

zam-se como um processo social e pedagógico, no qual a cultura académica de tipo intelectual é apenas uma parte, ganhando uma especial relevância o meio escolar global. A experiência de aprendizagem em si torna-se conteúdo curricular, daí a importância de sensibilizar o professorado sobre as condições dessa experiência, sobre a transcendência de planejar as condições ambientais, seleccionar e facilitar actividades que permitam processos ricos de aprendizagem.

Defrontamo-nos com uma das contradições mais evidentes da escolaridade moderna: a retórica continua preconizando grandes finalidades, um modelo de educação integral para os alunos/as, mas a prática se reduz basicamente à programação dos conhecimentos facilmente posicionáveis nas esferas do saber assentadas pela tradição, ao mesmo tempo que na avaliação se busca a comprovação de objectivos muito elementares; tudo isso sob a responsabilidade de professores/as treinados, na melhor das hipóteses, para leccionar as disciplinas, mas não para as finalidades não-ligadas à transmissão do conhecimento. As organizações educativas não respondem a todas essas novas necessidades, nem a profissão dos professores/as é regulada para satisfazê-las, nem a formação ou selecção destes as atende adequadamente.

Ao não se cumprir essas condições, a concepção tradicional de conteúdos se mantém com força no sistema educativo, pois, enquanto fazem parte de uma pedagogia mais visível e menos nebulosa, ajudam a dispor de significados mais aproximados, a regular melhor a prática, a organizar o trabalho ao longo da escolaridade, a especializar o professorado, a seleccioná-lo, a constatar algum rendimento mais concreto que dê uma ideia clara se se progride ou não.

A incidência real das pretensões de alcançar uma educação menos académica tem sido mais decisiva na evolução dos métodos pedagógicos do que nos conteúdos do ensino. Sua influência chegou às vezes a se refletir em movimentos pendulares que subestimaram a assimilação cultural nas aulas em prol do cultivo da personalidade do aluno/a e dos processos de aprendizagem; como se estas finalidades estivessem à margem ou acima da cultura e aperiçõessem o intelecto humano e a personalidade em geral do aluno/a no vazio cultural. Obviamente, sem cultura não há funcionamento intelectual possível, nem desenvolvimento da personalidade, pois tais movimentos pendulares também acabam por cair no vazio.

Quando um conteúdo é "valioso" e "apropriado"? Construção social dos currículos

"... qualquer matéria pode ser ensinada efetivamente em alguma forma hominadamente intelectual a qualquer criança em qualquer fase de seu desenvolvimento. É uma hipótese atrevida, e além do mais essencial, ao pensar sobre a natureza de um plano de estudos. Não há provas que a contradigam, e se acmularam consideráveis provas em seu apoio" (Bruner, 1972, p. 51).

Esta citação de um dos poucos psicólogos que influíram na inovação curricular destaca que não são critérios "científicos" ou técnicos os importantes na hora de determinar quando um conteúdo deve fazer parte do currículo. Não está escrito na natureza humana nem se deriva de seu desenvolvimento que aspectos devem ser cultivados ou que competências desenvolverão os homens - a opção depende de outros critérios. Uma vez feita a escolha de que se ensinam estudos sociais ou linguagem será necessário ajustar a matéria pedagógica mente ao aluno/a, dosá-la, ordenar suas dificuldades e justificá-la desde o ponto de vista psicológico. Se isto é certo falando de matérias ou disciplinas, será muito mais quando entrarmos nesses outros conteúdos indefinidos aos quais

nos referimos. Um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que têm poder para determinar sua validade; por isso, a fonte do currículo é a cultura que emana de uma sociedade. Sua selecção deve ser feita em função de critérios psicopedagógicos, mas é preciso considerar antes de mais nada a que ideia de indivíduo e de sociedade servem.

As considerações sociais, com finalidade muito diferente, estiveram sempre presentes no nascimento e no desenvolvimento da teoria curricular (Smith, 1950). Desde suas origens (Bobbitt, 1924 e Charters, 1924) entendeu-se que a primeira pergunta que se deve fazer quando se quer fazer um currículo é: como responder às necessidades sociais? Estes autores partiam da interrogação: que tarefas e necessidades dominantes a sociedade tem? O que fazem os cidadãos no desempenho de seus papéis sociais? Observemos o que os homens fazem na vida real e saberemos qual deve ser o conteúdo da escolaridade. Mais tarde, Tyler (1973), de quem parte o modelo que predominou no planeamento e concepção de um currículo, estabelecia com clareza que a "filosofia educativa e social" adotada pela escola constitui o primeiro filtro da selecção de metas educativas (p. 37). Recomendou que essa filosofia não apenas explicitasse componentes humanísticos, formas de ver a vida e a sociedade, mas também levasse em conta também os valores materiais e o sucesso na vida social.

O currículo como selecção de cultura serve a uma sociedade ou a uma visão de como esta deverá ser esta; e é determinado por um processo social no qual agem condicionamentos económicos, políticos, pressões de grupos de especialistas e algumas ideias sobre o valor de tal selecção para o desenvolvimento individual e da colectividade humana. Sem dúvida, os conteúdos não são, então, politicamente indiferentes (Apple, 1986 e 1987; Bourdieu e Passeron, 1977; Bowles e Gintis, 1981; Young, 1971, entre outros).

A selecção considerada como apropriada depende das forças dominantes em cada momento e dos valores que historicamente foram delineando o que se acredita que é valioso para ser ensinado ou transmitido, assim como aqueles valores nos quais se pretende introduzir os alunos/as. Os conteúdos, como toda realidade educativa tal como a conhecemos em suas instituições, nas práticas pedagógicas, não foram criados decisivamente pelo pensamento educativo, mas são, isso sim, frutos de uma história. As práticas - a de seleccionar conteúdos é uma - são reguladas por regras, escritas ou não, que expressam procedimentos de atuação, expectativas e interesses que não são necessariamente explícitos, como afirma Cherrýholmes (1988, p. 2). Para conhecer o que há por trás de qualquer das práticas é preciso explicitar as ideias, os interesses, os valores e os mecanismos de decisão que a determinam.

Se o conhecimento científico, ou o relativo às humanidades e ciências sociais, não é independente daqueles que o elaboram nem das circunstâncias nas quais são desenvolvidos, a selecção dos conteúdos do ensino dentro desses campos só poderá ser entendida dentro do sistema de influências e de mecanismos de decisão que fazem com que se considerem importantes e valiosos uns e não outros.

A dependência do currículo quanto à sociedade a que diz servir, ou à que inconscientemente serve, é mais óbvia ainda nos sistemas escolares modernos, que tão estreita relação mantêm com a estrutura profissional.

Ressaltaremos alguns argumentos para apoiar o carácter social do processo de selecção de conteúdos.

1) *A relatividade histórica.* Em cada lugar e momento se entendeu de forma diferente o que era importante para ser transmitido. Cada sociedade, por meio dos mecanismos de que dispõe para propor ou impor, seleccionou um tipo de conhecimento como digno de ser propagado nas escolas, menosprezou a im-

portância de outros conteúdos e chegou, inclusive, a impedir o acesso de alguns aos quais não se considerava dignos ou apropriados para entrar no currículo. A evolução dos valores sociais, a mudança de prioridades entre certos objetivos da educação, o surgimento de novas exigências na economia, na cultura, etc., originam a valorização de alguns conhecimentos mais do que outros, a valorização de certas habilidades nos alunos/as, o estímulo do desenvolvimento de uns aspectos do indivíduo sobre outros. Por que hoje um componente do currículo da educação básica é a preocupação ecológica, ou por que se aspira dominar mais certos idiomas estrangeiros do que outros? Obviamente pela consciência social que, neste momento, ressalta a deterioração do meio ambiente, no primeiro caso, ou pela pressão por participar no mundo econômico, de serviços e na criação do conhecimento no caso dos idiomas. O predomínio da ciência sobre as humanidades, o declínio das línguas clássicas, a ascensão de idiomas modernos dominantes na economia e na comunicação entre os povos, a entrada da informática, uma certa relativização da importância da retenção de informação a favor do domínio dos meios para saber encontrá-la e julgá-la, a valorização crescente do cuidado com o corpo, etc., são algumas tendências que refletem mudanças sociais transformadas depois em exigências para a escolaridade.

2) *A seleção de conteúdos do currículo favorece mais uns do que outros.* O conhecimento escolar filtrado nos currículos tem valor muito diferente para os alunos/as de acordo com sua procedência social e conforme as possibilidades de permanecer no sistema educativo. O conteúdo selecionado como dominante não é indiferente às divisões sociais entre grupos humanos: mulher-homem, criança-rural/criança-urbana, aluno/a de classe média-baixa ou alta, grupos étnicos minoritários e majoritários, candidatos a operários agrícolas ou manuais frente a profissionais de "colarinho branco", etc. O currículo regula não apenas os conteúdos que se lecionam, mas também os distribui socialmente. Por exemplo, o ensino de idiomas modernos costuma ser relegado mais para o final do ensino fundamental, o que é uma conquista recente, e sobre tudo até o ensino médio. Por acaso a decisão se deve a um princípio técnico-pedagógico, por serem estas idades mais propícias para aprendê-los? A experiência e a investigação dizem exatamente o contrário. A decisão de dar esse tipo de cultura quando a escolaridade está avançada se baseia no fato de que, originariamente, era destinada para a classe média-alta, que é a que necessita desse tipo de formação. E, pois, uma decisão política. É casual que o currículo do ensino médio tenha sido centrado em conteúdos de índole intelectual e a formação profissional não de tipo manual, sem que essa separação tenha relação com os grupos sociais que chegam a cada uma dessas duas modalidades de educação? Achamos que não é.

3) *Nem todos têm o mesmo poder decisório.* O próprio procedimento de selecionar os conteúdos que formam os currículos é um processo político que socialmente não é indiferente, porque nele se evidenciam cotas desiguais de poder na tomada de decisões. Que grupos, interesses e especialistas impõem prioritariamente seus pontos de vista no processo de determinação dos conteúdos curriculares considerados como mais relevantes? Os processos de decisão na confecção e renovação de currículos não estão abertos por igual a todas as partes envolvidas nem a todos os cidadãos. Os poderes públicos, os especialistas, os empresários, os pais, os alunos/as, os professores/as e os que confeccionam materiais didáticos têm uma capacidade muito desigual de interferir nessas decisões.

As autoridades democraticamente escolhidas atuam por delegação de poderes na democracia representativa, mas isto não significa que inevitavelmente trabalhem por igual para todos os governados, nem que a todos seja fácil

controlar suas políticas. Ainda que seja regulada, inclusive a participação de coletividades diversas, não significa que seja real seu poder de interferência. O que um aluno/a pode fazer frente à opinião de seus professores/as, pais com pouca cultura frente à diretoria de uma escola, ou frente à proposta de discussão de um currículo complicado? O que farão os professores/as, nem sempre conhecedores especializados? Obviamente, os professores/as predominarão sobre os alunos/as ou seus pais; os fabricantes de meios didáticos frente a quase todos os grupos citados; a administração educativa respaldada pela política dominante mais do que nenhum outro desses elementos; os grupos empresariais mais do que os sindicatos ou associações de professores/as; os profissionais de um conhecimento prestigiado socialmente frente a outro menos prestigiado. O processo de decisão de conteúdos mostra que os currículos são opções tomadas por quem pode fazê-lo dentro de um determinado equilíbrio de forças sociais.

Currículo e sociedade: uma influência recíproca

Embora seja certo que a escolaridade, o currículo, os professores/as e os materiais didáticos tenderão a reproduzir a cultura hegemônica e favorecer mais uns do que outros, também é certo que essa função pode ser aceita com passividade ou se pode aproveitar espaços relativos de autonomia, que sempre existem, para exercer a *contra-hegemonia*, como afirma Apple (1986). Esta posição deve se refletir nos conteúdos selecionados, mas sobretudo na forma de abordá-los no ensino. Existe uma alternativa a essa posição que Eggleston (1980, p. 70) chama de *recebida*, para a qual o conteúdo é algo dado, não-negociável, sem consenso, exatamente como sua classificação tradicional nas clássicas disciplinas, como componentes de uma determinada ordem não-discutível. A alternativa é uma perspectiva *reflexiva* que entende que o conhecimento admitido no currículo como legítimo deve ser o resultado de um consenso que foi objeto de revisões e de críticas, resultado de uma deliberação democrática constante.

Posição semelhante adota Sarup (1990) quando distingue a perspectiva crítica da tradicional:

"A finalidade do currículo crítico é o inverso da do currículo tradicional; este último tende a "naturalizar" os acontecimentos; aquele tenta obngar o aluno/a a que questione as atitudes e comportamentos que considera "naturais". O currículo crítico oferece uma visão da realidade como um processo mutante e desconstruído, cujos agentes são os seres humanos, os quais, portanto, estão em condições de realizar sua transformação. A função do currículo não é "refletir" uma realidade fixa, mas pensar sobre a realidade social; é demonstrar que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos e, conseqüentemente, que podem ter sido diferentes (e que ainda podem sê-lo)" (p. 217).

Esta distinção – reprodução ou tradição frente à reconstrução, crítica e reflexo – implica, basicamente, uma atitude epistemológica e social perante qualquer classe de conteúdo, mas fundamentalmente perante os temas que são condizantes.

A importância e a necessidade da perspectiva reflexiva ou crítica apóiam-se em vários argumentos: a) a importância de descobrir os pressupostos e os valores implícitos nos conhecimentos herdados; b) a necessidade de um certo relativismo cultural que dê guarida às subculturas de todos os grupos que compõem a sociedade e aos conflitos entre eles e seus interesses; c) a busca de uma sociedade aberta que deve ampliar seus horizontes e democratizar suas estruturas; d) a história da evolução do conhecimento que avaliza a evidência da

construção-reconstrução do conhecimento e a alteração dos paradigmas com os quais se criam e se revisam Kuhn (1975). Se o conhecimento muda com lentidão e às vezes radicalmente, os currículos não podem ser dogmas. Se o conhecimento se constrói e se revisa, a educação ou o currículo que o apresentasse como indiscutível seria um contra-senso.

As determinações mais próximas dos conteúdos do currículo

À determinação social, política e econômica dos conteúdos se acrescentam outras mais imediatas, por meio das quais atuam essas forças, aparentemente mais distanciadas das práticas escolares. Popkewitz (1987) agrupa os condicionamentos dos conteúdos nas seguintes categorias: a) os currículos atuais estão marcados por uma série de idéias provenientes dos movimentos sociais dos séculos XIX e XX; b) a incidência do profissionalismo, que transformou em profissões o que eram atividades e contatos menos formalizados entre os seres humanos; c) a força de imposição "de cima para baixo" que a universidade tem; d) a intervenção da psicologia no plano do currículo. Esses fatores, junto a outros que atuam contra-hegemonicamente, diminuindo e modificando de algum modo essas influências, condicionam o recheio material do currículo. Desenvolveremos um pouco mais este esquema.

Idéias sociais que passam para o pensamento educativo, embora, com menos ênfase à prática

O pensamento pedagógico básico que serve de fundamento para a escolaridade moderna se forja fundamentalmente nos movimentos sociais deste século e parte do século XIX, está diretamente relacionado às transformações sociais que se dão nesses momentos, recolhendo certo legado das revoluções burguesas do século XVIII e do Iluminismo, que resgatavam o valor dos indivíduos, a força de sua iniciativa frente às estruturas opressoras, a liberação das forças do desenvolvimento pessoal quando se rompem essas coerções, a fé na força da razão como fonte criadora frente à tradição aceita acriticamente, assim como a atenção às necessidades de seu desenvolvimento. São idéias coerentes com o predomínio do liberalismo econômico para o qual a iniciativa privada, expressão da capacidade criadora dos indivíduos, cumpre um papel fundamental. Indivíduo, cultivo de sua razão, o valor de sua iniciativa e originalidade, estão na base das idéias pedagógicas (não necessariamente nas práticas) que configuraram o pensamento educativo "progressista" deste século. O currículo é o aliado dessa razão e do desenvolvimento individual.

A esta orientação política e filosófica geral se acrescenta o desenvolvimento que a psicologia evolutiva teve neste século, dando fundamento à idéia de que o aluno/a tem uma especificidade como indivíduo no processo de desenvolvimento de suas capacidades. O movimento da *Escola Nova* na Europa e o *Movimento Progressista* nos Estados Unidos são expressões da mentalidade liberal moderna que contribuiu para moldar o pensamento pedagógico mais recente. A educação "centrada na criança", a pretensão de criar climas favoráveis para a auto-expressão, o aprender em liberdade, o ensino baseado nos interesses do aluno/a, a adequação do que se transmite para suas capacidades, o fomento dos métodos ativos no ensino para favorecer a experiência pessoal de aprendizagem e a consequente relativização dos conteúdos das disciplinas herdadas, junto à necessidade de sua reorganização ao apresentá-los aos alu-

nos/as, são princípios que orientaram a educação moderna e que continuam sendo fonte de sugestões para uma prática que se distancia de realizá-los satisfatoriamente. A criança tornava-se assim a fonte de revisão dos currículos (Tanner e Tanner, 1990). Foram e são idéias que se projetavam mais sobre a educação infantil e o ensino fundamental, ainda que suas derivações tenham alcançado o pensamento didático em geral.

Junto a estas orientações iam se acrescentando outras que as apoiavam e matizavam: a idéia de que o conhecimento experimenta um processo de construção-reconstrução histórica relativizava a ênfase tradicional no conteúdo herdado e acabado. A perspectiva reflexiva ou crítica sobre o currículo que comentamos, como orientação progressista nas relações currículo-sociedade, chamada também *reconstrucionismo*, contribuiu para afixar este legado coerente de pensamento. Todas elas são idéias que fundamentam o valor dos processos intelectuais na aprendizagem, a importância de atender às capacidades que podem se desenvolver com os conteúdos. Estes - embora tenham o valor de expressar a racionalidade e sabedoria acumuladas pelos grupos humanos - não têm por si mesmos poder educativo se não são vistos a partir dessa ótica pedagógica. Sua legitimidade no ensino se justifica enquanto forem suscetíveis de servir ao desenvolvimento dos indivíduos.

São idéias que às vezes criaram contradições, pois em prol da razão se pode buscar uma educação intelectualizada em saberes essenciais não discutíveis e, querendo servir aos indivíduos, pode-se pretender uma educação de conteúdos e métodos próximos às condições da infância, nem sempre de acordo com as determinações do racionalismo. Também não faltaram os exageros em sua aplicação; assim, por exemplo, a idéia de ativismo vazio de conteúdos culturais, o valor concedido à construção mental dos aprendizes, ressaltando o valor de processos formais de aprendizagem desligados também de conteúdos, junto à negação da cultura que preencheu os currículos dominantes, desde a perspectiva não-reflexiva, levaram ao excesso de negar o valor do que se considerava cultura elaborada. Durrkheim (1982) já advertia que:

"... não se exerce a reflexão no vazio, mas focalizando-a em determinados objetos. A única maneira de formar o pensamento é oferecer-lhe coisas particulares para pensar, é ensinar-lhe a apreendê-las, é apresentá-las pelo lado conveniente para que possa captá-las, é mostrar-lhe o que se deve fazer para ter idéias claras e exatas. Quando digo que é preciso cultivar as faculdades da reflexão, não quero dizer em absoluto que se deva submetê-las a uma cultura formal, que resultaria vã; o que se deve fazer é encontrar essas realidades sobre as quais a mente deve exercitar-se; pois deve-se formar sobre essas realidades. A cultura intelectual não pode ter outro objetivo senão fazer o pensamento contrair um certo número de hábitos, de atitudes que lhe permitam montar uma imagem adequada das categorias mais importantes das coisas. Esses hábitos estão necessariamente em função das coisas com as quais se relacionam" (p. 397-398).

Este pensamento referia-se ao ensino médio, mas poderia ser estendido como princípio geral a qualquer tipo de educação.

Ao lado dessas contribuições ao pensamento educativo moderno, outras perspectivas de caráter decididamente social contrapuseram preocupações de tipo menos individualista e técnico-pedagógico. Os movimentos revolucionários, bem como as resistências operárias e sociais que lutaram contra os excessos do liberalismo econômico e sua expressão na industrialização moderna, ressaltaram o valor da igualdade de oportunidades e a forte determinação que as estruturas externas impõe aos indivíduos, condicionando os efeitos da escolaridade segundo a procedência social do aluno/a. O princípio da educação para todos foi a expressão da crença no valor universal e democratizador da cultura

como oportunidade de desenvolvimento, mas também como superadora das desigualdades.

A escolarização universal seria uma expressão das transformações da sociedade industrial, da necessidade de formar e disciplinar a mão-de-obra e da fé no poder da cultura escolar. As conquistas sociais e econômicas mais recentes libertaram a infância nessas sociedades da carga e exploração do trabalho adulto, desenhando essa etapa da vida como um espaço com possibilidades reais de atenção educativa, como âmbito preservado para sua preparação por meio da educação. Um espaço que não ficaria isento aos valores e às forças sociais externas dominantes que deveriam impor-se nesse momento de maturação por meio da influência simbólica da educação escolarizada, graças ao currículo e às práticas educativas a que este dá lugar. Seus conteúdos dão acesso a uma certa cultura, mas também serviram para a socialização do cidadão/dã.

Nas democracias ocidentais modernas, a escolaridade e seus conteúdos deviam essa funcionalidade socializadora ao se entender que currículo e práticas escolares deveriam ser formadores do cidadão/dã em valores sociais coerentes com esse sistema de organização e convivência. A escola deveria se organizar como uma sociedade embrionária. As mudanças sociais realizadas por cidadãos cultos, "adequadamente" socializados, não poderiam provocar desordens. A conexão entre cidadão/dã ilustrado, a mudança social e a escola ficava assim estabelecida no pensamento educativo. A obra que melhor reflete esta posição é a de Dewey (1967), *Democracia e educação*, publicada em 1916. A independência dos indivíduos, o saber tomar decisões coletivas, a aceitação de ponto de vista diferente do próprio, o respeito à vontade da maioria, exigem certas habilidades sociais que se cultivarão numa atmosfera escolar adequada.

Leccionar um currículo comum para todos, superar as discriminações produzidas pela separação dentro do sistema escolar de especialidades curriculares diversificadas socialmente, compensar as deficiências de origem dos alunos/as para enfrentar os conteúdos curriculares, diversificar as exigências escolares para que as capacidades de todos tenham acolhida na escolaridade, suprir a concórdia entre os alunos/as, desenvolver os valores da solidariedade por meio do conhecimento e das práticas pedagógicas, tratar os conflitos sociais estimulando a tolerância frente às distintas visões, são, entre outras, idéias procedentes das preocupações sociais que se somarão ao discurso pedagógico e curricular, afetando a seleção de conteúdos e as formas de desenvolvê-los no ensino.

Conhecimentos: base de profissões

Todos os princípios que constituem o texto anterior influíram muito mais no pensamento e na retórica do que nas práticas educativas. As fortes determinações sobre os sistemas escolares modernos impuseram outra lógica que compete com aquelas idéias de renovação educativa. Isto ocorre ou porque se prepara para competências gerais ou porque o sistema escolar expede títulos diretamente ligados ao exercício de profissões. Os currículos experimentam o ensino tenha um caráter propedêutico, quando a escolarização fica conectada ao sistema de ocupações na vida profissional.

Nas sociedades com os sistemas de produção complexos e diferenciados, as atividades laborais também se diversificam e se ligam a conhecimentos cada vez mais especializados. O mundo da produção cria uma infinidade de categorias de trabalho e especialidades e configuradas como "profissões" que se delimitam, afirmam e legitimam em boa parte com a fundamentação que, se supõe,

lhes dá um certo tipo de conhecimento ao qual se confere o valor de ser preparatório das mesmas.

E evidente a tendência, na atual ordem social, de que sejam cada vez mais as ocupações que se profissionalizam e se exercem, como afirma Popkewitz (1987), legitimando-se mais pelo domínio de competências ligadas à posse dos conhecimentos prévios, que se consideram básico para tais atividades, do que pela competência mostrada no exercício da atividade profissional. Esta condição social tem importantes repercussões para a educação, à qual, entre outros fins, se exige que se relacione com a sociedade, prepare os indivíduos para a vida adulta, etc. O autor citado afirma que:

"Um elemento essencial da transformação da escola foi a profissionalização do conhecimento social. Partes crescentes da vida pública e da vida privada tendem a ser definidas por padrões do discurso desenvolvido pela produção tecnológica e pelas organizações burocráticas" (p. 12).

A própria ordenação do currículo por parte do Estado é uma forma de intervir na diferenciação laboral-profissional, separando por especialidades e hierarquizando ocupações (Kemmis, 1989, p. 62).

Esta tendência é desigualmente evidente nas distintas esferas de atividade de labor. A relação entre conhecimento e desempenho da profissão é muito distinta nas atividades manuais, nos serviços ou no caso de técnicos especializados, por exemplo. Enquanto que para algumas das ocupações se pode pressupor quais as bases de conhecimento que se ligam diretamente a seu exercício, em outras, esses laços são muito difusos. A medicina é um caso de forte profissionalização em torno de conhecimentos especializados de alto nível de elaboração; no professor/a a relação se dá num grau muito mais tênue. Embora o binômio conhecimentos fundamentais-habilidades práticas atue em proporções distintas na preparação e no exercício de cada profissão, entramos na era dos "especialistas" para atividades cada vez mais numerosas. O esquema *conhecimento fundamental prévio base da prática adequada*, presente em toda a produção tecnológica, transfere-se para uma infinidade de atividades de serviços que não são estritamente científico-técnicas.

Nesse segmento das profissões menos especializadas, para as quais o conhecimento básico já não é preciso, o debate é feito em outros termos. A formação profissional menos exigente em aspectos acadêmicos reclama a conveniência de realizá-la no local de trabalho ou ligada estreitamente a ele. Algo que do ponto de vista profissional é igualmente válido para profissões "em alta" no prestígio, mas nestas não se renunciaria à legitimação que supõem os títulos acadêmicos.

A idéia de ampliar a formação básica comum, por exemplo, atrasando o começo da formação especializada não é fruto de uma política assentada somente nos princípios humanistas e ilustrados de dar mais formação a todos, mas é, fundamentalmente, a consequência da evolução de um mercado de trabalho. Este necessita menos de mão-de-obra não-especializada, que atrasa a entrada no mundo do trabalho pela mesma razão e que reclama uma *educação básica* cada vez mais sólida para enfrentar processos mais complexos e mutantes, nos quais o "saber profissional útil" é uma separação em competências intelectuais genéricas, que antes só eram necessárias para empregos mais qualificados. O valor da *formação geral* se recupera desta forma não pela necessidade de propiciar uma visão coerente do mundo, ou por facilitar um desenvolvimento mais integral dos seres humanos, razões que seguem tendo sua validade, mas por seu valor polivalente na preparação para o mundo do trabalho. Assim, o discurso educativo moderno preocupava-se bem menos com a função cultural e democratizadora das escolas do que em ligá-las aos interesses profissionais e produtivos (Ghoux, 1990, p. 230).

A possibilidade de optar entre conteúdos, quando esta é possível, ficará impregnada dessa hierarquização social. As próprias coletividades de estudantes diferenciar-se-ão pelas opções de conhecimento a que recorrerem. Não é casual que certos estudos de menor "nível" de prestígio sejam mais exercitados pelas mulheres, por exemplo.

A elaboração intelectual sobre a educação, o pensamento educativo e a pesquisa ficarão marcados por essa ideologia utilitarista. A inclinação profissionalizadora do currículo leva a uma forte dependência de todo o sistema escolar quanto ao sistema produtivo que alcança as legitimações intelectuais desta tendência, em contradição, às vezes, com as funções exaltadas pelo discurso humanista, social e ilustrado sobre o valor da escolarização. Capítulos tradicionalmente importantes na história do pensamento pedagógico, como a formação intelectual, o significado da educação geral dos cidadãos frente à especialização, a educação ligada às necessidades dos indivíduos, o valor emancipador da cultura, etc., cedem lugar ao discurso e a preocupações pragmáticas ou, simplesmente, ficam relegados ao papel de retórica que encobre a realidade. Não é casual que o discurso progressista em educação se encontre em recessão.

Tudo o que citamos nos itens anteriores (A e B), esclarece o princípio de que o currículo tem como fonte primordial a sociedade na qual adquire forma. No currículo se reflete um projeto de sociedade: desta procede o conteúdo que se considera importante, porque dela emana toda a cultura; sociais são os valores que servem para selecionar os conteúdos do ensino considerados adequados; nas atividades sociais se encontra uma das fontes primordiais de determinação das profissões. A análise da cultura que vale a pena conservar como referencial do grupo (ponto de vista *retrospectivo*), a resposta às necessidades do momento presente (*perspectiva presente*) e a qual modelo de sociedade queremos nos dirigir (*perspectiva de futuro*) são as três fontes capitais da discussão curricular.

A determinação recíproca dos níveis escolares

A linguagem utilizada habitualmente dificulta, às vezes, entender a gênese dos significados dos conceitos que empregamos. Falamos de educação e de sistema educativo, por exemplo, presumindo, implicitamente, uma certa universalidade desses termos, sem considerar que englobam concepções diversas. O sistema educativo é complexo e nele se reagrupam tipos de educação com funções diferentes, até contrárias em certos casos, com distintas trajetórias históricas que deixaram sua marca nas idéias, nas atitudes e nos hábitos pedagógicos-práticos que se desenvolvem em cada tipo de ensino. O sistema educativo é o resultado da confluência da evolução histórica de subsistemas separados aos quais acudiam pessoas de diferentes classes sociais e por motivos bem distintos em uns e em outros casos.

Um exemplo evidente disto são os níveis e modalidades do sistema educativo. Este demonstra agora compor-se como uma pirâmide ordenada na qual um nível se apóia no imediatamente anterior e é a base do seguinte; a ascensão dos alunos/as por esses degraus parece ser um caminho de progresso natural e ordenado em que todos podem avançar. Falamos de ensino fundamental, médio e superior, com um certo sentido implícito de graduação e ligação entre eles. Uma ordem que parece ter correspondência, por isso mesmo, com a continuidade de cultural entre o recheio curricular de cada um desses ciclos temporais: existiria uma cultura básica prévia, outra média, ampliação da anterior e fundamentalmente da seguinte e, finalmente, outra superior. Graduação que é certa do

O currículo sob o código de *racional*, tal como o chama Lundgren (1983, p. 25 e ss.), que domina a escolarização moderna, no qual as ciências positivas abundam mais do que as humanidades, o estudo dos objetos é mais enfatizado do que o dos homens, não pode ser entendido sem esta perspectiva, que não só ateta estudos especificamente dirigidos a profissões de caráter mais manual – a chamada formação profissional – mas também os níveis educativos básicos dos quais emerge a grande massa de trabalhadores não-qualificados e que são a base de especializações posteriores. A universidade não é alheia a esta tendência para a profissionalização.

Esse código não só será argumento utilizado pelos políticos, planejadores e geradores de emprego quando empreendem ou pedem reformas educativas, como também passará a ser ideologia pedagógica dos professores/as e um valor assumido pelos consumidores da educação que esperam destas utilidades materiais concretas. Aprender e saber terá sentido só se prepara para algo. É o que em certos âmbitos se conhece como a pressão "vocacional" na escolaridade e no currículo. Em momentos de insegurança e crise econômica, a promessa de melhores possibilidades de emprego e de mobilidade social não pode passar inadvertida para os que têm acesso a um mercado de trabalho escasso e inseguro.

O recente movimento neoconservador, que zela pela eficácia nas escolas a serviço dos interesses da produção tem muito a ver com estas tendências (Apple, 1989, p. 129 e ss.). A crítica à escola, às suas práticas e ao conhecimento que lecionam é feita do ponto de vista dos interesses da produção. A chamada "volta ao básico" (*back to basic*) que esse discurso conservador preconiza supõe se concentrar nas aprendizagens mais imediatamente rentáveis, a crítica a qualquer outra "distração cultural" no currículo, retirar o apoio à opção do aluno/a, esquecer-se de objetivos pouco utilitaristas, regressão aos métodos eficientistas, ênfase no controle mais rígido do currículo para que não se saia do caminho previsto, ainda que não se expresse sempre centralizando as decisões curriculares, mas por outros procedimentos indiretos: regulações técnicas, avaliações externas, etc.

Efeitos menos evidentes do utilitarismo do conhecimento

Este debate penetra não apenas na orientação, na seleção e na ponderação dos conteúdos, mas também numa depuração de métodos pedagógicos a serviço do que se vê como mais útil, como difunde ou reforça outras mensagens ideológicas ocultas. Da mesma forma que diferentes profissões têm *status* desiguais, os tipos de conhecimento nos quais se apóiam o que, por sua vez, também o terão, tem relação com as diferenças dos grupos sociais que têm acesso a esses conhecimentos e aos correspondentes empregos. O conhecimento de prestígio é o que se relaciona com atividades profissionais também prestigiosas e rentáveis para proporcionar boa situação econômica aos que as desempenham. Conhecimento que ao se ligar tão diretamente com o desenvolvimento econômico, recebe mais recursos para pesquisa. As profissões em alta correspondem o auge de um tipo de conhecimento; a tendência inversa não é menos correta.

Por outro lado, a fé no poder libertador material de certos conhecimentos os torna mais procurados e menos discutíveis. A própria racionalidade sob a qual se estruturam e os métodos de investigação utilizados neles obterão mais valor frente a outras perspectivas epistemológicas. Sem dúvida, o que mais comumente se entende por científico e sério é o modelo de cientificidade dos conhecimentos dominantes social e profissionalmente. A hierarquização no prestígio dos professores/as que lecionam umas áreas ou outras de conhecimento é outra consequência, assim como a desigual representação horária que têm diferentes componentes curriculares.

ponto de vista de que é preciso ter a superação de uma escala referenciada como requisito para passar para a seguinte, embora a continuidade interna real entre as "culturas curriculanzadas" em cada nível seja muito discutível. Cada estágio e especialização se desenvolveram historicamente criando uma tradição própria. A compreensão real do que representa cada uma requer aprofundar em como se configuraram as subculturas acadêmicas diferenciadas.

A aparente unidade do sistema educativo, o fato de que este tenha uma estrutura de níveis e especializações geralmente interconectadas, é uma ordem imposta ao mesmo bastante tardiamente, quando a escolarização obrigatória se universaliza e as administrações dos estados devem ordenar a estrutura escolar completa, regular as titulações, as passagens entre níveis, etc. Ao se prolongar e tornar a educação massiva, é preciso recompor a complexidade que representaria um sistema desestruturado sem marcar caminhos de progressão em seu seio. Uma prova disso é que na análise da trajetória dos sistemas educativos, sobretudo quando se enfrentam reformas da estrutura do sistema escolar, sempre aparece um ponto-chave sobre o qual se polemiza: as passagens, as pontes, as transições entre níveis e modalidades, buscando, em geral, uma maior comunicação. Do ponto de vista comparado, considera-se mais justo, adequado e moderno um sistema melhor integrado que não oculte a passagem entre níveis e modalidades de ensino. O que é prova de que se trata de ir fazendo convergir a história de cada nível e modalidade de ensino.

Podemos citar a educação infantil como um exemplo significativo que está adquirindo agora maior cientificidade e tem conteúdo próprio no sistema educativo. Obviamente, não surgiu como a base prévia necessária da educação fundamental, nem esta se constitui sempre como continuidade daquele nível, simplesmente porque a origem da escolarização infantil é posterior. O currículo de ambos os estágios da escolarização não tem necessariamente uma coerência estrita quanto à sua continuidade. A educação infantil surge como necessidade de assistência à família quando esta se torna nuclear e a mulher tem acesso ao trabalho fora de casa. Uma vez criado, tratar-se-á de encaixar o novo nível com o restante do sistema, ordená-lo e aclarar seu currículo, porque, já que os alunos/as passam de um estágio para outro da escolaridade, o que aprendem em qualquer deles não será indiferente para o próximo.

Outro exemplo evidente de autonomia em sua gênese e desenvolvimento é o da educação profissional. A incorporação dos níveis superiores da mesma à universidade – as engenharias – ocorreu muito tarde, porque nasceram à margem dela. Nos níveis inferiores, a formação para os ofícios teve sua origem nos artesãos, no próprio emprego. Dentro do sistema escolar foi mais um subproduto do que uma parte substancial do mesmo. A opção por ela foi feita por quem não podia fazer outra coisa. Hoje se debate e se tem dúvidas se é melhor uma formação prática dentro do sistema escolar, ligada mais diretamente ao emprego, ou em regime de alternância com este, porque não está claro que os objetivos específicos, que devem atingir, sejam cumpridos adequadamente dentro dos "moldes acadêmicos estabelecidos" no sistema escolar.

O sistema educativo cresce como um guarda-chuva acolhedor de diferentes níveis e tipos de educação; transforma-se progressivamente para dar guarida a modalidades educativas peculiares, com funções e origens distintas, com clientelas também diferenciadas, tratando de se constituir como uma rede na qual os sujeitos percorrerão caminhos e estágios de duração distinta. Coerentemente com a origem histórica diferenciada de cada nível, a unidade pedagógica do todo com um currículo diferenciado mas com cuidada continuidade, é uma ficção ou, simplesmente, um objetivo e um desejo. Dentro de cada nível e especialidade aninham-se currículos e estilos em parte semelhantes e em parte dife-

rentes, com relações fortes ou mais fracas entre os pressupostos que os sustentam em cada caso.

Não é inútil lembrar que, curiosamente, o nível superior ou universitário é o que primeiro se estrutura de um ponto de vista histórico, e que o ensino fundamental é o último em se configurar como um grau próprio, base dos seguintes, pois em suas origens teve um caráter assistencial não-massivo. Sua universalização começa em fins do século XIX e se faz, e não por todos os países, durante o século XX. Citávamos que a educação infantil está sendo estruturada agora, o nível médio ou de ensino médio tem sua origem na preparação dos alunos/as para o ensino superior, mais do que ser a prolongação da cultura elementar e geral que se dava no ensino fundamental. Somente depois da Segunda Guerra Mundial surge a necessidade de um ensino secundário obrigatório universalizado nos países mais desenvolvidos, objetivo que está longe de ser alcançado em muitos outros.

Lembramos aqui a diacronia histórica dos níveis educativos, os quais apenas na atualidade – um final provisório de sua evolução – podem ser vistos com uma certa coerência interna, para entendemos o fato de que nos níveis médios e superiores são criadas necessidades, estilos pedagógicos e tipos de currículos que podem ser pouco coerentes com os anteriores e, nessa medida, ser fonte de pressão que distorcerá a filosofia curricular própria dos níveis inferiores. As influências de estilos educativos e de orientações curriculares entre níveis dependerão das relações peculiares que se estabeleceram entre cada dois níveis e/ou modalidades dentro do sistema educativo.

Para relacionar esta espécie de leis abstratas com experiências no alcance de todos os que passaram por diversos níveis de educação, mencionaremos dois exemplos dessas relações conflitantes. Um se refere à discussão sobre a pretensão de se conseguir uma educação infantil diferenciada do sistema de educação fundamental, com sentido educativo próprio e até em escolas separadas, para que não seja "pré-escolar" e se livre do estilo acadêmico predominantemente inclinado às aprendizagens e hábitos escolares dominantes na educação fundamental. Argumento que serve, pelo contrário, a partidários da união entre esses dois níveis, precisamente para "contaminar" a educação fundamental em suas primeiras séries com o estilo e a filosofia da educação infantil. A educação infantil define uma pedagogia exclusiva que convém que se desenvolva um estilo, se não isolado, suficientemente próprio para que não se torne uma fase preparatória de outro nível? O dilema parte das funções que este nível educativo cumpre: cuidado com a infância, estímulo do desenvolvimento e fonte de aprendizagens que sejam base da escolarização posterior.

Outro exemplo se refere aos conflitos que surgem no ensino médio. Tendo este sua origem como preparação de minorias para o ensino superior, ao se estender quantitativamente, passa a fazer parte da educação básica; nem todos terão a universidade como destino. Quais devem ser seus objetivos dominantes: servir à continuidade da educação geral ou à especialização que o ensino universitário exige? Seus conteúdos devem ser anúncios da especialização ou devem servir a outros objetivos gerais? Facilita-se a integração de conhecimentos para tornar mais inteligível o mundo ou se parcializa o saber em disciplinas especializadas tal como exige o nível superior, com a correspondente consequência na especialização do professorado? O tipo de conhecimento legítimo, a forma de organizá-lo e as ênfases ao lecioná-lo podem e devem variar segundo a opção que se tome. A tradição nos legou o até pela especialização propedêutica em matérias que se consideram básicas. Se o ensino médio se universaliza e até se torna obrigatório, esta perspectiva, se não for errada, deve ser corrigida. Estas tradições legaram um conceito de professor/a de ensino médio como "especialista", enquanto que o do ensino fundamental será um "generalista".

Este panorama de histórias particulares e de conflitos nos sugerem a necessidade de entender os tipos de currículo que dominam em cada nível educativo como um reflexo da função social que tem encomendada, segundo a quem e ao que esteja destinado. Além do mais servem para explicar os conflitos e influências mútuas entre os currículos de todas as especialidades e níveis. É preciso lembrar um fato básico: existem níveis do sistema que estão hoje planejados para que todos os alunos/as passem por eles, que formam o que se denomina escolaridade obrigatória, e junto a eles existem outros não-obrigatórios, que é o mesmo que dizer que estão destinados apenas a uma parte da sociedade e são seletivos, simplesmente. Destinatários diferentes e caráter seletivo ou obrigatório definem necessidades curriculares distintas e desatam mecanismos de comportamento pedagógico diferenciados.

Os níveis superiores de ensino têm uma história mais longa e tradições muito assentadas, servem a interesses e às minorias mais importantes na sociedade, neles se educam as elites, neles vivem os especialistas por antonomásia do conhecimento que legitimam o que é e não é essencial. Por isso, difundem de "cima para baixo" sua marca curricular e até pedagógica. Uma aula de educação fundamental se parece demasiado com qualquer ambiente escolar transmissor da universidade como para não se pensar numa reprodução pedagógica de formas de comunicação, controle, disposição do tempo e do espaço, etc. A reprodução da mentalidade curricular legítima não apenas um tipo de conteúdo, mas também uma determinada mentalidade e estilo cognitivo dos professores/as, um *ethos* das escolas, mediatiza as aspirações dos pais, concretiza-se naqueles que confeccionam os textos escolares, nas formas de avaliar e, naturalmente, em políticos e administradores.

Popkewitz (1987) lembra que:

"Enquanto o debate sobre o currículo continua, a inclusão das categorias universitárias do conhecimento nas escolas legítima tanto o conhecimento quanto seus possuidores" (p. 14).

Conseqüentemente, as formas de entender os conteúdos nos níveis mais adiantados difundem-se por todo o sistema educativo. Os demais saberes são arremedados, aproximações ou, no melhor dos casos, "passagens elementares prévias" para chegar até ali. Os "profissionais do conhecimento e da cultura" que não são do nível mais adiantado são, basicamente, reprodutores daqueles conhecimentos e cuidadores de crianças e jovens. Somente em meios culturais, sociais e pedagogicamente mais sensibilizados compreende-se a relação contrária: que a sobrevivência e, sobretudo, a expansão de um estilo elitista nos níveis superiores depende de atitudes intelectuais cultivadas em níveis médios e básicos de ensino, nos quais a "experiência intelectual e cultural" tem pouco significado pessoal para seus receptores quando os currículos são meros resumos dos saberes especializados.

Existem fórmulas técnicas para determinar os conteúdos?

"As teorias não podem esperar compreender a amplitude e a diversidade das razões e ações requeridas para fazer funcionar o currículo. Os materiais da teoria são as abstrações e as generalizações; os da prática curricular são os fatos reais, os professores/as reais e as crianças reais" (Kemmis, 1988, p. 68).

Dispomos de algum tipo de racionalidade científica - com as reservas com que se pode utilizar esta expressão no conhecimento sobre a educação - para legitimar tecnicamente as decisões no processo de elaborar e desenvolver

na prática o currículo? O político ou o professor/a pode esperar um guia seguro, alguma lei científica em suas decisões que parta do conhecimento pedagógico ou psicológico? Esta é a pergunta de quem evita os problemas de fundo para se amparar nas formas, ou a dos que esperam que, à semelhança do mundo e o guem em sua manipulação e transformação. São as perguntas de quem submete a um esquema de racionalidade científica de tipo objetivo, algo que é um problema de opções carregadas de valor. A mentalidade científico-técnica busca respostas ao *como* se deve fazer as coisas, mas não ao *que* se *deve* fazer (Kemmis, 1988). Os fenômenos educativos são construções sociais e não se pode pensar que tenham uma resposta única e certa para cada aspiração, pois existem soluções múltiplas, mas não-equivalentes. As decisões básicas que se tomam no currículo são, fundamentalmente, sociais e morais com um significado político: que cultura dar e a quem distribuí-la. A aplicação de metodologias científicas pode servir sim para avaliar as consequências das decisões que se tomam, analisar como reagem os sujeitos, ver se os conteúdos selecionados são factíveis para uma idade, por exemplo, comparar experiências e iluminar o processo de tomada de decisões ou a revisão das decisões já tomadas. Esses métodos podem ajudar a ensaiar e comparar a colocação em prática de um currículo *já* decidido.

Os estudos curriculares, quando pretenderam tecificar a tomada de decisões, contribuíram para ocultar os problemas básicos. A teoria dominante no currículo, derivada dos pressupostos de Tyler (1973), ajudada por modelos de instrução para a aprendizagem de materiais muito definidos, difundiram a crença de que a confecção de um currículo era questão de seguir uns passos precisos, determinar em níveis de progressiva definição as metas da escola, apoiando-se em conhecimentos seguros e em técnicas de gestão e de análise de aprendizagens e de necessidades sociais. Kemmis (1988) acredita que assim:

"... relegava aos encarregados de confeccionar o currículo o papel de tecnólogos, dependentes dos cientistas pesquisadores puros da psicologia, e transformava os professores/as em técnicos" (p. 62).

Mas lembremos que o próprio Tyler propunha a *filosofia educativa e social* como o primeiro filtro do currículo, à frente da psicologia, que é um dos pilares da pretensa racionalidade dos currículos na escolaridade moderna. A psicologia não pode nos dar as respostas elementares à determinação dos currículos como pretende toda uma filosofia aparentemente científica. A psicologia da aprendizagem era para o autor citado um segundo filtro que dirá se o conteúdo da seleção se adapta ou não ao aluno/a. No entanto, em todo nosso século, a psicologia tem sido o instrumento principal de racionalização, controle e legitimação das decisões curriculares tomadas (Lundgren, 1983).

Certamente, o pensamento psicológico sobre a criança, desde Stanley Hall, desempenhou um importante papel na formação do pensamento progressista em educação durante o século XX e contribuiu para reconstruir o currículo desde a criança, como dissemos anteriormente. Assim se questionou a validade dos métodos que não consideravam as peculiaridades dos alunos/as nem atendiam às condições dos processos de aprendizagem. Mas se as descobertas psicológicas são importantes, junto com outras contribuições, para orientar opções metodológicas na educação e para analisar a adequação das práticas vigentes, seus achados não podem agora responder à pergunta básica: o que é que as crianças e adolescentes devem aprender.

Tanner e Tanner (1990) afirmam:

"...ainda que de fato se possa demonstrar que as crianças podem aprender certas coisas ou que a aprendizagem de certas coisas pode ser acelerada notavelmente não resolve o problema das prioridades e opções do currículo" (p. 104).

Ou, como comenta Popkewitz (1987):

"A busca de uma racionalização da conduta pessoal se estendeu à conduta da escolarização. Boa parte do discurso sobre a escola na virada do século organizou-se ao redor dos princípios da psicologia educativa (...). Para compreender a psicologização do currículo é preciso que consideremos que a psicologia não é algo natural em relação à seleção e organização do conhecimento escolar. Os problemas acerca deste não podem se derivar das interrogações psicológicas ou das ciências sociais. A escolha de um currículo implica problemas filosóficos, políticos e éticos.

Os psicólogos descontextualizam os problemas curriculares reformulando-os como se estabeleçam a partir da administração e da eficiência" (p. 17-18).

Assim se deu a impressão de que confeccionar um currículo é um ofício de especialistas, como se só eles possuísem as chaves do que a escola e os professores/as devem fazer. Sob uma linguagem aparentemente científica se oculta a natureza das opções que se tomam. Hoje em dia, o *saber* sobre o currículo é disperso e segue paradigmas de pensamento muito distintos, mas se entrevê uma linha diretriz fundamental: que o saber não é um pretensso guia de passos a serem dados, mas quer servir de ajuda na análise para iluminar a tomada de decisões, tornar explícito o oculto, conscientizar sobre os problemas, discutir o que parece dado e natural, questionar as realidades, analisá-las e comparar experiências de sistemas educativos, de inovações pedagógicas de professores/as e de escolas.

Tratamos de demonstrar que o currículo é objeto de muitas práticas e que se expressa e se concretiza nelas, que se molda numa multidão de contextos, sendo afetado por forças sociais, por marcos organizativos, pelos sistemas de produção de materiais didáticos, pelo ambiente da aula, pelas práticas pedagógicas cotidianas, pelas práticas de avaliação, concluindo que todo ele é um processo social. É realista pensar em dispor de um conjunto de leis e de princípios que, como modelo de guia científico, apóie tecnicamente as decisões que se tomam em todos esses âmbitos? Os estudos curriculares ou a teoria do currículo podem ser um conjunto de normas cientificamente validadas para regular a prática que implicam as decisões em todos esses âmbitos? Simplesmente não. Trata-se, antes, de responder a pergunta, como dizia Reid (1978, p. 49): que tipo de problemática é o problema curricular?

Uma interrogação que pode ser respondida levando em conta as seguintes premissas: 1) Os temas curriculares são de tipo prático, para serem resolvidos dentro de contextos concretos, não são um problema teórico genérico. 2) Existem várias formas não-equivalentes de resolvê-los. 3) São problemas que se apresentam como incertos, porque se produzem conflitos entre fins e opções, porque estão ligados a situações únicas. 4) Têm todos esses traços porque, positivamente, a pergunta fundamental é: o que *devemos* ensinar? A resposta que o currículo dá é uma opção concreta, mas cabem muitas possíveis. Desenvolver-se-á em determinadas aulas, e não em ambientes ideais nem universais, num tempo e num espaço, com alguns meios e com certos professores/as. Seu beneficiário não será um aluno/a ideal descrito pela psicologia, mas encarnado numa cultura (Schwab, 1983, p. 203).

Portanto, a racionalidade que há de nos guiar na hora de determinar um currículo, certos conteúdos, não é a busca ou crença na receita, na regra segura, senão que devemos nos apoiar em procedimentos que este último autor chama de *deliberação* ou de raciocínio prático, e a primeira ajuda que tais procedimen-

tos devem prestar é a de colocar as interrogações que haverão de responder e explicitar as posições desde as quais se tomam decisões provisórias. O problema fundamental na hora de confeccionar um currículo não é, pois, ver em que racionalidade científica se fundamentará, mas estabelecer os procedimentos mais aceitáveis na deliberação que há de se seguir ao configurá-lo.

É uma posição que sugere toda uma filosofia para o comportamento no plano curricular, que veremos mais adiante, junto a uma redefinição da missão papel dos agentes educativos. Mais do que uma simples metáfora, trata-se da fissional situacionais, amparados numa *epistemologia da interação* no pensamento educativo. Não devemos aspirar a normas técnicas, mas a princípios de comportamento frente a situações.

"Os investigadores não foram capazes de encontrar comportamentos individuais de ensino que sejam efetivos em todas as situações... foram desalentados as tentativas de construir modelos de instrução que transcendam as dificuldades inerentes ao estudo de qualquer conduta individual" (Tom, 1984, p. 51-52).

O enfoque *deliberativo* é uma imagem ou uma metáfora coerente com um sistema descentralizado de gestão que estabeleceu, por um lado, a abertura das propostas curriculares, seja qual for o agente que as apresenta, e, por outro, o atitude democrática de elaboração de respostas frente a situações práticas convexas. A deliberação, como diz Schwab (1983, p. 208), implica comunicação entre os participantes na comunidade educativa, consideração ampla de alternativas e percepções de todos os participantes. Requer a conexão de muitos especialistas e todos os implicados num processo contínuo de discussão e validação de resultados para melhorar constantemente a prática; é um avanço democrático na forma de conceber a prática pedagógica.

Nas palavras de Reid (1978), a perspectiva deliberativa é:

"O método pelo qual se resolvem a maioria dos problemas cotidianos, chamado deliberação ou raciocínio prático. É um processo intrínseco, social, em que se evidenciam habilidades intelectuais, individuais e coletivas, pelo qual identificamos interrogações a que devemos responder, estabelecemos plataformas para decidir sobre respostas e escolhemos frente às soluções possíveis. São poucos em compreender-las" (p. 43).

Como método, a opção deliberativa frente à incerteza é mais uma atitude do que um conjunto de etapas claramente estabelecidas. Tem uma peculiaridade de básica, como assinala McCutcheon (1988):

"que desencana numa condição prévia: a de que os professores/as são profissionais dedicados, responsáveis e moralmente comprometidos com seu trabalho, enquanto que na perspectiva tradicional o currículo aparenta algo a ser usado porque se assume que é o produto de decisões de especialistas" (p. 200).

Entende-se que a deliberação se realiza em todo o processo em que se tomam decisões, desde o planejamento, passando pela realização em sala de aula, até quando se reflete depois de ocorrida a ação. Pressupõe professores/as que colaboram dentro de equipes, dentro de um mesmo ciclo ou etapa e entre matérias. É o processo que intervém quando se realizam projetos para uma escola, para um grupo de alunos/as, ou quando, a partir de materiais cur-

riculares realizados por outros, analisam-se formas práticas de aplicá-los numa situação concreta.

A CULTURA DO ENSINO OBRIGATÓRIO

Desenvolver conceitos referentes ao currículo em geral tem como objetivo servir à compreensão da escolarização e dos mecanismos que regem a cultura escolar. Porém os valores da análise são cerceados ao esquecer que essa cultura se diversifica amplamente segundo o tipo de alunos/as a que se dirige e de acordo com a função que cada etapa ou modalidade de ensino desempenha no conjunto do sistema educativo. A institucionalização da prática escolar se manifesta de diversas maneiras, pois, como já comentamos, a unidade deste sistema é uma abstração.

O conceito de *ensino obrigatório* serve para introduzir no debate e análise do currículo uma peculiaridade que marca decisivamente a função cultural dos níveis escolares compreendidos nessa etapa educativa. A obrigatoriedade do ensino não só é um referencial básico das políticas educativas, como também nela se expressa toda uma filosofia pedagógica que se traduz nos conteúdos do currículo.

Os limites de idade na escolaridade obrigatória variam entre os países e segundo as circunstâncias históricas que afetaram cada um deles. Os limites de idade entre os quais oscila são marcados basicamente pelas possibilidades econômicas, coerentes com um determinado nível de desenvolvimento e com uma política sensível para o serviço social que é a escolarização. A discussão sobre a conveniência pedagógica de certos limites de idade ou outros é subsidiária frente à realidade do condicionamento econômico básico. Na Espanha, a obrigatoriedade abrange a etapa da vida do aluno/a que vai dos seis aos 16 anos, que compreende a educação fundamental e o ensino médio.

A obrigatoriedade implica que a instituição escolar acolhe todo tipo de alunos/as que podem se beneficiar desse direito nas idades que aquela compreenda. Quanto aos conteúdos do currículo, o ensino será pensado como uma oferta cultural válida para todos, a base de uma cultura geral da qual todos possam tirar proveito, aceitando os alunos/as tal como são num momento ou ambiente dado. Pretender submetê-los a um padrão acadêmico-cultural preestabelecido ou selecioná-los e hierarquizá-los de acordo com as possibilidades de cada um para seguir esse padrão é contrário ao direito que todo aluno/a tem de se beneficiar da escolaridade obrigatória. Esta é um estágio educativo que tem uma justificativa social, é uma oferta para todos; o que, sem sombra de dúvidas, produz problemas organizacionais, ao existir nas escolas alunos/as com ritmos, possibilidades e limitações muito diferentes. Estes inconvenientes devem se subordinar à filosofia social que orienta a educação obrigatória.

Significado social do ensino obrigatório

A origem, a manutenção e o prolongamento progressivo da escolaridade obrigatória têm várias justificativas:

1) Possui o caráter de ser um *serviço social*. A educação não pode ser privativo de um grupo numa sociedade que pretenda ser livre e democrática. Todos os indivíduos têm direito ao acesso aos bens culturais, à preparação para um emprego e a ser capacitados para participar na sociedade da qual fazem parte.

Por isso, é um serviço financiado pelos estados modernos, ainda que se dê em instituições não apenas públicas, mas também privadas. Ainda que as circunstâncias de cada país variem, a própria filosofia social democratizadora que deu origem à educação obrigatória como serviço gratuito aos alunos/as, faz com que esteja organizada pelo Estado na qualidade de serviço público, com tendência a ser distribuída em instituições públicas. Finalmente, salvo exceções de instituições assistenciais, geralmente a iniciativa do Estado é que atendeu aos mais desfavorecidos.

A filosofia básica do ensino obrigatório é a diminuição das desigualdades de origem entre os cidadãos (econômicas, culturais, geográficas), pois se estes fossem abandonados a seus próprios meios não poderiam ter acesso por igual à escolarização, o que em nossa sociedade seria discriminatório, devido ao valor que tem a cultura em abstrato e as validações de certificados que as instituições escolares proporcionam.

2) A obrigatoriedade representa um projeto de socialização do cidadão/dã, a oportunidade e a intenção de sentar as bases de uma cultura comum para todo um grupo social, que, como forma de união, fortaleça as bases de coesão do mesmo. Esta função é primordial na criação dos estados modernos como recurso para fortalecer a estruturação entre subgrupos e subculturas. A educação, com seu efeito socializador, homogeneiza crenças, aspirações, valores e comportamentos básicos para manter a ordem numa sociedade complexa. Os Estados e a própria sociedade moderna, por meio dos serviços que oferecem e das instituições que a articulam, regulam cada vez mais por caminhos não coercitivos, de maneira simbólica, a vida dos homens, substituindo parcialmente a ação de outros agentes socializadores, como a família.

3) Numa sociedade com processos de produção complexos se exigem doses importantes de preparação prévia em competências muito gerais para participar neles, atrasando cada vez mais o ingresso no mundo do trabalho. A própria evolução dos processos de produção permite que o funcionamento do sistema produtivo possa se manter com menos mão-de-obra, facilitando a liberação do trabalho aos mais jovens. Libera-se assim um espaço na vida dos sujeitos cada vez mais prolongado de espera para a entrada nas atividades sociais e de produção. A escolarização obrigatória ocupa esse tempo. As sociedades menos desenvolvidas não podem-se permitir o tempo usado num sistema prolongado de escolarização nem o necessitam para cobrir suas necessidades produtivas, tornando mais difícil a satisfação do direito à educação.

4) Convém especificar outras peculiaridades sócio-econômicas que incidem na transformação social do grupo familiar. A escolarização obrigatória é uma necessidade em sociedades avançadas onde o trabalho não se realiza no meio familiar. Sob esta condição, os adultos, geralmente, não podem atender à prole em suas casas e mais ainda, levando em conta outras condições sociais como a incorporação da mulher ao mundo do trabalho e a redução da família ao núcleo de pais-filhos, com a consequente segregação dos mais velhos. A urbanização dos povoados em cidades, reduzindo os espaços livres para as crianças, exige qualquer outro tipo de "espaços-creches" se não existissem as escolas. Tudo isto faz com que sejam necessárias instituições para o cuidado dos pequenos, que em outros momentos puderam ser atendidos no lar ou se desenvolver livremente no meio social mais imediato.

Estas condições sociais transformam a escolaridade obrigatória num *tratamento substitutivo da educação familiar* e do *cuidado global* dos mais jovens que ela oferece; ainda que continue fazendo-o, não está sozinha na socialização. Se não se pode falar de substituição total de competências, é evidente no entanto que a escola compartilha diversas funções educativas com a família, além de ser