



Teoria e Desenvolvimento Curricular

Liliana Rodrigues

Estudos Curriculares

TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Liliana Rodrigues

lilianagr@staff.uma.pt

Funchal

ISBN 978-989-33-6487-1

Edição de Autor

2024

Citação APA

Rodrigues, L. 2024. Estudos Curriculares – Teoria e Desenvolvimento Curricular. Ed. Autor.

Teoria e Desenvolvimento Curricular

1. Componentes fundamentais do currículo:.....	3
2. Currículo e ensino.....	5
3. Modelos de relações entre as componentes curriculares.....	6
4. Os objetivos.....	8
5. A PPO e os Programas.....	12
6. Razões do sucesso da PPO.....	13
7. As funções sociais do Currículo.....	14
8. O Currículo e a Teoria.....	18
9. Práticas de significação, Currículo e Poder.....	21
10. Currículo Nacional e Ideologia.....	24
11. Currículo e Reprodução Social.....	27
12. A construção social do currículo.....	29
13. Filosofia do Currículo: um debate sobre o poder em educação.....	39
14. Das teorias tradicionais às teorias críticas.....	43
15. Multiculturalismo e diferença.....	45
16. Teorias Ingênuas e Norma.....	49
17. Currículo, identidade e diferença.....	53
Referências.....	56

1. Componentes fundamentais do currículo:

- “a) contexto e justificação” – tendo que, por isso, analisar o contexto social, cultural e educativo e as condicionantes em que vai ser aplicado de modo a responder às necessidades educativas.
- “b) quadro de objectivos” – onde se identificam as intenções do plano curricular, a sua finalidade e os resultados a alcançar. Este quadro deve obedecer a uma “estrutura e sequência de objectivos”, tanto gerais como específicos, mostrando a sua “relação, congruência e compatibilidade”.
- “c) Mapa de conteúdos” – refere-se às matérias ou conteúdos selecionados e à sua organização. Os conteúdos estão diretamente ligados com os objetivos, tanto no seu “âmbito como sequência.
- “d) plano de organização e sequência de ensino-aprendizagem” – entende-se como a planificação dos “tipos de actividades, experiências e situações de aprendizagem a proporcionar” tanto pelo professor como pelo aluno. Em suma, este plano refere-se a “estratégias/ métodos, actividades, materiais e meios de ensino-aprendizagem.” É nesta fase que o planeamento curricular vai determinar o planeamento de ensino.
- “e) plano de avaliação – define o plano de apreciação dos resultados reais da aprendizagem, procurando indicadores que evidenciem a aprendizagem conseguida e a sua comparação com os objectivos visados, em ordem a aperfeiçoar o programa e o processo de ensino”. Isto significa que não são apenas os resultados dos alunos que são avaliados mas todo o processo de ensino-aprendizagem. Acima de tudo, esta será

a assunção de que o processo educativo não assenta no produto final mas no seu processo. Daí que avaliar seja essencialmente dar valor e dar valor é uma função uma ação humana e não um mecanismo automático.

- “f) referência a condições de execução prática” – planejar e implementar um currículo exige um equilíbrio entre os normativos legais e o contexto de implementação e de execução. “Do ponto de vista teórico, a concepção do plano viria em primeiro lugar e deveria postular determinadas condições de implementação; na realidade, acontece quase sempre o inverso: o plano curricular elaborado tem que se adaptar, desde logo, às condições da sua inserção e aos factores da organização escolar que o limitam ou enquadram.” (RIBEIRO, C., 1999, p. 39 a 42).

A avaliação não deverá ser entendida como produto, mas como processo. Em cada uma das suas fases, a avaliação deve se compreender como valorativa. Isto é, avaliar é dar valor. E dar valor é dar existência.

“Em verdade, os homens deram a si próprios todo o bem e todo o mal. Em verdade, eles não o encontraram, não lhes caiu como uma voz do céu.

Foi o homem que deu às coisas o seu valor, a fim de se pôr em segurança; foi ele que lhes deu um sentido humano. Por isso, ele é chamado homem - o mediador das coisas.

Avaliar é criar - escutai, ó criadores! São as vossas avaliações que transformam as coisas avaliadas em tesouros e em jóias.

Avaliar é criar valores: sem tal avaliação, a existência seria uma voz oca.” (NIETZSCHE, F., Assim Falou Zaratustra, p. 56).

2. Currículo e ensino

Na relação entre currículo e ensino devemos perceber o que antecede a criação de um currículo, distinguindo esse processo de outros, como sejam a planificação, as estratégias e até a própria avaliação. Nesta visão, mais clássica, a tónica é colocada no professor e não tanto na aprendizagem. Mas nem por isso devemos abandonar esta distinção que nos clarifica conceitos.

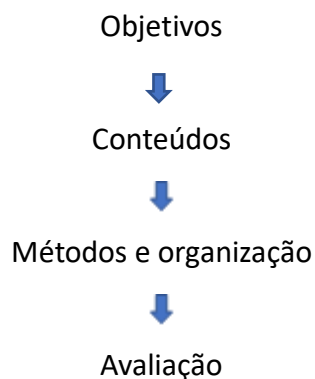
Processos	Produtos	Descrição dos produtos
Planeamento curricular	Currículo	Experiências e resultados de aprendizagens que se visam selecionados e organizados
Planificação/programação do ensino	Plano ou programa de ensino	Atividades de ensino /aprendizagem selecionados, organizados e em sequência temporal
Condução do ensino	Resultados reais da aprendizagem	Atitudes, aptidões e conhecimentos adquiridos, em consequência do processo de ensino
Avaliação do ensino	Evidência de aprendizagem conseguida	Situações ou comportamentos indicadores de aprendizagem conseguida

(Ribeiro, C., 1999, p. 24)

3. Modelos de relações entre as componentes curriculares

Decorre do que atrás já foi revisto, que existem diferentes modelos de relações entre as componentes curriculares:

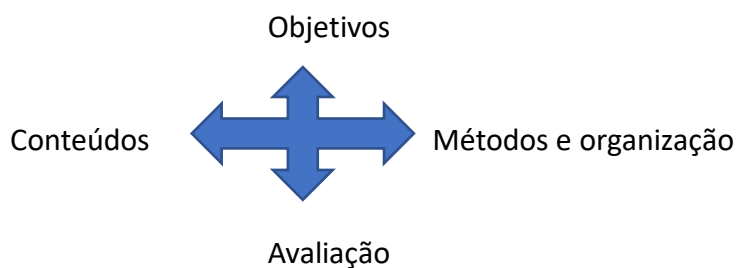
- **Modelo I**



Este é um modelo linear, *top down*, que dá ênfase ao ensino e é um modelo terminal em que cada uma das componentes faz nascer as outras componentes. Há objetivos definidos que, neste modelo, não são alvo de avaliação. Nem sabemos se os conteúdos ou se os métodos e a forma como se organizaram todas as componentes são avaliadas. É um modelo mudo e surdo. Não avalia nada, exceto as aprendizagens de objetivos que podem ou não ser os ajustados.

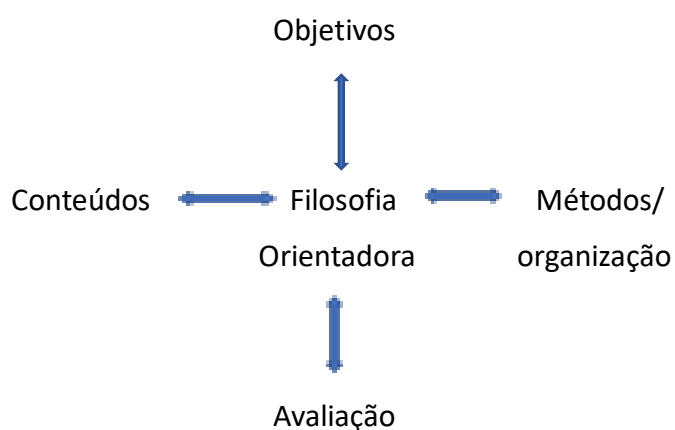
O modelo seguinte já é mais elaborado. Todas as componentes de co-implicam, numa roda sem núcleo, supostamente orientador. É um modelo sistémico que, mesmo sem filosofia orientadora definida, é já essa visão uma filosofia. Isto é, não ter filosofia orientadora é já ter uma filosofia.

- **Modelo II**



O modelo III, assume a sua posição ideológica, política, social, cultural e económica. É a tal orientação, a tal filosofia orientadora que vai definir o currículo quanto ao que se quer ensinar, o que se quer que seja aprendido, como se vai organizar a aprendizagem e o que se vai avaliar. Aqui já não será apenas a avaliação do produto ou das componentes, mas também será avaliada a própria filosofia orientadora. Todos os elementos aqui colidem, interagem e se completam.

- **Modelo III**

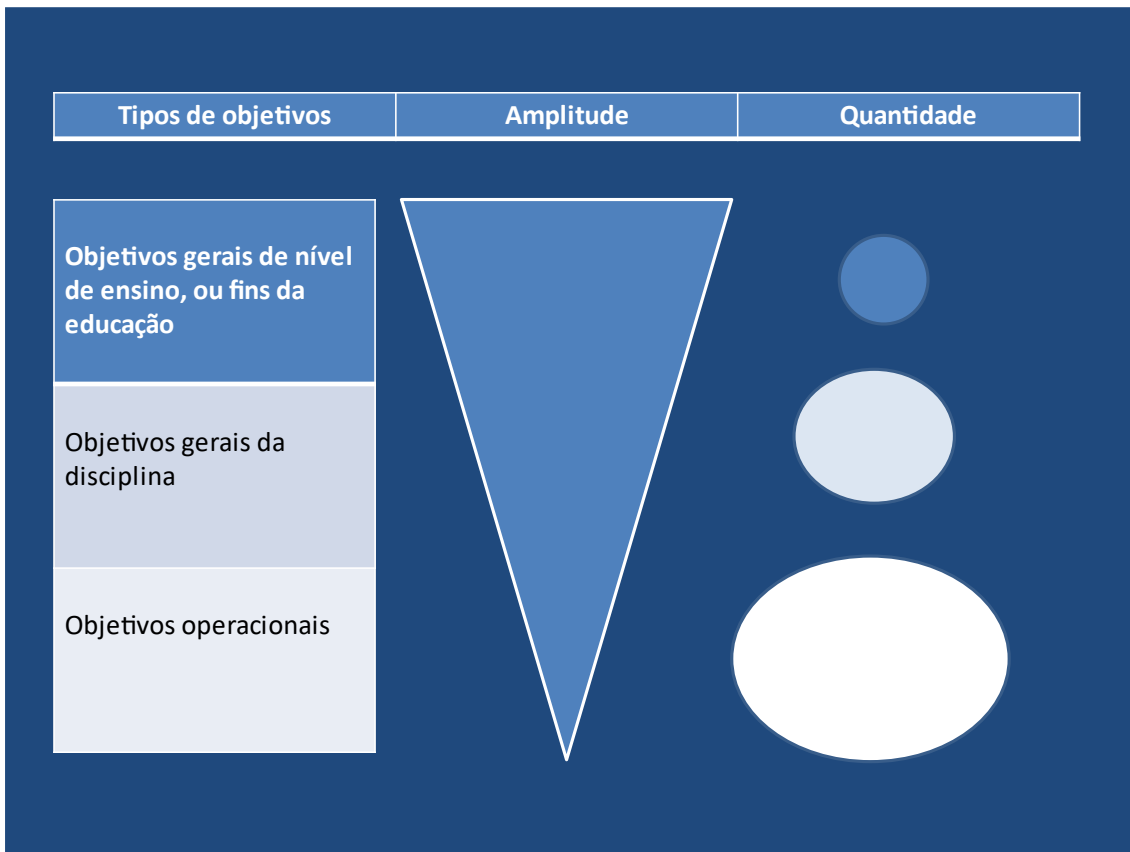


4. Os objetivos

Tipo de objetivos	Dizem respeito	Deverão ser definidos	Devem dar indicações sobre
Objetivos gerais do ensino	Currículos	Pelas equipas que elaboram o currículo	Metas gerais da educação
Objetivos gerais do programa	Programas	Pelas equipas que elaboram os programas	Os domínios cognitivos, afetivos e psicomotor e os níveis de comportamento onde se deverão situar as atividades de aprendizagem
Objetivos operacionais	Atividades quotidianas do professor	Pelos professores	Os comportamentos concretos, observáveis e sintomáticos de que os objetivos gerais foram atingidos

(Fonte: Cortesão, L. e Torres, M. A., 1993)

Conforme os tipos de objetivos, eles terão maior ou menor amplitude e será em mais ou menos quantidade. Isto é, quantos mais amplo um objetivo (geral, por exemplo), menos serão em termos de quantidade sendo que, por exemplo, teremos mais objetivos operacionais, mas que serão menos amplos em termos de alcance.



(Fonte: Olga Pombo, 1984)

Os objetivos “descrevem a acção (comportamento observável) que o aluno deverá apresentar, indicando em que condições se dará se dará o desempenho e qual o padrão de eficiência que será aceite” (Mager, R. F., 1978). Não se trata de espartilhar o currículo e a planificação da aprendizagem no seguidismo da Pedagogia Por Objetivos (PPO), de forma a garantir que tudo seja medido, até porque sabemos da dificuldade em quantificar a inteligência de alguém. Mas vale a pena saber a utilidade dos objetivos operacionais como forma de avaliação de processos.

Em que consiste um objetivo operacional. Seguem alguns exemplos:

O estudante deverá ser capaz de

Comportamento	Condição	Critério
1. Redigir dois objetivos operacionais	Sem consulta a livros ou anotações	Em cinco minutos
2. Traçar um mapa do Brasil	A mão livre	Delimitando todos os Estados que o compõe
3. Identificar	Utilizando o dicionário de inglês	Pelo menos 75% dos seus erros no ditado

É a tal diferença entre o espartilho da PPO e a proposta de uma visão mais abrangente que nos orienta numa pedagogia com objetivos. A PPO chega a nos oferecer um conjunto de verbos que consideramos que nos podem ser úteis na clarificação no processo de criação de objetivos curriculares e educativos.

Verbos que admitem múltiplas interpretações (não devem ser usados)	Verbos que admitem poucas interpretações
<ul style="list-style-type: none"> •Conhecer •Compreender •Apreciar •Entender •Desfrutar •Sentir •Crer •Acreditar •Saber •Desenvolver •Melhorar •Julgar •Adquirir •Aperfeiçoar •Pensar •Perceber •Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> •Escrever •Recitar •Identificar •Resolver •Construir •Distinguir •Enumerar •Comparar •Contrastar •Criticar •Escolher •Justificar •Relacionar •Listar •Diferenciar •Calcular •Etc.

Sendo muito útil esta clarificação, nem por isso os objetivos devem ser definidos em termos lineares (ver atrás os modelos de interação das componentes

fundamentais do currículo). Devemos assumir uma postura crítica, de análise sistémica e ideológica do currículo. Por isso, mais do que falar de PPO, devemos prepara-nos para uma pedagogia com objetivos?

5. A PPO e os Programas

É verdade que a PPO define objetivos específicos que precisam e clarificam os objetivos gerais programáticos. É certo que estabelece e define o comportamento que o estudante deve exibir no fim do processo de ensino/aprendizagem. Mas a verdade é que os objetivos comportamentais são definidos em termos de produtos e não em função do processo de aprendizagem.

A constituição de taxonomias e categorizações de todos os possíveis produtos de aprendizagem, devidamente seriados e hierarquizados, pela PPO, permite a definição prévia dos objetivos comportamentais em relação aos métodos e atividades de ensino/aprendizagem. Por sua vez, a definição de objetivos comportamentais permite, segundo a PPO, avaliar com segurança os processos de trabalho do professor e os progressos e dificuldades dos estudantes. Tudo isto muito facilitado pelo fornecimento de critérios indispensáveis a uma avaliação sumativa com desejável grau de fidelidade, isto é, o objetivo é uma avaliação objetiva.

“(...) conjunto de princípios e técnicas que vulgarmente se designa, apresenta-se contudo como mero e neutro instrumento à disposição de todos os professores e podendo ser por estes adaptado às suas diversas concepções pedagógicas, isto é, como isento de valores ideológicos, concepções psicopedagógicas ou opções éticas fundamentais. Tratar-se-ia (...) de um conjunto de processos visando facilitar e clarificar tarefas de planificação, execução e avaliação do processo de ensino/aprendizagem”.

Pombo, O. (1994). Logos 1. pp. 47-72

6. Razões do sucesso da PPO

- Conjunto de princípios metodológicos +/- precisos
- Conjunto de técnicas +/- rígidas
- Fracasso das correntes diretivas e não-diretivas
- Invasão do discurso industrial
- Modelo pedido por empréstimo aos gestores
- Lógica de planificação da gestão e de rentabilização
- Economia de projetos, meios, recursos e produtos
- Gestão = educação
- Objetivos: racionalização dos meios e dos fins
- Controlo dos fatores aleatórios

Mas o que ignora a PPO é que o currículo é definido em função da sua situação.

7. As funções sociais do Currículo

Existem funções ideológicas e económicas que trespassam o sistema educativo cujos valores atravessam a actividade pedagógica e que se encontram ocultos tanto nas escolas como nos currículos. Os currículos têm sido avaliados a partir dos resultados mensuráveis dos alunos e assim o que tem acontecido é a determinação do sucesso de uma oferta curricular específica.

Ao sucesso do currículo corresponde a produção dos melhores resultados. Daí que o empreendimento político do planeamento curricular seja facilmente dissolvido dando lugar à pretensa neutralidade curricular. Os próprios métodos pedagógicos utilizados obedecem às mesmas raízes que orientaram os princípios de controlo de trabalho e aumento de produtividade e lucro. Tal como com a plutocracia¹, ocorrem manutenções de classes e interesses de grupo.

(...) é preciso ser cego às evidências do bom-senso para tentar apoderar-se das funções sociais da violência pedagógica e para constituir a violência simbólica como uma forma de violência social no exacto momento em que o enfraquecimento do modo de imposição mais “autoritária” e a renúncia às técnicas mais brutais de coerção pareciam justificar, mais do que nunca, a fé optimista na moralização da história só pelas virtudes do progresso técnico e do crescimento económico” (Bourdieu, & Passeron, J.C., 1982, p. 14).

Tecnocratas e argentaristas tornaram a educação o lugar onde o que era (é?) ensinado, planeado e avaliado ajudava (ajuda?) a legitimar as bases estruturais da desigualdade. A nível macroeconómico e cultural ocorre a recriação e reprodução da desconformidade e da injustiça através da tradição selectiva que

¹ Plutocracia – do grego *Ploutokratía*, significa influência do dinheiro, preponderância dos homens ricos na governação pública, o conjunto dos ricos.

pouco tem a ver com as boas intenções dos educadores. Isto significa que as nossas práticas e métodos não nos protegem, (nem aos alunos) de servir conveniências sociais ocultas. A escola não está isolada das outras instituições. Ela detém relações sociais externas e ligações de classes que as funções sociais do currículo operacionalizam de modo que sejam garantidas práticas de distribuição de conhecimento e de reprodução social.

A ideia de que a escola é meritocrática e socialmente neutra não só é falsa como dissolve o facto de ela ser uma entidade que é organizada pela política e que nela ocorre a manutenção da desigualdade económica e cultural. Há de facto uma relação evidente entre a origem social dos alunos e os seus níveis de realização escolar. A função democratizadora e igualitária da escola é posta em causa quando o capital escolar depende do capital cultural da família.

“De facto, só a selecção diferencial segundo a origem social e em particular a superselecção dos estudantes de origem popular, permitem explicar sistematicamente todas as variações de competências linguísticas em função da classe social de origem e, em particular, a anulação ou inversão da relação directa (observável em níveis menos elevados do curso) entre a posse de um capital cultural (determinado pela profissão do pai) e o grau de êxito” ((Bourdieu, & Passeron, J.C., 1982, p. 83). Neste sentido a origem social predetermina o destino escolar” (Bourdieu, & Passeron, J.C., 1982, p. 83).

Mas há lugar para a oportunidade, talvez accidental, de mobilidade individual quando “*a estrutura da população dos sobreviventes se modifica continuamente em razão do critério que comanda a eliminação*” (Bourdieu, & Passeron, J.C., 1982, p. 14). Os *outros* sofrem de défices, enfermidades e dificuldades que lhes são inerentes. Não é por acaso que os níveis de abandono escolar se situam entre as populações com níveis sociais, culturais e económicos mais baixos. De

igual modo não é por mera contingência que a procura dos cursos técnico-profissionais é feita pelos estratos menos abastados. Tanto num caso como noutro assistimos à diferenciação cultural e económica.

“Se os estudantes que fizeram latim e grego se distinguem pelo seu desembaraço verbal, é porque eles se seleccionaram (ou foram seleccionados) por referência a uma imagem da hierarquia das secções do ensino secundário que coloca no mais alto os estudos clássicos, e porque tiveram de dar provas de um êxito particular nos primeiros anos da escolaridade secundária para poder pretender a admissão numa secção que o sistema reserva à sua elite e para a qual se lançam os professores mais aptos a fazer desses bons alunos os alunos melhores” (Bourdieu, & Passeron, J.C., 1982, p. 94).

A democratização da educação não está desligada da distribuição dos postos de trabalho e do poder. Seria bom que a própria escola começasse a pensar o problema do sucesso escolar a partir das relações e das estruturas socioeconómicas que organizam a sociedade. “Uma educação que privilegia uma criança em relação a outra está a dar à criança privilegiada uma educação corrupta, mesmo que a beneficie do ponto vista social e económico” (APPLE, M., 1999, p. 138).

O perigo iminente do ensino técnico-profissional é a exagerada ênfase colocada na preparação para o mundo do trabalho. Esta visão corre o risco de desfazer a relação entre as atividades quotidianas e a compreensão crítica do mundo. A educação é por natureza crítica e se algum tipo de prática pedagógica se esquece disto então não é digna de ser chamada de educação. A educação profissional não pretende ser a satisfação das necessidades da indústria, dos serviços e do comércio. Ela é a educação que desenvolve as mãos e a cabeça,

isto é, ela é esse treino prático, mas também é conhecimento histórico, ético e político.

8. O Currículo e a Teoria

A negligência no desenvolvimento do pensamento abstrato e do raciocínio que se ligam à vida real e imediata tem as suas consequências quando um aluno não é capaz de distinguir entre o conceito e o caso. Assim, não nos basta um currículo prático. Se uma educação pretende ser eficaz ela deverá basear-se na experiência afetiva e emocional e reforçar o desenvolvimento da capacidade crítica.

Os objetivos sociais da educação são silenciados pelas orientações curriculares nacionais que disciplinam, controlam e reduzem o próprio discurso sobre esses objetivos. A fragmentação disciplinar do currículo impede e frustra a discussão desses propósitos sociais e dá lugar às retóricas que legitimam as forças da estabilidade. A escola tem as suas responsabilidades na manutenção da desigualdade económica e social. Existem funções implícitas da escola que determinam ações sociais, ideológicas e económicas.

Tais funções podem ser designadas como “funções de apoio à acumulação, à legitimação e à produção” (APPLE, M., 1999, p.58). Pela acumulação a escola garante o nó entre a economia e os resultados sociais da escola, isto é, à seleção interna dos alunos pela aptidão vai corresponder uma força de trabalho organizada hierarquicamente. Esta hierarquia assenta numa ordem cultural que é transmitida de diferentes formas a distintas classes. A determinados grupos são ensinados determinados valores, normas, competências, regulamentos, etc., que simetizam os necessários degraus do mercado de trabalho. Quer dizer, a escola produz tipos de alunos a que irá corresponder tipos de percursos económicos.

Assim, “as escolas ajudam a promover as necessidades da economia através de um corpo de trabalhadores estratificado e, pelo menos, parcialmente socializado” (APPLE, M., 1999, p.58). A recriação de uma economia desigual e o incentivo

às condições necessárias de acumulação capitalista não faz, por outro lado, da escola uma entidade mecanicamente determinada pelas forças económicas. A hegemonia ideológica não é visível apenas ao nível do comportamento macrossocial e das relações financeiras, nem se encontra escondida, apenas, algures na nossa mente. Ela é constituída nas e pelas práticas quotidianas que são conjugadas com as ações e significados do senso comum.

No mundo social podemos encontrar particularidades curriculares, pedagógicas e avaliações internas que estruturam as instituições educativas. É a tríade entre conhecimento legítimo, alunos desajustados e necessidades ideológicas, políticas e económicas da sociedade. Um quarto elemento aparece trespassando todos os outros: o papel do Estado que procura responder a esta complexidade. É neste sentido que surge a legitimação.

A legitimação é conseguida através da distribuição social da ideologia. Neste sentido, a escola promove a aceitação de ideologias sociais que pelo conceito de meritocracia se descreve a si mesma como um lugar que contribui para a justiça social. A meritocracia parece reduzir-se a uma questão de oportunidade. Mas a escola não é de modo nenhum um mecanismo de democracia e de igualdade. Tanto o saber explícito, como o oculto, promovem uma ordem social estratificada que acentua a manutenção das relações existentes de dominação e de exploração social. Há uma clara relação entre a escolarização e a manutenção de classes desiguais.

“É, pois, através de uma correspondência entre relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista” (SILVA, T. T., 2000, p. 31).

Esta desigualdade assenta na necessidade de produção de conhecimento escolar e universitário que estão ao serviço de uma economia necessitada de

expansão de mercado pelo conhecimento técnico e administrativo. Não nos causou surpresa a organização do sistema educativo português e dos próprios currículos para a prossecução de estudos superiores. O ensino académico é patrocinado pela escola. Os *outros* são os desviantes. Esses servem aos quadros médios. Ou seja, o mundo comum do trabalho.

9. Práticas de significação, Currículo e Poder

Acumulação, legitimação e produção devem ser percebidas como aquilo que as escolas são capazes de fazer. Estas funções podem, por vezes, contradizerem-se. Isto é, pode acontecer que a escola se veja «chamada a seleccionar e a classificar uma força de trabalho “adequadamente socializada” e, ao mesmo tempo, a actuar como se isso fizesse parte de um sistema aberto» (APPLE, M., 1999, p. 70). A abertura dos cursos técnico-profissionais nível III está mais relacionada com as necessidades europeias da indústria do que propriamente com a legitimação de ideologias de justiça social (vias alternativas de acesso ao conhecimento).

“(…) os papéis mais gerais que a sociedade empresta à educação². (….) ritmo cada vez mais rápido da evolução da sociedade e da economia, bem como o impacto da crescente integração europeia. (….) os Estados-Membros consideram que a educação deve permitir atingir três objectivos principais: o desenvolvimento do indivíduo (...); o desenvolvimento da sociedade (...); e o crescimento da economia, procedendo de modo a que as qualificações disponíveis no mercado de trabalho correspondam às necessidades das empresas e dos empregadores” (Relatório do Conselho Europeu sobre Educação, 2000, pp. 2-3).

Quer dizer, estamos reféns dos padrões que devem decidir quais as necessidades vocacionais dos nossos alunos. A escola deixa de ser o lugar do conhecimento e do saber autónomo e passa assim a determinar somente as áreas do conhecimento necessárias para o crescimento de uma economia que destina os fins da educação. A noite abateu-se sobre a visão socrática do saber como investigação, do conhecimento como perplexidade perante o mundo e da educação como busca da virtude. A escola é agora o lugar de procura de justiça

² O sublinhado é meu

social pressuposta em princípios económicos. A *Sophia* sucumbiu perante a ditadura mercantil contemporânea.

A necessidade da escola em legitimar o seu trabalho do ponto de vista da *justiça social* faz com que ela esteja, pelos menos aparentemente, em desacordo com a pressão exercida pelas condições económicas e as necessidades do mercado industrial. Avaliar a escola e o currículo é antes de mais questionar os propósitos sociais, económicos e ideológicos que ele serve. Esta avaliação antecede qualquer avaliação que incida no produto, isto é, no sucesso escolar dos alunos.

Quando falamos de abandono escolar devemos antes de mais questionar a problemática da distinção cultural e económica, isto é, o sucesso ou insucesso dos alunos não se reduz à culpabilização e desmotivação dos próprios alunos, ou dos professores e/ou das escolas. O fracasso educativo está para além destes indicadores, pois o processo de avaliação e da sua respectiva democratização da escola passa, também, pela distribuição e controlo de capital cultural e económico.

“Enquanto não formos capazes de considerar de um modo sério (...) estes contextos económicos e sociais mais globais, não seremos capazes de responder, adequadamente, às necessidades dos jovens (...) não indo além de fornecer um conjunto infundável de placebos de curta duração” APPLE, M., 1999, p. 107).

As desigualdades básicas na educação não é uma inevitabilidade do sistema económico, nem, jamais, poderá ser entendido como uma necessidade perversa para um futuro socioeconómico melhor. O bem-estar social não pode ser construído à custa da escola e das constantes e intermináveis crises económicas. Trata-se de direccionar o nosso olhar para o passado e compreendermos as estruturas de estratificação social. É aqui, ao olharmos para

dentro do currículo, que encontramos os conteúdos e as relações sociais em franca convivência com as estruturas de desigualdades.

É urgente uma séria análise ao quotidiano da escola. Procurar despir a regularização e a interação dos valores e normas que constituem a nossa sociedade. Procurar a nudez no currículo oculto (Carrilho, R., 1992) nas longas horas que a escola dedica à manutenção das relações sociais e económicas.

“(…) o currículo escondido referir-se-ia aos efeitos educativos “não académicos” que a escola parece promover mas que não são explicitamente visados pelo currículo formal; tais consequências têm que ver, dum modo geral, com a aquisição de valores, socialização, manutenção da estrutura de classes sociais e fomento de atitudes de conformismo” (Carrilho, R., 1992, p.19).

Até porque “(…) nenhum Aparelho Ideológico do Estado dispõe durante tanto tempo de audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita…), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8h por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista” (ALTHUSSER, L., 1974, p. 66).

Deveremos também nos dedicar ao exame analítico do próprio corpo de conhecimentos que constituem o saber escolar. No caso do ensino técnico-profissional temos orientações curriculares que deixam de fora programas específicos para cada disciplina e a questão a colocar é: deverá existir um currículo nacional que defina claramente os conteúdos programáticos de cada disciplina? Não corremos o risco da flexibilidade curricular e programática destes cursos cair numa visão redutora do conhecimento a ser ensinado por estar inquinado e marcado, já à partida, pelas representações sociais desta via de ensino?

10. Currículo Nacional e Ideologia

A ideia de um currículo nacional implica forçosamente a atividade de avaliação. Mas essa avaliação também deverá incidir sobre o currículo nacional oculto (Apple, 1999, p. 54), quer dizer, avaliar as relações entre o Estado e a Escola. Em princípio (porque podemos ter resultados opostos), a existência de um currículo nacional (flexível) implicaria maior aprofundamento conceptual e epistémico dos conteúdos a serem lecionados deixando, particularmente os os professores, alunos e pais, de parte as suas próprias concepções (ou pelo menos modificá-las) sobre o que é o conhecimento. Este esforço produziria tanto nos docentes como nos discentes maior diligência, ativismo e invenção, e, provavelmente, maior solicitude, cooperação e participação. É o momento da aprendizagem cooperativa.

“Portanto, a função principal do ensino já não pode ser uma difusão de conhecimentos, doravante garantida mais eficazmente por outros meios. A sua competência deve deslocar-se para o lado do desafio para aprender e pensar. O docente torna-se um animador de inteligência colectiva dos grupos que se encarrega. A sua actividade centrar-se-á no acompanhamento e gestão das aprendizagens: a incitação à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica” (LÉVY, P., 2000, p. 184).

Um currículo nacional permite a criação de estruturas para o exercício de um sistema nacional de avaliação e, neste sentido, ele serve como “*instrumento de prestação de contas*” (Apple, 1999, p. 62), de modo que se possa melhorar as escolas. Infelizmente os critérios ditos objetivos têm, geralmente, por detrás classificações e rotulações que levam ao agravamento dos antagonismos, portanto, produzem os efeitos contrários. A heterogeneidade poderá pressupor um currículo comum, mas que seja forçosamente autocrítico e que reconheça as divergências e as disparidades.

A compreensão da subjetivação constante do próprio currículo leva-nos a crer que o conceito de currículo objetivo é completamente inadequado nas sociedades contemporâneas porque uma vez enraizado cultural e historicamente ele serve aos interesses sociais que o fizeram nascer.

“(...) o currículo como um meio para a prossecução de objectivos, previamente especificados, em função de resultados esperados e numa perspectiva de fidelidade de implementação. (...) O professor (...) aceita a tarefa que deve desempenhar: a de um técnico a quem compete transmitir conhecimentos a destinatários receptivos e reprodutores mecânicos com base na memorização. (...) O currículo justifica-se, neste caso, por factores essencialmente extrínsecos à realidade da escola. (PACHECO, J. A., 1996, p. 139)

O reconhecimento das diferenças sociais e culturais na escola e a compreensão das relações de poder serão os veículos para uma escola e um currículo democrático. Ao currículo nacional corresponderia assim um diálogo nacional que publicamente assumiria que a cultura é um anel de diferenças e de relações diversas e/ou até mesmo contrárias e não forçosamente uma cultura homogénea com uma única identidade.

O que encontramos, para já, é compromisso com as escolhas das diferentes vias curriculares que esconde a estratificação não só dos alunos, como das escolas e dos próprios currículos. “A diversidade” na escolaridade será simplesmente uma palavra mais elegante para a condição de apartheid educativo” (APPLE, M., 1999 p. 68). A educação como um bem público implica o debate sobre a escola como democracia que não se converte ao mercado de uma economia putrefacta e desumanizada.

“Em vez de sermos vistos como pessoas que participam na luta para construir e reconstruir as nossas relações educativas, culturais, políticas e económicas, somos definidos como consumidores (....). Trata-se de um conceito (...) extraordinário, porque vê as pessoas como estômagos ou fornalhas” (APPLE, M., 1999 p. 68).

A educação, seja ela qual for, tem outros fins que não a economia e o controlo social. Quando estes fins se transformam como o único princípio que rege o sistema educativo, a ética dominante é a da competição. Por consequência a natureza humana fica reduzida ao interesse próprio. “(...) é preciso desejar a revolução copérnica, acabando com a submissão dos homens à economia liberal e ao seu desvario generalizado, a fim de submeter a economia a um projecto hedonista de vida comum. Não mais servir o capital, mas pô-lo ao serviço dos homens” (ONFRAY, M., 1999, P.87).

Onde há seletividade não pode ocorrer neutralidade, isto é, o poder de diferenciar é, também, o poder de marginalizar. E desempenhar uma função social é legitimar a diferença social. A forma e os conteúdos de um currículo estão imbuídos de visões culturais. Neste sentido, transfiguram-se em indicadores categóricos de classe. “Os seus efeitos são devastadores para aqueles que já têm muito a perder nesta sociedade” (APPLE, M., 1999, p. 53). A escola como retrato social é demasiado simplista, ainda que não possamos negar que o modo como agimos no mundo é parcialmente determinado pela forma como aprendemos.

11. Currículo e Reprodução Social

A escola não é o mero local de reprodução social. Oculta ou explicitamente a escola colabora na criação de condições que permitem a diferenciação cultural, social e económica, mas a escola é também o lugar do jogo de dinâmicas estabelecidas entre educação e economia. Isto significa que existem outras formas de determinação que estão para lá da simples reprodução.

Essas formas são: 1. “limitações estruturais” (APPLE, M., 1999, p. 123) – até que ponto uma escola pode inovar e implementar um curso Técnico-Profissional de Produção Agrícola e Animal, por exemplo na RAM? 2. Selecção (APPLE, M., 1999, p. 123) – exclusão de determinados financiamentos como é o caso do ensino técnico-profissional público nível III. 3. reprodução/não-reprodução (APPLE, M., 1999, p. 123) – que mecanismos funcionais tem uma escola para colocar em prática a ideia de que o ensino técnico-profissional público nível III não é o lugar para onde são enviados os alunos culturalmente e economicamente mais carenciados? 4. limites de compatibilidade funcional (APPLE, M., 1999, p. 123) – onde é que podemos encontrar experiências culturais ou sistemas que contradizem a reprodução social? 5. Transformação (APPLE, M., 1999, p. 123) – que esforços têm sido levados a cabo para uma real modificação dessas instituições e desses processos culturais? 6. Mediação (APPLE, M., 1999, p. 123) – que procedimentos servem e concorrem para uma efectiva interacção e plasticização destes círculos?

É ainda inadiável uma análise às práticas pedagógicas dos professores e daqui recolher informação que nos mostre os significados e as representações quotidianas e se isso corresponde a algum tipo de standardização do ensino. Tanto a forma como os conteúdos dos currículos tendem a ser organizados em função de uma resposta possível. Tal resposta obedece forçosamente a um padrão cujo critério é também ele standardizado: cientismo.

“(…) criou-se uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados no trabalho de sala de aula, encontra dificuldade para pensar conteúdos diferentes dos tradicionais. Não constitui nenhuma surpresa, (...) que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos” SILVA, T.T., 1998, p.161).

Isto significa que uma das fundamentais finalidades do currículo fica de fora: preparação para a democracia. Precisamente porque a organização curricular e os mecanismos de avaliação utilizados são remediadores, não raras vezes, relacionados com as desigualdades socioeconómicas. Isto não significa que os alunos sejam meras tábuas rasas. Até porque os alunos tanto rejeitam o currículo formal como o oculto (facilmente, qualquer educador constata a falta de pontualidade dos seus alunos). São eles que rejeitam a cultura tida como autêntica e legítima. São eles que recusam o trabalho intelectual. Na pior das hipóteses, são eles que negam a instituição. São eles que abandonam a escola. Mas também são eles que fecham os caminhos de acesso a um outro mundo que a escola pode oferecer. E, neste sentido, são eles que fortificam as distâncias ideológicas.

12. A construção social do currículo

Grande parte das pessoas ligadas às escolas desconhece as implicações éticas, políticas e económicas dos seus atos. O uso do senso comum na sua posição natural implica agir no seio de pressupostos entendidos como dados, mas estes mesmos factos podem ser questionáveis por uma posição teórica que não só se distancia do senso comum como possibilita o seu estudo.

Tais configurações são ideológicas porque ao criarem falsas consciências distorcem a realidade social e servem interesses de classes predominantes. Não é por acaso que o ensino secundário, ao se tornar um ensino de massas, se tenha organizado e funcionado como um ensino de elites. A sua unificação, longe de produzir uma real igualdade de oportunidades, prorrogou a selecção e a decepção. Ao diversificar, de forma ainda somática, as modalidades e percursos formativos, não foi capaz de produzir efeitos positivos precisamente por estar sobredeterminado pelo academismo e pela desvalorização social (ALVES, M., 1999, p.16).

De facto, a frequência das distintas vias do ensino secundário parece trazer o cunho da origem social dos alunos e isto garante a perpetuação da estratificação escolar e, conseqüentemente, a disposição na hierarquia social. Assim, temos uma cultura de homogeneidade e de uniformidade que pela impessoalidade e hierarquia garante a segmentação dos saberes e uma relação pedagógica “burocrática” (ALVES, M., 1999, p.16).

O estudo do currículo, que é também a análise da produção de identidades, não pode ser separado das questões de classe e do seu impacto nas formas de conhecimento. Mas a escola não pode ser reduzida, como já anteriormente afirmámos, a uma mera teoria da reprodução. Os antecedentes sociais dos alunos, nesta perspetiva, determinariam tipos de conhecimentos e competências que por sua vez seriam validados numa ordem social invertível.

As escolas são locais de lutas de classes dominadas e dominantes, mas isso não significa que a mudança democrática não seja possível. Há uma latência de concertação desde o momento em que se reconhecem múltiplas vozes e dinâmicas de poder que interagem na vida quotidiana das escolas.

“(…) possibilidade de articular as classes e o currículo numa era pós-socialista e pós-moderna na qual a luta política foi apanhada na armadilha do simbólico. (...) os processos de significação devem ser explorados no contexto em que são produzidas as identidades dos alunos e dos cidadãos, produção essa que os torna cúmplices e/ou resistentes às necessidades do bloco do poder” (GOODSON, I., 2001, p. 20).

Perceber o currículo e as práticas educativas implica a compreensão do contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Temos ainda de esclarecer a maneira como este conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo, isto é, temos primeiro a perceção das classes e depois isto é transposto para as salas de aula.

A noção de classe tornou-se proeminente com os programas sequenciais de estudo. Isto é, os sistemas educativos nacionais bipartidos têm aqueles que podem pagar a prossecução de estudos e os *outros*, isto é, aqueles que são encaixados em *currículos alternativos*. Isto significa que o poder de designar é também o poder de diferenciar. Na mesma escola são ensinados mundos diferentes através do currículo.

Há a ideia de que o ensino regular, também denominado de geral ou académico, se destina aos alunos *capazes*³. Esta adequação de determinados tipos de

³ Peço emprestada a expressão de Ivor Goodson

subjetividades a um determinado padrão de conhecimento implicou mais pessoal, por sua vez mais bem remunerado⁴ e, naturalmente, mais equipamento e mais livros.

Assim, a escolaridade colocou de lado certos grupos e tratou-os da maneira que parecia ser-lhes mais *apropriada*. A ênfase foi e é colocada nas várias mentalidades onde se lhes reconhece um currículo diverso. No entanto, a base social e de classe da diferenciação mantém-se a mesma. No ensino secundário geral assistimos à tripla aliança entre as disciplinas académicas, os exames nacionais (também eles académicos) e os alunos *capazes*.

Os alunos são catalogados, *a priori*, através do currículo. Os grupos disciplinares reivindicam a sua disciplina como académica e o controlo da definição de disciplina é deixada nas mãos dos investigadores e professores universitários. Sabemos que a matéria disciplinar é determinada, em larga medida, por especialistas académicos. Aqui há, de facto, uma diferença de *status*.

As circunstâncias sociais e económicas, as distribuições ocupacionais e os valores culturais determinam tipos de educação. Uma boa parte dos educadores não foi e não é capaz de distinguir o trabalho educativo do controlo social⁵ que, não raras vezes, origina a repressão e negação da experiência de vida dos seus alunos. A educação e a experiência parecem, de facto, em oposição.

“(…) o controlo social foi encoberto pela linguagem da ciência, algo que persiste actualmente. Através do controlo e da diferenciação dos currículos escolares, as

⁴ Um professor do ensino secundário regular público tem mais garantias institucionais e salariais e menos horas de trabalho lectivo do que um professor do ensino técnico-profissional nível III privado.

⁵ O controlo social é o exercício dos grupos sociais sobre os seus membros de modo a estruturar uma determinada cultura através da interiorização de normas e valores sociais vigentes. Tanto pode servir para produzir conformismo como integração.

“pessoas e as classes poderiam também ser controladas e diferenciadas” (APPLE, M., 1999, p. 131).

Particularmente a partir de 1989 foram desenvolvidas alternativas educativas curriculares no ensino secundário: criam-se os cursos gerais, os cursos tecnológicos, os cursos profissionais⁶, o ensino recorrente geral e tecnológico e os cursos de aprendizagem⁷. Os cursos complementares liceal e técnico estavam em extinção. Assim, a generalização do ensino secundário oferece cursos predominantemente orientados para a vida ativa e cursos predominantemente orientados para a prossecução de estudos⁸.

Mas de facto houve e há a assunção do currículo como sendo primordialmente académico e isto implicou um sistema hierárquico que nega a própria dialética da educação: diálogo e flexibilidade. O conservadorismo das visões académicas negou a mutualidade, implementando a resignação e a passividade dos seus próprios alunos. Isto é sintomático, de um modo particular, de relações sociais em que as mudanças de métodos, ou de organização escolar nada mais são do que a mistificação de uma estrutura hierárquica que, através do currículo, contradiz outras aspirações e ideais.

É preciso que se compreenda que as disciplinas não são destilações finais de um conhecimento imutável e definitivo. Não são estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. O conhecimento e o currículo são realizados num contexto social e, originalmente, são gerados, concebidos e produzidos neste contexto.

“A ideia de criar um mundo comum, com o distinto contributo de todos. Ao participar nesta experiência partilhada, aprende-se muito, embora ninguém se

⁶ Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro revogado pelo Decreto-Lei n.º 70/93 de 10 de março.

⁷ Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto

⁸ Idem

proponha ensinar ninguém. E uma das coisas que se aprende é ver o mundo do ponto de vista do outro, cuja perspectiva é muito diferente” (GOODSON, I. 2001, p. 75).

A própria filosofia tem se colocado acima dos conflitos curriculares, até porque ela pretende ser uma atividade racional e lógica. Isto é, as suas resistências às influências sociais mostram que o relacionamento da Filosofia da Educação com o desenvolvimento da mente nada mais tem feito do que contribuir para a ênfase dada à soberania das disciplinas intelectuais.

O currículo tem abonado uma ordem social de eleitos que por demonstrarem facilidade nas matérias acadêmicas justificam esta eleição e prossecução dos estudos universitários. Incoerentemente, o trabalho acadêmico é avaliado quer como processo de aprendizagem, quer como produto apresentado. Aos *outros* é ensinado o *resto*. De ambas as formas ocorrem a alienação. A aprendizagem não tem que ser alienante. É possível descortinar relações e conexões.

“(...) a aprendizagem não tinha que ser alienante e que a conectividade era possível. Era, igualmente, aprender que a desarticulação era, muitas vezes, socialmente construída.

Experienciar o que “poderia existir”, em termos de ciências sociais, foi ao mesmo tempo, aprender o que “não era permitido existir”. Aprender o que era possível, (...) significou ser informado, com uma clareza inesquecível, como o currículo, a cultura e a classe estavam, irrevogavelmente, imbricados” (GOODSON, I. 2001, p. 84).

A aparente desarticulação no processo ensino-aprendizagem é também ela socialmente construída, isto é, currículo, cultura e classe estão entelhados. A organização, transmissão e avaliação do conhecimento, bem como as suas

mudanças, refletem a distribuição do poder e os princípios do controlo social. A relação entre escolarização e o poder não é uma reflexão posterior. É uma parte constitutiva da verdadeira essência da escola.

As visões, por vezes, antagónicas sobre a escola são formas diferentes de denominar e dominar o mundo. Há um carácter socialmente contextualizado de todas as políticas e práticas educativas. Sem este reconhecimento não é possível ter uma compreensão estrutural de como e por que razão as escolas participam na criação de *vencedores e perdedores*.

A escola é o lugar do anti senso comum. O conhecimento popular não é um conhecimento *sério*. A *patologia* de que sofre o conhecimento do quotidiano deve-se à comparação com o currículo académico tido como neutro e edificante. Mas esse conhecimento não é uma montagem neutra de saberes. Há uma asserção da autoridade cultural que nas escolas produz significados e resultados. A realidade diária é deixada de fora porque a sala de aula deve ser o lugar onde o conhecimento está liberto do particular.

“(…) o aluno depressa aprende o que é que, do exterior, pode ser trazido para o quadro pedagógico. Este enquadramento faz também com que o conhecimento educacional se torne algo que não é corrente, que é esotérico e que dá àqueles que o possuem um estatuto especial. (...) quando este quadro é flexibilizado, de modo a incluir as realidades quotidianas (...) não simplesmente para a transmissão do conhecimento educacional, mas para propósitos do controlo social do desvio. O enfraquecimento deste quadro ocorre, normalmente, com as crianças menos “capazes”, a quem desistimos de educar” (GOODSON, I., 2001, p. 86).

Liberto da vida, o conhecimento aparece-nos como abstração, cuja estrutura e compartimentação do saber em disciplinas são indiferentes àquele que aprende. O esforço do ensino profissional está nesta necessidade de ligar o conhecimento à vida, mas não há vida dos homens. Refere-se à vida profissional que há de vir. As próprias orientações curriculares desta via de ensino são de tal modo abertas que a sua amplitude não só produz ambiguidade científica como desvirtua os princípios reguladores do ensino profissional. Quanto aos currículos nacionais dos cursos gerais, estão completamente desligados de qualquer tipo de existência vital.

Ao contrário do ensino profissional, o ensino académico orienta-se, na prática, pela literacia, com ênfase na escrita e não na oralidade. A recusa da cooperação e dos trabalhos de grupo instiga ao individualismo em nome da construção e seleção sociais. Os próprios educadores têm sido incentivados a se renderem às definições do conhecimento válido.

“Pode-se concluir que as formas hegemónicas do conhecimento são menos reforçadas pelo processo unidimensional da “socialização” do que pela conexão bem estabelecida entre os padrões de substituição de recursos e perspectivas de trabalho e de carreira que estes asseguram” GOODSON, I., 2001, p. 99).

A educação escolar não é apenas a expressão mais vasta da organização cultural e social que se ajusta a fins sociais particulares. Ela é também o lugar onde se mostram e se omitem elementos da realidade. De facto, são aqueles que estão no poder que decidem e definem o que deve ser entendido como conhecimento e de que maneira diferentes grupos poderão ter acesso a ele. É ainda o poder que relaciona as várias áreas do conhecimento e define aqueles que a elas terão conhecimento e é também o poder que decreta quem é que irá disponibilizar essas áreas do conhecimento. Disciplinas, vias de ensino e cursos têm servido para diferenciar os alunos. Desde o passado que o fazemos.

O currículo "Dentes de Sabre" (1)

H. BENJAMIN

Retirado de: BENJAMIN, H. (1977). *The curriculum: context, design and development*. Edinburgh: Oliver and Boyd in association with The Open University Press.

Este é um capítulo de uma famosa sátira sobre currículos publicada nos Estados Unidos em 1939.

O primeiro e grande teórico e prático da educação de que a minha imaginação tem registo era um homem do tempo de Cheleuse cujo nome completo era NEW-FIST-HAMMER-MAKER (fabricante do novo martelo de punho) mas que, por conveniência, chamarei daqui em diante NOVO-PUNHO (NEW-FIST).

NOVO-PUNHO gostava de fazer coisas, apesar de haver pouco na região com que pudesse fazer o que quer que fosse de muito complicado. Já ouviram, com certeza, falar de utensílios de pedra lascada em forma de pera, aos quais os arqueólogos chamam "coup-de-poing" ou "fist-hammer". NOVO-PUNHO adquiriu o seu nome e um prestígio local considerável ao produzir um desses artefactos com uma forma mais útil e menos grosseira do que a dos anteriormente conhecidos da sua tribo. Os seus cacetes de caça eram geralmente armas superiores e as suas técnicas de uso do fogo eram padrões de simplicidade e de precisão. Ele sabia como fazer as coisas de que a comunidade precisava e teve a energia e a vontade de ir por diante e fazê-las. Em virtude dessas características era um homem educado.

NOVO-PUNHO era também amigo de pensar. Então, como agora, havia pouco que os homens não fizessem para evitarem o trabalho e o esforço de pensar. A mesma qualidade de inteligência que o levou à actividade socialmente aprovada de produzir um artefacto superior, levou-o também a empenhar-se na prática socialmente desaprovada de pensar. Quando os outros se atafulhavam de comida e dormiam, NOVO-PUNHO comia e dormia menos, levantava-se um pouco mais cedo para se sentar junto do fogo e pensar. Contemplava as chamas e perguntava-se sobre o seu meio, até que ficou fortemente insatisfeito com os costumes da tribo. Começou a tentar ver de que maneiras a vida se podia tornar melhor para ele próprio, para a sua família e para a tribo. Em virtude deste progresso tornou-se um homem perigoso.

Foi este conjunto de circunstâncias que fez que este homem amigo de fazer coisas e de pensar, descobrisse por acaso o conceito de educação consciente e sistemática. O estímulo imediato que o levou directamente à prática da educação veio de observar as crianças a brincar. Notou, quando as via à entrada das cavernas, diante do fogo, entregues às suas actividades, que pareciam não ter qualquer objectivo no jogo que não fosse o prazer imediato da própria actividade. Comparou as crianças com os adultos. As crianças brincavam por prazer; os adultos trabalhavam por motivos de segurança e de melhoria das suas vidas. As crianças lidavam com ossos, paus e seixos; os adultos com alimentos, a habitação e o vestuário. As crianças protegiam-se do aborrecimento, os adultos protegiam-se do

perigo.

NOVO-PUNHO pensou que, se conseguisse levar aquelas crianças a fazerem as coisas que dariam mais e melhor alimentação, habitação, vestuário e segurança, estaria a ajudar a sua tribo a ter uma vida melhor, pois quando as crianças crescessem, teriam mais carne para comer, mais peles para se agasalharem, melhores cavernas onde dormirem, menos perigo de morrerem desfeitas entre os dentes dos tigres.

2º

Tendo estabelecido uma meta educacional, NOVO-PUNHO avançou para a construção de um currículo, para ensinar tendo em vista aquela meta. "Que é que nós homens desta tribo, temos de saber para vivermos de barriga cheia, quentes e com o espírito livre de medo?", perguntou-se ele a si próprio.

3º

Para responder a esta questão passou em revista mentalmente várias actividades. "Temos de apanhar peixe à mão nos lagos que por ai há. Neste, naquele, no outro apanhamos o peixe sempre à mão"

Assim, NOVO-PUNHO descobriu a primeira disciplina do primeiro currículo- "APANHA-DE-PEIXE-À-MÃO".

"Andamos, também, à cacetada aos pequenos cavalos peludos", continuou ele a sua análise. "Andamos à cacetada neles ao longo das margens do rio, quando vêm beber, quando os apanhamos a dormir entre os arbustos, bem como quando pastam nos prados das terras altas. Onde os encontramos abatemo-los à cacetada.

4º

Deste modo "CACETADA-NOS-CAVALOS-PELUDOS" foi vista como a segunda disciplina importante do currículo.

"Finalmente afugentamos os tigres de sabre com o fogo" continuou NOVO PUNHO a pensar. "Afugentamo-los da entrada das nossas cavernas, do nosso caminho ou do reservatório da água potável com fogueiras, com ramos a arder ou com tições. Temos sempre de os afugentar, e afugentamo-los com o fogo"

Foi assim descoberta a terceira disciplina - AFUGENTAMENTO-DE-TIGRES-DE-DENTES-DE-SABRE-PELO-FOGO".

Tendo desenvolvido um currículo, NOVO-PUNHO passou a fazer-se acompanhar dos filhos quando realizava as suas actividades. Deu-lhes oportunidade de praticarem as três disciplinas. As crianças gostavam de aprender. Era mais divertido empenharem-se nessas actividades que tinham um objectivo, do que brincarem com pedras coloridas apenas. Aprenderam, bem as novas actividades e por isso o sistema educativo foi um sucesso.

5º

6º

Quando os filhos de NOVO-PUNHO cresceram, era fácil ver que estavam em vantagem em relação a outros que nunca tinham tido educação sistemática no que tocava a terem uma vida boa e segura. Alguns dos membros mais inteligentes da tribo começaram a fazer como NOVO-PUNHO e o ensino de "APANHA-DE-PEIXE" da "CACETADA-NOS-CAVALOS" e do "AUGENTAMENTO- DOS-TIGRES" veio a ser aceite cada vez mais como o fulcro de uma autêntica educação.

Durante longo tempo, contudo, houve certos membros da tribo, mais conservadores, que resistiram ao novo sistema educativo formal por razões religiosas. Diziam que, se o grande Mistério, que fala ao trovão e se move no relâmpago, tivesse querido que as crianças praticassem aquelas três disciplinas antes que fossem adultos, ter-lhes-ia implantado nas naturezas os instintos necessários. Logo NOVO-PUNHO era ímpio porque estava a tentar o que o Grande Mistério nunca pretendera e era tolo porque tentava mudar a natureza humana.

Homem de estado, teorizador e administrador da educação, NOVO-PUNHO respondia polidamente a ambos os argumentos. Aos de espírito mais teológico dizia que o Grande Mistério ordenara que este trabalho fosse feito, e ele próprio o fazia ao provocar nas crianças a vontade de aprender, porque as crianças não podiam aprender por si próprias sem a ajuda divina, e ninguém podia realmente compreender a vontade do Grande Mistério em relação aos peixes, aos cavalos, e aos tigres de dentes de sabre a não ser que estivesse bem fundamentado nas três disciplinas fundamentais da escola de NOVO-PUNHO. Aos apologistas-de-que-a-natureza-humana-não-pode-ser-mudada, NOVO-PUNHO fazia notar que a cultura paleolítica tinha atingido o seu alto nível através de mudanças da natureza humana e que parecia quase antipatriótico negar o processo que tinha tornado a comunidade grande.

E o educador pioneiro terminava a sua argumentação exaltando a humildade e a devoção dos seus companheiros de tribo, bem como as suas inteligência e lealdade, o seu patriotismo, de modo que, com tais qualidades, não acreditava que bloqueassem o desenvolvimento da maior manifestação da nobreza das nossas instituições - o sistema educacional paleolítico. "Agora que percebeis a verdadeira natureza e o verdadeiro propósito desta Instituição, estou serenamente confiante de que tudo fareis em sua defesa"

Com este apelo, as forças do conservantismo foram conquistadas para a nova escola e, com o tempo, toda a gente soube que o cerne da boa educação residia nas três disciplinas do currículo; NOVO-PUNHO e os seus contemporâneos envelheceram e foram levados pelo grande Mistério para a Terra do sol Poente. Outros homens seguiram os seus caminhos de educação até que, por fim, todas as crianças da tribo praticavam sistematicamente as três disciplinas fundamentais. Deste modo a tribo prosperou e foi feliz na posse das quantidades adequadas de alimento, peles e segurança.

13. Filosofia do Currículo: um debate sobre o poder em educação

Quando pensamos em Estudos Curriculares tendemos a pensar, e até mesmo a confundir, com os programas que são executados em cada sala de aula. Isto significa que temos de pensar e ressignificar a lógica conceptual inerente à ideia de currículo. Ou seja, temos de trazer a Filosofia para o Currículo, ou criar uma Filosofia do Currículo.

O currículo é um meio para atingir uma meta. Mas também é objetivo. Ele é um modo de ser, fazer e estar. Mas sendo um meio, o currículo é, também, uma ferramenta que serve para moldar, formatar e conformar. Ele lembra a ideia de causalidade aristotélica que nos sugere o seguinte:

“Começemos por considerar um objeto de arte humana, uma estátua de bronze, por exemplo. O bronze é a sua causa material. (...) a matéria deve dizer-se uma potência. Com efeito, ela é “suscetível de receber uma forma”. E não uma só forma, mas várias. (...)

A causa formal de um objeto de arte humana, como a nossa estátua de bronze, por exemplo, é a ideia que o escultor tem da forma que irá dar à sua obra, das suas proporções e do seu gesto. (...)

A causa eficiente de um objeto de arte, como a nossa estátua de bronze, é o conjunto dos gestos por meio dos quais o escultor modelou a sua obra, preparando o molde e fundindo o bronze. (...)

A causa final é o objetivo com que se faz cada coisa e cada ato. (...) o escultor faz a estátua pelo ganho, pela glória ou para dar corpo a um ideal de beleza” (Cresson, 1988, pp. 21 a 23).

Mas pensar nas causas é perceber os seus efeitos que, regra geral, são mais ou menos previsíveis, salvo algumas exceções. As causas são os princípios e estes têm finalidades. Tal como a palavra indica, *finalidade* é princípio e fim. O currículo não diverge desta relação de princípios e fins, isto é, há na sua janela teórica aquilo a que chamamos de componentes fundamentais do currículo: “Finalidades e objetivos (...); 2. Matérias e conteúdos (...); 3. Estratégias e atividades (...); 4. Avaliação; e 5. Filosofia orientadora do currículo” (Ribeiro, 1999, pp. 9 a 11).

O currículo contém finalidades e objetivos, enquanto proposta que projeta

“uma selecção e organização de conteúdos de ensino, implica ou sugere modelos, métodos e actividades de ensino-aprendizagem, em virtude dos objectivos que prossegue e da organização dos conteúdos que postula; inclui, por fim, um plano de avaliação dos resultados de aprendizagem” (Ribeiro, 1999, p. 9).

Assim, as perguntas que nos devem orientar na criação e análise do currículo devem ser:

- O quê?
- A quem?
- Como?
- Porquê?

Mas a discussão sobre os modelos curriculares leva-nos a uma outra discussão que se detém sobre os objetivos. Como se definem os objetivos? A quem servem? Quais os seus fins? Como se definem os diferentes tipos de currículo que, na verdade, é um só? Quem e como educa o que não é formalmente decretado, mas que se esconde numa pirâmide situacional, isto é,

contextualizada? E quem é que se compromete a verificar o que está por detrás da estrutura curricular? É esta a tarefa dos curriculistas críticos e pós-críticos.

O currículo ideológico é a base de qualquer currículo. Normalmente é entregue a universitários ou especialistas, ou equipas ministeriais que têm a função de “pensar” o currículo. Ele é o sustento dessa pirâmide entre o que é pensado pelos teóricos, ou curriculistas e o que é experienciado e vivido pelos estudantes.

O currículo formal é o currículo (já revisto pelo poder político) a ser ministrado a todos os estudantes, em todo o território nacional, e que se assume como sendo o currículo oficial do País e, por isso mesmo, é expresso normalmente a modo de documento legal porque autorizado por governos.

Daqui segue para as escolas, sob a forma de decreto. É aí que se faz o debate com os seus professores. Ele é, portanto, apreendido e percebido pelos docentes. Mas o currículo percebido também é percebido pela comunidade, em particular pelos pais. O que é a controvérsia da educação para a cidadania se não a discordância ideológica daquilo que foi oficialmente assumido pelo poder político?

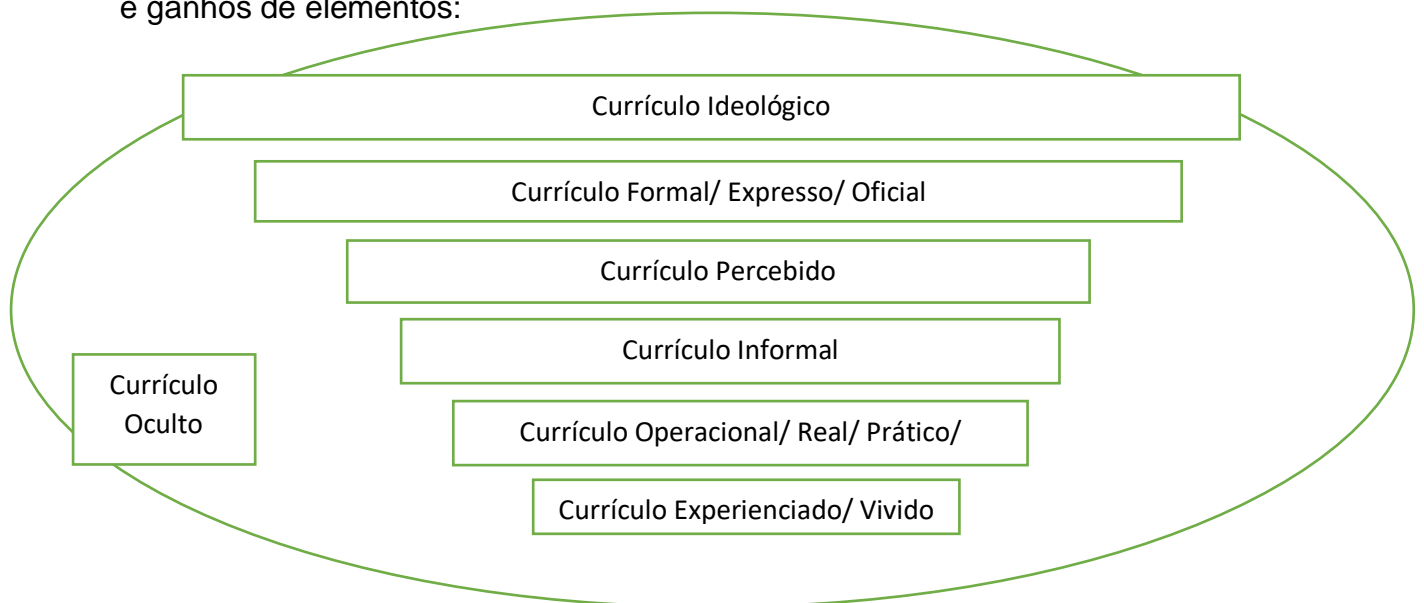
A par e passo com o currículo formal surge o currículo informal que não deve ser confundido com a educação não formal. Não existe currículo não formal. Existe currículo informal que complementa o currículo formal, como é o caso das atividades extracurriculares. Mas ele não se restringe a isso. Ele é, de facto, o preenchimento das eventuais lacunas de aprendizagem do currículo formal e acontece sob a tutela da escola. Como parêntesis, a educação não formal são todas as atividades onde se aprende, mas fora da tutela escolar.

O currículo operacional é aquele currículo que é realizado na sala de aula, que diz respeito, essencialmente, ao professor. Trata-se do desenvolvimento curricular da responsabilidade docente. Mas será que o aluno apreende tudo o

que é transmitido pelo professor? Existe uma relação mimética entre o ensino e a aprendizagem? Quantas vezes está o aluno distraído, a pensar no intervalo, no que fez no dia anterior, ou no que vai fazer a seguir? O pouco que capta do currículo operacional é precisamente o currículo experiencial, aquele que é vivido pelo aluno.

Pode-se por isso refletir sobre as perdas que ocorrem desde o currículo idealizado até o currículo experiencial, como está patente na imagem que se segue. Mas por outro lado, existe todo um manancial de conteúdo transmitido de maneira inconsciente, através de mensagens veiculadas pelo modo de funcionamento da escola, em geral, que têm a ver com os papéis sociais e sexuais de cada um (Kelly, 1980), que, não aparecendo expressas em nenhum documento oficial, irão marcar determinantemente as identidades desses alunos. Referimo-nos obviamente ao currículo oculto

As definições situacionais do currículo (Carrilho, R. 1992), na lógica das perdas e ganhos de elementos:



14. Das teorias tradicionais às teorias críticas

Com atenção especial ao currículo oculto, o nosso foco está na visão crítica da educação. Essa visão passa, forçosamente, pela compreensão do que é que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas e estas das teorias pós-críticas. Enquanto aquelas primeiras são claramente distinguíveis (teorias tradicionais das teorias críticas), no segundo caso, o que distingue entre as teorias críticas e pós-críticas assenta não na sua diferença, mas na sua complementaridade. Inspirada em Tomaz Tadeu da Silva (2000), podemos então distinguir esquematicamente as três visões:

Das teorias tradicionais

Teorias tradicionais	
✓ Ensino	▪ Organização
✓ Aprendizagem	▪ Planeamento
✓ Avaliação	▪ Eficiência
✓ Metodologia	▪ Objetivos
✓ Didática	

(Silva, 2000)

Das teorias tradicionais às teorias críticas

Teorias críticas	
✓ Ideologia	▪ Relações sociais de produção
✓ Reprodução cultural e social	▪ Conscientização
✓ Poder	▪ Emancipação e libertação
✓ Classe social	▪ Currículo oculto
✓ Capitalismo	▪ Resistência

(Silva, 2000)

Das teorias críticas às teorias pós-críticas

Teorias pós-críticas	
✓ Identidade, alteridade e diferença	▪ Representação
✓ Subjetividade	▪ Cultura
✓ Significação e discurso	▪ Género, raça, etnia, sexualidade
✓ Saber-poder	▪ Multiculturalismo

(Silva, 2000)

É como se, por cada vez que ampliássemos a discussão, também se ampliasse a base conceptual do nosso pensamento não apenas curricular, mas político, social e cultural. Mas já fomos mais longe. Por exemplo, a ideia de multiculturalismo é já facilmente desconstruível. Isto é, a defesa do multiculturalismo mostrou-se insuficiente pela principal razão de a inclusão de outras identidades ser construída numa verticalidade hegemónica.

15. Multiculturalismo e diferença

O que vimos aqui defender é uma verdadeira pedagogia da diferença que compreende a multiplicidade enquadrada numa identidade horizontal, em que todas as identidades comunicam sem que uma seja melhor que outra.

É, afinal, a defesa da inclusão mais do que a integração, conforme Silva (2000):

Multiculturalismo	Pedagogia da Diferença
<ul style="list-style-type: none">• Vago e benevolente apelo à tolerância• Proclama a existência da diversidade• Diversidade que encara a diferença e a identidade como essencializadas• Identidade e diferença como dados/ factos da vida social• Celebração da identidade e da diferença• Dominante tolerante e dominado tolerado• Posição liberal	<ul style="list-style-type: none">• Crítica política da identidade e da diferença• Pedagogia da multiplicidade• Pedagogia crítica e questionadora• Teoria sobre a produção da identidade e da diferença• Pedagogia e currículo centrando não na diversidade mas na diferença• Problematização da identidade e da diferença• Posição crítica

Na pedagogia da diferença, nada do que é humano é estranho, e quando essa estranheza acontece devemos combatê-la pela educação. Podemos e devemos proporcionar atividades, exercícios e reflexão perante sentimentos discriminatórios com os nossos estudantes. Não devemos evitar o confronto. É preciso saber encarar a dissonância como um processo que nos leva ao desvelamento e ao questionamento da identidade e da diferença enquanto relações de poder.

É reproduzir o mesmo e o idêntico é retratar um mundo morto, enquanto educar é introduzir a diferença, a abertura e o acolhimento.

“Fazer pedagogia significa acolher o outro como outro e o estrangeiro como estrangeiro. Acolher outrem, pois, na sua irreduzível diferença, na sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria” (Silva, 2000, p. 101).

Isto significa tratar a identidade e a alteridade como questões de política, portanto, “como socialmente produzidas” e explorar possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. É aproximar a filosofia da diferença: diferença do múltiplo e não do diverso (Silva, 2000).

Se é verdade que todos nascem “livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, [devendo] agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Declaração dos Direitos do Homem, 10 de dezembro de 1948, artigo 1º), não menos verdade se mostra ser que esta igualdade é mais parecida nuns sítios que noutros.

O nosso mundo é feito de disparidades, guerra, doenças e fome, qual Mito de Pandora que libertou todos os males e nos deixou, no fundo da caixa, a Esperança. A Esperança que é a vontade do reconhecimento do valor da diferença. E diferença que não se assume na visão tradicional de tolerância (permissão e condescendência). A Esperança, quando pensada num currículo que assuma uma pedagogia da diferença, traz em si Curiosidade, Liberdade, Responsabilidade e Conhecimento. Traz os valores fundamentais que fazem de nós humanos.

Mas também fazemos de nós humanos com o conhecimento. Conhecimento esse que se assume sobre três dimensões: sobre o Ser (ontologia), a Ciência (epistemologia) e o Saber Social (em alguns casos, basta-nos o bom senso). E nada se é e tudo se faz com a educação entendida como salvaguarda pela

(im)paciência pelo conhecimento, desconstrutora de convicções culturais e como o lugar que se compreende como espaço que não ensina a *ser*, porque entende que se aprende a *ser*.

Ser é informação e compreensão. A ausência de compreensão “é, aliás, a filosofia explícita do fascismo, e não por puro acaso: onde o homem renuncia a compreender, o poder fica sem limites” (Reboul, 1982, p. 13).

Mas é impossível supervisionar a dimensão ética na prática pedagógica, precisamente porque há uma negação do acesso ao plano das intenções. Esta dimensão ética de pensar a educação está em estreita relação com a dimensão valorativa do currículo, isto é: a ética é esse perguntar de dentro para fora.

A dimensão valorativa do currículo é o processo contrário: é analisar o que vem de fora para dentro. De uma maneira ou de outra, em ambos os casos, dá-se a libertação do olhar pela aquisição da *epistémé*, da razão especulativa e é rutura com a *doxa*.

Pensar a liberdade do olhar é assumir o espanto filosófico de Aristóteles, reconhecendo a complexidade que dá sentido e é a compreensão enquanto consciência que se pensa a si mesma. Daí a dificuldade em se ser teórico, filósofo, curricularista ou pedagogo. Na verdade, um verdadeiro professor, *docere*, é estas coisas todas e em simultâneo sabendo, nós, *que* “ser pedagogo não se ensina” (Reboul, 1982, p. 111).

Pensar criticamente é verificar onde no currículo, que espelha o mundo, está a compreensão do devir perpétuo do mundo social, a heterogeneidade composta que é por contraditórios. É a assunção da falibilidade das nossas representações, das incoerências quotidianas/ *pré*-conceitos. É perceber que o “homem é necessariamente um agregado de preconceitos” (Leyens, 1985

citando Bude, 1976), que ora se orienta por uma economia pensante, ora por traços dogmáticos na sua relação com o Outro.

O Outro será sempre presença selecionada e dele fazemos questão de nos distinguir. Mas é por essa presença que se dá a construção do *êthos* grego, da personalidade que se organiza por um conjunto de esquemas que vão determinar comportamentos, até porque há em nós uma predisposição de aprendizagem para responder.

São esses comportamentos e respostas que originam atitudes e ações que são impassíveis de neutralidade. Todos eles englobam conhecimento, valores e normas, mesmo que sejam aqueles que recusamos como janela de orientação vital. O uso de traços dogmáticos para caracterizar o outro e as situações, sendo geral, leva à redução da interação social pela assunção da norma.

16. Teorias Ingénuas e Norma

A norma consiste num sistema de referências comum que traz dentro de si prescrições, embargos e recomendações. Não raras vezes neutraliza a ambiguidade garantindo a submissão do indivíduo e faz do controlo social uma forma de suposta coesão social. É aquilo a que o povo chama de paz podre.

O consenso traz diversas garantias e tem horror ao erro e à dúvida. Mas quanto menos pessoas participarem, menos o consenso é legítimo. Ele é, regra geral, a tentativa de anulação do diferente. O consenso distingue-se da convergência enquanto relação de confiança que desobriga a adesões comuns. É por ela, convergência, que é possível a paz, a esperança e a renovação. Os consensos sem crítica confundem-se com a verdade pela razão de alheamento da deliberação e da avaliação (tão querida às teorias tradicionais do currículo). Mas esta é uma avaliação sistémica que investiga a rotulação e a estereotipia e os seus sintomas.

Por isso precisamos de professores que compreendam que a dissidência é o abalo da conformidade.

“Será que os professores sabem que trazem consigo o beijo da morte, o qual tornará insípido tudo o que eles tocarem, e que por isso eles são sensatamente relutantes em abordar ou ensinar qualquer coisa de importância vital? Ou será que eles trazem consigo o beijo da morte porque não ousam ensinar coisas tão importantes?” (Bateson, G., 1987:17).

A dissidência é responsabilidade de todos. A liberdade é de cada um.

É aqui que as teorias críticas do currículo mais se veem: enquanto projeção da autonomia, emancipação perante o aquartelamento e rutura com estereótipos que desconstróem representações sociais. É aqui que elas nos dizem para estarmos atentos à percepção que temos de nós e dos outros que, sendo representações mentais, estão sujeitas a erro. Descrever alguém por traços de personalidade é descrever por categorias que simplificam a informação. São as chamadas teorias implícitas de personalidade ou teorias ingénuas sobre o mundo.

Estas teorias não estão disponíveis para a revisão de elementos novos e são elas as criadoras das representações sociais. A representação social é “(...) um instrumento próprio para categorizar pessoas e os comportamentos” (Leyens, 1985, p. 16) e que cria guiões sobre a realidade. Os scripts - histórias estereotipadas - permitem-nos “dizer muitas coisas a partir de poucos elementos e conhecer ou reter poucas coisas a partir de muitos elementos” (Id. Ibid, p. 29). Seja por categoria, representação social ou por *scripts* há em todos eles um erro fundamental: faz-nos esquecer a situação em proveito da personalidade. As razões ~são sempre as nossas. As causas são os outros. Como se compreende o medo do estrangeiro, do migrante, do outro, senão por meio destes guiões estereotipados e encaixados em gavetas devidamente categorizadas?

São estas crenças gerais, as teorias implícitas, que fazem construir “conhecimento”, por vezes errado, pela deformação da interpretação.

“(...) do que se entende por “teorias implícitas de personalidade”: estas correspondem a crenças gerais que alimentamos a propósito da espécie humana, nomeadamente no que concerne à frequência e à variabilidade de um traço de carácter na população. (...) as teorias implícitas de personalidade não são mais do que um exemplo do processo geral de categorização” (Id. Ibid, pp. 31-32).

As teorias ingénuas são uma construção que visa a preservação da ideologia do grupo e de um sistema de valores. Elas tanto evitam o cataclismo social como podem originar o desastre humano.

“De facto, elas servem para nos movermos com economia no mundo a que conferem estabilidade, estrutura e significado, seria aberrante mudá-las constantemente. (...) Há muitas pessoas que preferem assimilar os factos às suas teorias favoritas em vez de as adaptar aos factos” (Id. Ibid, pp. 105-106).

Daí a fundamental análise crítica da educação oferecida e do currículo decretado. E isto é já educação que tanto pode ser vista como inútil ou como perigosa. A razão é simples: estamos à procura de um sentido. Um sentido no sentido weiliano: uma educação que “(...) não diz onde está o sentido, mas onde ele não pode estar (Weil, 2000, p. 67). Uma educação que não se confunde com instrução, ainda que não se queira aqui abandonar a importância desta segunda, a instrução.

INSTRUÇÃO

- Tem valor educativo
- Aprendizagem especializada
- Submissão à universalidade (direitos e valores)
- Objectividade
- Meio para atingir os fins do progresso
- Dá-nos o “como” mas não os fins
- Impossibilidade de se instruir no uso da Liberdade

EDUCAÇÃO

- Escolha livre pelo sentido
- Escolha da razão *hic et nunc*
- Libertação da violência
- Responsabilidade pela Liberdade
- Execução do sentido
- Cada homem é arquiteto do seu próprio pensamento
- Pensar tem um sentido
- Rompimento daquilo que anula a descoberta

Só uma educação assim nos pode libertar do despotismo e da ignorância. Só um currículo com este espírito nos pode assegurar que pessoas de origens e

condições diferentes tenham as mesmas oportunidades. Em todos os casos, “Por mais forte que seja a sua tendência para se orientar para a luz, aquilo que é vivo necessita de segurança da obscuridade para alcançar a maturidade” (Arendt, 2000, p. 39).

17. Currículo, identidade e diferença

O currículo, na sua forma mais forte e menos visível (currículo oculto) fornece um modo de viver e de compreender o mundo. Ele certifica conhecimentos, posições de classe e orienta destinos sociais. Ele é um dos instrumentos de reprodução social que tanto serve ao poder como ao contrapoder. Isto é, ele deve ser entendido como um instrumento de construção de identidade.

O que eu sou, identidade, sou em relação a um Outro, alteridade, que de mim se distingue e me completa. O eu é “consciência de si”, não é algo que nos é dado à nascença. Por ele me percebo diferente dos outros e do mundo. O eu é esse contributo de realidades que, em princípio, lhe são estranhas ou exteriores: o meio físico e o meio social. Somos o que somos a partir da nossa relação com os outros (Silva, 2000).

Identidade

- Aquilo que se é
- A identidade tem como referência a si própria
- É auto-contida
- É auto-suficiente

Diferença

- É o que o outro é
- A diferença simplesmente existe
- Entidade independente
- Auto-referenciada

Identidade e diferença estão em estreita dependência

“Num mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido (Silva, T. T., 2000: p.75)”

A diferença não é um produto derivado da identidade, isto é, a identidade carrega em si aquilo que ela não é porque a diferença é a parte ativa da formação da identidade.

Identidade e diferença são

- o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva

- são uma relação social
- estão sujeitas a relações de poder
- representam o desejo de garantir o acesso privilegiado a bens sociais

E quem tem o poder de definir tem a capacidade de hierarquizar. Daí que a identidade e a diferença sejam uma produção social.

“Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder” (Silva, 2000, p. 96).

Identidade

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Não é uma essência • Não é um facto natural ou cultural • Não é um dado • Não é fixa • Não é estável • Não é coerente • Não é unificada • Não é permanente • Não é homogénea • Não é definitiva • Não é acabada • Não é idêntica • Não é transcendental | <ul style="list-style-type: none"> • É uma construção • É um efeito • É um processo de produção • É uma relação • É um acto performativo • É instável • É contraditória • É fragmentada • É inconsistente • É inacabada • Está ligada a sistemas de representação • Está em conexão com o poder |
|---|---|

(Silva, 2000)

“A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, num

mundo heterogéneo, o encontro com o outro, com o estranho, o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular (...) porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular” (Silva, 2000, p. 97).

A pergunta que nos ocorre é então: é a escola o lugar de igualdade de oportunidades? De uma maneira ou de outra, a diversificação de modelos tem servido para categorizar estudantes, professores, programas, currículos e escolas, o que demonstra a falsa neutralidade do currículo. As nossas Políticas Educativas mostram-se, tendencialmente, monoculturais, com uma estrutura unificada de matriz liceal. Ela é marcada pelo enciclopedismo e racionalismo, onde os saberes teóricos são sinónimos de excelência do saber.

É a tal inteligibilidade do mundo abstracto versus visões pragmatistas do mundo concreto. É-nos relativamente fácil verificar a intelectualização programática dos currículos que menospreza a inclusão escolar de outros saberes. Temos uma cultura elitista que recusa o devir cultural e científico e que vê as outras vias de como segundas oportunidades escolares.

A educação escolar é a expressão mais vasta da organização cultural e social através do poder. Poder que decide o que é conhecimento legítimo, define o acesso a esse conhecimento, determina quem terá acesso a esse conhecimento e decreta quem é que irá disponibilizar esse conhecimento. Daí que nas funções sociais do currículo se analisem as forças simbólicas como forças de subversão e que se peneirem até caírem as funções sociais explícitas e implícitas. Só assim se compreende que a própria significação do currículo é já um poder e uma construção social, onde saber é poder. É, ainda, assumir o papel fundamental da Filosofia no Currículo balizando, deste modo, o espaço de uma área de investigação: a da Filosofia do Currículo enquanto debate sobre o poder em educação.

Referências

- ALTHUSSER, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Ed. Presença
- ALVES, J. M. (dir.) (2000). *O Direito à Educação – uma educação para todos durante toda a vida*. Relatório mundial sobre a Educação/ 2000. Porto: Ed. ASA
- ALVES, M. J. (1999). *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – em busca de um novo paradigma*. Porto: CRIAP – Ed. ASA
- ALVES, M. J. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: CRIAP – Ed. ASA
- ALVES, R. (2002). *A Alegria de Ensinar*. Porto: Ed. ASA
- ALVES, R. (2002). *Estórias maravilhosas de quem gosta de ensinar*. Porto: Ed. ASA
- ALVES, R. (2003). *Filosofia da Ciência – o jogo e as suas regras*. Porto: Ed. ASA
- APPLE, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Ed.
- APPLE, M. (1999). *Poder, Significado e Identidade*. Porto: Porto Ed.
- APPLE, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Ed.
- APPLE, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Ed.
- BATESON, G. (1987). NATUREZA E ESPÍRITO. PUBLICAÇÕES DOM QUIXOTE
- BATESON, G. (1989). *Metadiálogos*. Gradiva
- BOURDIEU, P. (1996). *Lição Sobre Lição*. Gaia: Estratégias Criativas
- BOURDIEU, P. (1998). *Meditações Pascalianas*. Oeiras: Celta Ed.
- BOURDIEU, P. (2001). *O Poder Simbólico*. Viseu: DIFEL Ed. 4ª Ed.
- BOURDIEU, P. (2003). *Questões da Sociologia*. Lisboa: Fim de Século
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1982). *A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed.

- CARRILHO, R. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Ed.
- CRESSON, A. (1988). *Aristóteles*. Ed. 70
- GOODSON, F. I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa
- GOODSON, F. I. (1999). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Ed.Vozes
- GOODSON, F. I. (2001). *O Currículo em mudança – estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Ed.
- KELLY, A. (1980). *O currículo: teoria e prática*. Harbra.
- LÉVY, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget
- LEYENS, J. P. (1985). *Teorias da Personalidade na Dinâmica Social*. Ed. Verbo
- LEYENS, J. P. e YZERBYT V. (1999). *Psicologia Social*. Edições 70
- ONFRAY, M. (1999). *A Política do Bom Rebelde – Tratado de Resistência e de Insubmissão*. Lisboa: Instituto Piaget
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Ed.
- PACHECO, J. A. (org) (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho
- PACHECO, J. A. (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Ed.
- POMBO, O. (org.) (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Relógio D'Água
- REBOUL, O. (1982). *O que é aprender?* Almedina
- REBOUL, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Ed. 70
- SILVA, T. T. (1999). *O Currículo Como Fetiche – a poética e a política do texto curricular*. Ed. Autêntica
- SANTOMÉ, J. T. (1995). *O Curriculum Oculto*. Porto: Porto Ed. 3ª ed.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo, uma introdução crítica*. Porto: Porto Ed.

SILVA, T. T. (org.) (1998). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis: Ed. Vozes. 2ª ed.

SILVA, T. T. (org.) (2000). *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Ed. Vozes. 4ª ed.

SILVA, T. T. (org.). (2000). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Ed. Vozes